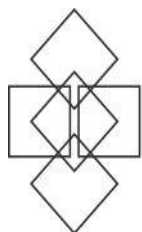


ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS

2012

Nº 37



ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

Estudos Anglo-Americanos

Nº 37 – 2012

Diretoria da ABRAPUI (2010-2012)

Presidente: Mailce Borges Mota

Vice-Presidente: Anelise Reich Corseuil

Secretária: Magali Sperling

Tesoureiro: Celso Henrique Soufen Tumolo

Estudos Anglo-Americanos

Editora-chefe

Mailce Borges Mota

Editores-executivos

Anelise Reich Corseuil

Magali Sperling

Celso Henrique Soufen Tumolo

Conselho Consultivo

Ângela B. Kleiman

Ana Lucia A. Gazolla

Anna M. G. Carmagnani

Carly Silva

Cristina M. T. Stevens

Francis H. Aubert

Helóisa M. F. Boxwell

José Roberto O'Shea

Kanavillil Rajagopalan

Laura P. Z. Izarra

Lúcia Pacheco de Oliveira

Luiz Angélico da Costa

Luiz Paulo da Moita Lopes

Maria Eliza Cevasco

Maria Jandyra Cunha

Maria Helena V. Abrahão

Marilda do Couto Cavalcante

Michael H. Smith

Munira H. Mutran

Nelson Mitrano Neto

Peônia Viana Guedes

Sandra G. T. Vasconcelos

Sandra R. G. de Almeida

Sara Viola Rodrigues

Sigrid Renaux

Sonia Zyngier

Stela M. O. Tagnin

Tereza Marques de O. Lima

Vera Lúcia Menezes de O. Paiva

Vilson J. Leffa

Ubiratan Paiva de Oliveira

Apoio logístico

Fernanda Becker

Planejamento gráfico e diagramação

William Weber Wanderlind

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

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

(Catalogação na fonte pela DECTI da Biblioteca da UFSC)

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

Semestral
Resumo em português e inglês
ISSN 0102-4909

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

APRESENTAÇÃO	6 - 9
A TEXTOGRAPHY OF THE COMPLEX PROCESS OF LEARNING AND TEACHING ONLINE <i>Valeska Virgínia Soares Souza</i>	10 - 30
BELIEFS OF PROFESSORS AND STUDENTS TOWARDS THE USE OF ICT TOOLS IN THE LETRAS INGLÊS PROGRAMME AT UFSC <i>Fernanda Ramos Machado</i>	31 - 59
O FATOR MOTIVACIONAL DA LOUSA INTERATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO PILOTO <i>Samara Freitas Oliveira</i> <i>Thalita Souza Cirilo</i>	60-80
THE IMPORTANCE OF TEACHING LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN ADDITIONAL LANGUAGE CLASSES IN BRAZIL <i>Leonice Passarella dos Reis</i>	81 - 108
ESCOLA PÚBLICA: LUGAR DE NARRATIVAS EM INGLÊS <i>Rachel Mattos Bevilacqua</i>	109 - 135
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO <i>Jaciara Nô dos Santos</i>	136 - 157
A CORPUS STUDY ON BRAZILIAN LEARNERS` USAGE OF ENGLISH PHRASAL VERBS <i>Sabrina Bonqueves Fadanelli</i>	158 - 176
MOHJA KAHF'S <i>THE GIRL IN THE TANGERINE SCARF</i> SEEN THROUGH THE HIJAB PERSPECTIVE <i>Carine Pereira Marques</i> <i>Gláucia Renate Gonçalves</i>	177 - 196
A SINGULARIDADE NARRATIVA DE <i>LOVE AND LONGING IN BOMBAY</i> <i>Cielo G. Festino</i>	197 - 218
O MORRO DOS VENTOS UIVANTES: UM ROMANCE PÓSCOLONIAL <i>Daise Lilian Fonseca Dias</i>	219 - 244
O MONÓLOGO DRAMÁTICO DE ROBERT BROWNING: UMA NOVA FORMA LITERÁRIA DE REVELAÇÃO/OCULTAÇÃO DA MENTE MASCULINA <i>Jane Maria Bastos Ewerton</i>	245 - 264

J. D. SALINGER, O APANHADOR NO CAMPO DE CENTEIO E A PLENA AUTONOMIA DO SISTEMA / CAMPO LITERÁRIO NOS ESTADOS UNIDOS	265 - 283
<i>Sharmilla O'hana Rodrigues da Silva</i> <i>Wander Nunes Frota</i>	
THE INDEPENDENCE OF ADAPTATIONS: THE METANARRATIVITY AND METAFICTIONALITY OF IAN MCEWAN'S 'ATONEMENT' ADAPTED FOR THE CINEMA	284 - 303
<i>Fernanda Souza Sbrissa</i> <i>Peter James Harris</i>	
NORMAS DA REVISTA	304 - 305

APRESENTAÇÃO

O volume 37 da *Revista Estudos Anglo-Americanos* traz um total de treze artigos, sendo que seis são na área de literaturas de língua inglesa e sete na área de língua inglesa. É importante ressaltar o fato de que o presente volume conta com a colaboração de pesquisadores de diferentes regiões do país e reflete a diversidade de temáticas sendo exploradas em seus variados contextos.

No artigo que abre a seção sobre os estudos na área de língua inglesa, o qual é intitulado “A *Textography* of the Complex Process of Learning and Teaching Online”, Valeska Virgínia Soares Souza apresenta uma análise de sua trajetória enquanto aluna e professora de cursos a distância utilizando o conceito de *textografia* encontrado em Swales (1998). Levando em consideração o fato de que a educação a distância já ocupa grande parte do cenário universitário nacional, Souza procura investigar o contexto cultural deste cenário, tomando como base às relações entre a Teoria da Complexidade e a Linguística Aplicada a fim de analisar sua experiência nesta área de ensino e aprendizagem.

Fernanda Machado, no artigo “Beliefs of Professors and Students towards the Use of ICT Tools in the Letras Inglês Programme at UFSC”, apresenta os resultados da pesquisa feita junto a professores e alunos da Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo Machado, além de vários tipos de ferramentas TIC serem usados por professores, a maioria destes professores e dos alunos entrevistados apresentou crenças positivas quanto ao uso destas ferramentas. Machado discute ainda a coerência encontrada em sua pesquisa entre o uso de ferramentas TIC e as crenças sobre tal uso.

Samara Freitas Oliveira e Thalita Souza Cirilo, no artigo “O Fator Motivacional da Lousa Interativa no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua

Estrangeira: Um Estudo Piloto”, apresentam outro aspecto do uso de tecnologia no ensino de língua inglesa. Neste artigo, as autoras discutem os resultados de um estudo piloto sobre as experiências de alunos de inglês em relação ao uso da lousa eletrônica, a fim de observar, seguindo Freire, o papel do aluno como “protagonista” de seu aprendizado.

Leonice Reis, no artigo “The Importance of Teaching Language Learning Strategies in Additional Language Classes in Brazil”, discute os efeitos do ensino de Estratégias de Aprendizagem de Língua (EAL) durante a aprendizagem de Inglês como Língua Adicional com base em estudo realizado com alunos de língua inglesa. O artigo também reforça a importância do ensino de EAL e aponta sugestões para sua inclusão nos programas de Inglês como Língua Adicional.

Rachel Mattos Bevilacqua, no artigo “Escola Pública: Lugar de Narrativas em Inglês”, discute o papel da inserção de narrativas infantis como estratégia para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental. Seu artigo apresenta resultados de um estudo realizado em uma escola pública de Porto Alegre. Também refletindo sobre o ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas e privadas, mas com foco no Ensino Médio, Jaciara Nô dos Santos apresenta, no artigo “O Ensino e a Aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio”, os resultados de uma pesquisa feita com professores e alunos de inglês em escolas públicas e privadas e discute a importância de se repensar as políticas de ensino de língua estrangeira.

Já o artigo de Sabrina Bonqueves Fadanelli, intitulado “A Corpus Study on Brazilian Learners’ Usage of English Phrasal Verbs”, encerra a seção de estudos sobre língua inglesa. Neste artigo, Fadanelli discute os resultados de um estudo sobre *phrasal verbs*, o qual buscou analisar o uso destas estruturas por aprendizes brasileiros tendo como base o corpus de aprendizes brasileiros denominado CoMAprend e o programa

AntConc. Os resultados desta pesquisa demonstraram que os aprendizes brasileiros tendem a evitar o uso de *phrasal verbs* e que muitas das estruturas usadas não constam na lista dos *phrasal verbs* mais frequentemente utilizados por falantes nativos.

Abrindo a seção de artigos relacionados aos estudos de literaturas de língua inglesa, Carine Pereira Marques e Gláucia Renate Gonçalves, em “Mohja Kahf’s *The Girl in the Tangerine Scarf* Seen through the Hijab Perspective”, fazem uma leitura do romance da escritora árabe-estadunidense Mohja Kahf. No artigo, as autoras apresentam a obra de Kahf e demonstram sua inserção no contexto literário da escrita árabe nos Estados Unidos. Marques e Gonçalves discutem também como as relações de gênero são diretamente afetadas pela experiência da diápora, levando em consideração questões de pertencimento e identidade cultural.

Cielo G. Festino, em “A Singularidade Narrativa de *Love and Longing in Bombay*”, apresenta uma análise da obra do autor indiano Vikram Chandra a partir de entrecruzamentos da tradição ocidental e da tradição hindu. Neste artigo, Festino discute o possível diálogo entre o conceito hindu *darshana* e os gêneros literários da tradição inglesa.

No artigo “*O Morro dos Ventos Uivantes: Um Romance Póscolonial*”, Daise Lilian Fonseca Dias discute de que forma o romance de Emily Brontë abarca questões exploradas pela crítica póscolonial, principalmente considerando as relações de poder e a expansão do império britânico sendo representadas através do texto literário. Dias argumenta que, ao invés de apenas corroborar a ideologia do império, o romance de Brontë subverte a narrativa colonial através da personagem Heathcliff.

A literatura inglesa do século XIX é também foco do artigo “O Monólogo Dramático de Robert Browning: Uma Nova Forma Literária de Revelação/Ocultação da Mente Masculina”, de Jane Maria Bastos Ewerton. Neste artigo, Ewerton apresenta uma

releitura do monólogo dramático de Browning levando em consideração a relação entre masculinidade e poder, discutindo ainda a forma com que Browning utilizava tais monólogos a fim de explorar as complexidades das relações e conflitos humanos.

Sharmilla O'hana Rodrigues da Silva e Wander Nunes Frota, no artigo “J.D. Salinger, *O Apanhador no Campo de Centeio* e a Plena Autonomia do Sistema / Campo Literário nos Estados Unidos”, fazem um resgate do histórico crítico e literário do famoso romance de Salinger a fim de demonstrar como tal romance está inserido no que Antonio Cândido definiu de “sistema literário” e Pierre Bourdieu chamou de “campo literário.”

Já Fernanda Sbrissa e Peter James Harris, no artigo “The Independence of Adaptations: The Metanarrativity and Metafictionality of Ian McEwan’s *Atonement* Adapted for the Cinema”, o qual encerra a seção de literaturas de língua inglesa, apresentam uma retomada das principais linhas teóricas sobre o conceito de fidelidade dentro dos estudos de adaptação a partir do ano 2000. Sbrissa e Harris apresentam também uma discussão crítica sobre a forma com que os traços metaficcionalis e metanarrativos do romance *Atonement* foram adaptados para o cinema.

Esperamos que este volume enriqueça ainda mais os estudos nas áreas de língua inglesa e de literaturas de língua inglesa. Desejamos a todos uma boa leitura!

Os Editores

A *TEXTOGRAPHY* OF THE COMPLEX PROCESS OF LEARNING AND TEACHING ONLINE

VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

ABSTRACT: In this paper, I present an attempt similar to what Swales (1998) did when he wrote a *textography* of a university building. A *textographer* looks for pieces of paper in which he finds ways of life. The difference is this is meant to be a *textography* of my own complex path as an online learner and teacher. By complex, I do not mean complicated, rather I analyze the data through a Complexity Theory lens, embracing interconnectedness and dynamism. Complex systems and Applied Linguistics have been gradually seen together in publications since a seminal article by Larsen-Freeman (1997). References in other areas of knowledge also serve as my theoretical background. The features of complex systems (non-linearity, unpredictability, sensitiveness to initial conditions, openness, feedback sensitiveness, adaptability) are exemplified with textual samples. Metaphorically, I am the *textographer* searching through my lifelong online learning and teaching portfolio for clues which may reveal the intricacies of this path.

KEYWORDS: online teaching and learning; textual analysis; complexity.

RESUMO: Neste trabalho, apresento uma tentativa similar à de Swales (1998) quando o autor escreveu uma *textografia* de um prédio universitário. Um *textógrafo* procura pedaços de papel no qual ele encontra modos de vida. A diferença é que esta é uma *textografia* do meu percurso complexo como aluna e professora on-line. Por complexo, não quero dizer complicado, mas pretendo analisar os dados por meio da lente da Teoria da Complexidade, abrangendo interconexão e dinamicidade. Sistemas complexos e Linguística Aplicada têm gradualmente

sido vistos juntos em publicações desde o artigo seminal de Larsen-Freeman (1997). Referências de outras áreas do conhecimento também servem como minha fundamentação teórica. As características dos sistemas complexos (não-linearidade, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, sensibilidade à *feedback*, adaptabilidade) são exemplificados com amostras textuais. Metaforicamente, eu sou uma *textógrafa* procurando em meu portfólio de aprendizagem e ensino on-line por pistas que podem revelar detalhes desse percurso.

PALAVRAS-CHAVE: ensino e aprendizagem on-line; análise textual; complexidade.

1. Introduction

As wisely expressed by Martin Luther King Jr., “The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort, but where he stands at times of challenge and controversy¹”. Following the footsteps of this well-known civil rights leader, I believe that in moments of change, such as the one we are living in the new era of technological advances, it is wise to reflect upon what is happening, so we can learn from it. Having this in mind, what you will read in the paragraphs that follow may be considered a new textual genre, an attempt similar to what John Swales (1998) did when he wrote a *textography* of a university building; although it is meant to be a *textography* of my own life since my intent has been to search through my lifelong learning and teaching portfolio for clues which may reveal my culture and way of life as a student and an educator.

Distance learning has become more and more common each day, not only as courses which are completely online, but also as part of university curricula with some

¹ Available at: <http://www.quotationspage.com/quote/24973.html>.

of the subjects taught in the digital environment. There are various possible definitions for the term *distance learning* and also different terminology, such as *distance education*; however there is a basic consensus that this type of education process is related to the fact that teachers and students are not present at the same place and at the same time. According to Moore and Kearsley (2007), we are currently living mostly the fifth generation of distance learning, in which virtual Internet-based classes profit from a convergence of text, audio and video in a sole platform for interaction - usually named virtual learning environment - generally taught by professionals who are guided by constructivist and collaborative teaching approaches. My focus, thus, will be on the opportunities I have had to be a student or a teacher in fifth generation distance education.

I intend to conduct my analysis through a Complexity Paradigm lens, which means I will observe the Chaos/Complexity characteristics common in certain phenomena as proposed by Larsen-Freeman (1997) and later Larsen-Freeman and Cameron (2008). This paradigm has offered Applied Linguistics a new way to look at data, which embraces the interconnectedness and dynamism of language and education. By analyzing my path as an online student and teacher as a complex system, I intend to take into account not only my individual identity, but also the relationships that have emerged from my contact with other agents in the different groups I have participated and which I use to draw my experiences from.

This text is organized in four other sections, besides this introduction, in which I explain more deeply the Complexity Paradigm; review the ideas of John Swales (1990; 1998; 2004) pertinent to this investigation; present the data and the analysis; and offer some final comments.

2. Complexity paradigm

Davis and Sumara (2006: 127) defend that complexity thinking is “an umbrella notion that enables researchers to note profound similarities across a diversity of phenomena”. Viewing a phenomenon as what is manifested by itself in a particular condition, we can understand how pertinent this approach is to conduct research in Applied Linguistics, a field mostly interested in language and education, two complex phenomena. The seminal article entitled *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, published by Larsen-Freeman (1997) in the *Applied Linguistics Journal* is believed to have started this new way of conducting investigations. In an interview to Craig Sower (1997), Diane Larsen-Freeman explains that it was during her reading of James Gleick’s book (1991) that she kept encountering themes that reminded her of issues in language acquisition that she had been wrestling with for some time, and thus, realized that the behavior of systems that are studied in chaos science would provide, at the very least, useful metaphors for applied linguists.

All in all, the Theory of Chaos has very much influenced the Complexity Paradigm, to an extent that Chris Langton, in an interview to Roger Lewin (1992: 10) commented that “chaos and complexity are chasing each other around in a circle trying to find out if they are the same or different”. Waldrop (1992: 12) points that “the edge of chaos is the constantly shifting battle zone between stagnation and anarchy, the one place where a complex system can be spontaneous, adaptive, and alive”. For Baranger (2000), ‘chaos’ is the rediscovery that calculus does not hold infinite power since the Theory of Chaos solves different scientific and engineering problems that are not understood through calculus. According to Gleick (1991), the study of chaos has come from a marginal area of physics, whose main movement during most of the XX century

was the physics of particles. Some physicists, unhappy with the slow advance of this prestigious science, were anxious for a switch for all the science of physics. The modern study of chaos, thus, started in the 60s, with the comprehension that very simple mathematical equations could serve as a model for more violent systems and that slight differences in initial conditions could transform into great differences of output.

With a stronger focus on the metaphors the paradigm may offer, and not on the similarities and differences of Chaos and Complexity, Larsen-Freeman and Cameron (2008) propose the interchangeable use of the terms by adding a slash between the two terms, Chaos/Complexity, and this has been followed by several linguists and applied linguists who also conduct research informed by this paradigm. Larsen-Freeman and Cameron (2008) point to the fact of how Linguistics has reduced the complexity of language by decontextualizing, segregating and atemporalizing it. Linguistics, thus, may tend to follow a reductionist tradition, by analyzing the mechanisms, the parts, separately, and taking for granted the dynamics of linguistic systems. Applied Linguistics sometimes follows these footsteps, casting a similar look at its objects of study, as for instance, language acquisition.

Larsen-Freeman (1997) believes Chaos/Complexity theory has the potential to contribute to our awareness about various aspects of language and language acquisition since it: 1) encourages a blurring of boundaries instead of dichotomies; 2) warns against settling for simple solutions prematurely; 3) provides some fresh images for second language acquisition phenomena; 4) foregrounds certain problems, obviates others; 5) discourages theory construction through the aggregation of simples unvarying cause-effect links; 6) underscores the importance of details; and 7) reminds us to hold the whole and to find a unit of analysis that allows this. I extend this potential to a better understanding of digital literacy and the processes of teaching and learning online.

The characteristics which I have selected from a wide range of possibilities afforded by the Complexity Paradigm are non-linearity, unpredictability, sensitiveness to initial conditions, openness, feedback sensitiveness and adaptability. For a clearer understanding, I have organized these features with general comments that explain them in the chart below, and I will offer further comments after it.

Characteristics of complex systems

Non-linearity	The interactions among elements and agents in a complex system change in a way that is not proportional to input. There is a disproportionate relationship between cause and effect.
Unpredictability	Complex systems go through periods of order and randomness and when each will occur is unpredictable.
Sensitiveness to initial conditions	Slight changes in initial conditions can have strong implications on the output.
Openness	Open systems allow energy or matter to enter from outside the system.
Feedback sensitiveness	The order complex systems exhibit is shaped by the response to external feedback.
Adaptability	In adaptive systems, change in one area of the system leads to change in the system as a whole.

Complex systems change over time and there is not an exact way of determining when and how these changes will occur. “A nonlinear system is one in which the effect is disproportionate to the cause. [...] Nonlinear systems can also sometimes exhibit linearity, however, at other times they may react in a way that is all out of proportion to

the cause. A rolling pebble, for example, can trigger an avalanche” (LARSEN-FREEMAN, 1997: 143). The changes that happen in the system are influenced not only by the initial conditions, but also because the systems adapt whenever they get feedback.

The empirical study which has founded the idea that initial conditions could lead to exponentially different results, widely known as ‘butterfly effect’, was the one developed by meteorologist Edward Lorenz. While conducting an attempt of meteorological forecast, Lorenz (1963: 139) noticed the issue of sensitiveness to initial conditions in non-deterministic systems. “Two states differing by imperceptible amounts may eventually evolve into two considerably different states”.

In contrast to a closed system, whose final state is undeniably determined by the initial conditions, the open system maintains itself in a continuous flow of input and output. Being open to different energy and matter can enable a ‘far-from-equilibrium’ system to keep adapting and maintain stability. The changes which occur naturally and automatically in the systems can be defined by the process of self-organization. The elements reorganize themselves to better reach the goals of the system.

Lorenz (1993) warns that chaos in a complexity perspective cannot be equated with total randomness, which means, complete lack of format or systematization, because it includes phenomena that are slightly random – those that are dependent on initial conditions – but there is stability involving the variability. As an example of randomness, he mentions the flipping of a coin, heads or tails, because we can never predict on which side the coin will fall, we can only guess. The example provided for chaotic is a pinball machine, since every time we begin the game, we cannot repeat the same initial conditions, that is why the ball always goes through a different trajectory.

Nevertheless, the ball will never go through a path outside the machine, that is, there is stability though there is also variability.

All in all, the features which are common in complex systems are a very interesting set of categories I can start my analysis from. In the next section, I will mention where and how I am going to search for data that will represent the complex process of becoming an online learner and teacher, commenting on the premises of Swales' *textography* (1998).

3. Swales' textual analysis approach

What I intend to analyze is my own textual production in the context of learning and teaching online, so I argue that following the perspectives of genre analysis by Swales (1990, 1998, 2004) together with some of the concepts of the Complexity Paradigm, mentioned in the previous section, will suffice as theoretical background. According to Swales (1990), the genre analysis approach is a valuable means of studying spoken and written discourse for applied ends since it offers a workable way of making sense of communicative events. It emerges from the assumption that communicative behavior is partly organized through a repertoire of genres.

The approach develops and makes use of three key concepts: discourse community, genre and language-learning task, all bound by a communicative purpose. Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals. Genres are properties of discourse communities; classes of communicative events which typically possess features such as stability and name recognition. Tasks are the processing procedures, which means, the encoding and decoding procedures as moderated by genre-related aspects of text-role and text-

environment (SWALES, 1990). The following quote thoroughly explains the rationale proposed by the author.

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation (SWALES, 1990: 58).

Swales (1990) highlights that genre study is more than textual analysis, but it is still necessary to use texts in order to understand how texts organize themselves in terms of information, rhetoric and style. Although textual analysis itself does not provide a rationale of why particular texts have acquired certain features, the text is the basic source for conducting the analysis. It is extremely important to have in mind that retaining social purpose as a valuable long-term outcome of analysis (SWALES, 2004) may be an asset to the researcher.

In this sociorhetorical perspective of genres, Swales (1998) proposes a new genre which he entitles *textography*, an analysis of text, of textual forms and of systems of texts, not “pure” ethnography, but of ethnographical orientation. He describes the three different units of the North University Building in Michigan: the Computer Resource Site, the Herbarium and the English Language Institute, respective on the first, second and third floors. He points to similarities and differences and focuses on the every day activities which are discourse-related and the rhythms of each floor. He then discusses the textual products of different members of the discourse communities of the second and third floors. As a *textographer*, Swales walks through the building looking for pieces of paper, but what he finds is many cultures and ways of life merging to bring about complex worlds.

Swales (1998) investigates how some of the workers of the North University Building are involved in building their textual lives, within the discursive space permitted by their communities. He explains that other researchers might have approached the building in a different way, but since he is a discourse analyst, he examines texts, including the biographies of the participants, focusing on particularities, putting rhetoric in a wider disciplinary context. One interesting outcome of his research is the possibility to transfer the application of a *textography* to other contexts, since a thorough account in a particular cultural milieu or a given community affords the comprehension of the intentions of the agents through what they do.

Since the *textography* I have conducted is related to technology, it is pertinent to go through some of Swales’ ideas regarding this issue. In his book *Research Genres: explorations and applications*, Swales (2004) discusses the impact of technology to the study of genres, especially with the transformations made possible by the Internet and the Web. He tells his own anecdote and the changes technology has brought to his life

as a writer, for instance, from a book written in the 1980s by hand on double-lined paper and later keyboarded by his secretary, to his most current work which was mostly produced himself in his personal computer. He argues that most people must also have stories about how electronic communications have transformed their lives. In the next section, thus, I analyze how it has changed my own life.

4. A textography of an online student and teacher

My experience in fifth generation distance education began in 2003 when I took a three-week workshop given by Professor M. Krauss from Lewis & Clark College. The workshop entitled *Integrating the Internet into the Classroom* aimed at exploring the Internet for content material to be integrated into class planning and the classroom itself so that the teaching process could be enhanced. Besides reflecting on how to use the web as teachers, we learned how to produce different online material, such as puzzles, quizzes and webquests.

Later, when I began my doctoral studies, I had the opportunity to study five different subjects online, all of them at the Federal University of Minas Gerais. The first was taught by my doctoral advisor in the first semester of 2006 and was entitled *Digital Genres*. In the following four semesters up to the first of 2008, I studied *Semiotics*, *Research Methodology*, *Narrative Studies* and *Language and Technology*, all completely online. The interface was either a virtual learning environment called Teleduc which is widely known in Brazil or the free software named *Texto Livre*. During the last subject, *Language and Technology*, I also managed a seminar on behalf of my group using a different platform I had previously had experience with, the virtual learning environment Eproinfo.

As for my teaching experience in the distance education model, it began when I was a tutor who aided students with basic technology issues for the Business Administration Course at the Federal University of Uberlândia. The interface was also a virtual learning environment called Eproinfo and developed by a sector of the Brazilian Ministry of Education. My duty was to keep in touch with all students helping them out in their tasks and giving feedback whenever necessary.

Then, I taught two online subjects for undergraduate Language Arts students at the Federal University of Minas Gerais both entitled *Digital Literacy*. The first was offered in the second semester of 2007 mostly to students who were preparing to be Portuguese teachers and the latter in the second semester of 2008 which had participants who would become teachers of Portuguese or different foreign languages, using the virtual learning environment Moodle. It is important to mention that I had other experience in online learning and teaching, but since they were just partly online courses, I have not considered them in my analysis.

First of all, it is interesting to notice that the cause is not proportionate to the effect, a feature named non-linearity in complex systems terminology. As a digital immigrant², living in a city with a bandwidth limiter of dialup connection, and with a rather negative expectation in terms of how to acquire and use technology, I was more naturally expected not to carry on my technological pursuit. Opposed to digital natives (PRENSKY, 2001), who are naturally familiar with the digital environment, I found it very hard to use internet tools. Anyway, I did not give up.

I will use the excerpt below in order to further develop this argument.

[...]The biggest challenge for me is the technology itself (I hope I can cope with it). Three specific things I'd love to learn from this workshop:

² Digital Immigrants are those who were already socialized when digital technology arrived on the scene, and it opposes to Digital Natives, the ones who have grown up in the digital age (PRENSKY, 2001).

how to involve students in internet activities even though 1) they may not have access to it at home, 2) I may not have a high tech computer lab, 3) I may not have enough computers for a whole class. [...]

Excerpt from message sent on July 13, 2003

I remember that for my first online course, we were expected to dedicate at least two hours daily to fulfill the requirements and I remember most people mentioned spending up to three or four hours a day. It took me eight hours to complete my assignments every day due to connection problems and low digital literacy. Four years later, there I was teaching a digital literacy class and trying to show my students the possibilities of using the computer and the Internet in education. In fact, the task I gave students in the fifteenth (last) week of the course was to write a lesson plan integrating the use of the web in a computer lab class, with a plan B if they had only one computer for the whole class and a plan C using the computer just for class preparation but not in the classroom. I guess I had learned the importance of technology, but also that there are different ways to use it depending on the possibilities and constraints.

Although a complex system portrays relative stability, it generally shifts through periods of order and chaos. In all the experiences I have had learning and teaching online, there were extremely turbulent moments that eventually had their order restored. This was often connected with the impossibility of the students to complete a task due to technical problems. When they faced an obstacle that they were unable to go past, the teacher's mailbox was automatically full of messages of despair. I will illustrate this with one e-mail exchange, the first was selected from a group of six other e-mails with similar content, which will illustrate the problem students were facing, and the second is

a message from the teacher to all the students, hoping her feedback would restore the order, and it did.

I can't complete the group puzzle! The site is only putting one of the words we have chosen! What do I do?

Message posted by student on October 19, 2007

Hi everybody! As you have noticed the layout of puzzlemaker has changed and now you cannot copy and paste as you did for the individual portfolio. We suggest you make a print screen and paste it in a word document so you can post it in the portfolio. As we did not expect this problem, we will wait until Monday night to check the group assignments. [...]

Excerpt of message posted on October 20, 2007

As you could read, the layout of the software that I had planned to use changed in the week of the assignment. Thus, some of the steps they should follow, which I had previously translated, were not appropriate. I had to reformulate the task and send them a message explaining it. I have learned from these moments that online students should not panic when they run into technical problems since it is usual that the teacher will be sympathetic and reorganize the schedule or even the task itself so that no one is put in a disadvantageous situation. Also, it is important that the online teacher be prepared, since it is predictable that this sort of problem will happen, but it is unpredictable when and how it will occur.

The initial conditions are very influential in a system and slight differences may alter the outcomes. When I taught my first *Digital Literacy* course, I had already experienced the virtual learning environment Teleduc as a student during two semesters, and was taking another course based on the platform at the time. Therefore, I believe dealing with this interface was easier because of extensive previous contact. Nevertheless, since we are dealing with a complex system, this fact does not determine that previous contact will result on a positive outcome. Let's take my second experience with Eproinfo for instance. Because I had been just a tutor and not an administrator of the system the first time I used it, the second time, when I had to conduct a seminar and therefore, manage the system, I ran into a lot of difficulty that can be illustrated by the e-mail messages below.

I have tried to find my login and password but I couldn't. Unfortunately the e-mail that was informed in the platform no longer exists. What can I do to access my account again?

Message sent on April 29, 2008

Gosh, the forum is really complicated, I cannot delete anything, and when I called the support office, they told me that the forum was just manageable on the blue screen, but I was able to open it on the yellow one??? It seems they do not have a lot of knowledge of the environment. I'll try to contact a technician from UFU I know, maybe he can help. Anyway, I guess it is possible to conduct the seminar the way it is. What do you think?

Message sent on May 12, 2008.

The first message was sent to a technician from the support office, and it was followed by many other messages up to the point in which I could access the system again. The second message was sent to the university professor who had asked me to conduct the seminar as an assignment. Some of the difficulties I had were due to the fact I had a different role in the environment and others because the system had been updated since the other time I had used it. The fact that I have used a website once does not guarantee I will do it easily again since there are constant updates on technological devices, especially the web.

The process I have been going through since 2003 is continuous and also open, especially because I usually need to ask for help in some technical situations and I am also in a nonstop learning process, especially when I run into issues I cannot sort out by myself. Among the many people who have helped me in this path, there is someone I will use to illustrate this type of interaction. The last three weeks of the Digital Literacy course were co-taught by one of my peers from graduate school. She was researching the use of web 2.0 in the classroom for her master's thesis, so it was an opportunity for her to collect data. Among the many times I asked for her help, the message exchange below shows one of these.

[...] I asked the folks at UFMG and they told me that our course will be online only for a semester. I was not able to make a backup of the Teleduc course but at least it won't go offline, but when it comes to Moodle I don't know what to do.

Excerpt from message sent by me on December 29, 2008

When you access Moodle as an Administrator, is there a backup link? If there is, you can make a backup of the course.

Excerpt from message sent by my peer on January 2, 2009

If I had not been open to suggestions from my colleagues and to the help others could give me, maybe I would have been stuck to the same technological practices. On the other hand, I took all the opportunities I had to learn different ways of using the computer and the Internet. The two courses entitled *Digital Literacy* were different in terms of curricula. In the second, we incorporated new tools such as wikis, podcasts and social networks that hadn't been used in the first. I guess the virtual environment demands constant update from its users, but if they are not open the system may get stuck in a fixed attractor or stabilized state.

“An attractor is a region of a system's state space into which the system tends to move” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008: 50). A fixed attractor is the simplest kind, “representing a system moving into a stable, preferred state and remaining there” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008: 56). Openness and feedback sensitiveness ensure that the system will remain active and besides the message exchange above, which illustrates feedback from other people, I could illustrate some automatic feedback I received from the environment itself. When I was a tutor and had the virtual learning environment Eproinfo as interface, the system would alert me every time someone else from my class was online and that enabled me to interact with this person synchronically. It was a plus that I mentioned in one of my posts in our forum interaction.

[...] Anyway, I have just had an experience which showed me a positive feature of Eproinfo, I was online and two students entered the environment and I was warned that they were online and we could exchange some pretty interesting ideas.

Except from message posted on September 19, 2006.

Many individual changes have happened throughout my path as an online learner and teacher, and they have caused the system to change as a whole. I have become a more technological student and teacher and relied on the technologies available to me. I still have the notebook of my first distance education experience back in 2003 - I printed all the tasks and messages because I was afraid they wouldn't be there the next time I looked at the screen. Nowadays, I am still careful about data, but I have found different technological ways to guarantee that a technical flaw will not be limiting, as sending my powerpoint presentation to my e-mail besides saving it in my pen drive whenever I need to speak in public. Also, when working with virtual learning environments, I have learned to make a mailing list with my students' alternative e-mails for whenever I run into situations illustrated with the message to my Digital Literacy students below.

It seems that moodle worked for some minutes because I received messages from some of you but I have just tried to login and it didn't work. If it happens like the other times, it will just be working properly tomorrow, then we will postpone the end of our course by two days. I guess there will be no problem since we would end on the 23rd of November and we can take up to the end of the month. That's decided

then: IF MOODLE IS WORKING TOMORROW, ALL THE THREE FINAL WEEKS ASSIGNMENTS WILL BE DUE TO THE CONSECUTIVE TUESDAY. If the problem continues, I will send you guys other message.

Message sent by me on November 09, 2008.

All in all, I have illustrated that the system is nonlinear, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, feedback sensitive and adaptable with some of texts I have produced in my online life. These texts were certainly produced in different genres, such as forum messages, chats, e-mails, although the ones I selected to this article were mostly e-mail messages. They were produced under the influence of the discourse communities I was affiliated to, basically, of my academic connections. Also, they were informed by processing procedures that were the tasks, which are the basis of a collaborative and constructive academic context. This leads me to conclude the sociorhetorical perspective I have adopted enabled me to conduct a coherent investigation of a complex process.

5. Final thoughts

Swales (2004) mentions many people would have anecdotes to explain how their lives have been transformed by electronic communications and the Internet. All the excerpts portrayed in this article have a variety of anecdotes around them. Since it would be unwise to report all of them because of time and space constraints, I hope that

a sample will do, since I believe this system is fractal³, which means, if you have seen parts of the system, they can be a good representation of the whole. I guess I feel less technophobic as time goes by, and I hope that I can soon be in a state of further normalization (BAX, 2003), in which technological applications will have matured enough in my practice that they will not need much effort to work out.

My goal in this *textography* was to act as a *bricoleur* of my own professional life. The work of an interpretive *bricoleur* is to make a *bricolage*, a collection of representations that gather different pieces that fit in the specifications of a complex situation. The result of the endeavor of a *bricoleur* is an emerging construction (DENZIN; LINCOLN, 2003). I hope this construction has emerged while I finish writing this last paragraph. I also expect that different constructions emerge in the years to come, when I try other *textographies* such as this one again.

REFERENCES

- BARANGER, M. *Chaos, complexity and entropy: a physics talk for non-physicists*. 2000.
- BAX, Stephen. CALL – past, present and future. *System*, v. 31, p. 13-28. 2003
- DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 202 p.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.
- GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Trad. de Waltensir Dutra. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991. 310 p.

³ Larsen-Freeman and Cameron (2008) define a fractal as what is self-similar in different scale levels, so if you see a part, you see the whole.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n.2, Oxford University Press. 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 287 p.

LEWIN, R. *Complexity: life at the edge of chaos*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. 208 p.

LORENZ, E. N. Deterministic nonperiodic flow. *Journal of the atmospheric sciences*, v.20, 1963, p.130-141.

_____. *The essence of chaos*. Seattle: University of Washington Press, 1993. 227 p

MOORE, M.; KEARSLEY, G.. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5. 2001. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

SOWER, C. An attitude of inquiry: an interview with Diane Larsen-Freeman. *The language teacher online*. 1997.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 230 p.

_____. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 314 p. (Cambridge Applied Linguistics)

WALDROP, M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon and Schuster, 1992.

BELIEFS OF PROFESSORS AND STUDENTS TOWARDS THE USE OF ICT TOOLS IN THE LETRAS INGLÊS PROGRAMME AT UFSC

FERNANDA RAMOS MACHADO

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

ABSTRACT: This paper reports the results of a research which aimed at investigating (a) the use of ICT tools by both professors and students in the Letras Inglês programme at UFSC, (b) the beliefs of these professors and students concerning the use of ICT tools in that programme and (c) the relationship between the use of ICT tools in the programme and the professors and students' beliefs towards this use. The data were collected from professors and students by means of online open-ended questionnaires, online semi-structured interviews and self-reports. The analysis consisted of interpretation and constructions of meanings from the triangulation of data. Results show that professors use a number of ICT tools in the courses they teach. Moreover, most professors and students expressed positive beliefs towards the use of ICT tools. However, a few students reported not to benefit from the way some tools were currently being employed. Finally, a good degree of coherence was found in the relationship between the use that both professors and students reported to make of ICT tools and their beliefs towards this use.

KEYWORDS: ICT tools; Letras Inglês Programme; beliefs of professors and students.

RESUMO: Este trabalho apresentará os resultados de uma pesquisa cujos objetivos eram investigar (a) o uso de ferramentas de TIC por professores e alunos do curso de Letras Inglês da UFSC, (b) as crenças desses professores e alunos em relação ao uso de ferramentas de TIC e (c) a relação entre o uso das ferramentas de TIC e as crenças dos professores e alunos em relação ao uso. Os dados foram coletados de professores e alunos através de questionários abertos online,

entrevistas semi-estruturadas online e auto-relatos. A análise consistiu de um processo cuidadoso de reflexão, interpretação e construção de significados a partir da triangulação dos dados. Os resultados indicam que professores usam várias ferramentas de TIC nos cursos que lecionam. Além disso, a maioria dos professores e alunos expressou crenças positivas em relação ao uso de ferramentas de TIC, apontando várias formas como essas ferramentas podem complementar o próprio curso e ajudar os alunos a melhorarem suas habilidades lingüísticas. Porém, alguns alunos reportaram não se beneficiar da maneira como algumas ferramentas estavam sendo empregadas. Por fim, um bom grau de coerência foi encontrado da relação entre o uso que professores e alunos dizem fazer das ferramentas de TIC e as suas crenças em relação a esse uso.

PALAVRAS-CHAVE: ferramentas de TIC; curso de Letras Inglês; crenças de professores e alunos.

1. Introduction

The present paper aims at investigating a) the use of ICT tools by professors of Letras Inglês Programme at UFSC, b) the beliefs of professors and students from that programme towards the use of such tools and c) the relationship between the use of ICT tools in the Letras Inglês Programme and the professors and students' beliefs towards this use.

During the past few decades, there has been a revolution in technology. With the advent of the Internet, in 1991, the access to information became independent of time and space. Consequently, widespread dissemination of knowledge was made possible and this availability has brought changes not only to the political and economic scenario, but also to the field of education. In the wake of these changes, a number of

initiatives, initially abroad and later in Brazil⁴, explored the potentials of information and communication technologies (ICT) offering quality distance higher education to places where access to a university would be otherwise impossible.

In the context of foreign language teaching and learning, specifically, the potential of computers and their applications combined with the internet and other ICT tools assist both professors and students (EHSANI & KNODT, 1998; PAIVA, 1999A, 1999B, 2001; MELONI ET AL, 2001; BRANDL, 2002; STEPP-GREANY, 2002; YOUNG, 2003; WHITE, 2003; SAMUEL & BAKAR, 2005; LEFFA, 2006; SIMSEK, 2007, STOCKWELL, 2007). Computers have assisted the process of language learning since the 1960s (LAGHOS & ZAPHIRIS, 2005; GRUBA, 2006). Some of the benefits found in studies that investigate the use of e-mail (GONZÁLES-BUENO, 1998, HANDLE & CORL, 1999) websites and chat-rooms (LEE, 1998), computerized reading programmes, videocassettes and authoring tools (ADAIR-HAUCK, WILLINGHAM-MCLAIN & YOUNGS, 1999) for language teaching show improvements in students' level of accuracy, initiative to interact, motivation to learn the target language and use of more language functions. In Brazil, the number of studies investigating the use of ICT tools in language teaching and learning has been steadily increasing. The studies so far point to the importance of learning more about the outcomes and challenges in the use of ICT tools, as could be observed in the last ABRAPUI⁵ conference in 2012, whose guiding theme was "Language and Literature in the Age of Technology."

⁴ The Open University in the United Kingdom was created in the 1960's and by late 1990's had become 'the world's largest e-university' (Open University, n.d., para.3). The Open University of Brazil (UAB), in turn, was created in 2005 and has been expanding fastly. The aim is to reach eight hundred thousand students per year by 2013.(UAB, 2012, para. 2)

⁵ Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês.

Research has shown that successful integration of ICT tools must involve training, improvements in infrastructure, technical support assistance and active participation from school administration members and teachers (PELGRUM, 2001; JONES, 2004; BAITANEH AND BANIABDELRAHMAN, 2006). In addition, studies (GALANOULI, MURPHY & GARDNER, 2004; SAMUEL & BAKAR, 2005) found that some teachers keep not using ICT tools even after having received specific training to do so, and having a positive attitude towards the use. According to Fishbein and Ajzen (1975, as cited in LEVINE & DONITSA-SCHIMIDT, 1998), “beliefs about an object lead to attitudes toward it and that, in turn, attitudes lead to behavioural intentions regarding the object” (p.128). To gain a better understanding of possible reasons why professors and students may avoid using ICT tools to assist in their teaching/learning process, research investigating their beliefs towards this use is necessary.

2. Review of the Literature

2.1 The use of ICT tools for foreign language teaching and learning: benefits and limitations

Information and Communication Technology tools have the potential not only to help students to improve their communication opportunities and language skills (speaking, listening, reading and writing) but also to enhance students’ autonomy within the learning process, and raise motivation and self confidence, while also broadening the chances for active student participation, interaction and verbalization (EHSANI &

KNODT, 1998; GONGLEWSKI, MELONI & BRANT, 2001; BRANDL, 2002; YOUNG, 2003; WHITE, 2003; SAMUEL & BAKAR, 2005; PAIVA, 2001).

Brandl (2002), for instance, who investigated the integration of internet-based reading materials into the foreign language curriculum, stated that “The Internet as a resource can enrich and expand language instruction” (p.88). Moreover, provided that teachers manage to overcome challenges regarding the judgement of the reliability of the material offered and the designing of tasks that effectively allow students to explore and benefit from these materials, the author claims (based on CHUN & PLASS, 2000) that some of the features of internet-based materials have the potential to improve language learning. Such features regard access to authentic material, communication through networking and the multimedia and hypermedia characteristic.

Conole’s (2008) study - which investigated undergraduate students’ use of technology - showed that the students use a number of ICT tools to assist or complement their learning of the courses they take. Two students, (out of eight from different subject areas) who were studying Applied Linguistics for language teaching, reported to have benefited from the use of ICT tools to learn linguistic skills, to have access to information, to solve vocabulary doubts as well as improve vocabulary and to communicate with friends and tutor. In addition, students showed to be familiar with some ICT tools (word processors, blogs, e-mail, MSN, Skype, etc) prior to using them for learning the courses they were taking.

Studies investigating the use of e-mail (GONZÁLES-BUENO, 1998; HANDLE & CORL, 1999), website and chat rooms (LEE, 1998), computerized reading program, videocassettes and authoring tools that enable the teacher to design interactive activities (ADAIR-HAUCK, WILLINGHAM-MCLAIN AND YOUNGS, 1999) endorse the potentiality of such tools for enhancing foreign language learning. The results of the

studies using e-mails showed that the voluntary, informal exchange of e-mails between students and instructor to discuss varied topics in the target language improved the level of accuracy, the amount of language use and language functions and students initiative to interact.

The results of the study using website and chat rooms showed that the use of a website designed by the instructor that provided students with links to Hispanic newspapers and search tools to look for materials for the final term project helped students improve reading skills and develop cultural knowledge. In addition, the use of chat rooms for having guided discussion and interactions with native speakers assisted students develop better oral skills and motivated them to keep using the target language to talk with native speakers outside the school. On the whole, the use of both websites and chat rooms increased students' interest and motivation to learn the target language.

Lastly, results of the study carried out by Adair-Houck et al. (1999) showed that the combination of a computerized reading program (that offered authentic newspapers texts, bilingual glossary, pre- and post reading questions and grammar notes), interactive multimedia activities (focusing on the grammar being used in each chapter of the course book) and videocassettes (that presented stories performed by native speakers acting out the topic of each chapter of the course book) proved to have improved students' reading and writing skills in the target language.

Besides the various benefits that ICT tools can bring to the foreign language teaching and learning process, their utilization is not without limitations and a number of considerations must be taken into account for successful integration of ICT tools in the foreign language classroom. Samuel and Bakar (2005) investigated the scenario of the integration and utilization of ICT tools among school English language teachers in Malaysia and looked at the obstacles faced by them. Results of the study show that

some reasons for the scenario of poor integration of ICT tools among teachers in that context are the problems related to infrastructure and computer software. In addition, the difficulties they face is related to the school administration's weak support for ICT tools implementation and the insufficient ICT training that these teachers receive, resulting in a negative attitude towards its implementation. As ICT is a complex information and communication medium and is rapidly and constantly evolving, continuous training of educational professionals is indispensable.

Moreover, Mateus (2004) argues for the importance of teachers' knowledge and specialized training on new technologies as key elements for promoting meaningful, reflective and critical learning. Citing Pretto (2001), she calls attention to the risk of students' non-reflective and non-critical learning if teachers have just superficial knowledge and training on ICT tools. Likewise Samuel and Bakar (2005), Mateus investigated the scenario on the use of computers by prospective teachers of a Letras Português/Espanhol Programme and their attitudes towards the use of ICT tools in their pedagogical practices. The results of the study suggest that, as the Letras programme does not explore the potentiality of ICT tools and computer assisted teaching, it is likely that the in-service teachers will not consider them in their pedagogical practice.

In summary, it has been proposed that the use of ICT tools can play an important role in the development of diverse skills in foreign language learning. However, successful integration of such tools must involve not only improvements in infrastructure and technical support assistance, but also active participation of school administration members and teachers in order to both develop policies for ICT use and to include ICT in the subject curriculum. Moreover, in-service teachers must receive specialized training on technology use, and prospective teachers must experience technology during their graduate courses, so that full potential of ICT tools is explored.

As stated by Sutherland et al. (2004), it is up to the individual teacher and his/her perspective to which degree ICT tools should be implemented in the classroom, and that some subjects may by their nature be more suitable for the use of ICT than others. In any case, they advise not to view ICT as entirely unproblematic and/or as a solution to all problems in education, but state that ICT in combination with more traditional methods and technologies has the potential of considerably enhancing the learning process.

Finally, some studies have shown that teachers and students have positive attitudes towards the use of ICT tools for foreign language teaching and learning and for other subject areas (ALBIRINE, 2004, 2006; CONOLE, 2008; SIMSEK, 2007). Other studies, in turn, have shown that even after having gone through a period of ICT training, most teachers from the schools investigated still do not integrate ICT in their pedagogical practices (GALANOULI, MURPHY & GARDNER, 2004; SAMUEL & BAKAR, 2005). Similarly, some students who have experienced ICT tools in the classroom as a learning tool and showed to have positive attitudes towards using the tool seems not to benefit fully from this use (SUSSKIND, 2005, 2007). Reynolds et al. (2003) and Bauer and Kenton (2005) have also carried out a study on the integration of ICT for educational purposes and they found out that most teachers, despite being technologically educated and competent, do not integrate ICT tools in their pedagogical practices or in their subject's curriculum. These findings suggest that training and positive attitude alone are apparently not sufficient for the integration of ICT tools in education in general, neither in the context of foreign language teaching and learning specifically.

One way to understand why teachers and students keep not using ICT as teaching or learning tools is to investigate their beliefs towards the use of such tools,

since beliefs can guide one's actions (BARCELOS, 2006) and this way influence future decisions.

2.2 Beliefs and the use of ICT tools for foreign language teaching and learning

Even though a considerable amount of research has been carried out on ICT integration for language teaching and learning and on beliefs about language teaching and learning, very few studies have dedicated to investigate professors and students' beliefs towards the use of ICT tools for foreign language teaching and learning. Contributions come from Perina (2003) and Ertmer (1999, 2005).

In the Brazilian context, Perina (2003) investigated the beliefs of English language teachers (both public schools and private language school teachers) towards the use of computer in their teaching practice as well as towards their roles in the digital society. Based on some authors (WARSCHAUER & HEALEY, 1998; MASETTO, 2000; AND BEHRENS, 2000), she states that Computer Assisted Language Learning (CALL) and other ICT tools made available by the internet has the potential to promote: interaction among students and students and teachers, motivation, curiosity, critical sense and autonomy. Moreover, they can offer the opportunity to work with authentic material, situations similar to experiences in real life and real time communication. The results of this study show that from the twenty English teachers' beliefs towards computers in their teaching practice identified, four were more frequently stated: students know more than teachers, teacher must know how to use computers, activities must be relevant and teachers must lose the fear of using computers. Moreover, even though most schools offered computer facilities and English language teachers have

reported to know how to use computers, some teachers did not use them in their teaching practice because of contextual constraints, such as lack of technical support and teachers' training, and incompatibility with the subject curriculum.

Another contribution, though not about language teaching and learning specifically, comes from Ertmer (1999), who proposes to describe barriers that can negatively affect teachers' attempts to integrate technology in their classes. According to this author, there are first-order and second-order barriers that affect technology integration. The former refers to barriers extrinsic to teachers, such as poor access to computers or other ICT tools, lack of time for instructional planning and inappropriate pedagogical administration support. The latter refers to barriers that are intrinsic to teachers, such as their beliefs towards teaching, learning and computers and deep-rooted classroom routines based on their experience. In another study, Ertmer (2005) emphasizes that most research has focused on the investigation of how teachers' beliefs influence their pedagogical practices in general, rather than looking into the influence that teachers' beliefs can exert on their adoption of technology in class. The author proposes then to examine the relationship between teachers' pedagogical beliefs and their technology practices. To do so, Ertmer (2005) presents two different findings from some empirical studies. Some studies (CALDERHEAD, 1996; CLARK & PETERSON, 1986; PAJARES, 1992; KAGAN, 1992; IN ERTMER, 2005) found that beliefs that teachers hold are essential for understanding or even predicting their behaviour in the classroom. On the other hand, some studies (ERTMER ET AL, 2001; FANG, 1996; KANE ET AL, 2002; IN ERTMER 2005) did not find a relationship between teachers' belief and their classroom practices, attributing this fact to contextual constraints such as curriculum requirements and pressure from school administration. Moreover, "the potential power of beliefs as an influence on behaviour is inherently related to the nature

of beliefs” (ERTMER, 2005: 29; based on NESPOR, 1987). Ertmer (2005) takes the view of Nespor (1987) who describes beliefs as being socially constructed and based on previous experiences, and adds that previous bad experiences with technology can negatively influence teachers’ beliefs towards using it in future teaching practices.

Barcelos (2000, 2006), Barcelos and Kalaja (2003) seem to share this same opinion about the nature of beliefs. Barcelos (2006) states that beliefs can both influence and be influenced by teachers and students’ actions and by the context where they are inserted. Similarly, Horwitz (1987) - who seem to take a normative view on the investigation about beliefs - states that beliefs can be influenced by students’ past experiences as language learners and can as well be shaped by their cultural background. In this sense, as argued by Ertmer (2005), a previous negative or frustrating experience using ICT tools (either for language teaching and learning or personal purposes) and constraining contextual factors (poor infrastructure and administration support, lack of teacher training) may lead teachers and students to believe that technology adds more burden than facilitates the teaching and learning process.

3. Method

The study investigated the following research questions:

1. Do professors of the Letras Inglês programme at UFSC make use of ICT tools in the courses they teach? If so, which ICT tools do they use?;
2. What beliefs do students and professors have towards the use and integration of ICT tools in that programme?

3. What is the relationship between the use of ICT tools in the Letras Inglês Programme at UFSC and the beliefs of professors and students towards this use?

We carried out a qualitative research. Data were collected through online open-ended questionnaires, online semi-structured interviews and self-reports. Participants were 43 students and five professors from the Letras Inglês Programme at UFSC. The analysis consisted in the triangulation of data, where I confronted the data collected through the three aforementioned instruments and engaged in a long and careful process of reflection, subjective interpretation and construction of meanings to reach the results. As Dörnyei (2007) states “Qualitative research is fundamentally interpretive, which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data” (p.38)

4. Results and discussions

The results and discussions are presented as the questions the study pursued are answered.

1. Do professors of the Letras Inglês Programme at UFSC make use of ICT tools in the courses they teach? If so, which ICT tools do they use?

The results of the analysis of data collected through the on-line open-ended questionnaire applied to 43 students and 5 professors, and through the on-line semi-structured interviews conducted with 6 students and 3 professors show that both students and professors reported a number of ICT tools to be used in the courses of the Letras Inglês Programme at UFSC. Concerning the use of ICT tools, results show that a number of tools were reported to be used. These tools were: e-mail/e-mail groups,

discussion groups, websites, blogs, CD-ROMs, DVDs/DVD player, television, CDs (course book CD and music CD)/CD player, software (PowerPoint, Windows Media Player, Audacity, Wordfast, HotPotatoes), videos from YouTube, data show, and the voice recording equipment from the Language Lab.

In total, 12 different tools were reported to be used in the Letras Inglês Programme at UFSC. Amongst them, e-mail seemed to be the tool most required in the courses, as all the students referred to the use of this tool in their answers. In second place came discussion groups and websites, with 18 students reporting the former and other 18 reporting the latter to be used in the courses. In last place came CD-ROMs and DVDs, with 10 students reporting the former and other 10 reporting the latter in their responses. When asked about other ICT tools required in the courses in the Letras Inglês Programme, devices such as CDs, software (PowerPoint, translation programmes), television and hi-fi system were the most cited ones by a group of about 6 to 4 students, followed by another group of about 3 to 1 students who reported the use of data show, videotape players /videotapes and the voice recording equipment in the Language Lab.

2. What beliefs do students and professors of have towards the use of ICT tools in the Letras Inglês Programme at UFSC?

Overall results from the analysis of students' responses to the on-line open-ended questionnaire, the on-line semi-structured interviews and the self-reports indicated that they hold a number of beliefs towards how the ICT tools used in the courses they take in the Letras Inglês Programme at UFSC can assist them in their learning process, as Table 1 shows.

Table 1

Students' overall beliefs towards the use of ICT tools in the courses they take

Students' overall beliefs towards the use of ICT tools in the courses they take	
E-mail	<ol style="list-style-type: none"> 1. favours the use of the target language in real situations 2. facilitates solving doubts with students and professors 3. it is a practical tool, helps in communication 4. students can send and receive material 5. does not make any difference in the learning process
Disc. Groups	<ol style="list-style-type: none"> 6. allow for reflective thinking as students have more time to do the activity 7. favour the use of the target language in real situations 8. adapt to students with different learning styles 9. allow closer contact between students and professors
Web sites	<ol style="list-style-type: none"> 10. provide extra information and material 11. assist in the learning process of some courses 12. allow the student to go deeper in the content of the courses
CD-ROM	<ol style="list-style-type: none"> 13. assist in the perception of sounds and intonation of words

DVDs/ DVD player	<p>14. complement the content and call students interest, as well as complement grammar classes and Literature classes</p> <p>15. assist in the learning process of students with different learning styles</p> <p>16. make students get more interested in the subject being taught and in his/her own learning process</p> <p>17. let the classes more motivating</p>
Software	<p>18. PowerPoint complements courses as students can organize their presentations and professors can offer expositive classes, helps in the comprehension and organization of the content of the courses and it is a practical and sustainable tool</p>
CDs/ CD players	<p>19. course book CD helps to improve listening, pronunciation and music CD help to contextualize the content and add fun</p> <p>20. assist in the learning process of students with different learning styles</p> <p>21. make the classes more pleasurable, motivating, add fun and help to contextualize the content</p>
VCR	<p>22. compare a film with the respective book complement Literature classes</p>
Data show	<p>23. allow better visualization and understanding of the content being taught</p> <p>24. can become tiring if used too often</p>

It is clear to perceive in most students' beliefs how beneficial the use of ICT tools are to their learning process of the courses they take in the Letras Inglês

Programme. Furthermore, students' beliefs as presented in Table 1 corroborate the literature on ICT tools, which states that these tools have the potential not only to help students to improve their communication opportunities and language skills (speaking, listening, reading and writing) but also enhance students' autonomy within the learning process, raise motivation and self confidence, while also broadening the chances for active student participation, interaction and verbalization (EHSANI & KNODT, 1998; MELONI ET AL, 2001; BRANDL, 2002; YOUNG, 2003; WHITE, 2003; SAMUEL & BAKAR, 2005; PAIVA, 2001).

A few students, however, reported not to benefit from e-mail the way it had been employed by professors, as shown in the excerpt "*An e-mail doesn't make you learn anything, it just assists in informing which activities should be done, the activities are what help in the learning process*", and still others argue that professors seemed not to know how to take advantage of some tools' potentialities, making repetitive use of the tool. Some other students, though not referring to any specific tool used in class, expressed their beliefs calling attention to the limitations of ICT tool use, such as the risk of being a waste of time, promote solitary learning, affecting students' interaction in asynchronous discussions, besides problems with lack of infrastructure and lack of acquaintance with the tools, which have already been mentioned in the works of Ertmer (1999, 2005) and Baitaneh and Baniabdelrahman (2006).

Likewise students, professors also expressed a number of beliefs towards how the tools they used in the courses they teach assisted in their students' learning process and in their own pedagogical practice, as presented in Table 2.

Table 2

Professors' overall beliefs towards the use of ICT tools in the courses they teach

Professors' overall beliefs towards the use ICT tools in the courses they teach	
E-mail/	<ol style="list-style-type: none"> 1. facilitates communication between professor and students 2. offer the opportunity for student to use the target language and practice writing
Disc.	<ol style="list-style-type: none"> 3. facilitate communication between professor and students
Web sites	<ol style="list-style-type: none"> 4. good source for research and assist students to understand the content being taught goals as offer many different resources 5. complement and allow going deeper in the content 6. assist professors to reach their goals as offer many different resources 7. allow professor to reach students with different learning styles and can be motivating for students
CD-	<ol style="list-style-type: none"> 8. provides good quality input and help to improve listening
DVDs	<ol style="list-style-type: none"> 9. motivate students and complement the discipline 10. assist to introduce the topic of discussion and help teaching linguistic skills such as grammar

Software	<p>11. assist to practice pronunciation (Windows Media Player, Audacity Quick Time)</p> <p>12. PowerPoint facilitates presentation and discussion of relevant topics, optimize explanation of content with visual aids and students get more concentrated in the classes</p> <p>13. contribute to students digital literacy</p>
CDs	<p>14. helps to improve listening</p> <p>15. songs can assist in the teaching of grammar functions</p>
Blogs	<p>16. students have the opportunity to practice writing in the target language</p> <p>17. complement the classes as offer the students a tools for self-reflection regarding the subject being taught</p>
Lang. Tools	<p>18. assist to practice pronunciation</p>
Data	<p>19. offer more visual aid, and assist in the learning process working as a guide for both professors and students</p>

Table 2 presents the overall beliefs identified in the professors' responses to the three instruments used to collect data. Similarly to the students, professors' responses show that their use of ICT tools in the courses they teach can contribute and assist their students learning process in a number of ways, such as offering the opportunity for students to use the target language, facilitating access to information, enhancing linguistic skills, contributing to their digital literacy and serving as a motivational source for the classes. Apart from that, some professors claimed that the amount of time spent in learning how to use the tools, course curriculum constraints and heavy workload are reasons why they do not use more diversified ICT tools in their classes. Such limitations have already been mentioned in the study of Samuel & Bakar (2005)

and Mateus (2004). Still, another professor called attention to an issue she considers more of a challenge than a disadvantage itself, as she states *“I don’t see as disadvantage, but I see that these tools require a more autonomous student and this is an important issue to be dealt with in class – the education of a student more responsible for and aware of his own learning process”*.

Finally, comparing the beliefs towards the ICT tools used in the courses that stemmed from students’ questionnaires to the ones identified in the professors’ questionnaire, it is possible to notice that many of their beliefs are equivalent. Barcelos (2006) states that beliefs can both influence and be influenced by teachers and students’ actions. In this sense, if professors use ICT tools in their courses based on their beliefs towards the benefits these tools can bring, and if professors’ beliefs match with that of their students – for instance, they both believe that CD-ROMs help with pronunciation – then it seems reasonable to suggest that the maybe the pedagogical goals set by professors for employing those tools are being achieved.

3. What is the relationship between the use of ICT tools in the Letras Inglês Programme at UFSC and the beliefs of professors and students towards this use?

Results from the analysis of the triangulation of data indicate that professors’ beliefs towards the use of ICT tools in the courses they teach are coherent with the use they reported to make of such tools. In order to illustrate this relation, I present an excerpt of a professor’s response to the questionnaire in which he states the ICT tools he uses ([ICT tools used]), the purpose for using these tools ([Purpose of use]) and express his beliefs towards this use ([Beliefs towards use]).

The professor stated that

“Email, software (HotPotato), websites, DVD (...)” “There is a wide range of great materials available on the web, such as websites that assist in the development of writing skills and academic writing” [ICT tools used]. “(websites) to advice the development of academic writing skills” (...) “(email) contact with students, general orientations, messages (...)” (...) “HotPotatoes allows the creation of activities like fill in the gaps, question and answer, that can assist, for example, in the teaching of conjunctions, transitions, punctuations, etc” [Purpose of use]. “Professors should use all possible and adequate tools in order to reach their goals. Tools such as DVD illustrated the content of the discipline, allowing me to relate the story with the content of the discipline. Moreover, there is the motivating appeal of movies with which students identify and enjoy. Tools available for my discipline, such as websites, are absolutely rich with information, colourful illustration and graphs that assist (students) to comprehend the content and (teachers) to reach their goals” [Beliefs towards use].

We can notice in his excerpt that this professor’s use of a number of ICT tools reflects his belief that professors should deploy of resources available to them to reach their teaching goals and assist their students in their learning process. It is possible that this professor not only use ICT tools because of his beliefs towards this use, but because his familiarity with them made him believe ICT tools can assist his students in number of ways, given that beliefs can both influence and be influenced by teachers and students’ actions (BARCELOS , 2006).

Overall, professors' use of ICT tools seems to corroborate their beliefs towards this use and, likewise, their beliefs seem to corroborate their utilization of the tools, showing that there is a good degree of coherence between their reported use of ICT tools in the courses they teach in the Letras Inglês Programme at UFSC and their beliefs towards this use.

Similarly, the analysis of data from the majority of students indicate that their beliefs towards the use of ICT tools employed in the courses they take are coherent with the use they reported to make of those tools. In order to illustrate this relation, I present an excerpt of a student's response to the questionnaire in which he states the ICT tools employed in the courses he takes ([ICT tools used]), the purpose with which these tools were used ([Purpose of use]) and expresses his beliefs towards this use ([Beliefs towards use]).

The student stated that

“e-mail, discussion groups, CD, DVD/Video, websites” [ICT tools used].

“(e-mail) allow the contact in moments we're not in class (...) we can solve doubts, the professor can clarify something he would investigate after class” (discussion groups) (...) classmates posted suggestions of terms that could be translated, others responded agreeing with the suggestion or proposing something different. Sometimes a classmate would find a nice site and pass on to everyone. (website) (...) used in the translation course and in the Introduction to Applied Linguistics course. (DVD/Video) we used in the Introduction to Narration course (...) to exemplify types of angles, and (was also used) to watch some works and discuss about them later” [Purpose with which is use]. “Students can learn the language and also learn how to use different tools (...). The

classes get more diversified and appealing (...) and students with different learning styles can be benefited, as different ways of teaching are being used” [Beliefs towards use].

It is possible to notice that he does not only say he believes that the ICT tools employed in the courses he takes in the Letras Inglês Programme help him learn the language and facilitate access to information necessary for learning, but he effectively uses them, showing a coherent relationship between what he says his beliefs are and the use of the tools. This is an indication that the tools used by the students are benefiting them in their learning process and that professors are reaching their teaching goals, since they are the ones who promote the use of these tools.

There was one student, however, who argued that ICT tools do not make any difference in his learning of the courses he takes. That is, this student uses e-mail and discussion groups in the courses he takes in the Letras Inglês Programme but he does not believe they complement or assist in his learning process, as we can see in the excerpt

“e-mail and discussion groups” [ICT tools used]. “(E-mail) messages and deadlines. (Discussion groups) messages and deadlines” [Purpose with which is use]. ““(ICT tools) don’t make any difference. What matters, in my opinion, is if the teacher teaches properly” [Beliefs towards use].

In the case of this student, his beliefs do not maintain a relation of coherence with the reported use of the ICT tools employed in the courses he takes. That is, this student uses e-mail and discussion groups in the courses he takes in the Letras Inglês Programme but he does not believe they complement or assist in his learning process. A

possible explanation for this might be related to the purposes with which the tools are being used. Another possible explanation is his lack of experience using ICT tools, as he reported he had never used them to learn English outside university.

5. Final Remarks

The results obtained from the study revealed that both students and professors hold predominantly positive beliefs towards the use of the ICT tools reported to be used in the courses they take/teach in the Letras Inglês Programme at UFSC. The large majority of students' beliefs referred to how the tools complement the classes, to their influence on the content taught, and to how these tools can be of assistance within the learning process. The negative beliefs identified had to do with the way in which the tools were being employed, with the limitations involved when trying to integrate the tools in the classes and with infrastructure.

Similarly, professors' beliefs also referred to how the ICT tools they use in their courses complement the content taught, and their potential to assist in the students' learning process. The negative belief expressed by some professors was related to the amount of time spent in preparing classes that include the use of ICT tools, since professors are not always well-acquainted with the tools. Moreover, by contrasting students' beliefs with those of professors, I found that most of them are congruent. This might be an indication that professors' pedagogical goals set for employing ICT tools in their courses to assist in the students' learning process are being achieved.

Concerning the relationship between the participants' use of the ICT tools reported to be employed in the courses they take/teach and the beliefs they hold towards this use, analysis of the results shows that, overall, what participants say they believe

about the use of ICT tools is coherent with the use they claim to make of these tools. In other words, professors not only believe that the ICT tools they reported to use can benefit their students in a number of ways, but they seem to effectively use these tools in their pedagogical practices. Likewise, the large majority of students not only believe that the ICT tools used in the courses assist in their learning process in a number of ways, but they reported to effectively use these tools in the courses they take.

Even though positive results emerged from the study, so did a number of challenges which require special attention. Findings showed that one student reported not to believe that ICT tools can assist in his learning process of the courses he takes in the Letras Inglês Programme. Other students might share the same opinion. Therefore, future studies might wish to focus on the reasons that lead students and/or professors to develop such beliefs since, according to Ertmer (1999), negative beliefs can be a barrier to the use of ICT tools.

In addition, according to Sutherland et al (2004), some subjects may, by their nature, be more suitable for the use of ICT tools than others. In the face of this, further research focusing on which tools are used in which courses in Letras Inglês Programmes could contribute to a better understanding of why some professors use more ICT tools than others, as has been noticed in the findings of this study.

Finally, future research might wish to investigate topics related to the development of ICT pedagogy, since participant students made it clear in this study that many times professors adopt a new technology but not a pedagogy that copes with the features and demands of the new tool.

REFERENCES

- ADAIR-HAUCK, B.; WILLINGHAM-MCLAIN, L.; EARNEST YOUNGS, B. (1999). Evaluating the Integration of Technology and Second Language Learning [Electronic version]. *CALICO Journal*, 17(2), 269 – 306.
- ALBIRINE, A. (2004). Teacher's attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers [Electronic version]. *Computers & Education*, 47, 373-398
- BAITANEH, R.F. AND BANIABDELRAHMAN, A.A. (2006). Jordanian EFL students' perceptions of their computer literacy: An exploratory case study [Electronic version]. *International Journal of Education and Development using ICT*, 2 (2), 35-50.
- BARCELOS, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyian Approach*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, USA.
- _____. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizado de línguas. In Barcelos, A.M.F & Abrahão, M.H.V. (eds.), *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp.15-42). Campinas: Pontes.
- _____ & Kalaja, P.(2003). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In Kalaja, P.;Barcelos, A. M. F. (Orgs), *Beliefs about SLA: New research Approaches* (pp.231-238). Dordrecht: Kluwer.
- BAUER, J. & KENTON, J. KENTON (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening [Electronic Version]. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 519-546.
- BRANDL, K. (2002). Integrating internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher- to student-centered approaches [Electronic version]. *Language Learning & Technology*, 6(3), 87-107.

- CONOLE, G. (2008). Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students [Electronic version]. *ReCALL*, 20(2), 124-140.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- EHSANI, F., & KNODT, E. (1998). Speech Technology in Computer-aided Language Learning: Strengths and Limitations of a New CALL Paradigm [Electronic version]. *Language Learning and Technology*, 2(1), 45-60.
- ERTMER, P.A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration [Electronic version]. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- _____, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? [Electronic version]. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- GALANOULI, D.; MURPHY, C.; GARDNER, J. (2004) Teachers perceptions of the effectiveness of ICT-competence training [Electronic version]. *Computers & Education*, 43, 63–79.
- GONGLEWSKI, M. MELONI, C. AND BRANT, J. (2001). Using E-mail in Foreign Language Teaching: Rationale and Suggestions. Retrieved November 9, 2008, from *The Internet TESL Journal*, 7 (3). Website: <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html>
- GONZALEZ-BUENO, M.(1998). The Effects of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse [Electronic version]. *Language Learning & Technology*, 1(2), 55-70.
- GRUBA, P. (2006). Computer assisted language learning (CALL). In Al. Davies & Elder, C., (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.623-648). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- HANDLE, D.C. & CORL, K.A. (1999). Extending the Dialogue: Using Electronic Mail and the Internet to Promote Conversation and Writing in Intermediate Level German Language Courses [Electronic version]. *CALICO Journal*, 15(1-3), 129-143.

- HORWITZ, K. E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds), *Learner Strategies in Language Learning* (pp.110-129).Prentice/Hall International.
- JONES, A. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. *Coventry: Becta*. Retrieved March 1, 2008, from http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/barriers.pdf
- LAGHOS, ANDREW, AND PANAYIOTIS ZAPHIRIS. (2005). Computer Assisted/Aided Language Learning. In Caroline Howard, Judith Boettcher, e Lorraine Justice (Eds), *Encyclopedia of Distance Learning* (pp.331-336). Hershey, Pennsylvania: Idea Group Reference.
- LEE, L. (1998). Going Beyond Classroom Learning: Acquiring Cultural Knowledge via On-line Newspapers and Intercultural Exchanges via On-line Chatrooms [Electronic version]. *CALICO Journal*, 16(2), 101-120.
- LEFFA, V. (1991). A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, 57-65. Campinas.
- LEVINE, T. & DONITSA-SCHIMIDT, S. (1998). Computer Use, Confidence, Attitudes, and Knowledge: A Causal Analysis [Electronic version]. *Computers in Human Behavior*. 14(1), 125-146.
- MATEUS, E. F. (2004). Teacher Education in the Digital Era: The (mis)uses of Computers in an In-service Teacher Program. *The ESPECIALIST*, 25 (2), 199 – 220.
- PAIVA, V.L.M.O. (1999a). CALL and online journals. In Debsky, R. & Levy, M. (Orgs.) *WorldCALL: Themes for the New Millenium* (pp.249-265). The Netherlands:Swets & Zeitlinger.
- _____, V.L.M.O. (1999b). Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MariI, Hugo et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso* (PP. 359-378). Belo Horizonte : Carol Borges: Belo Horizonte.
- _____, V.L.M.O. (2001). A WWW e o ensino de inglês. In *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), 93 – 116.

- _____, V.L.M.O. (2008). *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Unpublished Manuscript. Retrieved March 10, 2009, from: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>
- PELGRUM, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment [Electronic version]. *Computers & Education*, 37, 163–178.
- PERINA, A. A. (2003). *As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Unpublished master's thesis. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- REYNOLDS, D., TREHARNE, D. & TRIPP, H. (2003). ICT – the hopes and the reality [Electronic version]. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151-167.
- SAMUEL, R.J. & BAKAR, Z.A. (2005). The utilization and integration of ICT tools in promoting English language teaching and learning: Reflections from English option teachers in Kuala Langat District, Malaysia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 2, 4-14.
- STEPP-GREANY, J. (2002). Students Perceptions in language Learning in a Technological Environment: Implications for the new Millenium [Electronic version]. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 165-180.
- SUSSKIND, J. E. (2005). PowerPoint's power in the classroom: enhancing students' self-efficacy and attitudes. *Computers & Education* [Electronic version], 45, 203 – 215.
- _____, J. E. (2008). Limits of PowerPoint's Power: Enhancing students self-efficacy and attitudes but not their behaviour [Electronic version]. *Computers & Education*, 50(4), 1228-1239.
- SUTHERLAND ET AL (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*. Blackwell Publishing, 20, 413-425.
- UAB – Universidade Aberta do Brasil (2012). *UAB Estatísticas*. Retrieved May 27, 2012, from <http://uab.capes.gov.br/index.php>

WHITE, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University press.

YOUNG, S. S.C. (2003) Integrating ICT into second language education in a vocational high school [Electronic version]. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 447-461.

**O FATOR MOTIVACIONAL DA LOUSA INTERATIVA NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO PILOTO**

SAMARA FREITAS OLIVEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

THALITA SOUZA CIRILO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESUMO: Utilizar recursos tecnológicos nas aulas de línguas estrangeiras tem-se apresentado como fator motivacional para os alunos. Dentre esses recursos interligados à educação, destaca-se a lousa interativa e suas particularidades. Este artigo relata um estudo piloto sobre a experiência de 21 alunos de um instituto de idiomas em Natal e sua motivação com o quadro eletrônico durante as lições, discutindo o papel do aluno como “protagonista” (Freire, 1996) e a interação (Orr, 2008) dele com a lousa digital. Os dados são provenientes de questionários semiestruturados direcionados aos aprendizes e observações de aulas com e sem a lousa digital durante quatro meses. Os resultados apontaram que a lousa impulsiona a motivação e interesse dos aprendizes, pois possibilita uma sala dinâmica, de caráter menos tradicional, permitindo, assim, um aluno mais ativo e participativo. Eles indicaram também que as atividades realizadas por meio da lousa digital impactam significativamente a motivação desses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira; lousa digital; motivação em L2.

ABSTRACT: Using different technological resources in foreign language classes has been pointed as a motivational factor for students. Among these technology resources connected to education, there is the interactive whiteboard and its great particularities. This article reports a

study on the experience of 21 students from a private language institution in Natal and their motivation with the digital board during the lessons, discussing the role of students as “protagonists” (Freire, 1996) and their interaction with the e-board (Orr, 2008). The data derive from semi-structured questionnaires addressed to students and class observations with and without the e-board over a four-month period. The results point out that the IWB boosts learners’ interest and motivation, since it promotes a dynamic and less traditional classroom, thus enabling learners to be more active and participative. Furthermore, they indicate that the activities had a remarkable impact on these subjects’ motivation.

KEY-WORDS: EFL teaching and learning; motivation in L2; interactive whiteboard.

Introdução

O mundo está voltado para receber inovações com fácil acesso a novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TICs), uso frequente da Internet e a conseqüente globalização do conhecimento. A inserção de novas tecnologias no nosso cotidiano leva-nos a refletir sobre os seus avanços e os efeitos que elas causam nas nossas vidas, especialmente nos contextos educacionais. O uso da tecnologia em sala de aula tem se tornado objeto de discussão de professores e pesquisadores em todo o mundo, já que é cada vez mais comum nos depararmos com pessoas interagindo com as TICs de forma intensa e ubíqua.

Tendo em vista essa ideia, faz-se necessário refletir sobre esses recursos tecnológicos disponíveis, suas potencialidades e o impacto que eles causam nos aprendizes. A união da tecnologia, do fator interação e da sala de aula, em especial a de língua estrangeira (LE), fez com que a lousa interativa ganhasse destaque em meio a tantos outros recursos

A adoção de lousas interativas nas salas de aula de segunda língua (L2)⁶ tem acontecido, principalmente, em institutos de idiomas e escolas regulares privadas e pesquisas (ORR, 2008; MERCER, 200) têm surgido para investigar que aspectos são determinados pela interação com esse recurso. Com a finalidade de contribuir para esses estudos, este artigo tem como objetivos: a) compreender de que forma a lousa digital interativa⁷ afeta a motivação dos aprendizes de inglês como L2 e b) analisar a interação presente em um ambiente de aprendizagem mediado pela ferramenta lousa digital. Para tanto, nossa discussão será norteadas pelas seguintes questões:

- De que maneira a motivação dos aprendizes é impactada pela lousa digital interativa nas aulas observadas?
- Como se dá a interação dos participantes desta pesquisa com a ferramenta nesta sala de aula?

As seções seguintes deste artigo farão uma breve descrição de percepções da literatura acerca da motivação em salas de L2; a sala de aula e a inserção de tecnologias; a lousa digital interativa e a interação aluno-lousa. Posteriormente, serão apresentados os aspectos metodológicos que delinearão nosso estudo, tais como: os instrumentos de coleta de dados utilizados, os participantes, a análise e organização dos dados e, por último, os resultados e as considerações finais acerca do objeto de pesquisa em questão.

⁶ Neste artigo, os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2) serão utilizados como sinônimos.

⁷ Utilizaremos os termos lousa digital e quadro eletrônico para nos referirmos à lousa digital interativa.

A motivação em salas de L2

Aprender uma segunda língua demanda um certo nível de motivação⁸ para a contínua dedicação aos estudos. Compreender o que torna os aprendizes de uma LE motivados e engajados a aprender cada vez mais é o desejo de qualquer professor. Por esta razão, a busca por novas maneiras de motivar os aprendizes em sala (e fora dela) deve ser um caminho sem fim para os que ensinam. A este respeito Rost (2006) afirma:

[...] acender e sustentar uma fonte de energia positiva é muito vital para o sucesso final, tudo o que o professor faz na aula de língua tem dois objetivos. Um deles é, naturalmente, para favorecer o desenvolvimento da linguagem e o outro é para gerar motivação para a aprendizagem contínua. Grande parte das pesquisas sobre motivação confirmou o princípio fundamental da causalidade: a motivação afeta o esforço, o esforço afeta os resultados e os resultados positivos levam a um aumento na habilidade. O que isso sugere, claro, é que, ao melhorar a motivação dos alunos estamos, na verdade, ampliando sua capacidade na língua e alimentando sua capacidade de aprender. (ROST, 2006, p. 02, tradução nossa)⁹

⁸ Pretendemos nos deter a uma faceta mais extrínseca do construto motivação na aprendizagem de LEs, compreendendo dessa forma a influência do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem e dos recursos utilizados na mediação (a lousa digital interativa, por exemplo). Todavia, reconhecemos que a relação do construto com fatores de ordem intrínseca sejam de grande relevância para o total entendimento da complexa definição do que seria a motivação.

⁹ [...] *igniting and sustaining a source of positive energy is so vital to ultimate success, everything the teacher does in the language classroom has two goals. One is, of course, to further language development, and the other is to generate motivation for continued learning. Much of the research on motivation has confirmed the fundamental principle of causality: motivation affects effort, effort affects results, positive results lead to an increase in ability. What this suggests, of course, is that by improving students' motivation we are actually amplifying their ability in the language and fueling their ability to learn.* (ROST, 2006, p. 2)

Ainda no que tange a aprendizagem em segunda língua, a motivação pode ser afetada por dois fatores: as necessidades comunicativas que os aprendizes tenham e suas atitudes em relação à comunidade desta segunda língua (LIGHTBOWN e SPADA, 1999). Ela também depende dos objetivos dos aprendizes: o porquê de aprender uma LE e o nível de interesse para com esta segunda língua. Entretanto, devemos nos conscientizar de que isso não envolve apenas o interesse do aluno em aprender a língua, mas também as atitudes e integralização que são determinantes da motivação (GARDNER *apud* LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

A motivação também é afetada por forças de ordem psicológica. Krashen (1985) diz que “o filtro afetivo é a barreira que impede os aprendizes de adquirir a língua a partir do insumo disponível”¹⁰ (*apud* LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p. 39, tradução nossa). A falta de motivação pode levar a resultados não satisfatórios e até mesmo a um bloqueio do idioma. Os fatores que ocasionam essa desmotivação podem ir desde os metodológicos aos de estrutura física do ambiente de aprendizagem. Uma alternativa para resolver essas implicações psicológicas em relação à língua-alvo seria a inserção de tecnologias interativas nas lições para a criação de um ambiente mais relaxante, atrativo e cooperativo.

A sala de aula de LE e a inserção das TICs

A motivação é uma importante peça do processo de aprendizagem de uma segunda língua. Para motivar os alunos, deve-se considerar que a tecnologia pode ser também uma ferramenta aliada a ser usada nas aulas. É possível reconhecer que a rotina e a maneira com que os professores conduzem as lições podem diminuir o interesse dos

¹⁰ *the affective filter is a barrier which prevents learners from acquiring language from the available input* (LIGHTBOWN and SPADA, p. 39)

alunos. Variar as atividades, as tarefas e os materiais seria um auxílio para melhorar a motivação desses alunos. (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, tradução nossa)¹¹

Diariamente surgem novas tecnologias, que se tornam parte da vida de jovens aprendizes. Os professores não deveriam ignorar que isso realmente acontece e que usá-las em sala parece ser, na perspectiva do aluno nativo digital, muito mais interessante. Portanto, é papel do professor estar aberto a essas tecnologias e tentar usá-las em sala a fim de tornar as aulas mais atraentes para esse público. Ensinar uma LE exige que acompanhemos a evolução das necessidades do mundo. Segundo Sleeter e Tettegah (*apud* LAM, 2002, tradução nossa)

A tecnologia ajuda a conectar a educação multicultural em um número de maneiras. As mídias e as telecomunicações são uma parte vital da cultura jovem de hoje. Indivíduos com fracas ou poucas competências tecnológicas vão ter dificuldade para sobreviver no ambiente competitivo e global do futuro. Ferramentas tecnológicas, tais como: instrução baseada na rede, comunicação mediada por computador, *webquests*, CD-ROMs, e *streaming* de áudio e vídeo são utilizados na educação multicultural. Ela também ajuda os alunos com diferentes linguagens.¹²

Lam (*apud* ORR, 2008) defende que “a tecnologia aumenta a aprendizagem”. Os contextos educacionais que usam recursos multimídia parecem ser muito mais ricos e possibilitam que um mundo de aprendizados aconteça. Ao servir-nos de aparatos

¹¹ *Varying the activities, tasks and materials would be helpful increasing students' motivation.* (LIGHTBOWN AND SPADA, 1999)

¹² *Technology helps connect multicultural education in a number of ways. Media and telecommunications are a vital part of today's youth culture. Individuals with weak or little technological skills will find it difficult to survive in the competitive and global environment of the future. Technological tools such as web-based instruction, computer-mediated communication, web quests CD-ROM, and audio and video streaming are used in multicultural education. It also helps learners with language differences* (SLEETER AND TETTEGAH, 2002).

tecnológicos interativos em sala para estimular diferentes habilidades, estaremos promovendo o que Mercer (2001) denomina de *interthinking*, que significa usar a linguagem para pensar coletivamente, construindo conceitos e negociando juntos.

A interação pode também ser elevada pelo uso da tecnologia. Em uma sala de línguas, a tecnologia pode ser usada para apresentar, construir e reconstruir significados. A lousa tem a interatividade como sua natureza e com ela é possível envolver os sujeitos de uma sala.

A lousa digital interativa

Implementada como uma das tecnologias mais proeminentes e modernas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, a lousa interativa tem revolucionado a sala de aula de língua inglesa como L2 com a sua multimodalidade.

Ela combina um computador conectado à Internet e um projetor multimídia com a tecnologia de quadro inteligente, que torna possível que professores e alunos criem um mundo de conhecimento sem fronteiras. É interessante apontar que, dessa forma, a possibilidade de inovar em termos de planejamento de aula, com a união de vários recursos audiovisuais eleva-se consideravelmente, principalmente no que concerne ao uso de materiais autênticos na L2, disponibilizados na rede e facilmente acessíveis um único clique. Desta maneira, o professor não será apenas capaz de variar os tipos de atividades, tarefas e seus respectivos objetivos, mas também apresentar uma gama de descobertas no qual o aluno deve ser o “protagonista” (FREIRE, 1996) e o *script* deve ser escrito colaborativamente. Rost (2006) comenta que

O professor pode ajudar os alunos a trazer a sua paixão para sala de aula de diversas maneiras. Uma delas é através da introdução

de "elementos quentes" na sala de aula - música, filmes, novidades, temas atuais, personalidades, jogos e assim por diante -, a fim de desencadear os interesses reais dos alunos. O professor pode, então, usar esses gatilhos para construir uma cultura de aula. Se introduzirmos ou se nós permitirmos que os próprios alunos tragam amostras de músicas atuais, recortes de pessoas famosas, fotos ou vídeos, nós encorajamos um maior empenho na sala de aula. (ROST, 2006, p. 2, tradução nossa) ¹³

Nesse ponto, a lousa com acesso à *Internet* ganha por diversificar e multiplicar as possibilidades do professor de promover que os alunos, eventualmente, escolham os assuntos e os tipos de atividades que realmente lhes interessem e despertem sua atenção e entusiasmo em sala, a fim de que, um dos objetivos maiores do professor - de acordo com Rost (2006), o despertar das habilidades linguísticas dos alunos -, seja atingido.

Outro ponto relevante que faz da lousa digital algo altamente atraente é a interatividade. Diferentemente do quadro tradicional, essa nova ferramenta possibilita que os alunos vivenciem experiências nas quais usem sua intuição e explorem seus diferentes estilos de aprendizagem (visual, cinestésico, auditivo, entre outros).

¹³ *The teacher can help learners to bring their passion into the classroom in several ways. One is by introducing "hot elements" in the classroom — music, movies, fads, current topics, personalities, games, and so on — in order to trigger learners' real interests. The teacher can then use these triggers to build a class culture. If we introduce, or if we allow the learners themselves to bring in, samples of current songs, clippings of famous people, or photos or video clips, we invite greater engagement in the classroom.* (ROST, 2006, p. 2)

Interação aluno-lousa interativa

Segundo Vygostky (*apud* LEFFA, 2003), a aquisição de uma língua dar-se-á por meio de interação social com outros indivíduos. O conhecimento, em geral, é socialmente construído, logo a interação entre os aprendizes na sala de aula, propicia um ambiente de construção de aprendizados. Professores e aprendizes são ambos “protagonistas” do processo de ensino e aprendizagem, portanto é fundamental que haja diálogo entre as partes. Como Rivers (1987) atentou as salas de aula de línguas devem ser interativas e jamais dominadas pelo professor e unidirecional. A interação deve ter múltiplas direções, podendo ainda ocorrer entre aprendiz e os meios para alcançar a aprendizagem.

A interação de aprendiz-professor dá lugar a um novo tipo de interação trazida pela tecnologia: a interação aprendiz-lousa digital. É interessante que o aprendiz vivencie a aprendizagem, logo é de grande valor que este vá ao quadro e interaja com ele, não apenas assistindo ao professor enquanto ele o faz. Kennewell e Morgan (2003, *apud* ORR, p. 6) defendem a importância que o toque traz para aprendizes mais novos, que se mostram mais entusiasmados para usar a lousa digital interativa e suas potencialidades.

É válido considerar que o mau uso de tal inovação possa negligenciar o processo de construção do conhecimento do aluno. Nós professores de línguas devemos ser extremamente cuidadosos ao planejar nossas lições, não centralizando a situação de aprendizagem no quadro/lousa digital e apagando o “protagonismo” do aluno. De acordo com Gray *et al.* (*apud* Orr, 2008) os professores de língua devem ser prudentes quanto ao mover-se em frente ao quadro por longos períodos de tempo, pois podem vir

a assumir um estilo de ensino voltado à apresentação e exposição, deixando os alunos num papel passivo nesse processo.

Oliveira (2010) comenta que os professores nem sempre estão a par de como a utilização da lousa em sala possa vir contribuir ou não para a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, não há reflexão suficiente acerca do uso da ferramenta como catalisador para a aprendizagem da língua inglesa. Sua pesquisa demonstrou que, muitas vezes, a lousa serve apenas como extensão do livro didático, que passa da folha impressa para a forma eletrônica. Ela demonstrou ainda que a disponibilidade de tal tecnologia não implica necessariamente que os professores saberão usá-la de modo a propiciar grandes resultados de aprendizagem.

Com o intuito de compreender como a motivação de aprendizes de inglês como L2 é afetada pela lousa digital interativa e como se dá a interação em um ambiente de aprendizagem mediado por essa ferramenta, seguiremos para a próxima seção descrevendo um estudo piloto conduzido com tais objetivos e os resultados provenientes dele.

Método

Participantes e contexto

Os colaboradores da pesquisa foram, na sua totalidade, 21 alunos e três professoras de um instituto particular de idiomas da cidade do Natal, Rio Grande do Norte. O cenário que está sendo nosso cenário é a sala de aula de língua inglesa de três turmas de crianças de nove a onze anos da escola durante quatro meses. As turmas são mistas com crianças de ambos os sexos e idades variadas e as aulas têm duração de uma

hora, sendo realizadas duas vezes por semana. A escolha das turmas e das professoras deu-se pela disponibilidade das pesquisadoras e das professoras.

Para proporcionar um melhor entendimento das discussões mais adiante, é relevante apontar que uma das turmas tinha aula no turno matutino (iniciando suas atividades às 8h15 da manhã) e as demais no turno vespertino (ambas às 15h45). Além disso, é importante esclarecer que o período de experiência com a lousa interativa por parte das professoras é o mesmo (dois anos) e que os alunos, por sua vez, já tinham experiência de pelo menos um semestre com a lousa.

É interessante saber também que as professoras receberam um curto treinamento sobre como utilizar as ferramentas básicas do instrumento lousa digital, a saber: como escrever e apagar na tela, como utilizar a paleta de cores, etc.; não tendo sido promovido nenhum treinamento de cunho mais intensivo sobre como utilizar o *software* e o programa¹⁴ que propicia a criação de material interativo.

Procedimento de coleta/análise de dados

O nosso estudo piloto fez uso de uma abordagem quali-quantitativa (NUNAN, 2007), de caráter exploratório, utilizando questionários semiestruturados dirigidos aos aprendizes e observações participantes de um total de seis aulas para complementar o rigor da nossa interpretação.

Para a coleta de dados, ficou estabelecido que haveriam observações de aulas nas quais se fazia uso da lousa interativa e em aulas que não utilizavam esse aparato tecnológico como um de seus recursos didáticos. Foram observadas duas horas de aula de cada uma das três turmas, sendo uma delas com e uma sem a lousa digital. Nosso

¹⁴ O *software* utilizado nas aulas observadas foi o *Ebeam Interact* e o programa incluso no pacote é o *Scrapbook*.

objetivo com as observações das aulas era solidificar a ideia de como a lousa interativa impactava na participação e motivação dos aprendizes. Os pontos de observação privilegiados pelas pesquisadoras em suas anotações de campo foram os seguintes:

- O comportamento dos aprendizes
- Todos participam e interagem nas aulas?
- Existe a interação aprendiz-lousa digital nesta sala de aula?
- As atividades motivam os aprendizes a se comunicar usando a língua-alvo (língua inglesa)?
- As atividades são comunicativas?

Ao final das observações, as pesquisadoras aplicaram um questionário semiestruturado (ver *Apêndice*) direcionado aos aprendizes participantes, através do qual iriam expressar sua opinião acerca das aulas com a lousa digital. As perguntas diziam respeito a: como os alunos se sentem ao usar a lousa digital; se preferem uma aula com ou sem ela; quais atividades são mais interessantes e estimulam mais sua participação em sala e com que palavras eles descreveriam a lousa em questão. Essas perguntas foram criadas com o intuito de nos guiar durante as observações em relação à motivação e ao engajamento que eles demonstravam.

As anotações de campo contribuíram qualitativamente para a análise dos dados coletados através dos questionários, os quais foram tabulados e geraram os resultados presentes na próxima seção deste artigo.

Resultados e discussões

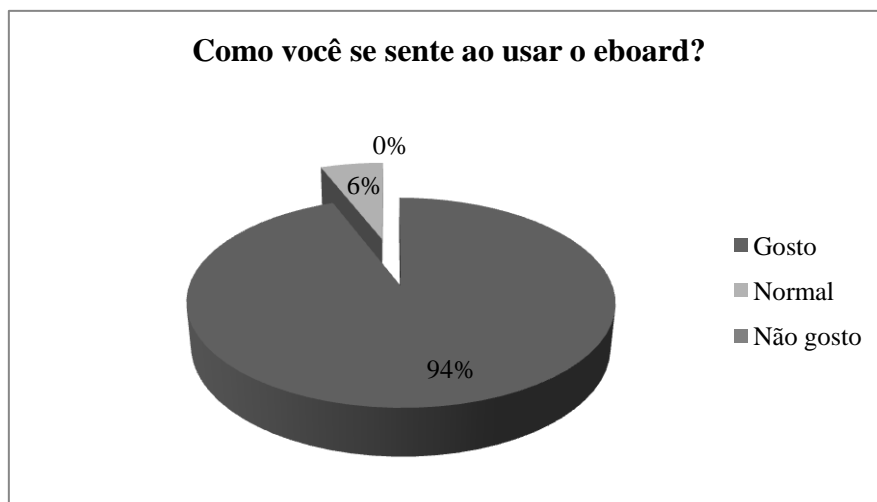
Durante o processo de coleta de dados para o estudo foram feitas observações com relação a diferentes aspectos, a saber: motivacionais, comportamentais, fator horário, dentre outros. Para que possamos discutir esses pontos, tomamos como norte as nossas questões de pesquisa.

1. De que maneira a motivação dos aprendizes é impactada pela lousa digital interativa nas aulas observadas?

Com as observações que fizemos, foi possível constatar que existe um efeito motivacional nos aprendizes ao usar a lousa digital interativa. De acordo com as notas de campo, nas aulas sem lousa digital que foram observadas pela manhã, os alunos pareciam sonolentos e desinteressados em participar. Porém, nas aulas com a lousa interativa, eles se mostraram mais motivados para interagir (independentemente do horário de condução da aula). Isso sugere que o caráter multimodal da lousa eletrônica permitiu que as professoras variassem as atividades com a inserção da tecnologia e promovessem aulas diversificadas e interativas, promovendo uma situação mais propícia para ocorrer motivação na aprendizagem da LE.

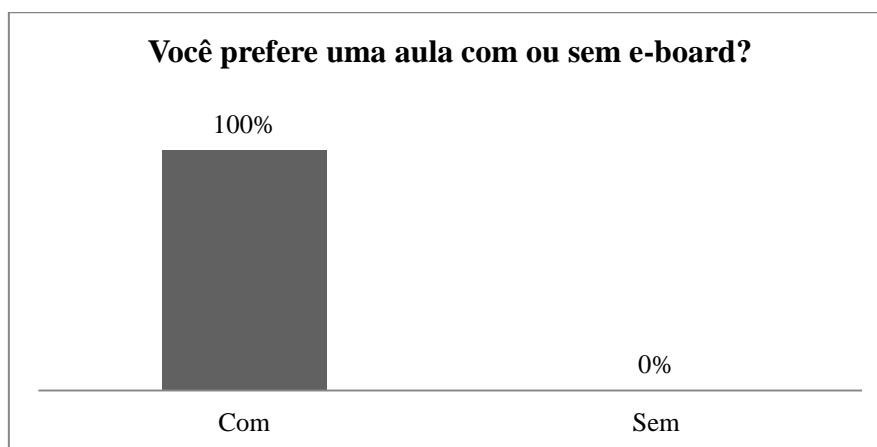
Quanto aos dados coletados por meio dos questionários aplicados com os alunos, eles confirmam do mesmo modo que há motivação. O gráfico 1 mostra como eles se sentem ao usar a lousa digital. A grande maioria (94%) diz gostar de usá-la nas aulas e apenas 6% dos respondentes diz que se sente “normal”. Ressaltamos que o fato de não existir nenhuma resposta assinalando o “não gosto” indica que há uma predileção pelo uso do quadro eletrônico.

GRÁFICO 1 – Alunos definem como se sentem ao usar a lousa digital.



Essa predileção é ainda mais visível quando analisamos o gráfico 2 a seguir, onde todos disseram preferir uma aula com o quadro. Vê-se neste gráfico a constatação do “*Wow! factor*” (ORR, 2008) que esta alternativa didático-pedagógica promove nessa sala de aula. O número é certamente impactante, levando-nos a entender que esse instrumento multimodal reúne ferramentas atraentes para indivíduos com as mais diferentes inclinações e os envolve de diferentes formas, corroborando a concepção de LIGHTBOWN e SPADA (1999), a qual diz que a diversificação das atividades promove motivação em salas de línguas estrangeiras.

GRÁFICO 2 – Alunos expressam a preferência por uma aula com lousa digital.

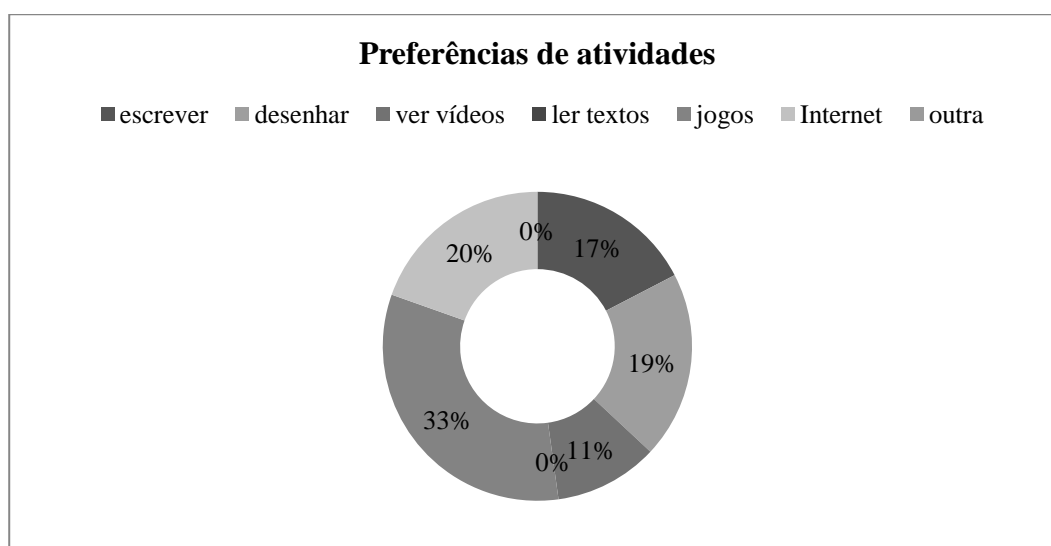


Enfatizamos ainda que a descrição dos aprendizes quanto à lousa digital - questionada de forma aberta nos formulários (ver o quarto item do questionário em *Apêndice*) - foi bastante positiva. Destaca-se a preponderância de adjetivos como: *divertido, eficiente, interessante, ótimo*, dentre outros similares. Há também os que atraíram nossa atenção, como: *simples, interativo e estranho*. Este último é passível de curiosidade, visto que neste contexto, tal recurso não faz parte da rotina diária da sala de aula. A ideia de simplicidade é, da mesma forma, interessante pelo fato de crianças na faixa etária investigada lidarem quase que naturalmente com a tecnologia e apreenderem o uso mais facilmente do que um adulto, por exemplo.

Em relação às atividades feitas nos dias de observação, notamos que elas eram voltadas para o envolvimento direto do aluno com a lousa. Entretanto, alguns alunos se mostraram tímidos e hesitaram em participar das atividades que exigiam um conhecimento gramatical prévio. Portanto, mesmo a lousa digital sendo um instrumento que desperta interesse e motivação nos alunos, foi possível notar que o tipo de atividade conduzido exerce uma influência ainda maior neles, apontando para as ideias de Rost (2006) sobre o professor propiciar eventuais escolhas de atividades pelos alunos.

Com o intuito de investigar quais seriam as atividades que os faziam participar mais em sala, os aprendizes escolheram, dentre as opções dadas, as que mais gostavam de realizar por meio da lousa (ver gráfico 3). Destaca-se dentre as demais, os jogos eletrônicos (33%), o uso da Internet (20%), atividades de desenhar (19%) e escrever (17%). É notável o entusiasmo com que eles participam de atividades em que precisam escrever algo no quadro e também quando participam de jogos que envolvam a língua-alvo.

GRÁFICO 3 – Atividades mediadas pela lousa digital apontadas pelos alunos como motivadoras de sua participação



Em todas as aulas observadas, foi possível visualizar que os jogos, apesar de não terem um propósito comunicativo imediato, serviram como prática lúdica da língua; como, por exemplo, em um jogo no qual teriam que trabalhar em grupos para reorganizar as palavras de perguntas de acordo com a respectiva resposta, tendo como motivador um marcador de tempo.

Além do aspecto motivacional, buscamos entender de que maneira a interação dos participantes com a lousa digital interativa ocorreu durante as nossas observações.

Trataremos disso na próxima seção direcionada por nossa segunda pergunta de pesquisa.

2. Como se dá a interação dos participantes desta pesquisa com a ferramenta nesta sala de aula?

Em relação à interação dos sujeitos com a lousa digital, pudemos observar que a interação aprendiz-lousa ocorreu de maneira praticamente espontânea. Os alunos mostraram-se familiarizados com a lousa digital, assim como as professoras também demonstraram domínio. Os aprendizes participaram com entusiasmo das atividades propostas pelas professoras e voluntariavam-se para ir até à lousa e interagir com o instrumento.

O simples ato de escrever na lousa interativa com o auxílio de uma caneta parece contribuir para a participação/atitude dos aprendizes em geral. Em um momento de uma aula, os aprendizes foram convidados a refletir e discutir em pequenos grupos sobre o que eles deveriam e não deveriam fazer ao usar a Internet e criar uma lista colaborativamente (uma lista de *do's* e *don'ts*). O entusiasmo para, no final, escrever e interagir com a lousa a fim de expor e comentar suas ideias com toda a turma foi nítido. Esta situação demonstra bem o pensar coletivamente a fim de construir ideias e conhecimento. É um exemplo real de *interthinking* (MERCER, 2001) acontecendo.

Vemos através de ações democráticas como a descrita acima que a construção do conhecimento nesse ambiente deu-se por meio de trocas entre os “protagonistas” do processo. Rivers (1987) destacou que a interação entre os sujeitos é essencial para o aprendizado de uma língua e que as aulas devem ser centradas no aluno, não no professor. Da mesma forma que há espaço para que este aluno seja mais participativo,

interagindo com os demais e o docente, deve haver também oportunidades para que eles interajam diretamente com os recursos disponíveis (a lousa interativa, por exemplo), intensificando a relação aprendiz-lousa digital, muitas vezes notada nas aulas, e trazendo um conceito “Vygostkyano” para o uso da tecnologia.

Não desconsideramos que o entusiasmo de manusear a lousa digital desses jovens participantes advenha da faixa etária da qual esses aprendizes fazem parte. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que, desde que seja usada com um propósito pedagógico com a finalidade maior de mediar e potencializar a aprendizagem da língua estrangeira, a lousa digital possui muitos recursos para ajudar o professor nas suas modalidades de instrução na LE e os aprendizes que podem se beneficiar da variabilidade de recursos nas aulas.

Considerações finais

A utilização de tecnologias em contextos educacionais está sendo cada vez mais impactante. A cada dia surgem novas ferramentas e instrumentos inovadores de informação e comunicação e que direta e indiretamente afetam nosso cotidiano, transformando também as salas de aula e afetando o processo de ensino e aprendizagem de forma geral. Muitas dessas tecnologias podem ser úteis e eficientes no ensino de inglês como língua estrangeira. Cabe a nós professores, agentes observadores dessa inserção, analisar criticamente o uso e o efeito que causam no processo de aprendizagem dos nossos alunos.

No caso da lousa interativa evidencia-se que há ainda muito a ser investigado. Este estudo piloto tratou de delimitar o aspecto motivacional que este aparato tecnológico trouxe aos sujeitos alunos deste contexto estudado. Constatou-se que a

lousa digital contribui para que os aprendizes se sintam mais entusiasmados a participar de aulas com focos de interação mais diversificados, as quais lhes possibilitam exercer um papel mais ativo e participativo. Constatou-se ainda que o tipo de atividade realizada em sala, por meio da lousa interativa, e suas exigências linguísticas afetam diretamente a participação do aprendiz nas aulas.

Entretanto, é necessário apontar que este estudo possui limitações quanto ao tempo de investigação e ao número de observações de aulas feitas. Acredita-se que em um estudo mais longitudinal, outros pontos essenciais para uma análise mais fundamentada surgirão e poderão ser frutos de novos trabalhos a fim de complementar as discussões a este respeito. Sugerimos, então, que em futuras pesquisas, sejam privilegiados aspectos concernentes às atividades realizadas por meio da lousa e seus respectivos propósitos, visto que elas possam ter alguma relação com a motivação demonstrada pelos alunos; bem como à investigação do aspecto da interação. Sabendo que o uso excessivo de tecnologias pode causar um *ethos* individualista, precisamos, pois, ficar atentos até que ponto o uso da lousa (não) altera a interação/comunicação professor-aprendiz e também (não) interfere na formação social desse para o seu presente e o seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

KENSKI, V. M. (2003) *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus.

LAM, J. N. (2002) Technology in the classroom. Disponível em: <http://www.technology.com/tutorials/techinclass/print.htm>. Acesso em: 15 de nov. de 2011.

LEFFA, V. J. (2003) Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C; MOZZILO, I; PACHALSKI, L; MACHADO, M; FERNANDES, V. *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, p. 33-49.

LIGHTBOWN, N.; SPADA, P. (1999) *How languages are learned*. Cambridge: Cambridge University Press.

MERCER, N. (2001) ICT and interthinking. In: SELINGER, M.; WINN, J. (Eds.) *Educational technology and the impact on teaching and learning*. Oxon: RM, p. 10-14.

OLIVEIRA, A. P. (2010) O uso da lousa eletrônica no ensino de inglês como segunda língua: em que estágio estamos? Disponível em: <http://www.linguisticaaplicadaunitau.com.br/Mestrado/IIICLAFPL/pdfs/A%20PDF-1.pdf>
Acesso em: 08 de mar. de 2012

ORR, M. (2008) Learner Perceptions of Interactive Whiteboards in EFL Classrooms. Disponível em: <http://calleg.org/journal/9-2/orr.html>. Acesso em: 18 de nov. de 2011.

RIVERS, W. M. (1987) *Interactive Language Learning*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OOjE2bq-uL4C&oi=fnd&pg=PR7&dq=interaction+student-interactive+board&ots=RUD-362X2f&sig=BpFhMbu7S1kcze0YmZYRERMhaT8#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 nov. 2011.

ROST, Michael. (2006) Generating students' motivation. Disponível em: <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2012

Apêndice

- 1 Modelo dos questionários semiestruturados aplicados aos vinte e um alunos sujeitos colaboradores da nossa pesquisa:

Instituição de Ensino Superior

Metodologia da pesquisa em Ensino-aprendizagem de ILE

Instruções: Responda as perguntas de acordo com a sua opinião.

- Como você se sente ao usar o *eboard*? Circule a figura que expressa sua opinião.



(gosto)



(normal)



(não gosto)

- Você prefere uma aula com ou sem o *eboard*? Marque (X):

Com () Sem ()

- Marque (X) as atividades que você prefere participar usando o *eboard*:

() escrever

() desenhar

() ver vídeos

() ler textos

() jogos

() navegar na Internet

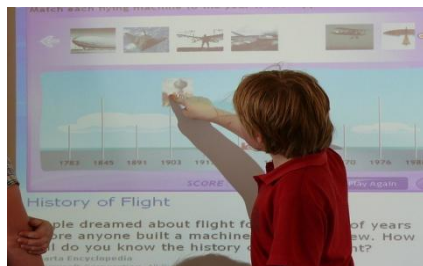
() outra? Escreva qual: _____

- Use 3 (três) palavras para descrever/caracterizar o *eboard*:

a. _____

b. _____

c. _____



THE IMPORTANCE OF TEACHING LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN ADDITIONAL LANGUAGE CLASSES IN BRAZIL

LEONICE PASSARELLA DOS REIS

Escola de Aprendizizes-Marinheiros de Santa Catarina (EAMSC)

ABSTRACT: School failure is a problem, along with many others, which has surrounded our schools, and it has been related to learning difficulties. The present article aims at reporting on a study investigating the effects of the teaching of LLS (Language Learning Strategies) on the learning process of EAL (English as an Additional Language) learners with learning difficulties. Also, it introduces the Language Learning Strategy Instructional Program (LLSIP) devised for the purposes of the study and discusses the importance of the explicit teaching of LLS in AL classes. There were 16 participants in the study: six in the experimental group, and ten in the control group. The analysis of the data collected through 46 90-minute classes observed, questionnaires, learner diary pages, and interviews showed that (1) participants had difficulties in listening, speaking, reading, and writing, (2) most participants in the control group remained with the difficulties identified in the beginning of the course, and (3) after attending the LLSIP, the experimental participants had changes mainly in regard to their attitude towards English, since they became more willing to participate in class, seemed to be more motivated and to believe they could overcome their difficulties. These results strengthen the importance of teaching LLS to students with learning difficulties and suggest the inclusion of LLS in the Brazilian AL classes.

KEYWORDS: Learning Difficulties; Language Learning Strategies; Teaching; Learning.

RESUMO: O fracasso escolar é um problema, além de muitos outros, que tem estado presente em nossas escolas e tem sido relacionado com dificuldades de aprendizagem. Este artigo tem

como objetivo apresentar um estudo que investigou os efeitos do ensino de EAL (Estratégias de Aprendizagem de Língua) no processo de aprendizagem de alunos ILA (Inglês como Língua Adicional) com dificuldades de aprendizagem. Ainda, tem o objetivo de apresentar um Programa de Instrução de Estratégias de Aprendizagem de Língua (PIEAL), desenvolvido para o estudo em questão, e discutir a importância do ensino explícito de EAL nas aulas de ILA. O estudo contou com 6 participantes no grupo experimental e 10, no grupo de controle. A análise dos dados coletados através das 46 aulas de 90 minutos observadas, dos questionários, dos diários e entrevistas mostrou que (1) os participantes apresentavam dificuldades nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), (2) a maioria dos participantes no grupo de controle continuou com as dificuldades identificadas no início do curso e (3) após atender o PIEAL, os participantes do grupo experimental apresentaram mudanças em sua atitude com a língua inglesa, tornando-se mais dispostos a participar nas atividades propostas em aula, aparentando estar mais motivados e acreditar que são capazes de vencer suas dificuldades. Esses resultados dão força à importância do ensino de EAL para alunos com dificuldades de aprendizagem e sugerem a inclusão de EAL nas aulas de uma língua adicional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Estratégias de Aprendizagem de Língua; Ensino; Aprendizagem.

1. Introduction

Language learning strategies (LLS) are defined here as the steps or the actions consciously selected by learners either to improve the learning of an Additional

Language (AL¹⁵), the use of it, or both, being consciousness on the part of the learner the essential element in the use of a strategy (COHEN, 1998: 4).

Research on language learning strategies formally started in 1966 with the publication of *The Method of Inference in Foreign Language Study*, by Aaron Carton, in which a discrepancy in learners' propensity to make inferences and in learners' willingness to take risks and their ability to make reasonable inferences was identified (RUBIN, 1987: 19). Subsequent studies started to identify what actions were taken by "good learners" and by "bad learners" in order to learn a language, so that the LLS could be classified. In the scenario of English learning as an AL, these studies have demonstrated that the use of LLS aids students to improve their performance in the language (PAIVA, 2004; LUCENA & FORTKAMP, 2001; LESSARD-CLOUSTON, 1997; VARELA, 1997; YANG, 1996; DADOUR & ROBBINS, 1996; WOLLSTEIN, 1995; OXFORD, 1994; OXFORD, 1989; O'MALLEY et al., 1985; POLITZER & MCGROARTY, 1985; COHEN & APHEK, 1980).

My experience as a teacher has introduced me to different classroom environments from language (private) to public schools. Although each of them differs in manifold aspects, they seem to share one aspect, which is the heterogeneity of learners' behavior towards studying and learning the AL. One aspect that has caught my attention most is the lack of commitment to learning and has made me reflect on the reasons for this lack. The answer came when I started to understand the varied reasons why some learners are seen as uncommitted. Two resources brought me insights on that. The first one was Ehrman's *Understanding Second Language Learning Difficulties* (1996). In her book, Ehrman demonstrates that many of the behaviors that students have inside classrooms are more related to their difficulties to learn rather than to an inherent

¹⁵ The term Additional Language here refers to any language other than one's first language, avoiding the distinctions between foreign language (FL) and second language (L2). Yet, it encompasses a third language (L3) or as many languages one wishes to learn.

lack of commitment or to an inherent desire of being undisciplined. That is the same subject approached by the movie *Misunderstood minds*, which led me to rethink about the learners' behavior in class. Blumenthal (n.d.) makes use of this movie to address the kind of student whom I tended to label as undisciplined and/or non-committed to learning. As she puts it, they are in regular classrooms, they struggle to learn – some have trouble reading, some cannot express themselves orally or in writing, others try hard to pay attention and stay focused, and others act out and become discipline problems. The author states that these students are frequently mistaken and if their real problems with learning are not considered, these problems can have “a devastating impact on the student’s self-esteem and future academic and social success” (Introduction, 2nd paragraph, 3rd line).

Adam Dunning was typed as the ‘good kid, but lazy student’ by his teachers. Not being able to keep up with his friends, especially in reading, made Adam feel dumb and angry. Despite school tests that found him ‘average’, by seventh grade Adam was severely behind in reading. Rather than face the daily humiliations of not being able to keep up in class, Adam started skipping school, became involved with drugs and alcohol, and eventually crashed a car he had stolen. Landing in juvenile detention for three months, Adam actually thrived academically. The small classes, individualized attention and differentiated **learning strategies were what he needed** [bold mine]. Unfortunately, once out of juvenile detention Adam's return to school was not positive. At the end of the series, Adam has dropped out of school, and is working odd jobs around town. In March 2002 Adam was arrested at a party that got out of control. Dr. Andrea Weiss, who evaluated Adam when he was in seventh

grade and saw him before his second arrest, presaged Adam's continued downward spiral. 'When you don't give a student what they need, the potential for falling apart and giving up is so high.' (Blumenthal, n.d., The story of 5 kids, 5th paragraph)

As Blumenthal underscores, among the many students in our classrooms teachers can find other *Adams* and students with difficulties to learn. These students are not those labeled as students with special needs, because their disabilities are not so severe, thus offering them the support that APAE¹⁶ offers their students seems to be unnecessary. Rather, they are called students with learning difficulties, that is, learners who face problems in learning, who under the appropriate intervention may get over their learning problems. It was then that I understood how LLS would help the students whom I used to label as undisciplined or non-committed to learning. My hypothesis was that LLS would assist in overcoming their difficulties and thus in reaching more success in class and consequently in life.

Some studies in Brazil touch upon a problem that has surrounded our schools: school failure (CARNEIRO, 2002; ZUCOLOTO, 2001; SOUZA, 2000; BAZI, 2000; and BISPO, 2000), and most of them relate school failure to learning difficulties. Although these studies have considered learning difficulties, it is my belief that teachers, in general, may not consider students' misbehavior or dearth of success in class as signs of learning difficulties, just as I did not use to. Students with learning difficulties – who at times do not know what way to take to study vocabulary or to keep their attention held at what is important in class, and are not able to develop their own strategies to reach success in learning – may be simply coined as bad or unsuccessful

¹⁶ APAE stands for Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

learners. This action of categorizing is not bad itself, since it demonstrates that teachers are aware of their students' performance; it also demonstrates that teachers can assess to what extent their students are learning. Nevertheless, as Moura (1992: 3) puts it, although teachers are able to group their students into bad or good learners, teachers usually and unconsciously tend to favor the good students, by segregating the ones under the "bad learner" label. My position is that if teachers are aware that in their classrooms there is the presence of "bad learners" (to whom I refer here as students with learning difficulties), they can do more than simply label. They can help these students overcome their difficulties, since ultimately most teachers want their students to learn. In addition, if LLS show to be effective to language learning students with learning difficulties, teachers will then have one more tool with which to assist their students.

Research carried out with students with learning difficulties has suggested that when these students employ learning strategies they may cope with most of their difficulties and thus achieve the success in *general learning* that they are expected to reach (BOUDAH & WEISS, 2002; FINLAN, 2001; STUROMSKI, 1997; BLUMENTHAL, n.d.; GERSTEN & BAKER, n.d.; LAMB et al., n.d.; LYON, n.d.)¹⁷. Although studies on LLS abound in the literature, not many of them address the use of LLS by students with learning difficulties. Studies deal either with the use of LLS or the explicit teaching and use of LLS for English as an Additional Language (EAL) learners in general, in order to investigate either strategy use or the effects of instruction on students' performance or the frequency of strategy use, with focus on one specific skill.

In Brazil, to the best of my knowledge, few studies involving learners with learning difficulties and LLS use have been conducted. Sardo, Oliveira and Ostroski

¹⁷ These studies were mainly carried out with a focus on issues such as Math learning and L1 learning rather than with a focus on AL learning.

(2001) ran a study on the styles and difficulties in learning English, involving four groups of elementary school students, two groups of public high school students, and one group of first-year college students. Participants answered a written questionnaire, which revealed that students need to be given more planning time for communication in class, and to be taught strategies and conversational devices. Silva (2006) investigated the use of LLS by tutors, successful and not so successful students. Participants wrote narratives of how they learned English and the strategies reported were tabulated. Results showed that the participants with more success in learning (more proficient AL speakers) made more use of LLS than did the participants with less success in learning (less proficient AL speakers) did. The study highlighted the importance of the explicit instruction of LLS in AL classes.

The present article aims at reporting on a study investigating the effects of the teaching of LLS on the learning process of EAL learners with learning difficulties. Also, it introduces the Language Learning Strategy Instructional Program (LLSIP) devised for the purposes of the study and discusses the importance of the explicit teaching of LLS in AL classes. The remainder of this article includes (1) a description of the participants, (2) the instruments and procedures for data collection, (3) the LLSIP, (4) the discussion of the results triggered by the use of LLS prompted by the LLSIP, (5) a discussion on the importance of the explicit teaching of LLS, and (6) the references.

2. Method

2.1 Participants

Participants were from English 1 classes at an Extracurricular Language Course. Two English 1 groups were chosen aiming at controlling for proficiency level and for repertoire of strategies. Since the study included an instructional period, it was thought that learners at a higher level of proficiency could also have a broader repertoire of strategies, which would later interfere with the instruction. Although the two groups selected summed 42 students, only 16 with LD participated in the study. In order to identify which students showed LD, the 42 students answered a questionnaire, their teachers were interviewed and the 42 students' behavior while in class was observed.

The participants chosen filled in a schedule chart and were assigned to two groups, experimental and control, according to their availability to attend the LLSIP. Both groups answered to 5 questionnaires. Participants in the experimental group attended the LLSIP, were interviewed both before and after attending the LLSIP, and filled in summary pages and learner diary pages.

At the time of data collection, participants' age in the experimental group ranged from 14 to 23 years, with a mean of 18.5 years, while in the control group, participants' age ranged from 20 to 36 years, with a mean of 26.5 years. All participants in the experimental group only studied. In contrast, in the control group, six of the participants held a job position, and four of them both held a job position and studied. Except for one participant, all participants were originally from cities other than Florianopolis. At the time of the study, length of residence in Florianopolis varied from four months to 16 years, with a mean of 4.9 years of residence. Participants were from different areas of

study, but shared some interests. Their academic performance in high school/undergraduate courses varied from average 6 to 9, with a mean of 7.6.

2.2 Language learning difficulties

There were 6 participants in the experimental group and 10 participants in the control group. According to the analysis of the questionnaires, the notes taken and the audio recorded during the observation of 14 ninety-minute classes, as well as the interviews with the teachers, participants in both groups showed to have difficulties in all the four skills: listening, speaking, reading, and writing, with varying levels of difficulty, under the *perceptual, sequencing, simultaneous processing, abstraction, memory, motor, and general functioning* categories of the components of learning that are affected by LD (Input, Integration, Memory, and Output – EHRMAN, 1996: 263). Difficulties with speaking and listening were striking. Difficulties with the retention of new vocabulary for later retrieval were also identified. Some of them had problems to concentrate and some were considered slow learners. Some signs that suggested the difficulties were: (1) dearth of interest in class; (2) inattentiveness; (3) short concentration span; (4) misperception of part of what was said by others, (5) difficulties with organizing notes and learned material, (6) problems in doing two things at once (e.g., listening and taking notes), (7) need of a great many of repetitions; (8) negative self-image; (9) not being a risk taker or volunteer; (10) lack of engagement in classroom activities; (11) exhibition of anxiety or emotional strain when in class; (12) lack of required background knowledge; (13) need of additional time to process sounds, words, and sentences; (14) tendency to give up easily when performing tasks in English; (15)

frustration; (16) lack of confidence; (17) misperception of visual and auditory stimuli; (18) class absences; (19) struggle to learn; and (20) problems with making associations.

2.3 Instruments and procedures

A total of 46 90-minute classes were observed. From these, 34 were observed through note taking and 24 were also audio-recorded. Note taking or audio recording were only used after the fifth class observed. This delay in using such instruments avoided resistance from students and allowed for some more interaction between the researcher and the students. Informal conversational interviews took place mainly during the LLSIP to verify students' comprehension of what was taught, as well as to gather other pieces of information, such as their previous strategy use. Semi-structured interviews were used in two phases of the study: the pre-instructional and post-instructional phases. In the pre-instructional phase, the teachers were interviewed on their opinions about who the students with LD were. In the post-instructional phase, interviews were carried out with the teachers and the participants in both experimental and control groups. Teachers were asked about the participants' development along the course, and their own interest in explicitly teaching LLS in regular English classes. In an attempt to identify participants' strategy use, they were asked whether they had studied for the oral test (part of their classes' regular evaluation system) and, if so, how they had done that. They were also asked about their interest in learning (more) about LLS and how they would like to have access to this teaching of LLS.

A total of five questionnaires were administered. Questionnaire 1 was answered by the 42 students and briefly asked factual questions and assessed English language learning data. Questionnaire 2 had two parts and was applied to the 16 learners who

actually participated in the present study, before they were assigned to the experimental and control groups. It investigated the learning styles favored by participants and their availability to attend the LLSIP. Questionnaire 3 addressed participants' LLS use prior to and right after the LLSIP, as well as their assessment of the LLSIP concerning their learning. It was administered only to the experimental group. Questionnaire 4 was administered in the post-instructional phase to both control and experimental group. It asked for additional factual information. Questionnaire 5 was answered by both groups, and aimed at (a) detecting the difficulties that participants' experienced while taking the midterm and the final tests in their English course.

A Language Learning Strategy Instructional Program (LLSIP) was devised based on students' LD and learning styles. The LLSIP will be described in section 3.

Finally, learner diary pages were filled in by both control and experimental groups immediately after each of the 6 last classes. They aimed at collecting information about what participants in the control and experimental groups could summarize from the class, their difficulties, the strategies used, and short-term objectives for their learning.

2.4 Data Analysis

Questionnaires 1 and 2, the notes taken during the observation of classes (carried out in the first third of data collection), and the first interview with the teachers were analyzed in order to provide ground for (1) the selection of the students with LD, (2) their assignment to the control and the experimental groups, and (3) the identification of their learning styles in order to devise the LLSIP. The Summary Pages and the interviews carried out during the LLSIP were considered as to verify the experimental

participants' comprehension of what had been taught in the program. Finally, questionnaires 3 and 5, the notes taken during the observation of classes (during and after the LLSIP), the Learner's Diary Pages, the second interview with the teachers, and the last interview with the participants were examined in order to verify the changes, if any, in participants' LD in the experimental and control groups.

3. The Language Learning Strategy Instructional Program

Varela (1997: 127) reinforces the importance of teaching a combination of many LLS categories, because this kind of combined instruction may be more effective than the instruction of isolated strategies. In this sense, the strategies that were selected to be taught in the LLSIP were all related to the participants' difficulties and belonged to different categories. These categories were metacognitive, cognitive, memory, and social-affective. The objective of the LLSIP was to teach 15 LLS to students, raising their awareness about how, when, and why to use each LLS the LLSIP comprised.

Participants in the experimental group attended this 12-hour LLSIP, which was divided into three different four-hour sessions.

3.1 The first session

The first day of instruction started with the song "Let it Be" (see Appendix I)¹⁸, which was listened to and was discussed, with visual aid (OHP transparency with the lyrics and pictures related to the song). Participants were invited to make associations of the pictures with the lyrics and then the general message of the song was conveyed.

¹⁸ Due to space constraints, the appendices are available online. Please, click on the links to access them using your internet connection. Appendix I: <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20I.pdf>

They were given a handout containing the lyrics and were encouraged to do what the song says: let it be (understood as “let learning happen, relax”). Finally, the lyrics were read aloud as a way of getting used to the word pronunciation and the song was sung.

Next, students were asked to work in pairs. Each pair was given a situation (see Appendix II)¹⁹, which should be discussed. The results of this discussion led the participants to define LLS first with their own words to later receive a definition of LLS based on Cohen (1998)²⁰.

After understanding the meaning of LLS, participants were presented the strategies in the instructional program²¹: 1) metacognitive strategies (Organizing, Planning for a Language Task, Paying Attention, Self-evaluating), 2) cognitive strategies (Reasoning Deductively, Taking Notes, Highlighting, Summarizing), 3) compensation strategies (Asking for Help, Using Clues), 4) memory strategies (Grouping, Making Associations, Structured Reviewing), and 5) socio-affective strategies (Talking to Yourself, Relaxing, Taking Risks Wisely, Cooperating with Others). The definition and examples for these strategies were adapted from Oxford (1989). In the sequence, strategies started being taught. First of all, the definition of each strategy was brought by means of an OHP transparency, as all the material in the LLSIP, and was explained in their mother tongue so as to ensure that participants would understand the contents. The definition was immediately followed by a practical example and by an activity in which participants had to make use of that strategy. Both practical examples and strategy tasks were mostly based on Oxford (1989).

¹⁹ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20II.pdf>

²⁰ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20III.pdf>

²¹ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20IV.pdf>

The LLS taught in the first session were: 1) Grouping, 2) Making Associations (using imagery and sounds), 3) Structured Reviewing, and 4) Summarizing²². Participants were given handouts containing all the information conveyed.

In the end of this session, students were informally interviewed on whether they had already made use of such strategies and were asked to fill in a summary page²³, consisting of two questions, which allowed the researcher to assess participant's comprehension of the contents in the first session.

3.2 The second session

This part of the LLSIP started with the song *Let it Be*, this time working with the pauses present along the song. It is the researcher's belief as a teacher and as a musician that the awareness of the occurrence of such pauses may help students correctly breathe while singing the song, allowing them more concentration on the words in the lyrics.

In the sequence, a review of the first session was carried out (see Appendix VI)²⁴, in which students were motivated to recall the meanings of strategies, by performing the activities proposed. After that, the following strategies were taught (1) Organizing (finding a proper place and atmosphere to study, finding time to study, keeping a notebook), (2) Planning for a Language Task, (3) Asking for Help, (4) Self-evaluating (using checklists and diaries, recognizing your emotions in relation to the language, making decisions), (5) Paying Attention (direct and selective attention), (6)

²² <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20V.pdf>

²³ The summary page was adapted from the one used by Varela (1997). The Summary Page answered in the first session addressed the meaning of the LLS taught. The second differed in its structure, but had the same purpose in the three versions, which was to make participants summarize the LLS learned in each session.

²⁴ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20VI.pdf>

Taking Notes, and (7) Highlighting (marking parts of the written material). Each strategy was modeled and practiced in this session (see Appendix VII)²⁵.

On the whole, this session consisted of the same steps as the first session. After the strategies part, students were informally interviewed about their use of these strategies before the instruction, and were asked to fill in the summary page.

3.3 The last session

This session ends the instructional phase. It was started with the song *Let it Be*, as in the previous sessions, except for its purposes. This time, its sentence internal stresses were identified and practiced in order to help students with the rhythm of the song. Next, a review of the second meeting was carried out, leading participants to recall the strategies already taught and their importance (see Appendix VIII)²⁶.

The strategies learned in this part were six: 1) Using Clues (linguistic or contextual cues), 2) Reasoning Deductively, 3) Cooperating with Others, 4) Taking Risks Wisely, 5) Talking to Yourself (encouraging yourself), and 6) Relaxing (using progressive relaxation, deep breathing, meditation, music or laughter)²⁷.

Differently from the other sessions, this meeting had an awareness raising moment, which had the specific purposes of ensuring that students were in fact aware of when, how and why to use the strategies learned. This moment was comprised by three particular activities (see Appendix X)²⁸. The first was called *grouping activity* and aimed mainly at the use of the following strategies: Grouping, Cooperating with Others, and Reasoning Deductively. The second one was an adapted jigsaw activity and the use

²⁵ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20VII.pdf>

²⁶ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20VIII.pdf>

²⁷ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20IX.pdf>

²⁸ <http://dl.dropbox.com/u/53510974/LLS%20Appendices/Appendix%20X.pdf>

of the following strategies was possible: Cooperating with Others, Using Clues, Paying Attention, Taking Notes, and Making Associations. Finally, the last one was a video clip activity, in which the use of the following strategies was possible: Reasoning Deductively, Using Clues, Cooperating with Others, Paying Attention, and Taking Notes.

After the awareness raising activities, students were informally interviewed on their use of these strategies before the instruction and then were asked to fill in the summary page. Next, they listened and sang the song *Let it Be* along with the CD. In the sequence, the CD was left apart; participants cheerfully sang the song *Let it Be* with the researcher, who played the guitar. Finally, students answered questionnaire 3 in which they had to formally report the strategies they used prior to the LLSIP, and their opinion about the effects of receiving explicit teaching of LLS.

4. Discussion

This article reports on a study that investigated the effect of LLS instruction on the learning process of EAL learners with LD. The analysis of data showed that participants had little, if any, knowledge about LLS prior to their participation in the study.

Regarding strategy use, even though participants in the control and experimental groups might not have been aware, they both made use of strategies prior to the LLSIP. However, as the participants in the experimental group themselves reported, they were unaware of such actions as being strategies and of the way these strategies would benefit their learning. The analysis of data showed that this unawareness seemed to lead them to the incorrect use of some strategies, such as Taking Notes (randomly),

Summarizing (with the purposes of studying from the summary, not of checking their understanding of the topic), Organizing (not actually organizing themselves to the study of English), Talking To Yourself (saying negative statements), Asking for Help (as the first resource, not the last), Paying Attention (direct attention, while selective attention would be more effective), Reasoning Deductively, and Using Clues. The recognition of the inadequate use of these strategies and the awareness of how and when to use them as well as the others taught in the LLSIP encouraged participants to make use of more strategies and/or to continue using the ones reported (but more consciously now). Except for one participant, there was no strategy of which they would never make use²⁹. All of them reported their desire to use other strategies in the future, as soon as they would have the opportunity to.

Participants in both groups showed difficulties in the many skills involving language learning, as well as anxiety and uneasiness about learning. Regarding the effects of the LLSIP, in general, the experimental participants reported that taking part in the LLSIP helped them to become aware of the steps that can help them learn and the kind of behavior they should avoid in learning situations. They started making conscious use of strategies. Participants E1, E2, E3, E4, E5, and E6 changed mainly with regard to their attitude towards English, since they became more willing to participate in class, in pair work tasks, or in tasks involving a group or the whole class. The ones who seemed to avoid speaking English previously, towards the end of the term sounded more willing to try, more confident and motivated. Possibly due to this willingness and motivation to study, most of them had their level of attention increased and outcomes in specific skills, such as listening, improved. Their difficulties still mentioned in the Learner Diary Pages seemed to be more linked to specific pieces of

²⁹ Only participant E1 mentioned not intending to use the strategy of Taking Risks Wisely.

language than to a specific skill, but it is doubtful whether those difficulties have disappeared. Rather, they may have remained to a certain degree. However, the participants' attitude towards such difficulties may have affected their behavior in learning, cheering them up and making them believe that they could overcome their difficulties. Although the analysis of data was inconclusive regarding whether participants in the experimental group overcome their LD with speaking, listening, reading and writing, some aspects that involve their classroom and learning routine could be raised:

- Time optimization. Students with LD may spend a significant period of time just considering the ways to deal with the contents to be learned in order to learn them. Even having figured the ways out, sometimes students with LD did not choose the steps that would lead them to an effective learning, which made them need to study even more to learn a specific subject. The use of LLS optimized participants' time, that is, provided them with many options from which they could choose when having to study. Having received explicit instruction on how, when and why to use the LLS taught enabled them to choose the most appropriate strategy, leading them to a more successful learning. In addition, the strategy of Organizing helped them manage their schedule, allocate some (available) time and opportunities for the study of English, have a quicker access to their notes about homework, new vocabulary (Keeping a Notebook), and also choose the correct place to study.
- Motivation. Having difficulties many times means being frustrated. Students with difficulties frequently have to face situations that embarrass them, which may make them unmotivated. Oxford (1989) argues that motivation grows as students begin to understand the relationship between their use of strategies

and their learning. The results of the present study corroborate this assertion. Results showed that being aware of strategy use made participants feel more confident to take risks and surpass difficult situations, encouraging them to believe that they were able to accomplish the tasks requirements (strategy of Talking to Yourself). The more they continued using strategies, the more they got motivated to study, and the less they feared getting frustrated or failing. Consequently, this motivation led them to study more and thus to learn more.

- Ways to study. As stated in the *time optimization* aspect, students with LD tend to have problems in figuring out the best way to study. LLS had a positive effect over this difficulty since they are actually tools, ways, steps which are taken by the students (Oxford, 1989). When students with LD are explicitly taught on how, when, and why to use a LLS, it may get less troublesome and less time consuming to find a strategy that will be effective to a given situation.
- Facilitator. Alexander et al (1998) list six attributes for LLS. One of them is that strategies are *facilitative*, that is, they enhance performance. For students with LD, learning basic language items may be troublesome. The use of LLS seems to ease the learning of such items and the learning process itself.
- Difficulty awareness. Learners with difficulties may tend to make their difficulties seem worse than they actually are, may not recognize the cause of these difficulties, and may not understand how to use their learning strengths to compensate (or overcome) for difficulties (ALRC, 2004). The use of LLS may give students the steps to assess their actual difficulties and evaluate their own learning. Being aware of their own difficulties enables students to deal with and probably surpass their difficulties as time goes by.

Besides these aspects aforementioned, participants in the experimental group reported that LLS also helped them in other academic subjects, in their undergraduate courses or high school. All these aspects mentioned lead us to the concept of “learner’s autonomy”. According to Wenden (1991: 163) an autonomous learner is “one who has acquired the strategies and knowledge to take some (if not yet all) responsibility for her language learning and is willing and self-confident enough to do so”. Participants in the experimental group became more autonomous in varying levels.

If, on the one hand, undergoing the LLSIP caused the participants in the experimental group to have some helpful changes in their attitude towards learning, on the other hand, participants in the control group, who did not undergo the LLSIP, mostly seemed to remain with the same difficulties and attitude identified during the first half of the study, except for C7 and C10. The former showed improvement in his participation in class and a considerable enhancement in the quality of his pronunciation of English words, but asserted having difficulties with writing. The latter, although still being a “weak student”, because of her interest and motivation to learn (which was present since the beginning of the course), succeeded in improving her performance as an English learner. In light of the results obtained with the experimental group, it seems possible to suggest that, should the control group have gone through the LLSIP, they could have undergone considerable changes in their behavior in class, mainly concerning their attitude towards learning English, motivation, interest, and level of attention, which could have led them to study more and, thus, learn more of the AL.

5. The importance of LLS Instruction

The literature on LLS shows that the issue of whether or not LLS should be included in the curriculum of regular EAL classes is beyond dispute.

Students who share the characteristics of the participants in the research reported in this article may face problems when starting to study an additional language, due to the fact that they may lack strategic ability and thus may not know how to study – that is, they may not take actions that can help them learn about grammar, vocabulary and pronunciation, or develop their listening, speaking and reading skills, and thus take the most out of the AL classes. In an educational system surrounded by school failure and numerous classrooms, these students would hardly ever cope with their difficulties by themselves. Considering (1) the fact that guidance and support from teachers “can do much to foster strategic use and strategy development” (ALEXANDER et al., 1998: 146), by explicitly teaching, modeling, and helping learners acquire “relevant” strategies, and by creating situations to promote strategy use to bring about their value and reward, (2) that LLS instruction and use help students learn and also provide them with more opportunities to take responsibility over their own learning (LESSARD-CLOUSTON, 1998), and (3) the results of the present study, a possible solution to minimize this problem is the insertion of the teaching of LLS in the curriculum of EAL regular classes of schools which belong to the Brazilian Educational System. The LLS instruction advised here may lead students to becoming more autonomous, motivated, and interested in their own process of learning. In other words, LLS instruction may help them see themselves not as a knowledge recipient, but as a “knowledge seeker” and “producer”.

The same implementation of strategy teaching could be also carried out in language schools such as the one at UFSC (Extracurricular) to help mainly non-strategic beginners to develop their own strategies to improve their learning. This implementation could be carried out in two different ways: A) through an LLS course, given within a term, to whoever is willing to attend it; and B) through the insertion of LLS into the curriculum, mainly for levels 1 and 2 (in which beginners are usually placed). According to participants in this research, both in the control and the experimental groups, the insertion of LLS into the course curriculum would be more effective mainly for two reasons: 1) students would not have to afford the time to take additional classes, since their schedule is already considerably tight; and 2) having LLS taught in tandem with the contents would allow them to use the strategies right after LLS were taught, to try them out, until they decide which one would more effectively benefit their learning, taking into account their individual learning styles. Regarding the strategies which should be taught, the data collected suggest that the strategy which helped students more effectively, according to their own opinion, was Organizing, because planning their time, keeping a notebook, and seeking the best place to study were definitely significant for the improvement of their learning process. Another strikingly used strategy was Making Associations, which was employed by participants in the experimental group mainly for the memorization of vocabulary. Taking Notes, Paying Attention, Highlighting, and Cooperating with Others were strategies also considerably used by participants. All in all, as stated by Varella (1997), a combination of cognitive, metacognitive, social, affective, memory, and compensation strategies are important to guarantee an effective instruction. Regarding the teachers' willingness to teach LLS together with English language contents, the two teachers involved in this study seemed to be interested and open to this idea. Although they have a positive

attitude towards such an implementation, a survey about teachers' willingness to start teaching LLS in their beginners' classes is needed before stating that the implementation is feasible at present.

Most participants, both in the control and the experimental groups, were identified as having difficulties in speaking, mainly as regards the pronunciation of specific sounds. LLS that are helpful for speaking, such as Representing Sounds in Memory, Structured Reviewing, Repeating, Practicing Naturalistically, Using Music, Taking Risks Wisely, among others, would be helpful to lead those students to cope with their difficulties.

There is still the matter that, having the learners decided which strategies they feel comfortable using, there will always be the challenge for teachers to match their own teaching strategies to their students' learning strategies (POLITZER & MCGROARTY, 1985). A promising key for dealing with this challenge is presented in Tavares' (2004) study about learning styles. She argues that it is desirable that teachers use as many resources as they can to bring activities to class which favor different kinds of styles. Transferring this idea to the context of LLS, it is important to consider whether it would be desirable to have teachers making use of a range of teaching strategies which would possibly correspond to LLS used by their students³⁰.

In the past five years, the school where I teach has included LLS in their syllabus and that has shown positive results (not statistically speaking) in the students' attitude towards learning EAL. This inclusion, however, signaled a problem which I had already spotted during the conduction of this research: Most teachers lack knowledge of LLS. Taking into consideration my own experience with the Letras undergraduate course taken from 1994 to 1998, no references to LLS were made in any of the

³⁰ The relationship between teaching strategies and learning strategies is subject to further research.

disciplines which comprised the course, neither in the Teaching Practice discipline. I am not aware of any university which offers this discipline to prospective teachers. Having in mind that it is surely essential to provide teachers with a basis on LLS before including LLS into AL curriculum, this LLS discipline would offer the basis to enable teachers to put the LLS teaching in practice, providing their students with opportunities to develop a more successful learning.

Finally, it is necessary to emphasize that LLS is not seen here as the cure for all the illnesses that we teachers find in our classrooms and against which we try to fight. It is not the case that only by receiving LLS instruction our students will escape from difficulties during their learning process. However, LLS instruction is one of the ways to help our students, mainly those with LD, find their own path to learn and make the learning experience something more reachable and pleasant.

REFERENCES

Learning Resource Center - ALRC. "The Employability Skills for Adults with Learning Difficulties/Learning Disabilities." Available at <http://www.thecenterweb.org/adult/employment.htm> Retrieved on March 30, 2004.

ALEXANDER, Patrícia A., GRAHAM, Steven, HARRIS, Karen. R. "A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects." **Educational Psychology Review**, vol. 10, n. 2, p. 129-154, 1998.

BAZI, Gisele Aparecida do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade.** 2000, master thesis, Unicamp, Campinas.

BISPO, Neusa Lopes. **Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita.** 2000. Master thesis – Unicamp, Campinas.

BLUMENTHAL, Denise. "Misunderstood Minds: Unlocking the Minds of Students Who Struggle in School." Available at http://www.pbs.org/teachersource/whats_new/health/april02.shtm. Retrieved on February 24, 2004.

BOUDAH, Daniel J. & WEISS, Margaret P. "Learning Disabilities Overview: Update 2002".

ERIC EC Digest – The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, n. E624, January, 2002. Available at <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e624.html>. Retrieved on December 14, 2011.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da S. **O autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. 2002. Master thesis – Unicamp, Campinas.

COHEN, Andrew. D. & APHEK, Edna. "Retention of second-language vocabulary overtime: Investigating the role of mnemonic associations." **System**, vol. 8, pp. 221-235, 1980.

COHEN, Andrew. D. **Strategies in Learning and using a second language**. 1st Edition. New York: Longman, 1998.

DADOUR, El Sayed & ROBBINS, Jill. "University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan". In OXFORD, Rebecca L. (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives** (Technical Report #13) Honolulu: University of Hawai'i, 1996, pp. 157-166.

EHRMAN, Madeline E. **Understanding Second Language Learning Difficulties**. California: SAGE Publications, 1996.

FINLAN, Cindy. "Learning Strategy for the Adolescent Student". **LDRC**. 2001. Available at http://www.ldrc.ca/contents/view_article/198/. Retrieved on February 24, 2004.

GERSTEN, Russel & BAKER, Scott. "Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis". In **Keys to Successful Learning: A National Summit on Research in Learning Disabilities**. (n.d.) Available at http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/nclld_summit99_twodecades.html. Retrieved on February 24, 2004.

LAMB, Susannah, WOOD, David, LEYDEN, Gervase & BIBBY, Peter. Promoting Learning in Children with Difficulties. Available at http://www.psychology.nottingham.ac.uk/research/credit/projects/learning_difficulties/main.html. Retrieved on February 24, 2004.

LESSARD-CLOUSTON, Michael. "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers". **The Internet TESL Journal**, vol. 3, n. 12, (16 pp.) 1997. Available at www.aitech.ac.jp/~iteslj/. Retrieved on November 26, 1998.

LUCENA, Maria Inêz P. & FORTKAMP, Mailce B. M. "EFL Learning Strategies: Teaching Beginners". In FORTKAMP, Mailce Borges Mota e XAVIER, Rosely Perez (Editors), **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice**. Florianópolis: Insular, 2001, pp. 87-98.

LYON, G. Reid. "Research Program in Reading Development, Reading Disorders and Reading Instruction". **Keys to Successful Learning: A National Summit on Research in Learning Disabilities**. (n.d.) Available at http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/nclld_summit99.html. Retrieved on February 24, 2004.

MOURA, Elenir V. X. **Estratégias de Aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência**. 1992. Master thesis – UNESP, Assis.

O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, Anna U., STEWNER-MANZANARES, Gloria, KUPPER, Lisa, & RUSSO, Rocco P. "Learning strategy applications with students of English as a second language". **TESOL Quarterly**, vol. 19, n. 3, pp. 557-584, 1985.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. New York: HarperCollins *Publishers*, 1989.

OXFORD, Rebecca. "Language Learning Strategies: An Update". **Eric Digest**. CAL - Center for Applied Linguistics, Washington DC, 1994. Available at <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED376707.pdf>. Retrieved on December 14, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. "Ensino de vocabulário". In DUTRA, D.P. & MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004 (Estudos Linguísticos; 7).

POLITZER, Robert L. & MCGROARTY, Mary. "An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence." **TESOL Quarterly**, vol. 19, n. 1, pp. 103-123, 1985.

RUBIN, Joan. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology." In WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**. Prentice-Hall: New Jersey, 1987.

SARDO, Cláudia E., OLIVEIRA, Lania C. de, & OSTROSKI, Lara de F. "Styles and Difficulties in Learning English: The Case of Unioeste EFL Students." In **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice**. FORTKAMP, Borges Mota & XAVIER, Rosely Perez (Editors). Florianópolis: Insular, pp. 99-108, 2001.

SILVA, Walkyria M. "Estratégias de Aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia." **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL-PUC/SP, 2006.

SOUZA, Adriana R. M. **Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições**. 2000. Master thesis – Unicamp, Campinas.

STUROMSKI, Neil. "Teaching students with learning disabilities to use learning strategies", **Interventions for Students with Learning Disabilities**, vol. 25, 1997. National Information Centre for Children and Youth with Disabilities (NICHCY), Washington, DC. Available at <http://www.nichcy.org/pubs/newsdig/nd25txt.htm>. Retrieved on February 22, 2004.

TAVARES, Maria da Glória G. **A matter of style: looking at L2 teachers teaching styles from the perspective of learning styles**. 2004. Master thesis – UFSC, Florianópolis.

VARELA, Elizabeth E. **Speaking solo: using learning strategy instruction to improve English language learners' oral presentation skills in content-based ESL**. 1997. Doctoral Dissertation – Ann Arbor, UMI.

WENDEN, Anita. **Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners**. New York: CUP, 1991.

WOLLSTEIN, Iara J. **Frequency of Strategy Use and Achievement in Foreign Language Learning**. 1995. Master thesis – UFSC, Florianópolis.

YANG, Nae-Dong. "Effective awareness-raising in language learning strategy instruction." In OXFORD, R. L. (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives** (Technical Report #13). Honolulu: University of Hawai'i, 1996, pp. 205-210.

ZUCOLOTO, Karla A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. 2001. Master thesis – Unicamp, Campinas.

ESCOLA PÚBLICA: LUGAR DE NARRATIVAS EM INGLÊS

RACHEL MATTOS BEVILACQUA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

RESUMO: O presente trabalho traz um recorte de um estudo em que se procura qualificar a prática de ensino de inglês no Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre. Foi introduzida a narrativa oral de histórias infantis nessas salas de aula, visando a conjugar uso e aprendizagem da língua. O aporte teórico vincula-se aos estudos de VYGOTSKY (1989), Bruner (2001), BETTELHEIM (1978), HALL (2001), HEATH (2001), ZILES (2009) entre outros.

Este trabalho investiga o papel das narrativas no aprendizado e no desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira. Observamos e analisamos essa prática com base na pesquisa-ação, a partir das anotações em diário de campo, feitas logo após tais eventos. Foi considerado o ponto de vista dos estudantes, pois esses alunos demonstram compreender a narrativa conceitualmente, além de sentirem-se extremamente entusiasmados.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa; inglês; mediação; ZDP; escola pública.

ABSTRACT: The present work brings a small part of a study in which we intend to qualify the practice of English teaching in a Public Primary School (fifth grade) in Porto Alegre (RS). It was introduced oral narrative of histories for young children in our English classes looking forward to conjugating use and learning of English as a foreign language. The theoretical support consists of VYGOTSKY's (1989); BRUNER's (2001), HALL's (2001), HEATH's (2001), ZILES' (2009) studies among others.

This work aims to investigate the functionality of narratives on learning and development of the communication in English as a foreign language. It was observed and

analyzed this practice through the action-research methodology, based on notes taken right after such events. It was considered, very much, the student's point of view, which brought up amazing substantiations, as the students seem to conceptually understand the narratives, besides showing themselves extremely enthusiastic about English at all.

KEYWORDS: narrative; English; mediation; PDZ; public school.

1. Introdução

Para realização deste trabalho, toma-se como base a constatação de que contar histórias é uma arte milenar, uma prática social que acompanha a humanidade desde seus primórdios, sendo passada de geração em geração até hoje. Essa habilidade está envolvida em todas as esferas da atividade humana ao longo dos séculos. A partir disso, foi adotada a prática de contar histórias infantis nas aulas de inglês em razão do pouco interesse dos alunos pela busca de conhecimento formal em geral e mais especificamente pela disciplina de inglês. Esse foi um dos fatores que motivou a busca de alternativas às práticas tradicionais de ensino (leitura de textos e exercícios de compreensão e gramática). A narrativa oral de histórias infantis nessas salas de aula foi, então, aplicada com o propósito de conjugar uso e aprendizagem da língua. Apresenta-se aqui, todavia, apenas um recorte de um estudo em que se procura qualificar a prática de ensino de inglês nas séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre.

É importante esclarecer, ainda, que neste estudo a “escola pública” é referida sob o ponto de vista que identifica um espaço pouco estruturado de ensino e aprendizagem, em razão da escassez ou mesmo da ausência de materiais de apoio, mais

especificamente para língua estrangeira. Esse “vazio”³¹ é um dos grandes responsáveis pelo desestímulo de professores e alunos, tendo em vista que a criatividade já tão escassa, não é condimentada nesse espaço. Assim, é relevante enfatizar surpresa ao perceber a manifestação das crianças dizendo que compreendem uma história contada em língua inglesa e que com ela “aprendem”³² em tal ambiente.

Sendo assim, a questão a ser discutida aqui é o papel das narrativas como ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Desta forma, o presente artigo consiste de um recorte da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado, sob o título “O Papel da Narrativa no Ensino de Inglês, na Escola Pública”, defendida junto à Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo / RS em fevereiro de 2001. Para a realização de tal pesquisa foi analisada a prática de contar histórias nas aulas de inglês, cujas observações e posterior análise foram feitas a partir de anotações em diário de campo, após o evento de contação das histórias, e de outras fontes de dados que serão descritas adiante. Esta análise orienta-se pelos pressupostos teórico-práticos da Pesquisa-ação, que, como esclarece THIOLENT (1998, p. 14)

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

³¹ Grifo meu.

³² Grifo meu.

Esse método proporciona a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática, visto que este muitas vezes atua como responsável pelo desempenho de papéis diversos, como o de moderador, facilitador, analisador, intérprete e também pesquisador. Além disso, ele, inevitavelmente, torna-se integrante do grupo pesquisado, para vivenciar determinada situação de vida, como no contexto da sala de aula, por exemplo. Nesse caso, o pesquisador é concomitantemente sujeito e objeto da pesquisa, desfazendo-se, então, a idéia de que ele é o detentor único do conhecimento, já que este tipo de pesquisa, em geral, foca ações coletivas.

Para a narração das histórias adotamos um material de apoio elaborado nas próprias aulas de inglês. Muitas vezes, alunos de séries mais adiantadas, como 7ª e 8ª auxiliaram na construção desses materiais, tendo em vista que já dispunham de maiores recursos para leitura e interpretação de textos. Esses alunos também auxiliaram na escolha das histórias, previamente lidas e comentadas por eles nas aulas de inglês. Assim, buscamos narrativas infantis que transmitiam valores universais³³, como o amor, a relação familiar, as amizades, a astúcia, a gentileza, a esperteza, a traição, a competitividade, a luta pela sobrevivência, entre outros. Grande parte desse material vem sendo construída à medida que temos acesso a histórias que podem ser adaptadas para as aulas de inglês. Muitas dessas narrativas são sugeridas pelos próprios alunos de sétima e oitava séries, como já foi dito, que ao discutirem textos temáticos nas aulas de inglês, por exemplo, sugerem sua adaptação para séries, cuja faixa etária é inferior a sua. A adaptação do material e, por conseguinte, da linguagem, não significa a utilização de um “baby-talk”, mas a facilitação do entendimento, dosando dificuldades de acordo com o nível de conhecimento atingido em cada uma das séries que fazem parte do corpus dessa pesquisa. Para tanto, foram escolhidas sequências de figuras e

³³ O emprego dos temas “valores universais” não deve ser entendido como tentativa de universalização de conceitos, costumes ou conhecimentos e sim como sistemáticas, canônicas ou não, que integram culturas diversas.

expressões que ilustraram o que foi narrado, utilizando uma linguagem mais básica³⁴, a fim de que os estudantes possam compreender a narrativa de forma conceitual.

Para realizar essa análise, foram registradas manifestações espontâneas dos alunos sobre as histórias, tanto na sala de aula quanto fora dela, em ocasiões subseqüentes à narrativa. Essas manifestações foram, posteriormente, interpretadas com respostas implícitas a um questionário³⁵ aplicado aos participantes da pesquisa. Isso se deve ao fato de que suas respostas explícitas às questões apresentadas deixaram a desejar em termos de clareza e objetividade, em razão da personalidade ainda em construção de tais participantes, com faixa etária em torno de 11 a 16 anos.

Facilita-nos compreender o contexto onde o trabalho foi aplicado, levar em conta que o Projeto Político Pedagógico da escola estabelece o máximo de dois períodos (50 minutos cada) de língua estrangeira por semana, para cada uma das séries finais do ensino fundamental. O “Desenho Curricular” que determina essa carga horária para língua estrangeira foi validado pela Primeira Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) no dia 17 de junho de 2008. Nessas condições, uma de 5ª série é a parte do corpus ora analisada, com vistas a responder as seguintes perguntas de pesquisas:

- a) Utilizar a narrativa ficcional infantil como ponto de partida para estimular o aprendizado e o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira na aula de inglês é considerada uma prática válida? Qual a opinião dos alunos a esse respeito?

³⁴ A utilização do termo “básica”, neste trabalho, define a linguagem possível de ser compreendida sem necessidade de abstração. Isso indica a utilização de termos para cuja compreensão o interlocutor não necessita demonstrar perícia no emprego das funções mentais superiores.

³⁵ O citado questionário, a ser detalhado no item METODOLOGIA deste trabalho, foi aplicado aos alunos da turma 51, após a narrativa da história “Purple Hair? I don’t care!”. (YOUNG, Dianne. **Purple hair? I don’t care!** Toronto: Kane Miller Books, 1995.)

b) É possível ensinar inglês a partir de práticas sociais, como a de contar histórias, por exemplo? Como se manifesta o comportamento dos alunos nesse contexto?

É importante lembrar aqui que a ideia repleta de senso comum de “escola pública” é a de o lugar de alunos que não aprendem e de professores imperitos em língua estrangeira. É, também, o lugar de metodologias que não funcionam e pais que não demonstram interesse para com a educação, o que em nada destoa do contexto onde ocorre a presente pesquisa. Pode-se, então, traçar um perfil das identidades em construção nesse contexto. A ideia de identidade, segundo HALL (2001), é variável, podendo o sujeito ser interpretado de diferentes formas de acordo com a cultura que o rodeia, ou o tipo de instituição à qual se relaciona a família à qual pertence, entre outros papéis que desempenha junto à sociedade em que está inserido. Sob esse ponto de vista, o sujeito assume identidades diferentes conforme a situação em que se encontra. Identidade se definiria, então, como um termo coletivo, composto de sub-identidades, que não são fixas e estão em constante construção.

O emprego da narrativa em sala de aula, como uma prática social, visa, então, a construir uma realidade, um contexto, onde haja engajamento discursivo e relações interativas, a partir das quais o processo de ensino e aprendizagem ganhe espaço e ocorra naturalmente. Proporcionar o ensino de língua estrangeira, contextualizado através da narrativa de histórias, é proporcional a um contato virtual com outras culturas, além da formação de identidades que são influenciadas e transformam-se conseqüentemente. Além disso, é preciso asseverar que contar histórias constitui a memória autobiográfica tanto do narrador, ou seja, o discurso que faz sobre si mesmo, como de uma comunidade. Através da narrativa de histórias são transmitidos valores e

conceitos ou dito de outra forma “identidades” que moldam comportamentos, tornando inseparável a relação entre língua e cultura.

Detalhando um pouco mais a questão do material empregado na prática de contar histórias em inglês, vê-se que os *flash-cards* utilizados para a narrativa da história são compostos de figuras simples (retiradas do *Clip-art for Windows*), que têm objetivo de proporcionar aos interlocutores uma compreensão conceitual da história. Outros materiais de apoio, como fantoches, por exemplo, também podem ser utilizados para a narrativa de outras histórias. A forma de elaboração desses recursos varia de acordo com a circunstância, disponibilidade de material e habilidade manual do professor e dos próprios alunos. A utilização dos mesmos visa a atingir a melhor forma de comunicação não verbal possível, na busca constante de aproximar teoria e prática.

2. Referencial Teórico

Na tentativa de focar um viés teórico para a prática realizada de forma tão intuitiva, procuramos, nos escritos resumidos a seguir, conceitos, exortações, discussões, pontos de vista e embasamentos que nos auxiliassem na análise dos dados gerados para essa pesquisa.

Inicialmente, trazemos então alguns conceitos a partir do que diz LABOV (2001), compreendendo que a narrativa de experiência pessoal consiste da recapitulação de acontecimentos passados, manifestados através de uma sequência oracional, os quais se supõem tenham ocorrido de fato. Esses acontecimentos específicos têm uma sequência temporal e um ponto, ou seja, um motivo pelo qual deva ser contado. Desta forma, o autor fala sobre o princípio da reportabilidade, ou seja, pistas que constituem a fala inicial do locutor, com vistas a chamar a atenção do ouvinte para o que vai ser

contado. Esse recurso é fornecido ao interlocutor como forma de medir a credibilidade do fato a ser narrado. Para o autor, os componentes da narrativa são: *orientação* ou um resumo inicial que introduz o evento principal; a *ação complicadora* ou sequência de sentenças que remetem a fatos passados, devidamente organizadas no tempo; a *resolução*, que consiste na etapa final da narrativa, e a *coda* ou tipo de fala que traz narrador e ouvintes de volta ao presente, dando encerramento à narrativa. Ele descreve a organização da narrativa da seguinte maneira: o primeiro passo para a construção de uma narrativa seria a existência de um evento reportável, ou seja, incomum, que desperte o interesse dos ouvintes e valha a pena ser contado. Por isso, é importante realizar um *warm-up* com os alunos, antes de iniciar a narrativa de uma história. O *warm-up* funciona como uma explosão de ideias construída pelos próprios estudantes. Essa prática faz com que todos estejam atentos, participando do evento que se desenvolve na sala de aula. Logo em seguida o narrador apresenta o prefácio da narrativa, composto por fatos de menor importância, que aconteceram antes daquele a ser narrado. Isso constitui o segundo passo na construção da narrativa espontânea, que seria buscar um fato menos carregado de importância ocorrido previamente ao foco da narrativa. Este fato de menor importância geralmente é algo corriqueiro. Na narrativa de experiência pessoal, por exemplo, o ponto pode ser constituído pelo auto-engrandecimento do narrador, já que é através de suas escolhas que ele traz à tona suas identidades múltiplas e dá demonstrações de comportamentos e valores socioculturais. Na maioria das vezes, essas escolhas são favoráveis ao narrador, o que seria uma forma de provar a reportabilidade do fato a ser narrado. Isso pode ser notado através do posicionamento de personagens e outros detalhes, como a expressão de avaliações, por exemplo.

Como se pode ver, a estrutura da narrativa ficcional não difere da narrativa de experiência pessoal. Tal constatação leva BRUNER (2001), a afirmar que a narrativa imita a vida, já que a vida é uma construção humana assim como a narrativa, logo, a vida também imita a narrativa. Assim, ele diz que parece não haver outra forma de falar da vida a não ser por intermédio da narrativa. Para ele, a vida é uma seleção de fatos guardados na memória que, ao serem contados, são reinterpretados pelo narrador que também é a figura central da história. Ao expor esses fatos, o narrador pode provocar um espelhamento da escuta, fazendo com que seus interlocutores lembrem e reportem outros fatos similares, como forma de demonstrar compreensão e concordância com o que foi narrado, como explica GARCEZ (2001).

Esse espelhamento da escuta, conceitua o autor, é a tomada de turno após o término da história, para contar outras histórias, o que consiste numa forma de mostrar a atenção que foi dedicada à história contada pelo locutor. Ele diz ser possível que, ao detectar o final de uma história e a oportunidade de tomada de turno, o interlocutor “lembre” de algo similar (p. 199) que aparece de forma involuntária em sua mente. Essas segundas histórias aparecem com a função implícita de ampliar o que foi narrado na primeira história ou ainda de “reafirmar um ouvir atento” (p. 203). Dessa forma, o ideal seria aproximar cada vez mais as práticas de fala institucional da sala de aula de inglês às da conversa cotidiana através das narrativas de experiências pessoais, fazendo com que o aprendizado ocorra naturalmente e de forma contextualizada, já que a narrativa pode ser entendida como a habilidade humana de constituir o homem como sujeito de sua própria realidade.

Diante disso, é na Teoria Sócio-Histórico-Cultural do Desenvolvimento das funções superiores, desenvolvida por Lev Vygotsky, a partir de seus estudos sobre a consciência e o desenvolvimento humano que os pilares dessa pesquisa estão

fundamentados, tendo em vista que sua abordagem toma como base a mediação. A formação e o desenvolvimento de uma mente mediada por instrumentos é o conceito que sustenta a ideia de que as funções mentais superiores desenvolvem-se na alteridade, com o uso de instrumentos. Segundo o psicólogo, a linguagem é constituidora do sujeito e, por isso, instrumento mediador fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, esse preceito se respalda na ideia de que pensamento e linguagem têm – na filogênese e na ontogênese – raízes genéticas diferentes. No entanto, são duas linhas que se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento das funções mentais superiores e quando essas se encontram, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Nesse momento a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado, o que consiste na descoberta da função simbólica da palavra. Desta forma, a relação pensamento e palavra tem que ser considerada como um processo vivo: o pensamento “nasce” através das palavras. Ao esclarecer-nos, FREITAS (2002, p.95-96) diz que:

O pensamento e a palavra têm mais diferenças do que semelhanças, segundo Vygotsky. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. Esse passa por muitas transformações até chegar à fala. Não é só expressão que ele encontra na fala, mas sua realidade e sua forma.

Isso nos mostra que enquanto a fala exterior é o pensamento expresso em palavras, a fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. Todavia, como o pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

Esse é o processo ao qual o estudante é exposto durante a narrativa de uma história nas aulas de inglês, sendo desafiado a construir significados a partir da relação

pensamento-linguagem, relação esta considerada uma chave para a compreensão da natureza e da consciência humanas. Nesse intermédio, encontra-se a decodificação de valores sociais canônicos e não canônicos inerentes a outra cultura, impregnados na língua em uso no momento da narrativa.

Pensando assim, Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço interacional no qual o aprendiz, ao interagir com parceiros mais experientes, é capaz de desempenhar uma tarefa que anteriormente estava além de sua capacidade. É exatamente aí que o ensino deve incidir estimulando processos internos de maturação que terminam por se efetivar, passando a constituir uma base para outras aprendizagens. É possível perceber, então, que os processos mentais superiores só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos³⁶, sendo a linguagem o representante maior desse processo.

Assim, a partir desse ponto de vista e com o propósito de aproximar cada vez mais teoria e prática, a narrativa de histórias nas aulas de inglês foi investigada. O viés interativo da pesquisa, onde o pesquisador também se torna pesquisado e o ponto de vista dos entes que participam da pesquisa auxilia na tomada de decisões, no levantamento de dados, análises e conclusões integram a parte metodológica deste trabalho.

3. Metodologia

Ao escolher a forma de conduzir o presente trabalho, foram levados em conta aspectos referentes à pesquisa na área social, como dito anteriormente, tais como a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Além

³⁶ Classe especial de ferramentas que permitisse realizar transformações nos outros ou no mundo material através dos outros (Vygotsky, 1984, p. 21-33).

disso, os participantes da pesquisa (pesquisados e pesquisador) deveriam desempenhar papéis interativos, considerando a opinião dos entes participantes da pesquisa, uma vez que todos estão inseridos na mesma realidade observada. Assim, a pesquisa-ação foi tomada como referência e prática metodológica.

De forma simples e esclarecedora, THIOLENT (1998, p. 14) afirma que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse método pode proporcionar a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática, pois este muitas vezes atua como responsável pelo desempenho de papéis diversos, como o de moderador, facilitador, analisador, intérprete e também pesquisador. Além disso, ele, inevitavelmente, torna-se integrante do grupo pesquisado, para vivenciar determinada situação de vida. Nesse caso, o pesquisador é concomitantemente sujeito e objeto da pesquisa, desfazendo-se, então, a idéia de que ele é o detentor único do conhecimento, já que este tipo de pesquisa, em geral, foca ações coletivas.

Com base nisto e visando a manter em equilíbrio a interação já existente entre professora e alunos (grupos pesquisados), foi feita a opção de não utilizar câmera para gravação de vídeo e áudio, tendo em vista dificuldades de ordem prática (falta de equipamento apropriado). Considerou-se, também, que a presença desse tipo de equipamento poderia ocasionar alteração no comportamento dos participantes, já habituados com a atuação da própria professora. Levou-se em conta, principalmente que

a ação limitadora da câmera quanto ao ponto de vista fixo, ou focos não importantes possivelmente eleitos por uma terceira pessoa durante o ato de filmar, poderia influenciar no levantamento e análise dos dados desta pesquisa.

Objetivando manter a relevância das observações, anotações detalhadas foram feitas em diário de campo, mas é preciso salientar que o trabalho a partir do diálogo exige constantes questionamentos e autocorreções. Além disso, a pesquisa deve observar princípios éticos, embora o pesquisador seja um agente ativo, cuja ação de investigar influencia o objeto investigado e vice-versa. Essa influência mútua entre investigador e objeto investigado poderá gerar reflexividade interdependente, que ocorre quando uma variável³⁷ está em função de outra. Nesses casos a variação de uma delas incide diretamente sobre a outra.

Nesse tipo de pesquisa, encontramos atributos não presentes nas pesquisas convencionais como, por exemplo, a observância das opiniões do grupo pesquisado, primordial ao ser empregada essa estratégia metodológica, que leva em conta o saber espontâneo. Na pesquisa convencional, contudo, não há participação dos observados, nem mesmo há participação do pesquisador no contexto investigado. Nesses casos, a distância entre ambos é requisito importante para que os resultados não sejam influenciados por quaisquer questões externas.

Levando em conta tais pressupostos, foram observadas e descritas, detalhadamente, as aulas de inglês em que foram contadas histórias e a geração de dados para realização deste trabalho iniciou com uma pergunta apresentada oralmente aos alunos, com o objetivo de obter respostas espontâneas. Questionou-se o seguinte:

→ “O que você acha das aulas de inglês com histórias?”

³⁷ O termo “variável” é empregado neste trabalho para representar a relação funcional entre dois conceitos interdependentes. A alteração de um conceito motiva câmbio em outro.

Dentre as respostas, foram identificadas opiniões que, embora expressas de diferentes maneiras, transmitiam a mesma mensagem. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias, extraídas das próprias respostas dos alunos, para que uma análise mais objetiva pudesse ser realizada:

- Alunos que gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não opinaram;

Na maioria das respostas dos alunos que afirmaram gostar das aulas de inglês com histórias, foi possível encontrar a justificativa de que as aulas são mais divertidas e interessantes e, por isso, eles aprendem mais.

Apesar de ter sido possível estabelecer as categorias acima, na conversa informal que tivemos com os alunos, suas respostas mostraram-se pouco objetivas e pueris, razão pela qual foi elaborado um questionário, composto das seguintes perguntas:

- 1) O que você acha sobre a história que acabou de ouvir, em inglês?
- 2) Você compreendeu a história? Como? Por quê?
- 3) Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?
- 4) Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?
- 5) Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?
- 6) Você ouviu histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?

A partir das respostas dos alunos às questões acima, foi possível traçar um perfil da perspectiva de participação e ponto de vista desses estudantes, comentados na sequência.

Sendo assim, consideramos a presente pesquisa perfeitamente inserida no âmbito das Ciências Sociais. Ela se justifica por si mesma ao ser inserida no campo das pesquisas que envolvem seres humanos, seus comportamentos e aspectos sociais do mundo, ou seja, à vida, a rotina, a realidade de indivíduos em sociedade e em grupos, onde a linguagem e, conseqüentemente, seus estudos inevitavelmente estão inseridos. Daí a relação entre teoria e prática, no momento em que estudos relacionados à psicologia (apresentados de forma mais restrita às questões da aprendizagem e de suas relações com a linguagem) e à antropologia (considerando o grupo social “escola” como ponto de partida e maior referência). Tais estudos trazem em si exortações que, além de garantir plena compreensão das ocorrências em sala de aula durante os eventos de narrativas de histórias em inglês, preenchem nossas curiosas expectativas com suficientes conceitos a respeito do ser humano, seu comportamento e relacionamento em sociedade.

Ao ser aplicado na área da educação, mais especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental, esse trabalho pretende servir como sugestão para a resolução do problema de como dar aulas de inglês interessantes e produtivas em escolas públicas, com dois períodos semanais e pouco insumo. Acima de tudo, porém, visa a dar voz aos sujeitos dessa interação, para que possam compreender a si mesmos e ao próprio mundo, a partir de constituições identitárias distintas.

4. Resultados e Comentários

Para discutir os resultados desta pesquisa, é preciso levar em conta alguns princípios que fundamentam não só as aulas ora analisadas, como também a relação professor-aluno evidentemente considerada.

Em primeiro lugar, a forma e as condições de relacionamento com o grupo pesquisado parecem ser indicativos de sucesso na prática de sala de aula. Esses itens, muitas vezes desconsiderados no ensino fundamental – principalmente no que se refere à escola pública - podem e devem ser considerados, estudados e aplicados a qualquer nível, faixa etária e instituição. Obviamente, o fator primordial é que aos alunos seja resguardado o direito à voz. A eles pertence o espaço e o tempo de ensino e aprendizagem. Nesse espaço e tempo, considera-se a questão da interação e do aprendizado a partir do contato com parceiros mais experientes. Nesse contexto, um parceiro mais experiente não necessariamente é o professor. Eis a razão da importância de dar voz aos alunos. Mesmo que de forma assistemática, deve haver uma resposta por parte do professor à voz do aluno, pois somente assim a interação e o auxílio mútuo podem ser promovidos, aproximando a teoria da prática e vice-versa.

Um segundo aspecto a ser considerado é que os alunos reportam histórias de experiência pessoal após a narrativa ficcional. Esse espelhamento da escuta torna relevantes os objetos de aprendizagem e comprova que a estrutura da narrativa espontânea (segundo Labov) foi reconhecida. Ao comprovar-se que aos estudantes foi possível detectar o final da história, entende-se como eles captam o momento exato para tomar o turno e relatar um fato semelhante, reinterpretando a narrativa e apropriando-se adequadamente da estrutura comum a ambas as falas (ficcional e de experiência pessoal). Este é um dos aspectos que nos ajuda a responder a primeira pergunta desta pesquisa, pois respalda a validade de contar histórias nas aulas de inglês. Essas histórias, muitas vezes refletem o processo de evolução da personalidade humana e construção de uma identidade cultural e pessoal, trazendo a estrutura da conversa cotidiana para a sala de aula. Em geral, essas histórias demonstram que dificuldades precisam ser vencidas, como afirma BETTELHEIM (1978), o que é comum à vida

humana e faz com que os estudantes tomem consciência de si mesmos e do outro. Por esta razão, histórias de experiência pessoal são trazidas à tona durante as aulas em que há contação de histórias em inglês. Esses relatos de experiências pessoais encontram resposta na pessoa da professora. Ao dar continuidade aos relatos dos alunos, com perguntas em inglês, por exemplo, a professora tenta mostrar a esses estudantes que eles podem e devem confiar nela e que ela acredita que são capazes e participantes. Como prova disso, a professora costuma comentar sobre suas experiências de aprendizagem e crescimento, trazendo para a sala de aula, sua própria narrativa de experiência pessoal.

Esse tipo de interação também dá demonstrações de que a professora não separa o conhecimento adquirido na sala de aula do conhecimento de mundo dos alunos e que muitas vezes o foco de uma aula pode ser modificado em função disso. Muitas vezes, o que os alunos falam é transformado em discussão durante a aula, em razão da prática de uma participação densa.

Ao comentar sobre uma participação densa, é importante destacar que múltiplas estruturas de participação ocorrem durante as aulas, foco do estudo, nem sempre centradas no professor. Como pode ser observado através dos dados descritos acima, muitas vezes ocorre uma auto-organização³⁸ por parte dos alunos, fazendo com que o evento se desenvolva de maneira bastante organizada e interativa, simultaneamente.

As anotações feitas durante a pesquisa mostram que as histórias incluídas no trabalho foram compreendidas conceitualmente pelos alunos. Além disso, também foram registradas no caderno de campo, situações em que alunos contavam a outros professores, a irmãos menores ou a colegas de outras turmas, pelos corredores da escola, partes da história ouvida em inglês. Esses mesmos estudantes saíam pela escola rindo e

³⁸ Detalhamentos a respeito da auto-organização por parte dos alunos encontram-se na pesquisa constante da Dissertação de Mestrado sob o título “O PAPEL DA NARRATIVA NO ENSINO DE INGLÊS, NA ESCOLA PÚBLICA”, junto à Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo / RS.

brincando entre si ao repetir termos e até mesmo sentenças como: *Purple hair? I don't care!* ou *I Love my baby... I love my baby...* ou ainda *red eyes..., big teeth...* etc, que, como veremos a seguir, fazem parte da história narrada. Esse tipo de manifestação nos comprova o que assevera Vygotsky a respeito da verbalização do pensamento e sua direta relação com a linguagem.

Os registros mostram que o indivíduo, ao ser levado pela imaginação, vê reveladas nas histórias as verdades da vida. Elas mostram de forma indireta os conflitos, as ansiedades, os medos, os desejos e também, valores como astúcia, amor, amizade, solidariedade, etc. Esta simbologia é que provoca a narrativa de outras histórias e comentários de ordem pessoal, como demonstrado a seguir.

4.1.1 Purple Hair? I Don't Care

É necessário comentar, inicialmente que, em razão do não acesso ao livro e, tendo conhecimento da história, ela foi modificada em alguns pontos, a fim de que se tornasse proveitosa para o trabalho com os alunos. Essa história foi contada para a turma 51 no dia 22/08/2009. Um total de noventa por cento dos alunos estavam presentes.

Foi comunicado aos alunos que uma história seria contada, toda em inglês. Todos ficaram agitados e muitos comentários surgiram feitos entre eles, dizendo que não sabiam nada de inglês e que não entenderiam a história. Pareciam, na verdade, um pouco contrariados. Então, foi colocado o título da história no quadro e, fazendo uma espécie de *warm-up*, questionou-se sobre quais daquelas palavras eles conheciam. Bem mais entusiasmados, responderam quase em coro:

- *Purple* – É preto. É cinza. Não, não, é roxo, né sora? (todos)

- Yes, very good! That's it! It's roxo in Portuguese!
- ... e hair, não é cabelo, sora? (Rafael³⁹)
- Yes, sure, you're, right! Very nice! What else? Any other words?
- Don't é não ... Don't do that! (Matheus)
- That's right Matheus... "don't do that!" (teacher)
- Ah! Cabelo roxo! O que é isso? (todos)

Nesse momento o aluno *Matheus* demonstrou ter se apropriado da expressão *don't do that* constante de uma música infantil – *The wheels on the bus* - trabalhada com a turma em aula anterior.

- That's right Matheus... don't do that! (teacher)
- Ah! Cabelo roxo! O que é isso? (todos)

Em seguida os *flash-cards*⁴⁰ abaixo, com exceção da capa do livro, foram afixados no quadro e logo surgiram diversos comentários sobre eles.

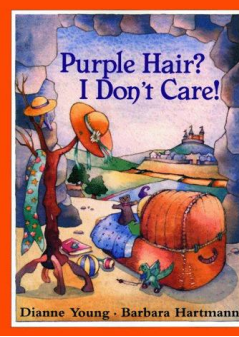



			
CAPA DO LIVRO	A DOCTOR	AN EXAM	A BABY

Tabela 1: Figuras retiradas do Clip-Art- Windows, utilizadas como *flash-cards*.

³⁹ Nomes fictícios.

⁴⁰ Figuras retiradas do *Clip-art* (Windows).

- Eu sei o que é aquilo ali: uma ecografia. É pra ver o nenê! É um exame.

(Raissa)

- *Yes, you're right, an exam!*

- Doutor – Exame – Bebê – Eu já entendi! (Raissa)

- Eu já sei! Ela foi no doutor e viu que estava grávida. (Carlos)

- *Yeah? Do you think so, Carlos? OK. Let's see, than. Let's start the history.*

Comecei a contar a história.

- *One Day Mrs. Della Ragon was not felling very well.* (Passei a mão na barriga, fazendo caretas.)

- *So, she decide to see a doctor.* (Apontei para a figura do médico)

- Ela foi no médico. (Morgana)

- Mas, por quê? (Eduardo perguntou.)

- É que ela estava mal. Tu não viu a cara da sora? (Morgana)

Sempre que ocorriam comentários paralelos, a professora esperava que terminassem de falar para que ela pudesse prestar atenção no que estavam falando e depois continuar a história.

- *The doctor decided to examine her and than he said:*

- *You have a baby in your belly!* (Fazendo o gesto que mostrava o aumento da barriga.)

- Ela estava grávida! (todos) E uma menina chamava a minha atenção insistentemente. Quando foi chamada para falar ela disse:

- Sora, minha irmã está grávida, mas ela tem só quinze anos! (Jenifer)

- *Very nice, Jenifer!*

- Ta!!! Deixa a sora contar a história!! Silêncio!!!

A professora retomou o turno, então, e continuou a história:

- *The doctor Said: - Mrs. Della Ragon, your baby has purple hair!*
- *And Mrs Della Ragon said: Purple hair, I don't care! I love my baby anyway!* (A professora fez alguns gestos como um abraço, para representar a palavra “love”.)
- Cabelo roxo!
- *Purple hair... cabelo roxo!!!*
- *Purple hair !!!*

Então Eduardo disse:

- Tu viu, Rafael, *Purple hair* é cabelo roxo! Um bebê com cabelo roxo!
- Tá, tá, eu já sei, fica quieto pra gente ouvir a história.

Em seguida, muitos repetiam:

- *I love my baby!* Imitando o gesto que eu havia feito para representar “love”

Outros pareceram gostar da palavra *anyway*, pois a repetiram várias vezes.

Quando foi possível retomar o turno, a professora continuou a história:

- *Than, the Doctor Said: - But, Mrs. Della Ragon... your baby has red eyes!!!*
- *And Mrs. Della Ragon said: - Purple hair, red eyes, I don't care! I love my baby anyway!*
- Olhos vermelhos!!! Todos gritaram.
- Cabelo roxo e olhos vermelhos!!! (riam muito)

Aos poucos os comentários foram diminuindo e a história foi finalizada.

- *Than the Doctor decided to turn the light of his room on! So... he saw that Mrs. Della Ragon was a Dragon!!!!* (mostrando o desenho de um dragão que estava sobre a minha mesa. –Desenho feito pela professora da 1ª série.).

- É um dragão!! Ela é um dragão!!!
- Eu entendi! - Eu entendi tudinho! - Posso contar em português? (todos)

- Aí o médico disse que o bebê dela tinha dentes grandes!!!! Sabe sora, a minha tia, o nenê dela tem Síndrome de Down, mas a gente ama ele igual!! (Maria Luiza)

- *How do you say that in English, Maria Luiza?* (teacher)

- Ah... não sei, sora... *I love my baby anyway...* (Maria Luiza)

- *Your baby? Are you sure? Is he your baby?* (teacher)

- *No, teacher ... dela ... I love her baby!* (Maria Luiza)

- *Very well, dear. You love her baby anyway!* (teacher)

. Terminada a contação da história em português, os alunos pediram que a professora a repetisse em inglês. Ela, então, pediu que os alunos a auxiliassem com algumas palavras e assim foi feito, como por exemplo:

- *Mrs. Della Ragon... your baby has green ... (teacher)*

- *Skin !!!!* (todos)

- *Your baby has eyes!* (teacher)

- *Red eyes!* (todos)

A experiência foi realmente muito proveitosa para todos, além de divertida e agradável, trazendo sempre muitas surpresas com relação a comentários e atitudes dos alunos.

Vale lembrar, aqui, que a primeira conversa com os alunos sobre a contação de histórias nas aulas de inglês tratou apenas sobre sua opinião a respeito do assunto. A pergunta a seguir foi colocada no quadro: “O que você acha da aula de inglês com histórias?”

Respostas constatadas:

- Alunos que gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não opinaram;

Tabela 2: Opinião dos alunos sobre aulas de inglês com contação de histórias

Nº de alunos entrevistados	Alunos que gostam aulas de inglês com histórias:	Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias:	Alunos que não opinaram:
Turma 51: 18	18	0	0

Observando os números da tabela acima, notamos que a maioria dos alunos, cuja opinião foi questionada sobre a contação de histórias nas aulas de inglês, demonstram gostar dessa prática. Mesmo assim, deve-se reconhecer que o sucesso da prática de contar histórias nas aulas de inglês só acontece em função de uma construção coletiva previamente estabelecida entre professora e alunos. Assim, não existe metodologia que chegue a tempo por si só, sem relação a essa construção conjunta com os alunos.

Além dessa análise mais objetiva, favorece-nos a riqueza dos dados para responder a segunda pergunta da pesquisa, que se refere à viabilidade do ensino de inglês, a partir da prática de contar histórias e ao comportamento dos alunos durante e após as narrativas. Observando as manifestações espontâneas desses estudantes, não podemos deixar de comentar que as mesmas refletem ampla e claramente o pensamento vygotskiano. Segundo Vygotsky a formação e o desenvolvimento das funções mentais superiores e, conseqüentemente, do aprendizado, ocorrem a partir da mediação de instrumentos. Com o uso destes instrumentos e no contato com pares mais experientes, forma-se a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse espaço interacional, que neste trabalho é gerado a partir do ato social de narrar um fato que mimetiza a realidade da vida, o aprendiz torna-se capaz de realizar ações das quais não daria conta em outras

circunstâncias. No caso desta pesquisa, os instrumentos mediadores do aprendizado consistem na linguagem propriamente dita e nas próprias narrativas ficcionais que, cujas estruturas, de acordo com os teóricos estudados são idênticas às de experiências pessoais. Pode-se dizer com base no pensamento de Bruner, que as histórias ficcionais, uma vez narradas nos moldes de Labov, mimetizam a sequência oracional e temporal das narrativas de fatos da vida. Por esta razão é possível ao estudante detectar o final de uma história, tomar o turno e realizar o que conceitua Garcez como o espelhamento da escuta, relatando fatos similares ao narrado pela professora.

5. Considerações Finais

Durante a realização deste trabalho, os estudantes foram expostos ao desafio de construir significados durante a narrativa de uma história nas aulas de inglês. Ao observamos os dados que esses alunos foram capazes de utilizar corretamente a função simbólica da palavra, através da verbalização de seus pensamentos, nas diversas formas aqui demonstradas, podemos, com certeza, comprovar a propriedade do pensamento de BRUNER (2004) ao argumentar que é através da narrativa que o homem constitui a si mesmo e ao próprio mundo. Os autores dessas verbalizações, em geral, são os protagonistas das próprias histórias, reafirmando identidades, reinterpretando fatos e encontrando seu lugar no mundo.

Ao praticarmos a narrativa das histórias infantis, em inglês, notamos que a comunicação, neste idioma, tem lugar nas demais dependências da escola, onde encontramos alunos recontando as histórias ouvidas para estudantes de outras séries, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas das expressões

utilizadas por eles são em inglês, o que demonstra a validade de vivenciar a língua na ação social experienciada através da narrativa em sala de aula.

BRUNER (1997) alega que “contar uma história é um modo de criar uma realidade social, é também uma forma de controlar e manipular a realidade e os interlocutores nos embates para legitimar sentidos, ou seja, é uma forma de ação” (p. 63). Desta forma, a narrativa se torna um espaço de constituição do homem e de suas identidades sociais. Sendo assim, acreditamos na importância de incentivar os alunos a contarem histórias pessoais nas aulas de inglês, uma vez que contar histórias, de forma especial na conversa cotidiana, é uma forma de construção de identidades, onde o que o narrador apresenta é um personagem, cuja voz pode ou não ser a dele mesmo.

Por isso, as tomadas de turno por parte dos alunos na co-construção que ocorre durante e após a contação das histórias faz com que eles tornem-se sujeitos da ação social de contar histórias em inglês. Isso evidencia a utilização da zona de desenvolvimento proximal e a formação de identidades de entes capazes de aprender e utilizar uma língua estrangeira. Esclarece-nos lembrar VYGOTSKY (1989), dizendo que a Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço interacional no qual o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de sua capacidade, através da assistência de parceiros mais experientes. Sob este ponto de vista a linguagem, ação conjunta com um propósito social, é medianeira no desenvolvimento da aprendizagem atuando entre o homem e o mundo.

Assim, a narrativa se torna um espaço de construção de conhecimento, de constituição do homem e de suas identidades sociais. Tais idéias estão presentes nos escritos de LABOV (2003), BRUNER (2001), GARCEZ (2006), VYGOTSKY (1989), ZILLES e KNECHT (2009) entre outros. Contudo, as reflexões de todos os seus participantes nos mostram que não há uma receita pronta para ensinar inglês. Por esta

razão, convidamos professores e outros pesquisadores para que vislumbrem a oportunidade de, a partir da narrativa, dar voz aos alunos e continuidade a esse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. CAETANO, A. (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRUNER, Jerome; trad. Marcos A. G. Domingues. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. **Life as narrative**. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

_____. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 1978.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky. ____ Vygotsky & Bakhtin. **Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2002, p. 73-116.

GARCEZ, Pedro M. “Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana”. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LABOV, William. “Uncovering the event structure of narrative”. In: TANNEN, D; ALATIS, J. E. (Org.). **Round table on Languages and Linguistics – Linguistics, Languages and the real world: discourse and Beyond**. Georgetown: Georgetown University Press, p. 63-83, 2003.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Dianne. **Purple hair? I don't care!** Toronto: Kane Miller Books, 1995.

ZILLES, Ana Maria; KNECHT, Fernanda. “Vamos contar, eu e tu? andamento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil”. **Revista Oregon**: V. 23, n.46, p. 47- 70, 2009.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO

MÉDIO

JACYARA NÔ DOS SANTOS

Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Da Bahia

Campus Porto Seguro

RESUMO: O ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio foi e continua sendo ineficaz na maioria das escolas públicas e particulares brasileiras, reforçando, dessa forma, a crença de que é impossível se aprender inglês nas escolas regulares. Esta pesquisa foi conduzida de forma a identificar o perfil dos sujeitos envolvidos neste processo – professores e estudantes – buscando analisar as causas de um ensino insatisfatório que ainda não atende às metas previstas nos documentos relacionados à educação, principalmente alguns dos preceitos estabelecidos pelos PCNs, mais especificamente o PCN + de Língua Estrangeira. Os resultados mostram que, apesar do ensino da escola pública ser considerado menos eficiente que o da escola particular de maneira geral, no que concerne ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, contudo, tanto a escola pública como a particular apresentam características bem próximas uma da outra, evidenciando a necessidade de uma política de ensino de línguas mais clara e uma preocupação maior com relação à formação do professor de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem; Inglês; Professores; Educandos.

ABSTRACT: The teaching of English in public and private Brazilian High schools has been inefficient, confirming the belief that it is impossible to learn English at regular schools. The investigation was intended for identifying the profile of the subjects involved in the process of teaching and learning English – teachers and students – analyzing the possible causes of an unsatisfactory teaching which does not meet the goals described in the documents concerning

education, mainly some of the principles established by the PCNs, more specifically the PCN+ of Foreign Language. Even though the teaching in public schools in general terms is considered less efficient than in the private schools, the teaching and learning of the English Language in both schools present some similar characteristics; indicating the necessity of clearer language teaching policies and caring more about the formation of language teachers.

KEYWORDS: Teaching- Learning; English; Teachers; Students.

1. Introdução

De acordo com as informações contidas no PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002), doravante PCN+, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo que envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata de um produto cultural complexo e estabelece que esse aprendizado, “[...] iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem definidas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao educando utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2002, p. 93).

O PCN+ deixa claro que, atualmente, é impossível “conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações” (BRASIL, 2002, p.93), pois ao se apropriar de uma língua, o aprendiz se apropria também dos bens culturais que ela engloba e são esses bens que lhe permitirão ter acesso à informação em sentido amplo, bem como uma

inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apontam para a necessidade de:

pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 30)

No entanto, passados mais de dez anos do lançamento do referido documento, observa-se que a realidade do ensino de línguas, no Ensino Médio, ainda está muito distante do que este documento considera ser a maneira adequada de se pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas.

Considerando a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas e o ideal de ensino apontado pelas políticas de ensino de línguas, este estudo buscou identificar e analisar os fatores que têm sido obstáculos para um ensino e uma aprendizagem de inglês eficaz e significativo no Ensino Médio nas escolas públicas e particulares da cidade de Itabuna, BA.

2. O Ensino da Língua Estrangeira no Ensino Médio

A Lei das Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN) situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, estabelecendo que as finalidades

principais dessa etapa da educação são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, assim como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a LDBEN estabelece em seu Art. 36 que deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e que a mesma deverá ser escolhida pela comunidade escolar; paralelamente as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem como meta do Ensino Médio, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, que os discentes deverão conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Contudo, o que se observa nas escolas públicas e particulares é uma realidade muito distante do proposto nos documentos anteriormente citados, pois os estudantes continuam a acreditar que não irão aprender nada ou quase nada de inglês contando apenas com o que é ensinado nas escolas, prova disto foram os depoimentos de discentes de escolas públicas e particulares em reportagens realizadas acerca da inserção da prova de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2010. Na maioria dessas reportagens, o que se observa é o receio por parte dos estudantes que contam apenas com as aulas da escola regular de não ser capaz de entender os textos apresentados, evidenciando que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de línguas estrangeiras continua a ser atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas.

No mundo globalizado, os discentes têm acesso há inúmeros recursos que lhes permitem chegar à escola com muito mais conhecimento a respeito de uma língua estrangeira do que era possível no passado, e, portanto, evidencia-se, conseqüentemente a necessidade de professores de línguas qualificados e preparados para utilizar estes recursos a favor de um processo de ensino e aprendizagem significativo para todos os educandos. Para tanto, é necessário que os objetivos e finalidades do ensino e de aprendizagem da língua estrangeira sejam claramente definidos. Com relação a isto, os PCNEM (BRASIL, 2000) consideram que os propósitos maiores do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio são: saber distinguir entre as variantes linguísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem as produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita); utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.

O referido documento salienta, ainda, que estes componentes não podem ser compartimentalizados, pois no ato comunicativo, todos estes componentes “estão perfeitamente inter-relacionados e interligados” (BRASIL, 2000, p.29). Contudo, o que se observa nas escolas de uma maneira geral são a ênfase no ensino dos aspectos gramaticais e estratégias de leituras, evidenciando que para o professor de inglês, ou pelo menos para a maioria deles, esta é a finalidade do ensino da língua estrangeira no Ensino Médio.

3. Metodologia da Pesquisa

A população investigada se constituiu de professores de inglês lecionando no Ensino Médio e alunos do Ensino Médio de escolas públicas e particulares. O número de estudantes pesquisados totalizou 1200, contudo, para melhor sistematização dos dados e informações delimitou-se a investigação a uma amostra probabilística por tipologia de 18% do número de alunos, conforme definição de Vergara (1998). Com relação aos docentes, foram investigados um total de 10 professores de escolas públicas e particulares. Dentre esses 10 professores, alguns lecionavam tanto na rede pública como na particular.

A pesquisa, quanto aos meios, foi do tipo comparativa, pois investigou duas unidades de ensino, sendo uma pública e outra, particular, estabelecendo comparações entre esses dois grupos com a finalidade de verificar similitudes e explicar as diferenças. Conforme Cruz e Ribeiro (2004, p. 51-52), o estudo das diferenças e semelhanças entre diversos tipos de grupos, sociedades e povos contribui muito para uma melhor compreensão do comportamento humano. Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória no que tange aos estudos da área e do objeto de estudo, pois referiu-se a conhecimentos restritos ao tema. A pesquisa também caracterizou-se como descritiva e explicativa ao buscar descrever, com propósito e argumentação, os dados e informações obtidos no estudo. No que diz respeito aos meios, o trabalho fundamentou sua investigação na pesquisa bibliográfica e de campo, sendo, portanto, sua coleta de dados e fontes de pesquisa consideradas como: primária, que corresponde àquelas oriundas da pesquisa de campo; e secundárias, as obtidas de livros, periódicos e sites da Internet.

Os métodos de abordagem e análise utilizados no estudo foram o hipotético-dedutivo, que segundo Cruz e Ribeiro (2004, p. 50):

inicia-se por uma percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual se formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese.

Além disso, com base em Gil (2002), o estudo empregou análise estatística, pois os resultados foram simplificados a um determinado número percentual.

3.1 Técnicas da Pesquisa

Para realização desta pesquisa, foram utilizados questionários estruturados com questões abertas e fechadas, os quais foram aplicados individualmente com cada estudante e professor que fizeram parte da amostra investigada. Durante todo o processo de investigação, os participantes estavam cientes de que suas respostas seriam utilizadas para análise da referida pesquisa, tendo sido pedida autorização expressa de cada participante para utilização das informações coletadas. Os questionários não foram identificados pelos participantes da pesquisa, garantindo assim a preservação da identidade dos mesmos.

Para organizar a pesquisa, foram definidos dois temas centrais de análise para os estudantes: dados pessoais e aprendizado de língua inglesa; para os professores foram definidos três temas centrais: dados pessoais, informações profissionais e ensino - aprendizagem de língua inglesa. Esses temas foram estruturados de forma a considerar qual o perfil geral dos estudantes e professores de língua inglesa do Ensino Médio nas escolas públicas e particulares, buscando identificar quais as metas de cada categoria – professor e aluno – bem como os aspectos que têm dificultado que essas metas sejam

atingidas por inteiro ou parcialmente, permitindo assim obter uma visão geral de como cada aspecto pode estar afetando o ensino da língua inglesa.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Uma vez que a pesquisa procurou investigar as possíveis semelhanças e diferenças do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Médio em escolas públicas e particulares, serão apresentados neste artigo os aspectos que considero importantes para reflexão por parte de professores e futuros professores de inglês.

O perfil dos estudantes de ambas as escolas, pública e particular, definiu-se como sendo a maioria composta por pessoas na faixa etária de 15 a 18 anos. Dentre os quais a maioria dos entrevistados era do sexo feminino. Com relação à faixa etária, percebeu-se que tanto na escola pública como na particular, a idade encontrava-se em consonância com a série que os discentes estavam cursando; fato que se constitui em um aspecto extremamente positivo, pois esses estudantes dificilmente apresentarão dificuldades de aprendizagem, em decorrência da faixa etária adequada para a série; a grande maioria dos alunos, 98% na escola pública e 99% na escola particular, manifestaram o desejo de ingressar na faculdade (Fig.1).

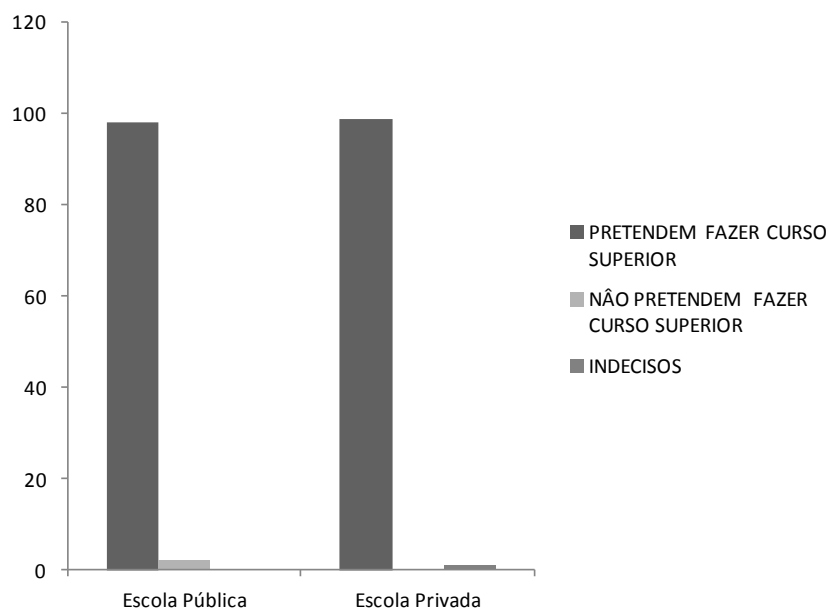


Fig. 1 – Alunos que pretendem fazer Curso Superior.

Esse dado é de considerável importância para os professores, pois mostra que nesse aspecto discentes da escola pública apresentam perfil semelhante aos da escola particular, contradizendo assim o que é exposto no PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Linguagens, Códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2002, p.7), quando diz que a parcela de estudantes que veem o Ensino Médio como passagem para o Ensino Superior, corresponde a não mais de um quarto dos educandos.

Diante do fato de que a maioria dos discentes tem a intenção de fazer um curso superior e terão, portanto, de responder a uma prova de língua estrangeira, foi considerado importante, durante a realização da pesquisa, identificar qual a importância dada pelos estudantes à disciplina de língua inglesa. Observou-se, no entanto, que mais da metade dos educandos da escola pública, 76%, admitiram não considerar a disciplina de língua inglesa tão importante quanto as demais; com relação à escola particular, o percentual de discentes que não consideravam a língua inglesa tão importante quanto as

demais disciplinas foi ainda maior, 91% (Fig. 2). Esses dados são extremamente importantes e sérios, uma vez que atualmente os estudantes têm cada vez mais consciência da necessidade de se falar inglês ou de pelo menos ser capaz de ler textos nesta língua, seja por questões de trabalho ou para efetuar uma pesquisa na faculdade. Tudo leva a crer que os professores precisam apontar necessidades, quanto ao uso da Língua Inglesa, mais próximas do dia-a-dia dos jovens, não apenas necessidades que surgirão na sua vida futura.

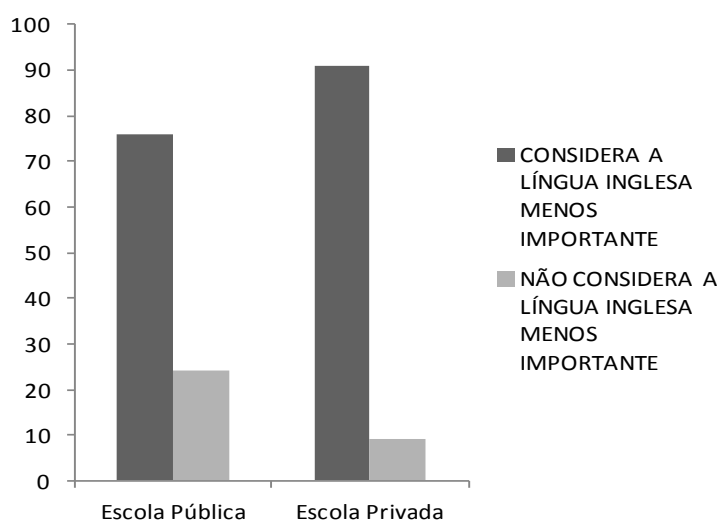


Fig.2 – Alunos que consideram a Língua Inglesa menos importante que outras matérias.

Um aspecto a se considerar com relação ao fato da disciplina não ser considerada tão importante quanto as demais pela maioria dos discentes é que muitos deles, para não dizer todos, inclusive os professores, têm em mente que não é possível aprender inglês na escola e caso desejem aprender, terão que recorrer às escolas de idiomas. Talvez, esse seja o motivo pelo qual o número de estudantes na escola particular que considera a disciplina menos importante tenha sido maior, pois muitos

estudantes da escola particular frequentam cursos particulares de inglês e consideram que não precisam se dedicar tanto à matéria como fazem com as demais. Isso fica claro quando observamos os motivos apontados pelos discentes para não considerarem a matéria muito importante (Fig. 3).

Dentre os diferentes motivos apontados vale à pena ressaltar o considerável número de estudantes tanto da escola pública como da particular que deixaram claro que não gostavam da disciplina (Fig. 3). Embora, para os professores isto não seja surpresa, considero ser este um ponto importante a considerar, pois dizer que não gosta pode ser, um reflexo do fato desses educandos apresentarem dificuldades na disciplina e, conseqüentemente, não obterem resultados satisfatórios na mesma. Este aspecto poderia ainda representar que esses discentes não consideram o aprendizado da língua inglesa significativo para suas vidas, pois como aponta Anjos (2011, p. 2), a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas precisa atender às exigências de hoje. Anjos (2011, p. 2) cita os estudos conduzidos por Basso (2006) com professores e estudantes de Língua Inglesa, no intuito de ressaltar que as aulas de Inglês, em muitos casos, restringem-se apenas ao ensino de estruturas gramaticais, o que tem tornado as aulas desinteressantes para os alunos.

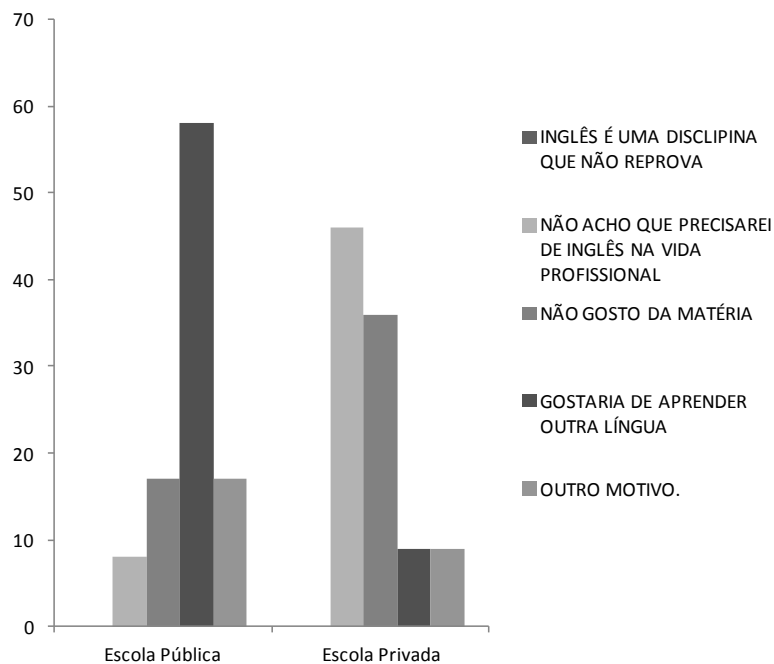


Fig. 3 – Motivos pelos quais a Língua Inglesa é considerada menos importante que outras matérias.

Por outro lado, quando os estudantes foram questionados a respeito da utilidade do aprendizado da Língua Inglesa, uma parcela considerável, 22% deles, indicou o aprendizado da Língua Inglesa como uma das principais medidas para prepará-los para o mundo globalizado e para sua carreira futura, na medida em que o Inglês ainda se constitui como uma das principais ferramentas de acesso à informação. Vale ainda ressaltar que as respostas dadas pelos estudantes da escola particular não diferiram muito das respostas dos estudantes da escola pública.

Com relação ao contato dos estudantes com a Língua Inglesa fora da sala de aula, observou-se que 77% dos estudantes da escola pública disseram não ter nenhum contato significativo com a língua alvo fora da sala de aula. Por outro lado, na escola particular, apenas 35% dos estudantes consideraram que o contato com a língua inglesa fora da sala de aula fosse completamente nulo. Essa diferença, no entanto, não foi uma

surpresa, uma vez que a grande maioria dos educandos da escola particular afirmou frequentar cursos particulares de inglês, 68%, comparado a apenas 4% dos educandos da escola pública. Por outro lado, observou-se um número considerável de discentes que mantêm contato com pessoas de outros países através da Internet, 30% na escola pública; mostrando, assim, que a globalização e o desenvolvimento tecnológico mudaram por completo a realidade dos jovens e a escola precisa estar atenta para poder atrair esses estudantes e despertar o interesse dos mesmos pelo estudo da Língua Inglesa. Outro aspecto importante a ser observado foi o considerável número de educandos, tanto na escola pública como na escola particular, que disse manter outro tipo de contato com a língua inglesa fora da sala de aula. Alguns dos tipos de contato mais mencionados foram: ter parentes e/ou amigos morando no exterior, usar jogos eletrônicos, ouvir músicas em inglês e assistir a filmes; outros ainda mencionaram o fato de precisarem saber um pouco de inglês para entenderem alguns programas de computador. Dessa forma, fica bem claro que mais do que nunca, os jovens estão em contato direto e diário com a diversidade que o mundo tecnológico criou e a escola não pode ficar afastada ou fora desse novo contexto em que o jovem está inserido.

Aspectos do Ensino de Língua Inglesa nas Escolas

Os autores do PCN+ (BRASIL, 2002) deixam claro que os princípios que orientaram a produção do documento complementar dos PCNEM (BRASIL, 2000) não pretendem ser únicos e constituem-se tão somente em possibilidades num extenso universo de princípios de seleção e organização. Em outras palavras, não se pretende que o documento seja lido como uma listagem ou “receita”, pois isso significaria limitar o papel da equipe pedagógico-educacional da escola e, principalmente do professor,

como construtora e articuladora privilegiada do currículo, adequando-o a seus contextos diversificados. Os princípios que orientam o PCN+ (BRASIL, 2002) devem ser vistos como um ponto de partida no longo caminho da obtenção de respostas à pergunta que, já algum tempo, vem exercendo o papel de coro distante na atividade do educador em sala de aula: Por que e para que tenho que aprender algo?

Necessário se faz, então, analisar o que o professor de Inglês e seus discentes têm feito em sala de aula, quais os aspectos de ensino que têm sido enfatizados e se esses aspectos são significativos para os aprendizes. De acordo com a pesquisa, estudantes das escolas públicas e particulares desejam que sejam priorizados, em sala de aula, os aspectos relacionados à leitura de texto e vocabulário, paralelo ao ensino de estruturas gramaticais. Isto demonstra que os educandos estão cientes de que são essas as habilidades necessárias fora da sala de aula. O que nos leva, então, a refletir sobre os benefícios de se priorizar a leitura de textos e o enriquecimento do vocabulário. Em primeiro lugar, o trabalho com textos irá forçar os estudantes a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramaticais de modo mecânico, o que ocorre ao se trabalhar apenas com exercícios estruturais. Além disso, o trabalho com textos encoraja os discentes a assumir riscos e desenvolver estratégias de leitura. Assim, o grande desafio do professor de Inglês, no Ensino Médio, é justamente possibilitar o desenvolvimento de estratégias de leitura, encorajando, assim, a autoconfiança dos estudantes, para que estes ao se depararem com um texto possam lançar mão dos conhecimentos adquiridos, bem como do conhecimento prévio de mundo, para tentarem extrair do texto o máximo de informação possível.

Com relação aos aspectos que os estudantes consideram ter maior dificuldade para compreender, mais uma vez educandos da escola pública e particular apresentaram

muitas semelhanças (Fig.4). Tanto num grupo como no outro, os discentes manifestaram ter mais dificuldade no que se refere à aprendizagem de gramática, apontando desta forma para a necessidade de se adotar metodologias mais significativas para os estudantes no tocante a esse aspecto. É também válido ressaltar que apesar da compreensão de texto não se desvincular do uso de certos aspectos da gramática, há um maior número de discentes que consideraram o aprendizado de gramática mais difícil do que a compreensão de textos propriamente. Esses dados apenas reafirmam o fato de que para que o ensino de inglês seja realmente eficaz, se faz necessário que os estudantes estejam realmente envolvidos e tenham consciência do propósito das atividades propostas, contudo para que essa conscientização se torne realidade, é necessário que o professor esteja consciente das metas que deseja atingir com seus educandos, ainda que as condições de ensino não sejam favoráveis.

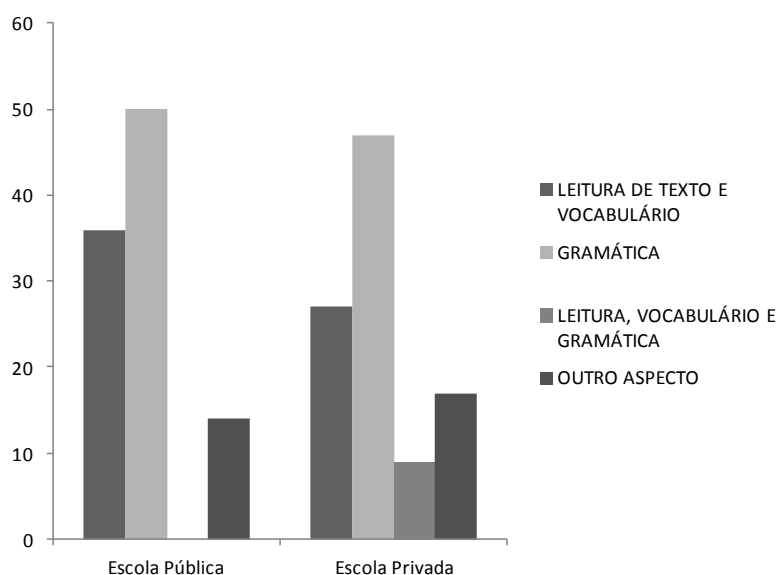


Fig. 4 – Aspecto da Língua Inglesa que os alunos gostariam que o professor priorizasse.

O Processo de Avaliação das Escolas

As orientações do PCN+ (BRASIL, 2002, p. 125) sinalizam três aspectos responsáveis pela grande dificuldade no processo de avaliação no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras: (i) a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes sobre o idioma; (ii) o grande número de discentes em sala; e (iii) a preocupação de muitos educadores em focalizar a aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalinguísticos, baseando-se exclusivamente na escrita.

Os educandos investigados apontaram entre os instrumentos de avaliação mais utilizados por seus professores, atividades realizadas em sala de aula e testes (Fig. 5). Contudo, na escola pública, o número de estudantes que apontaram atividades em sala de aula como sendo o instrumento de avaliação mais frequente foi consideravelmente maior que o número de discentes na escola particular. Não foi apontada como forma de avaliação, a utilização de projetos que possibilitariam aos alunos vislumbrar a utilização da língua alvo em situações mais próximas da realidade dos mesmos.

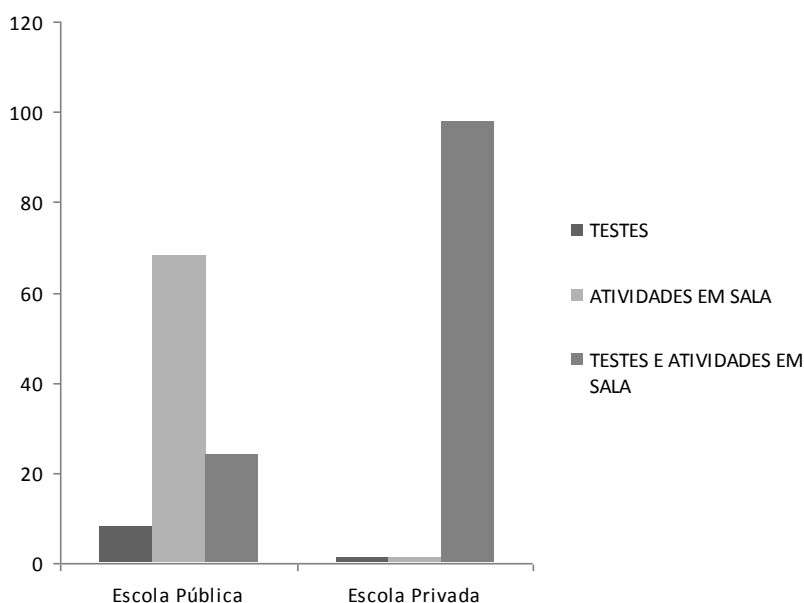


Fig. 5 – Como o professor avalia os estudantes.

É válido observar que, de acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 124), avaliar leva à reflexão sobre os objetivos que se pretende atingir em cada etapa e em todo o percurso da aprendizagem, o que implica, necessariamente, acompanhar o processo de ensino para que os ajustes ou as mudanças necessários possam ser realizados. Avaliar envolve observar o resultado a que se chegou ao final do percurso, superando, assim, a visão que circunscreve a avaliação de momentos isolados, considerando-a parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Grande parte dos estudantes que participaram da pesquisa, tanto na escola pública como na escola particular, considerou seu rendimento na disciplina de língua inglesa como sendo regular enquanto que uma pequena parcela, 4% exatamente, considerou ter um rendimento ótimo ou muito bom (Fig. 6).

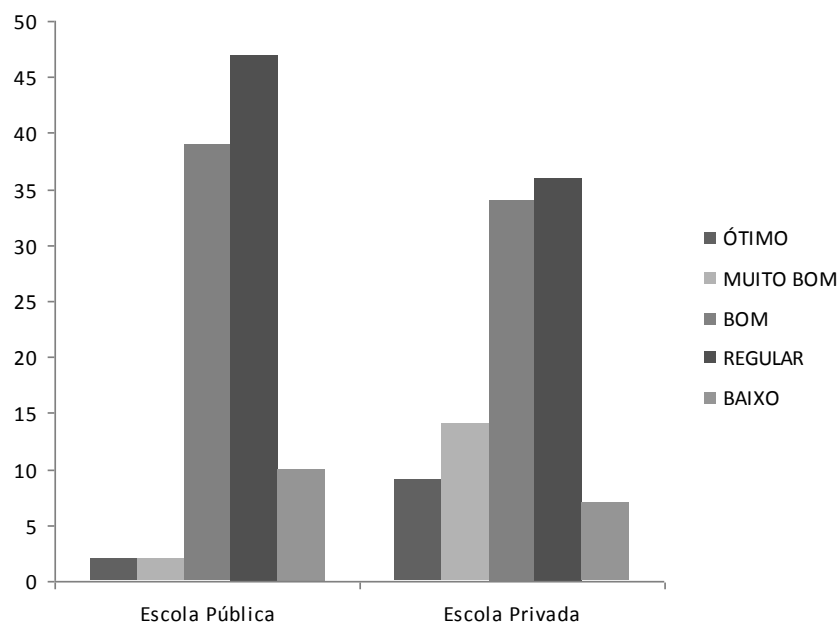


Fig. 6 – Como os estudantes consideram seu rendimento em Inglês.

Um aspecto a se considerar é o fato de que atualmente os discentes têm acesso a todos os tipos de informação com uma rapidez instantânea e acreditam que o que o professor está ensinando, eles poderão aprender depois, fora da sala de aula; por outro

lado, há uma parcela de educandos que, ao contrário desses, consideram que não irão aprender Inglês de forma alguma, pois não entendem o que o professor diz ou explica e por este motivo revelaram já ter desistido de prestar atenção durante as aulas. Ao professor, portanto, cabe a tarefa árdua de conquistar esses dois tipos de estudantes e fazê-los ver que através das suas aulas todos poderão aprender alguma coisa nova, até mesmo aqueles que já possuem fluência na língua. Não podemos esquecer que para que haja melhora no desempenho dos discentes, os professores precisam estar dispostos a avaliar suas técnicas de ensino e a ouvir dos estudantes o que melhor irá funcionar com eles. Embora o professor não vá simplesmente ouvir e fazer aquilo que os educandos estão apresentando como sendo o melhor para o seu desenvolvimento, o fato de envolver o discente nessa busca de como tornar as aulas mais produtivas e interessantes irá fazer com que os mesmos sintam-se parte atuante do processo de ensino/aprendizagem.

A Identidade do Professor de Inglês do Ensino Médio

De acordo com os dados coletados com os 10 professores de Inglês que participaram da pesquisa, foi possível perceber que o perfil geral dos professores de Inglês, atuando no Ensino Médio, na cidade de Itabuna, caracteriza-se da seguinte forma: (i) profissionais com nível superior completo dos quais apenas 20% fizeram curso de pós-graduação, contudo nenhum fez pós-graduação na área de ensino de língua estrangeira; (ii) profissionais jovens, 80% dos docentes encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos, com experiência na área de educação de 6 a 10 anos, porém, apenas 40% dos professores disseram estar atuando como professor de Inglês a mais de 5 anos; (iii) metade dos educadores investigados considera ter fluência razoável na Língua Inglesa;

(iv) 30% dos professores disseram lecionar outra matéria além de Inglês para completar sua carga horária; (v) todos disseram lecionar inglês porque gostam da disciplina; (vi) 60% dos professores têm uma carga horária de 60 horas semanais e 30% deles trabalham concomitantemente em escolas públicas e particulares; (vii) a maioria dos entrevistados disseram frequentar seminários e/ou eventos voltados para o ensino de língua inglesa apenas de vez em quando, e com relação à leitura de materiais especializados no ensino de línguas, 20% dos entrevistados mencionaram os PCNs; (viii) os professores das escolas particulares consideraram que as escolas onde lecionam estão bem equipadas para oferecerem a seus estudantes aulas mais interessantes, contudo os docentes das escolas públicas consideraram que as escolas não oferecem condições para que o professor possa ministrar aulas interessantes e motivadoras; (ix) todos os educadores consideraram ser sua meta principal fazer com que seus educandos possam pelo menos compreender a ideia principal de textos escritos em língua inglesa.

Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas nas escolas, as respostas dos professores não foram diferentes das apresentadas pelos estudantes. A maioria dos docentes disse considerar o rendimento dos seus estudantes regular, afirmando que o número deles com rendimento bom ou ótimo são de 31% a 40%. Os professores indicaram ainda que os estudantes com bom ou ótimo rendimento geralmente são aqueles que frequentam cursos particulares de inglês ou são interessados e costumam fazer todas as atividades propostas.

Diante de tudo que foi exposto anteriormente, é de fundamental importância salientar, mais uma vez, que o conhecimento é um processo para o qual colaboram todos aqueles envolvidos na prática de sala de aula. Os resultados desta pesquisa deixaram bem claro que docentes e discentes das escolas de Itabuna têm consciência daquilo que está dando certo durante o processo de construção do conhecimento e,

sabem apontar com exatidão o que não tem funcionado, bem como as razões pelas quais este insucesso tem acontecido e continua a acontecer. Por outro lado, observa-se a necessidade do professor partir para a ação e implementar novas estratégias para que esses problemas sejam resolvidos.

O professor, como argumenta Lopes (1996), precisa se envolver na prática de pesquisas de sua própria sala de aula para que possa conceber o processo de ensinar e aprender línguas dentro de suas salas de aula, pois apenas através dessa fonte de análise, o professor poderá decidir sobre qual atitude tomar em relação ao seu trabalho. Esse tipo de trabalho é, com certeza, árduo e muito complicado, mas é algo que o educador comprometido com sua profissão sentirá necessidade de fazer para tornar o resultado do seu trabalho mais significativo para aqueles que com ele interage em sala de aula – os educandos.

5. Considerações Finais

A realização da pesquisa permite concluir que existem muitos aspectos comuns à situação na qual se dá o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas e particulares brasileiras de uma maneira geral. Os aspectos mais relevantes da pesquisa foram: (i) a identificação do perfil do estudante e do professor de inglês do Ensino Médio, pois a partir deste perfil será possível refletir a respeito do que pode ser feito para reverter esse processo e tornar as aulas de inglês um momento prazeroso no qual a aprendizagem realmente acontece; (ii) a constatação de que o personagem principal desta mudança é o professor, pois para que o ensino da língua inglesa torne-se efetivo no Ensino Médio é necessário que o professor considere ser possível torná-lo efetivo e significativo; (iii) a percepção de que o docente não pode se desmotivar pela atitude negativa de alguns

discentes em relação às aulas de Inglês; (iv) o entendimento de que o educador deve identificar qual é o objetivo que deseja alcançar com suas aulas e procurar saber de seus educandos quais os objetivos e interesses deles em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, pois apenas desta forma será possível promover a realização de aulas de inglês com resultados mais significativos para os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Flavius Almeida dos. **Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?** Disponível em <http://www.sala.org.br> Acesso em: 2 de maio de 2012

BRASIL/SEMTEC (2000) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF:MEC/SEMTEC.

BRASIL/SEMTEC (2002) **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. **Metodologia Científica: Teoria e Prática**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil Editora.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Rarços e Avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

LOPES, Luiz Paulo de Moita; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **PCNEM e PCN+ de Línguas Estrangeiras (LE) no Ensino Médio**. Disponível em <http://www.mec.org.br>. Acesso em: 19 de junho de 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A Identidade do Professor de Inglês**. APLIENGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIENGE/FAPEMIG, n.1, 1997.

_____ **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil: UnB, 2003.

SANTOS, Jacyara Nô dos; FRANCO, Maria Olívia Berbert da Silva. **O Ensino de Inglês nas Escolas Públicas e Particulars de Itabuna –Ba.** 2006. Monografia (Especialização em Pedagogias Diferenciadas) – Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna, Bahia.

A CORPUS STUDY ON BRAZILIAN LEARNERS` USAGE OF ENGLISH
PHRASAL VERBS

SABRINA BONQUEVES FADANELLI

University of Birmingham UK

ABSTRACT: The present study attempts at using corpora to determine if the most common phrasal verbs used by Brazilian learners of English are the same as the most commonly used by native speakers; whether there is evidence of avoidance of phrasal verb usage by learners in Brazil; and finally if the most common meanings used by Brazilian learners match the most common meanings found in native-speaker language. The tools used for this research were a Brazilian learner corpus called CoMAprend and the toolkit AntConc. Results showed that there was significant avoidance of phrasal verb usage by the learners and that a large number of phrasal verbs found in the corpus was not within the group of most common phrasal verbs native speakers use. In spite of this a good part of the phrasal verbs` meanings appearing in the learner corpus were listed as the most usual in the Bank of English.

KEYWORDS: phrasal verb, learner, corpus, meaning, usage

RESUMO: O presente estudo objetiva determinar se as estruturas da Língua Inglesa conhecidas como phrasal verbs mais usadas por aprendizes brasileiros de Inglês são as mesmas que os phrasal verbs mais comumente usados por falantes nativos de Inglês; se há alguma evidência de que os aprendizes evitam usar tais estruturas; e finalmente se os significados dos phrasal verbs usados por aprendizes brasileiros coincidem com os significados mais frequentemente usados por falantes nativos de Língua Inglesa. As ferramentas utilizadas para esta pesquisa são o corpus de aprendizes brasileiros denominado CoMAprend e o programa AntConc. Resultados mostram que houve tendência significativa por parte dos estudantes brasileiros de evitar o uso de phrasal verbs, além de ilustrar que

grande parte das estruturas usadas pelos aprendizes no Brasil não pertenciam ao grupo dos mais freqüentes entre os falantes de Inglês nativo. Apesar destas descobertas, é mostrado que uma parte considerável dos significados dos phrasal verbs presentes na linguagem dos estudantes brasileiros estão listados como bastante comuns entre falantes nativos.

PALAVRAS-CHAVE: phrasal verb; aprendizes; corpus; significado; freqüência.

1. Introduction

Learning a second or foreign language can be included in the list of one of the most challenging feats human beings need to face at times. English has been the most required language for people to learn in the globalized world of today, and being a satellite-framed language (TALMY, 1985 AND SLOBIN, 1996, cited in: LITTLEMORE 2009:17), it could present a higher number of learning difficulties to L1 speakers of verb-framed languages, such as Portuguese. Satellite-framed languages are languages which provide the information of how the motion event was realized (manner) through the verb, and the direction or location (path) of the motion is provided by another element in the sentence. Verb-framed languages are the ones which provide the path in the verb, and usually do not provide information on the manner unless relevant (LITTLEMORE 2009).

Among the wider verbal category of English are multi-word constructions like phrasal verbs (henceforth treated as PVs), already considered by scholars as an unpopular feature of English to be learned by speakers of other languages (DIRVEN, 2001, AND RUDZKA-OSTYN, 2003, are two examples). There have been quite a few studies on the issue of avoidance of PVs by learners; DAGUT AND LAUFER (1985) and LIAO AND FUKUYA (2004) can be considered as good instances of studies that have attempted at explaining why

learners avoid the usage of PVs through observation of previous studies (the former) and application of tests to Chinese learners of English (the latter).

A particular piece of research by ALEJO-GONZÁLEZ (2010) identified that speakers of satellite-framed languages use PVs with the particle “out” more frequently than speakers of verb-framed languages. He reached these results through the use of Corpus Linguistics, more specifically the learner corpora ICLE (The International Corpus of Learner English) developed by the Université Catholique de Louvain. Another relevant study was the work carried out by GARDNER AND DAVIES (2007), who attempted at determining a list of the most frequent PVs found in the British National Corpus.

Corpus Linguistics resources are known to help linguists and teachers to determine the frequency of usage of linguistic features by native speakers (HUNSTON, 2002); this can aid material developers and teachers to identify the most important linguistic features to include in lessons and materials, as well as check if language already acquired by learners is indeed useful.

Based on the previous studies here described it is possible to point out that investigating the frequency and use of PVs by learners of English whose L1 is Portuguese may be an interesting piece of research, and as far as this essay's author is concerned, not attempted at yet. Therefore, the first part of this essay will try to determine the most common PVs in the Brazilian Learner Corpus CoMAprend, as well as checking if avoidance of PV usage also occurs, thus mirroring a little of the studies by GARDNER AND DAVIES (2007) and ALEJO-GONZÁLEZ (2010); the second part will be dedicated to a more detailed analysis of some PVs with higher occurrence in the Brazilian corpus, trying to discover which meanings attributed to the PVs by the Collins COBUILD PHRASAL VERBS DICTIONARY (2002) are used in the Brazilian corpus, in order to determine if learners' frequency of meaning usage corresponds to native-speaker's meaning usage. The research on the Brazilian

Corpus was complemented with the use of AntConc, a corpus-analysis toolkit, developed by LAURENCE ANTHONY (2004).

2. Definition of phrasal verbs and some information on the tools used on the analysis

A customary definition of PVs has been the one proposed by QUIRK ET AL (1985) and similarly reproduced by other authors such as CELCE-MURCIA AND LARSEN-FREEMAN (1999), defined and classified by several researchers as a combination of a verb and a particle that is invariable morphologically to form a single unit of meaning; this meaning cannot be predicted by separating verb and particle.

According to DARWIN AND GRAY (1999), scholars have classified PVs as elements composed of Verb + Particle that should be included in a set of common characteristics, treating it as a “guilty until proven contrary” matter since each and every PV would have to undertake a battery of tests to be considered an actual PV. DARWIN AND GRAY (1999), BIBER ET AL (1999) and GARDNER AND DAVIES (2007) prefer to treat PVs as an “innocent until proven contrary” matter, whereas each Verb + Particle construction should be given a chance to be considered a PV. This is the definition this paper shall follow, since the search for the PVs in CoMAprend will be carried out through the particles.

2.1 Searching for the learner texts in CoMAprend

CoMAprend Learner Corpus is a project developed by the University in São Paulo (USP), under the supervision of Professor Stella Tagnin and in partnership with another learner corpus in Brazil, the BrICLE from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). CoMAprend is a compilation of narrative, descriptive and argumentative texts

mostly in English, with student production from regular undergraduate courses and extracurricular on campus courses at USP (TAGNIN AND FROMM, 2008).

The chosen text genres in this study were the narrative and the argumentative ones, for the reason that they appeared to be the most representative for learners of English given the higher quantity of words (almost 100,000 word tokens). Once the texts were selected, they were downloaded to a txt format and the tool AntConc was activated to search for PVs in argumentative and narrative texts separately and later altogether, a process described in the next section.

2.2 Searching for frequent PVs with the use of AntConc:

AntConc is a corpus analysis toolkit designed by Laurence Anthony (ANTHONY, 2004) that is equipped with a concordancer, frequency generators for words and keywords, tools for cluster and lexical bundle analysis, as well as a word distribution plot. This tool was chosen because of its reliable calculating capacity.

In order to allow for a more effective and faster search, the plain txt files downloaded from CoMAprend were transformed into POS-tagged files using the free software made available by Oliver Mason, QTag. The tag used to search for particles was RP, which resulted in 5 different particles present in the corpus: up, out, off, back and down.

After that, a manual search was done to search for possible PVs with all the other particles that the COLLINS COBUILD PHRASAL VERBS DICTIONARY (2002:vi) brings, in accordance to the most commonly found in the BNC (GARDNER AND DAVIES 2007: 350), resulting in 8 more instances of particles: across, along, around, by, in, on, over and through.

The next step was to check each particle`s collocates, which also offered a first idea of how many hits each of these combinations would have in the corpus, and if there would be instances of 3rd person singular, past and participle and gerund. To confirm results, it was considered good measure to look for each combination verb + particle, either using wildcards or typing the verb form itself. Results were obtained for the number of PV hits for narrative texts and argumentative texts, followed by both altogether; only the latter ones are presented in appendix 1, for reasons of space.

Appendix 1 shows that PVs occur in the learner corpus 289 times in a total of 99,561 word tokens. That roughly accounts for 1 PV occurring in every 350 words of the corpus, a result that is a little over half of the estimates presented by GARDNER AND DAVIES (2007: 349), regarding the presence of PVs in the BNC: 1 in every 192 words. Not surprisingly, after running a log-likelihood test with the help of an online calculator, results show that the difference between the two corpora cannot be attributed to pure chance, according to figure 1. O1 represents BNC and O2 CoMAprend.

Item	O1	%1	O2	%2	LL
Word	518923	0.52	289	0.29	+ 119.39

Figure 1: Log-likelihood calculator

Even though comparing two corpora of such different sizes may state obvious results regarding avoidance of PV usage by Brazilian learners of English when compared to native English speakers, perhaps the findings from ALEJO-GONZÁLEZ (2010:61/62) may aid the interpretation of this issue. ALEJO-GONZÁLEZ reports that native speakers of English use more than twice as many PVs with the particle ‘out’ when paralleled with speakers of verb-

framed languages such as Spanish and Italian. Brazilian speakers of Portuguese, a verb-framed language as well, seem to display similar behavior, perhaps characterizing avoidance of PV usage.

There were 85 types of PVs found in the Brazilian learner corpus, 39 of which listed within GARDNER AND DAVIES` s (2007) 100 most common PVs in the BNC; at least 54 % of the PVs used by Brazilian learners are not very frequently used by native speakers of English, not a very positive perspective regarding exposure by learners to the most common PVs for communication; however one should take into consideration the range of possible text genres present in the BNC contrasted with the only two genres researched in CoMAprend, an issue that may have had an influence on the types of PVs used. The picture does not become less gloomy when considering that out of the 24 PVs that occur at least 3 times or more in the corpus only about 55 % (13 occurrences) are listed within the top 30 most common PVs according to GARDNER AND DAVIES (2007).

Once the frequency of occurrence of the most common PVs used by Brazilian learners has been outlined, the next part of this study will be dedicated to establishing if the most frequent meanings of the PVs used by Brazilian learners match the most frequent meanings described by the COLLINS COBUILD PHRASAL VERBS DICTIONARY (2002).

3. Analysis of the most frequent meanings of some phrasal verbs in CoMAprend

It is to be expected that teachers and course book designers may at times be in doubt regarding which PVs are the best ones for teaching, and language educators in Brazil are not different. After finding out what are the most common PVs used by Brazilian learners so that a comparison can be drawn between what native speakers actually use and what the learners is aware of, this study proposes another analysis: are the meanings for the PVs most commonly

used by Brazilian learners the same as the most common meanings found in BNC? This analysis might facilitate teachers` and course designers` decisions on which meanings of PVs to focus on and to correct material that may influence learners to acquire less commonly used PVs.

The most important tool used in this analysis was the COLLINS COBUILD PHRASAL VERBS DICTIONARY, totally based in research done in the Bank of English Corpus and listing its PVs` meanings in the order of the most frequent up to the least frequent ones. Due to limits of space, a more thorough analysis of the most common PVs in the CoMAprend had to limit itself to selecting a few PVs under some criteria: the PVs should be in the 30 top Phrasal Verbs list presented by GARDNER AND DAVIES (2007); the PVs should present at least two possible meanings in the COLLINS COBUILD PHRASAL VERBS DICTIONARY (2002); and the PVs should have presented at least 7 hits in the CoMAprend Corpus (due to limits of space).

Table 1 shows the PVs to be commented as well as their rank and frequency according to GARDNER AND DAVIES (2007) and the number of possible meanings according to the COBUILD (2002). Further considerations on each PV will be outlined by sections 3.1 to 3.8.

Table 1: PV hits to be more thoroughly analyzed

PV	CoMAprend hits	Gardner and Davies` rank (top 100 PVs in BNC)	Collins COBUILD number of of meanings
Make up	25	11 th	10

Take over	21	12 th	9
Come back	12	6 th	5
Find out	11	9 th	2
Go out	11	7 th	16
Point out	10	8 th	2
Go on	9	1 st	19
Carry out	7	2 nd	2

3.1 Make up

The construction “make up” occurs 25 times in CoMAprend, 5 times in narrative texts and 20 times in argumentative texts (this includes occurrences in Base Form, 3rd Person Simple Present, Past and Participle, and + ing form, as in all the following verbs to be discussed). Out of this total, 16 hits of ‘make up’ collocated with the phrase “one’s mind”.

The phrase “make up one’s mind” is displayed in the COLLINS COBUILD (2002: 211) as “to decide which of a number of things you will have or will do”, and it is treated as a very commonly used expression.

SINCLAIR (1991) sets a difference between word-meaning and phrase-meaning; word- meaning would be selected more independently and phrase-meaning would be a choice dependent on other items of the phrase in order to create what he calls a “multi-word unit of meaning”. HUNSTON (2002:140) complements the argument by stating that the meaning of a construction may not belong to each individual word, but instead to the whole phrase, characterizing an association between pattern and meaning so powerful that the meaning of a

particular word is altered to the benefit of the meaning of a whole phrase. The result then is that the whole phrase is used in a particular environment carrying a particular meaning, phenomena that SINCLAIR (1991) AND HUNSTON (2002) call “Semantic Prosody”.

The examples extracted from the corpus showed that learners frequently used the PV “make up” not with the individual meaning of the word, but with the phrase “one`s mind”, associating the construction to the idea of “difficult decision” or “difficult personality treat”. The examples taken from the Bank of English that the COBUILD (2002:212) presents illustrate similar ideas of “difficulty”, perhaps meaning that the Brazilian learners that composed the corpus were exposed to and acquired the semantic prosody of the phrase “make up one`s mind”.

3.2 Take over

The PV ‘take over’ is listed by the COBUILD (2002:382) as having nine possible meanings, and the four most commonly used are related to the act of gaining control of someone or something. In argumentative texts this PV did not raise any interesting issue; however hits on narrative texts appeared to match the description on BIBER ET AL (1999:410) that this PV is mostly found in news genres. News texts are very narrative in their essence, and fortunately Brazilian learners appeared to be aware of this characteristic.

3.3 Come back

The PV “come back” appears 12 times in the whole corpus, and all hits carry the meaning of returning to a point or place of origin, the most common use found to the verb in the Bank of English according to the COBUILD (2002:58). Brazilian learners frequently

paired the construction “come back” with the word “home”, just as in the example provided by the COBUILD dictionary: “Are you ever coming back home?” Interestingly, though, if one searches for the most common collocations in the BNC for all forms of “come back”, the word “home” does not even appear in the first 50 most frequent collocations. Could it be possible to say that learners demonstrated high frequency use of “come back home” because they were more exposed to pedagogical material that contains the construction instead of instances of real language?

3.4 Find out

The ten instances of “find out” in the learner corpus display the most common meaning elicited by the COBUILD (2002, p. 108): “if you find out something, you learn something that you did not already know”. BIBER ET AL (1999: 410) characterizes the PV “find out” as a verb quite evenly distributed in the BNC Corpus, occurring over 20 times per million words in Academic Registers and over 40 times/million words in News and Fiction Registers. The examples used by the learners seem to fit this description well, given the fact that the PV appears in texts classified by CoMAprend as argumentative, but with a few elements of narrative, like when writing a review of a book or movie.

Another feature is the construction being most often used in the Present Tense, a behavior expected when dealing with argumentative texts, since according to SWALES (2001) present tenses are often used to reference states of current knowledge. Learners contributing to the corpus apparently show awareness of these issues.

3.5 Go out

The PV construction “go out” appears 7 times in narrative texts and 4 times in argumentative texts, in a total of 11 hits. The meanings found match the first and the second most usual ones on the COBUILD (2002:142): “1- When you go out of a room, building, etc., you leave it. 2- When you go out, you leave your house and go somewhere else, for example in order to shop, visit friends, see a film and so on.”

Most occurrences of “go out” seem to be associated by the learners with the idea of having fun or of pleasant experiences, perhaps indicating that learners have acquired the verb with this semantic prosody (SINCLAIR, 1991; HUNSTON, 2002). Anyone with a minimum experience of teaching is aware that teaching materials often introduce the verb “go out” inserted in contexts of spare time and fun activities. For a better comparison to be made, it would be interesting to research semantic prosody behavior of the PV “go out” in the BNC or the Bank of English; however that is possible here for obvious reasons of purpose and space.

3.6 Point out

The 10 instances of “point out” in CoMAprend, occurred in argumentative texts, matching the statement by BIBER ET AL (1999:410) that this PV presents itself most frequently in academic registers; this feature may be interpreted as a result of considerable exposure by part of the learners composing the corpus to academic texts. The collocations “it is important to point out that” and “x point(s) out that” can also be frequently found in the BNC and match the second most common meaning in the COBUILD (2002:253): “if you point something out, you give people an important piece of information or correct their

mistaken ideas.” The meaning pointed by the COBUILD as the most usual is “if you point an object or person out, you cause people to notice them or look at them, perhaps by indicating with your hand or head”. Brazilian learners appear to use the least often meaning of the verb compared to native speakers from the Bank of English. A possible explanation could be that the most frequent meaning would be expected to happen more naturally either in narrative or spoken texts; the former showed no instances of “point out”, the latter being currently unavailable in CoMAprend learner corpus.

3.7 Go on

The PV ‘go on’ has 19 different possible meanings according to the COBUILD (2002: 141/142/143), being the most usually found in the Bank of English synonyms of the verbs ‘continue’ and ‘happen’, or when speaking about a period of time that passes (this latter one listed as 7th most commonly used). The Brazilian learner corpus has brought instances of argumentative texts that apparently fit the meaning of continuing an activity, and of narrative texts carrying the meanings of ‘happening’ or ‘passing’, indicating a use with the same common meanings as native speakers.

3.8 Carry out

CoMAprend instances of “carry out” were found in argumentative texts, in accord with Biber’s (1999:410) table that informs this PV occurs over 100 times per million words in news and academic texts in the BNC, displaying examples of both first and second meanings brought by the Collins COBUILD (2002:44): “1- If you carry out a task, you do it. 2- If you carry out an idea, suggestion, or instruction, you put it into practice.”

The line between the first and second meanings of “carry out” is difficult to identify; BIBER ET AL (1999:408) classifies PVs as belonging mostly to two semantic domains: the physical domain, in which meaning 1 from the COBUILD would fit, and the mental domain, matching meaning 2. BIBER ET AL also argues that many PVs change their original meanings when used in a different semantic domain. The collocates used by learners could have been inserted into mental or physical domains, implying that learners seemed to associate both semantic domains as co-related, hence the inter-use of both meanings. This issue could provide rich study material for cognitive linguists, who would benefit from the use of Corpus Linguistics in such case.

4. Conclusion

The present study focused on two objectives: the first was to determine the most common phrasal verbs (PVs) used by Brazilian learners of English and check if learners had a tendency to avoid the use of PVs, adapting from two previous studies by GARDNER AND DAVIES (2007) and ALEJO-GONZÁLEZ (2010); the second was to establish differences and similarities regarding the most frequent meanings of PVs used by Brazilian learners and the most frequent meanings used by native speakers of English according to the Collins COBUILD Phrasal Verbs Dictionary (2002).

The first aim of the study was apparently achieved through the use of a learner corpus in Brazil called CoMAprend and the toolkit AntConc. It was found out that PVs occurred 289 times in a total of almost 100 thousand words, characterizing roughly 1 PV appearing in every 350 words, a low estimate if compared to occurrences in the British national Corpus (BNC) presented by GARDNER AND DAVIES (2007); furthermore, this number appears to match

the behavior of avoidance of PV usage described by ALEJO-GONZÁLEZ (2010) for speakers of verb-framed languages such as Portuguese.

The results also showed that a relatively high amount of PV types found in the Brazilian Corpus were not within the list of the most common PVs presented by GARDNER AND DAVIES (2007), picturing a serious disadvantage of communicative skills on the part of the learners. This could be explained by the learners having been exposed to pedagogical material that is outdated and not produced based on corpus studies, claiming urgently for a measure to be taken by teachers and pedagogical coordinators in Brazil.

The second aim of the study slightly improved the negative impression left by the first part of the study by exhibiting that if Brazilian learners do not use PVs very often, at least when doing so they use the most frequent meanings that native speakers use according to the COBUILD (2002), even presenting certain awareness of semantic prosody in some cases.

Despite that, some PVs in CoMAprend collocated with words that do not represent very frequent collocates for the PVs used by native speakers, a difference that again could be justified by the exposure of the learner to a certain kind of pedagogical material and/or the different nature of the corpuses (spoken and written, for instance).

The findings of this study are of course representative of the learners who participated on the Corpus, given that CoMAprend is still a tiny compilation of texts if compared to the BNC or the Bank of English. Nevertheless, HUNSTON (2002) argues that even a small corpus may be significant if collected under the guidance of criteria.

This study could help language educators shed some light into the issue of which PVs to work more thoroughly with in the classroom, taking into consideration the PVs and meanings that seemed to have already been acquired by learners. More research may develop from this small study to investigate strategies learners use to avoid phrasal verbs, for example.

The conclusion then is that the use of Phrasal Verbs by Brazilian learners of English offers yet enormous possibilities in several branches of Linguistics, and certainly more specifically in Corpus Linguistics, so that proper material can be offered to students and proper guidance be given to teachers on this matter.

REFERENCES

ALEJO-GONZÁLEZ, R. "Making sense of phrasal verbs: A cognitive linguistic account of L2 learning". **AILA Review**, v. 23, n.1, p. 50-71, 2010.

ANTHONY, L. "AntConc: A Learner and Classroom Friendly, Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit". **Proceedings of IWLeL: An Interactive Workshop on Language e-Learning**, pp.7-13, 2004. Disponível em www.antlab.sci.waseda.ac.jp/research/iwlel_2004_anthony_antconc.pdf. Acessado em abril 2011.

AntConc toolkit. Disponível em <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>. Acessado em abril 2011.

BIBER et al. **The Longman Grammar of Spoken and Written English**. Essex, England: Pearson Education, 1999.

British National Corpus (BNC). Disponível em <http://bncweb.lancs.ac.uk>. Acessado em abril 2011.

CELCE-MURCIA, M., & LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book: An ESL/EFL teacher's course** (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle, 1999.

CoMAprend. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/comaprend.html>. Acessado em março 2011.

DAGUT, M., & LAUFER, B. "Avoidance of phrasal verbs: A case for contrastive analysis." **Studies in Second Language Acquisition**, v.7, p. 73-79, 1985.

- DARWIN, C. & GRAY, L. "Going after the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification." **TESOL Quarterly**, v. 33, n.1, p. 65-83, 1999.
- DIRVEN, R. English Phrasal Verbs. "Theory and didactic application." In: PÜTZ, M., NIEMEIER, S. & DIRVEN, R. (eds). **Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p. 3-27.
- GARDNER, M. and DAVIES, D. "Pointing out frequent phrasal verbs: a corpus-based analysis." **TESOL Quarterly**, v. 41, n.2, p. 339-359, 2007.
- HUNSTON, S. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: CUP, 2002.
- ICLE (The International Corpus of Learner English)**. Disponível em <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html>. Acessado em março 2011.
- LIAO, Y. & FUKUYA, Y. J. "Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English." **Language Learning**, v. 54, p. 193–226, 2004.
- LITTLEMORE, J. **Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- Log-likelihood calculator**. Disponível em <http://lingo.lancs.ac.uk/llwizard.html>. Acessado em abril 2011.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., & SVARTVIK, J. **A comprehensive grammar of the English language**. New York: Longman, 1985.
- Qtag free online tagger**. Disponível em <http://phrasys.net/uob/om/software>. Acessado em abril 2011.
- RUDZKA-OSTYN, B. **Word power: Phrasal verbs and compounds: A cognitive approach**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SINCLAIR, J. (ed). **Collins COBUILD Phrasal Verbs Dictionary**. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2002.

SWALES, J. **Research Genres: explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TAGNIN, S. FROMM, G. “CoMAprend – a experiência da construção de um corpus de aprendizes para estudos – 2008.” Disponível em <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/09-07-09/Texto%206.pdf> . Acessado em março 2011.

Appendix 1

Total hits of PVs in CoMAprend Learner Corpus

Total of word types: 10008

Total of word tokens: 99561

wake up	27	take on	5	go back	2
make up	25	sum up	4	go up	2
take over	21	keep on	4	lay down	2
come back	12	fall down	3	put up	2
end up	11	figure out	3	screw up	2
find out	11	pick up	3	take (x) off	2
go out	11	carry on	3	turn out	2
point out	10	pass on	3	work out	2
go through	10	come		count on	2
go on	9	across	3	turn on	2
carry out	7	fill in	3	get along	2
come out	5	act out	2	get around	2
give up	5	clear up	2	go by	2
grow up	5	cover up	2	fit in	2
move on	5	cry out	2	bring in	2

run over	2	move back	1
turn over	2	rise up	1
break		rule out	1
down	1	run out	1
bring out	1	run up	1
bring up	1	show up	1
chase		speak out	1
down	1	speed up	1
climb up	1	stand up	
come up	1	for	1
crack up	1	start up	1
drop off	1	take up	1
fall off	1	turn down	1
freak out	1	hang on	1
get off	1	come	
get out	1	along	1
get up	1	go along	1
go down	1	move	
head down	1	along	1
hold up	1	pass along	1
hurry up	1	stand by	1
keep up	1	turn off	1
laugh out	1		
look out	1		

Total: 289

**MOHJA KAHF'S *THE GIRL IN THE TANGERINE SCARF* SEEN THROUGH THE
HIJAB PERSPECTIVE**

CARINE PEREIRA MARQUES

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

GLÁUCIA RENATE GONÇALVES

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

ABSTRACT: Literature often represents fictionally how gender relations are deeply affected by diaspora. The case of contemporary Arab-American writers is no exception to this, and recent works by Arab-American women writers have indeed been giving voice to silenced women. Our hypothesis in this article is that, in Mohja Kahf's *The Girl in the Tangerine Scarf*, the main character negotiates her subjectivity in the space of diaspora, which is illustrated mainly, among other things, through her choice of clothes.

KEYWORDS: Diaspora; Arab-American Literature; Gender; Mohja Kahf.

RESUMO: As relações de gênero podem ser profundamente alteradas pela experiência da diáspora, o que é muitas vezes representado pela prosa de ficção contemporânea. A literatura árabe-estadunidense é um exemplo disso, uma vez que em especial obras de autoria feminina vêm dando voz a mulheres antes silenciadas. A hipótese aqui desenvolvida é que, no romance *The Girl in the Tangerine Scarf*, de Mohja Kahf, a protagonista negocia sua subjetividade no espaço da diáspora e o faz, entre outras coisas, através da escolha de seus trajes.

PALAVRAS-CHAVE: Diáspora; literatura árabe-estadunidense; gênero; Mohja Kahf.

“Any insect that undergoes a complete metamorphosis has several different life stories, one that describes how it lives in its immature, larval forms, what goes on in its pupal transformation – if it has one – and how it behaves as a mature sexual adult.”

(HUBBELL, 1993: 34)

Wars and terrorist attacks have brought more visibility to the Arab community in the United States, and the interest in Arab-American literature has also increased. This interest also coincides with an increase in the production of literary texts by Arab Americans. However, it is important to look back and track down the history of Arab-American writers as it provides the necessary information to help us understand not only their trajectory, but also to observe that their literary production is interwoven with the political events affecting the Arab community living in the United States. Joana Kadi comments on the importance of this trajectory of Arab-American literature as she considers anthologies published thus far as maps which “help record a community's history and spirit” (KADI, 1994: xvii).

The first manifestation of Arab literature in the United States was the gathering known as the Al Mahjar, meaning immigrant or diasporic writers. As Majaj explains, the writers of the Mahjar group “were nonetheless primarily expatriate writers, exiles whose vision was trained in the Middle East and its literary and political contexts” (MAJAJ, 1999: 68). They wrote mostly in Arabic, but a few wrote both in Arabic and in English, and their objective was to confer upon literature a more effective role in the forging of an Arab national consciousness (LUDESCHER, 2006: 95). However, while these first immigrants were worried about maintaining their Arab literary identity, they lived in an assimilationist context and many of the writers of this period wrote autobiographies about their successful integration

into mainstream society, trying to write about what was similar between the two cultures or use what was thought of as positive stereotypes. As Majaj explains, “these writers were conscious of serving as bridges between East and West, and actively sought to establish philosophical meeting points between Arab and American ideologies and contexts” (MAJAJ, 2008: 2). It was in this context that Gibran Kahlil Gibran published in English the renowned *The Prophet*, which had the “implicit claim that the Arab homeland is a fountainhead of wisdom and spirituality” (SHAKIR, 1996: 5). Contemporary to Gibran and also part of the *Mahjar* group, Abraham Rihbany, Ameen Rihani, and Mikhail Naimy also wrote books that aimed to “promote cultural, social, and political reform in the East, based on the Western model, and to encourage a spiritual awakening in the West, based on the Eastern model” (LUDESCHER, 2006: 98).

From 1924 to the beginning of the 1960s, few books were published as there were fewer Arabs entering the U.S. due to strict immigration laws and wars in the Middle East. In fact, as Alixa Naff pointed out, the lack of contact between the Arab community living in the U.S. and their homelands was so abysmal that “if political and economic events had not reactivated Arab immigration and an interest in Arab culture, Syrian-Americans might have assimilated out of existence” (NAFF, 1985: 330). After 1967, when new immigrants arrived in the US, this scenario began to change. As new immigrants were highly politicized, they helped “rekindle a sense of ethnicity in the established community and promote a sense of kinship with the Arab world in general” (SHAKIR, 1996: 9). The political and cultural context of that time favored this new manifestation or phase of the Arab community, as the Civil Rights and Black Power movements also voiced other minority movements.

The publication of the anthologies *Wrapping the Grape Leaves: A Sheaf of Contemporary Arab-American Poets* (1982) and *Grape Leaves: A Century of Arab-American Poets* (1988) was a turning point as they gave visibility to Arab-American literature. The first

work, as Shakir explains, “was a landmark publication, testifying to a sea change in Arab Americans' sense of themselves” (SHAKIR, 1996: 9). The second anthology, which includes works from Gibran to Elmaz Abinader and Naomi Nye, who are still writing today, was even more seminal as it “announced a body of literature the existence of which came as news to most American scholars” (SHAKIR, 1996: 10). Among the first works of fiction published by an Arab-American is Joseph Geha’s *Through and Through: Toledo Stories*, followed by several other names, including those of women writers. The gradual and steady increase in the literary production by Arab-Americans is explained by Ludescher as follows:

Two factors spurred the growth of Arab American literature. The first was the search for voices outside the traditional canon of Anglo-American male literature, a search which led to the burgeoning interest in ethnic American writers. The second factor, like so many things in the Arab American community, was political. Recent events in the Arab World combined to raise the political consciousness and solidarity of the Arab American community. In order to combat the proliferation of anti-Arab stereotypes, writers dedicated themselves to putting a human face on the Arab American immigrant population. (LUDESCHER, 2006: 106)

It is in this context that we can situate Mohja Kahf, the writer whose work is under analysis in this article. Kahf was born in Syria in 1967 and moved to the United States when she was four. Her personal story and her condition as a writer is aptly explained by Majaj as she claims that “for many of us this negotiation of cultures results in a form of split vision: even as we turn one eye to our American context, the other eye is always turned toward the Middle East” (MAJAJ, 1999: 67). However, as Majaj also explains, this 'schism' in vision is often a source of imbalance, and it will inevitably affect diasporic subjects like Kahf.

The tension between assimilation forces and the need to hold on to one's cultural legacy confers a certain fluidity on subjects of diaspora. As Almeida states,

Identities or the formation of subjectivities become, in our contemporary world, a process in flux, a temporary belonging rather than a unifying concept. It is possible, therefore, to speak not of a national or personal identity/subjective per se but of identities that will be defined by a process of being in the world... (ALMEIDA, 1999: 318)

Dislocation movements, moreover, greatly affect gender relations in diasporic communities. Besides taking into account the issues of personal and national identities to understand the contemporary writings of diaspora, we also have to bear in mind that this movement of dislocation also interferes with gender relations. "Diasporic experiences are always gendered" (CLIFFORD, 1994: 313-314) and the migration movement has made possible for women to question their status in the new social environment.

When investigating contemporary Arab-American writers, one eventually thinks of the story of Scheherazade, from *One Thousand and One Nights*, who manages not to be killed by her husband by telling him a different story every night. However, the idea for storytelling that saved her life was not hers, but was rather suggested to her by her sister Dinarzad, who "central as she was to the structure of the tales, she disappears into silence" (KALDAS AND MATTAWA, 2004: ix). Thus, it is also silence, and not only Schererazade's legacy of voicing stories, which characterizes the plight of Arab women. Recent works by Arab-American women writers have indeed been giving voice to these silenced women:

During the past twenty-five years, women from the Arab world have been writing themselves into visibility at both national and international levels. Historically invisible, they are becoming agents of possible transformations in

the societies in which their voices had traditionally not been heard. (COOKE, 2000: 150)

The fact that women are now considered agents in this process of transformation is largely due to their inhabiting the space of diaspora. As Brah argues, diasporas are “potentially the sites of hopes and new beginnings. They are contested cultural and political terrains where individual and collective memories collide, reassemble and reconfigure” (BRAH, 1996: 193). Our hypothesis in this article is that in Mohja Kahf’s *The Girl in the Tangerine Scarf* the main character negotiates her subjectivity in the space of diaspora and she does so through her choice of clothes, as we will show below.

The Girl in the Tangerine Scarf was published in 2006, and it tells the story of Khadra Shamy, a Muslim Syrian immigrant in the United States. The story is told by an omniscient narrator who uses flashbacks and flashforwards. Several of the events in the story take place in Indianapolis, where Khadra “spent most of her growing-up years” (KAHF, 2006: 1). Her father had decided to move there in order to work at the Dawah Center, a Muslim community center, where he believed he would answer God's call and help other Muslims. Before that, the first place Khadra lived in the United States was Square One, in the Rocky Mountains. Despite living among American kids, she did not face any kind of discrimination: “The American kids in Square One didn't seem to know yet that they were supposed to be better than the rest because it was their country. Their parents were all students at the same university” (KAHF, 2006: 10). Nevertheless, the sense of not belonging was soon to come to her as they moved to Indiana. In their first day, when they were still unpacking their belongings, some boys threw glass bottles at their doorstep, and the Shamy family realized they were not welcome. At school, things were not different. She felt that she not only had to face the prejudice on the part of other students, but she also had to live with the indifference

of the teachers. In one incident at her school when two boys harassed her and ended up tearing her scarf and leaving her bareheaded, a teacher does not sympathize with her: “Mr. Eggleston came out of his room down the hall. Silhouetted by the daylight streaming from the double doors at the end of the hallway, he shook his head, gave her a look of mild disapproval, and went back inside” (KAHF, 2006: 125).

Khadra's school days are synthesized in a passage when she compares herself with some American embassy workers who are taken hostage by Iranian revolutionaries. The story of the American hostages is on television every day and she has to face the consequences of the media coverage at school:

Khadra counted out her days in George Rogers Clark High School where, for four hundred and forty-four days, she was a hostage to the rage the hostage crisis produced in Americans. It was a battle zone. Her job was to get through the day dodging verbal blows – and sometimes physical ones. (KAHF, 2006: 123)

While the consciousness that she is not fully accepted in the American society grows, so does the sense of belonging to the Muslim community. The feeling that they are different and should remain as such is noticed when their green card expired, and they could not get a new passport for political reasons. Khadra's father decides to apply for American citizenship, and the day they walked into the courthouse for the ceremony, the narrator says they are “like a family in mourning” (KAHF, 2006: 141). Her mother seems to have cried all night long, and Khadra's feelings are described as follows: “To her, taking citizenship felt like giving up, giving in. After all she'd been through at school, defending her identity against the jeering kids who vaunted America's superiority as the clincher put-down to everything she said,

everything she was” (KAHF, 2006: 141). Not being fully accepted is in part due to the fact that she is a Muslim, and dressing differently makes the difference even more conspicuous.

Although Khadra feels that she does not belong in the United States and that her homeland is somewhere else, the notion of home is still not that clear to her. In the plane to Mecca with her family, the narrator tells us that “Khadra felt funny. The phrase 'leaving home' came into her head. But Indianapolis is not my home, she thought indignantly” (KAHF, 2006: 157). Then, when they land, Khadra thinks “*someplace where we really belong*. It's the land of the Prophet. The land of all Muslims” (KAHF, 2006: 159). At the moment of landing, it is clear that she considers Mecca, a place she has never been before, closer to a kind of home than the place where she grew up and lives. Yet, upon returning to Indiana after some disappointments in Mecca, we are told that

Khadra was glad to be going home. 'Home' – she said, without thinking. She pressed her nose against the airplane window. The lights of Indianapolis spread out on the dark earth beneath the jet. The sweet relief of her own clean bed awaited her there – and only there, of all the earth. (KAHF, 2006: 179)

Clearly Khadra is torn, divided. She is between two worlds and she does not seem to belong to any of them. The words of Vijay Agnew translate her condition only too well: “The individual living in the diaspora experiences a dynamic tension every day between living 'here' and remembering 'there', between memories of places of origins and entanglements with places of residence, and between the metaphorical and the physical home” (AGNEW, 2005: 4). Ironically, Khadra herself was never very tolerant when it came to difference. She was rather judgmental of those those who did not follow the Muslim customs, and because of that she lost many friendships along her life. Once, when she is already at university she has an argument with her friend, Joy, about entering or not a sushi bar. Khadra is so intolerant she

accuses her friend of being a 'McMuslim'. On the other hand, Joy seems not to believe the rigid points of view held by Khadra:

As part of the first generation in her family to go to college, she had enough to deal with, without some little Arab girl from a privileged college-educated family trying to tell her what was acceptable and what was not in the 'Islamic lifestyle.' As if Islam was a lifestyle. Instead of a faith. (KAHF, 2006: 185)

Khadra will only reconsider her attitude when Joy helps her in a moment when she did not have anyone else to count on. When she asks Joy why she was so helpful, the latter explains: "I'm your friend. Friends don't drop you when you do something they disapprove" (KAHF, 2006: 249). It is just after hearing this that Khadra considers: "I've never been a real friend, or had one. I've demanded that my friends conform to what I approve and disapprove" (KAHF, 2006: 249).

The role of memory is another important aspect that should be taken into account and, unlike her brother Eyad, Khadra did not have clear memories of Syria during her childhood years in Indiana: Eyad "remembered Syria in complete sentences, not flashes of words and tastes [like herself]" (KAHF, 2006: 15). Instead, the memories of Syria were passed on to her by her parents as well as by relatives, and the 'aunts' and 'uncles' from the Dawah Center. Among other Muslims Khadra used to feel safe: "the strong vibrations of the men's voices and the murmurs of the women made her feel safe. Sandwiched between them, she was right where she belonged. Everyone knew her, and who her mother and father were" (KAHF, 2006: 32-33). It seems that it is the Muslim community that gives Khadra the feeling of belonging, of safety.

The same Muslim community soon made her realize that there are certain boundaries between men and women. Khadra is first taught how a woman should behave when she hops

on her friend Hakim's bike, and hears her brother's reprimand: "Get off Hakim's bike and get on mine. 'Cause he's a boy and Mama might see you" (KAHF, 2006: 5). Some passages of the novel make clear that women should be submitted to men. When Khadra's friend Zuhura, a law student, was to get married, her fiancé made her see that certain things were unacceptable. Zuhura "was beginning to see that her argumentation talents, while they suited her career ambitions, were not the skills needed for becoming Luqman's wife" (KAHF, 2006: 74).

The role of a married woman is also expounded when her brother Eyad was choosing a bride for himself:

The girl has impeccable character, was active at the mosque, and wore flawless hijab with not a hair showing. And, definitely, she was a native speaker of Arabic, with a pure accent, and a fluency aided by the private Arabic tutors her father had hired. She was splendidly qualified to teach their future children the language of the Quran. Piety, character, beauty, brains, the right language, the right home culture – what more to ask in a bride? (KAHF, 2006: 138)

When Khadra wants to devote herself to Islamic studies, her father suggests that she take a course given by a Mauritanian sheikh. During the course, the men seem not to approve of the presence of a woman. There she learns to recite the Quran, and she decides to enter an international competition on Quran recital announced by the sheikh. However, when she gives him her tape for the contest, and he tells her that she cannot take part in it, she is taken aback: "Well – you see – I never meant to imply – the contest, I'm afraid – it is not open to women" (KAHF, 2006: 199). Furthermore, she only truly realizes that the equality between men and women, which was taught to her when she was a child, was not part of the Muslim reality when, during a visit to Syria with her parents, she hears a call to prayer coming from a mosque near her relatives' house, goes to the mosque to pray, and is brought home by the

police, thus bringing shame to her parents and to her host. Confused by what had happened, her father explains: “Well, women are not allowed to pray in the mosque here” (KAHF, 2006: 167). Khadra seems overwhelmed by her father's explanation that women attend mosques in America, but not in most Muslim countries. She then asks:

“But you said – *you* said –” she whirled here to include her mother, “you *always* said it was part of Islam. (...) What about the prophet saying ‘You must never prevent the female servants of God from attending the houses of God?’ I told the matawwa that hadith and he laughed – he *laughed* at me, and said ‘listen to this *woman* quoting scriptures at *us!*’” (KAHF, 2006: 168)

Another issue used to illustrate the difference between men and women is the Muslim dress code, discussed several times in the novel. A woman should cover up and wear a hijab after she menstruates, and Khadra in effect was enraptured by this imposition: “Hijab was a crown on her head. She went forth lightly and went forth heavily into the world, carrying the weight of a new grace (...), hijab soon grew to feel as natural to her as a second skin, without which if she ventured into the outside world she felt naked” (KAHF, 2006: 112-113). However, we can notice in the novel that this issue is rather controversial. When the adult Khadra returns to Indianapolis in order to photograph her Muslim community for a magazine assignment, the narrator tells us “she doesn't think she herself can take one more of those shots of masses of Muslim butts up in the air during prayer or the clichéd Muslim woman looking inscrutable and oppressed in a voluminous veil” (KAHF, 2006: 48). This passage may hint at the fact that Khadra believes that the community as well as the veil are not represented accordingly by the outside community, as if saying that being a Muslim is much more than praying, and that the veil does not necessarily mean oppression.

The choice of the verb 'looking' in the passage above suggests that, being a Muslim, she does not see the veil as an outsider would, since she believes the hijab is worn naturally. Another passage in the novel, though, suggests that clothes do imply some kind of restriction. Khadra describes Zuhura's engagement party and explains why it was for women only: "So they could remove their headscarves and coverups at the door and enjoy an evening dressed as they were within the home, with their hair out and their bodies as attractively clothed as they wished" (KAHF, 2006: 78). The choice of the verb 'enjoy' suggests that they liked dressing that way. Besides, the expression "as attractively clothed as they wished" also suggests that they are not always dressed as they want, that the kinds of clothes are more an imposition than a wish.

After Khadra starts wearing the hijab, she goes through different phases. The first phase is the radical one, which she enters while she was still a teenager. She decides to dress in black headscarves and navy-blue *jilbab*, which is a long garment. The clothes she wears in this phase indicate her attachment to what she considers genuine Muslim behavior, and that contrasts with any kind of assimilation or deviation of tradition. However, even her family does not quite approve of that:

[Her parents] exchanged looks but didn't say anything. What could they say? They were the ones who had introduced Khadra to the works of Islamist revolutionary Sayid Qutub, after all, and his multivolume *tafsir* of the Quran sat on their rickety bookshelf in the living room. She seemed only to be taking his rhetoric a step or two further along the path of its own logic. (KAHF, 2006: 150)

The extremist phase, part of Khadra's immaturity, does not last long. Khadra stops wearing the sober clothes when she develops a crush on a boy. In this second 'dressing' phase

she begins to wear more colors and replaces the *jilbad* with blouses and skirts. It is the beginning of what she calls 'her neoclassical phase', when "she thirsted now to study traditional Islamic heritage. It seemed to her the answer lay in there somewhere" (KAHF, 2006: 194). During this phase Khadra meets Juma, a friend of her brother Eyad's, who considers taking her in marriage because she has the qualities he admires in a woman: a "pure Arabic accent", an exemplary dress code, intelligence, and, most importantly, she "had not lost her Arab identity despite being raised entirely in America" (KAHF, 2006: 201). Khadra's mother asks her to consider the possibility of marrying him as she would have to think about getting married in the next few years anyway: "A girl's window of opportunity narrows after that" (KAHF, 2006: 207).

Khadra explains her reasons for marrying Juma to Téta, her grandmother, when the latter arrives from Syria for the ceremony. She tells her grandmother that she decided to marry him because her parents might be moving away and she wanted to stay in order to finish her degree. When her grandmother asks her again why she wants to marry him and not another man, she says "well, I guess he's as good as any other guy I'd end up marrying, so why not?" (KAHF, 2006: 208). Téta seems to notice the fragility of her reasons to marry Juma, but she is the only person to question Khadra, as the others seem only worried about practical matters involving a Muslim marriage ceremony.

As a married woman Khadra goes through the most dramatic period of her life. Although she seems happy in the beginning, the couple soon starts to have problems as Juma imposes more and more limits on her. He first tells her to stop riding her bicycle, which he considers inappropriate for a Muslim woman. At this point the reader knows that Khadra will not play the obedient wife, and she indeed refuses to stop riding it. After many quarrels, Juma finally says: "As your husband, I forbid you" (KAHF, 2006: 230). Khadra eventually consents, but she is conscious that something has changed: "She put the bike in the resident

storage area of their building's basement. Such a little thing, a bike. In the overall picture of a marriage, what was a bike? The gears rusted and the tires lost air. Something inside herself rusted a little, too” (KAHF, 2006: 230).

The bike episode was followed by others, and everything collapses for Khadra the day she discovers she is pregnant: “‘I can't have a baby now,’ she whispered to the nurse at the student clinic, sitting on the examination table in shock after the doctor had just told her. Her face was sallow, her eyes puffy. She had never known anything more clearly or more urgently. ‘I can't’” (KAHF, 2006: 244). Khadra claims she can have the abortion as any woman can before she is a hundred and twenty days into the pregnancy. However, no one seems to support her, and she is certain that her “life *is* in danger” (KAHF, 2006: 244) – meaning not physical danger, but psychological breakdown. The abortion is also the occasion for breaking up with the institutions which have been the basis of her entire life up until then: family, religion, and marriage:

No, enough, no. Her back was up against the wall, the bathroom small, mewing her in. She beat the floor with the Ajax canister over and over with the force of her will, no no no, no no no no, scattering the powder seven times. Where was it, this will of hers, this misshapen self? She needed to know it. (...) Her self was a meager thing, scuttling behind a toilet, what she hadn't given over of it to Mama, to Juma. Too much, she has given away too much. She will not give the last inches of her body, will not let them fill her up with a life she does not want. Feral, it was not a word but a spasm, the snarl of a fanged thing gnawing at a trap: no. No, no, no, no, no, *no*. (KAHF, 2006: 248)

Sitting on the bathroom floor and realizing they even want to have rights over her body, Khadra begins to question the roles assigned to her, the identity that she did not know

was being gradually forced upon her. Metaphorically she also decides to abort several other things from her life:

She wanted to abort the Dawah Center and its entire community. (...) Twenty-one years of useless head-clutter. It all had to go. (...) All that smug knowledge. Islam is this, Islam is that. Maybe she believed some of it, maybe she didn't – but it needed to be cleared out so she could find for herself this time. Not as a given. Not ladled on her plate and she had to eat it just because it was there. (KAHF, 2006: 261-62)

It is important to observe at this point that the space of diaspora is pivotal to all her questionings. This new environment promotes the contrast between the Muslim and the American culture, as well as between the theoretical teachings she had received and everyday practices that make her question views previously taken for granted. After recovering from the abortion, she sells coins that were given to her by Téta as a wedding gift, and travels to Syria because she thought it was a “time for retreat” (KAHF, 2006: 266). While there, her grandmother makes significant revelations to Khadra: she had been one of the first women to have a job in Syria, had run away with the man she loved, and married away from her family. These revelations help Khadra not only to see her grandmother differently, but also to question what is acceptable from a Muslim woman. Later on, Khadra also finds out that her mother, a 'model' Muslim woman, also has a shocking past. According to Khadra's aunt, her mother had been a rebel herself who refused “to wear hijab and pray regularly” (KAHF, 2006: 286). At hearing this, Khadra feels she had been deceived.

Khadra's views on religion begin to change. Once, while she is contemplating the city, she thinks:

Sitting on Mount Qasyoon looking down on the city of Damascus, you could not possibly hold that one religion had claim to an exclusive truth. Damascus demanded that you see all religions as architectural layers of each other, gave you the tangible sense, real as the crumbling citadel steps beneath you feet, that it all came together somehow in a way that made sense. (KAHF, 2006: 297)

Thus, it is in Syria, a place Khadra always believed safeguarded her beliefs, that religion is redefined for her. It is also in Syria that Khadra feels her voice will be heard: “she is not in an isolated locale where no one would hear her if she screamed” (KAHF, 2006: 298). This passage, interestingly enough, contrasts with another discussed earlier in this article, when Khadra felt she would not be heard in Indianapolis if she screamed; she feels the opposite while sitting totally alone in an isolated place in Syria. This contrast may suggest how displacement is in fact relative.

It is in Syria that Khadra stops wearing the hijab. Her headscarf falls accidentally, but she doesn't mind and realizes that unveiling was a necessary part of the transformation she was going through: “How veiling and unveiling are part of the same process, the same cycle, how both are necessary; how both light and dark are connected moments in the development of the soul in its darkroom” (KAHF, 2006: 309). The absence of the hijabs and scarves marks the beginning of a new phase in Khadra's life. She is aware that she is stepping into the unknown:

The first few days without her lifelong armor she felt wobbly, like a child on new legs. Her body felt off-balance, carried differently. Gone was the flutter about her, the flutter and sweep of fabric that was so comforting and familiar. Having waist and legs encircled now, being compactly outlined by clothing

that fit the line of her body – that *defined* her body, instead of giving it freedom and space like hijab did – was all so new. (KAHF, 2006: 310)

Khadra's decision signals chance and rupture with certain traditions, but it does not mean she starts behaving in an entirely different way. It is, indeed, a moment of uncertainty and even loneliness for her, as the metaphor of the hijab as a friend illustrates: “some days she just wanted her old friend hijab standing sentry by her side” (KAHF, 2006: 312). When she decides to return to the United States, she feels she is going home again, only this time she is conscious of the implications of this choice: “She knew by the time she crossed the Atlantic that she was headed home, if there was any home in the world of worlds. (...) She knew at last that it was in the American crucible where her character had been forged, for good or ill” (KAHF, 2006: 313). Her choice of clothing for the return journey is also symbolic. She puts on a headscarf because “she wanted them to know at O'Hare that she was coming in under one of the many signs of her heritage” (KAHF, 2006: 313).

Khadra decided not to go back to Indiana, but to go instead to Philadelphia, where she could start over without being near her family and the Arab Muslim community. In this new place she reexamines her condition as a Muslim, and mainly, as a woman. After some time she begins to date, something she would have never considered in the past, but her relationship comes to an end “at the sex crossroads” (KAHF, 2006: 352), because despite the fact she changed her mind about dating, Khadra still believes that sex is only appropriate after marriage. Her boyfriend, quite upset, offers his appraisal: “‘All I know,’ he lashed out, before she had even finished explaining, ‘is that you want to pretend you're some kind of liberated woman on one level, but on another level you're just your typical backward Muslim girl with the old country still in your head’” (KAHF, 2006: 359). What he failed to see, though, is that

Khadra was the one in control: “She knew, all right, what it was she was holding back from. Still she made the choice” (KAHF, 2006: 353).

Khadra's friend Seemi also tries, unsuccessfully, to show her that she was being too conservative, but Khadra counterargues:

“Every religion in the world has rules about sex. (...) Don't you wonder why that's such a constant in all religions?”

“To control women's bodies,” Seemi answered promptly. To Khadra, she sounded like a broken feminist record.

“But religion tells men to control their bodies too,” she reminded her. “Why do you always have to see it as a conspiracy against women?”

“Because it is. Not to see that is naïve. Because it's never equal. Men always get breaks. Polygyny in Islam ring a bell there, huh? *Please*. Women *always* have to be more pure.” Seemi wasn't giving any ground. (KAHF, 2006: 361)

It is possible to compare Khadra's development in the space of diaspora with Sue Hubbell's quotation used as an epigraph for this article. Khadra in her immature form passively accepts all the teachings her family and community passed onto her as the only existing truth. Her pupal transformations are the several phases she goes through in her life when her beliefs clash with every day life and the cultural environment of the place she lives. Finally, the older Khadra behaves as a mature sexual adult who respects herself and her condition as a diasporic woman. In conclusion, Mohja Kahf's representation of an Arab immigrant woman in *The Girl in the Tangerine Scarf* demonstrates how the space of diaspora is central to the reconstruction of a woman's subjectivity, informed no longer exclusively by rigid social codes from the Middle East. Despite being criticized, the mature Khadra, now

conscious of her hybridity, wears a tangerine scarf and blue jeans, combining signs of the American and the Arab cultures according to her personal assessment and choices.

REFERENCES

AGNEW, Vijay. "Introduction". In: AGNEW, Vijay. **Diaspora, Memory and Identity: a Search for an Identity**. Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press, 2005. 3-17.

ALMEIDA, Sandra R. G. "In and Out the Global Village: Gender Relations in a Cosmopolitan World". In: GONÇALVES, Gláucia R. (Org.) **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 317-327.

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

BRAZIEL, Jana E.; MANNUR, Anita. "Nation, Migration, Globalization: Points of Contestation in Diaspora Studies". In: BRAZIEL, Jana E.; MANNUR, Anita. **Theorizing Diaspora: A Reader**. Malden, MA: Blackwell, 2005.

CLIFFORD, James. "Diasporas". **Cultural Anthropology**, vol.9, n.3, p. 302-38, 1994.

COOKE, Miriam. "Women, Religion, and the Postcolonial Arab World". **Cultural Critique**, vol.45, p.150-184, 2000.

HUBBELL, Sue. **Broadsides from the Other Orders: A Book of Bugs**. New York: Random House, 1993.

KALDAS, Pauline; MATTAWA, Khaled. (Eds.) **Dinarzard's Children: An Anthology of Contemporary Arab American Fiction**. Fayetteville: University of Arkansas Press, 2004.

KADI, Joanna. "Introduction". In: KADI, Joanna (Ed.). **Food for Our Grandmothers: Writings by Arab-Canadian Feminists**. Boston: South End Press, 1994. p. xviii- xx.

KAHF, Mohja. **The Girl in the Tangerine Scarf**. New York: Carroll and Graf, 2006.

LUDESCHER, Tanyss. "From Nostalgia to Critique: An Overview of Arab-American Literature". **MELUS**, vol 31, n.4, p. 93-114, 2006.

MAJAJ, Lisa S. "Arab-American Literature: Origins and Developments". **American Studies Journal**, vol.52, 2008. Disponível em: asjournal.zusas.uni-halle.de/150.html. Acessado em 26 de Julho de 2010.

---. "New Directions: Arab-American Writing at Century's End". In: AKASH, Munir; MATTAWA Khaled. **Post-Gibran: Anthology of New Arab-American Writing**. Syracuse: Syracuse University Press, 1999.

NAFF, Alixa. **Becoming American: The Early Arab Immigrant Experience**. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985.

SHAKIR, Evelyn. "Arab-American Literature". In: KNIPPLING, Alpana. **New Immigrant Literatures in the United States: A Sourcebook to Our Multicultural Literary Heritage**. Westport: Greenwood Publishing Group, 1996. 3-18.

A SINGULARIDADE NARRATIVA DE LOVE AND LONGING IN BOMBAY

CIELO G. FESTINO

Universidade Paulista (UNIP)

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir a singularidade literária de *Love and Longing in Bombay* (1997), do escritor indiano Vikram Chandra, levando em conta a maneira como o autor relaciona os gêneros literários da tradição inglesa com a cultura hindu através do conceito de *darshana*, ou visão de mundo

PALAVRAS-CHAVE: gênero; singularidade; *darshana*.

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the singularity of *Love and Longing in Bombay* (1997) by Vikram Chandra in terms of the relationship established by the author between the literary genres in the English tradition and the Hindu concept of *darshana*, or visions of the world.

KEYWORDS: genre; singularity; *darshana*.

Introdução

Love and Longing in Bombay (1997), de Vikram Chandra, pode ser lido como uma meditação sobre a diversidade da forma literária, no sentido que cada um dos cinco contos que compõem essa narrativa transita por diferentes gêneros literários ao tentar capturar, por um instante, o amor e o desejo contido nas muitas histórias que se cruzam nas ruas de uma das cidades mais populosas e culturalmente diversas da Índia: Bombaim.

Com o intuito de recriar o caráter multicultural da cidade, cada uma das histórias gira ao redor de uma *darshana*, ou visão de mundo, refletida nos títulos dos contos: Dharma, Shakti, Kama, Artha e Shanti. Ao mesmo tempo que essas narrativas levam a alcançar a liberdade espiritual (KANITKAR & COLE, 2003:131), elas produzem diferentes *rasas*, ou emoções, nos leitores.

O fato de se utilizar dessas palavras em sânscrito para identificar narrativas que pertencem a diferentes gêneros ou estilos (fantasma, comédia social, policial, urbana contemporânea, amor) já aponta para a singularidade da narrativa de Chandra, uma vez que funcionam como marcas que nos conduzem a uma desfamiliarização e uma problematização das narrativas que temos à frente, não estando elas reduzidas a mais uma manifestação do gênero segundo a tradição ocidental. Assim, podemos apreciá-las também em relação à tradição literária indiana e não somente em termos das similaridades com o nosso contexto cultural.

A tradição literária indiana de língua inglesa tem se organizado ao redor de diferentes metáforas aglutinantes, conforme as contingências políticas e sociais no processo de descolonização e de formação da nação. Na primeira metade do século vinte, durante o processo de independência em relação à Grã-Bretanha, o *vilarejo* foi a imagem central da literatura indiana de língua inglesa, quando, pelas mãos de Gandhi, os indianos se reconectaram com suas próprias tradições. Após a independência, durante as lutas comunistas nas quais se confrontavam hindus e muçulmanos, a *família* foi a metáfora central por meio da qual os indianos tentavam representar os conflitos da nação. Como no caso de uma família estendida, os indianos precisavam aprender a viver com outros indianos para além de qualquer diferença de credo (FESTINO, 2007).

Hoje, uma das imagens mais salientes da literatura indiana de língua inglesa é a *paisagem urbana* e a vida nas grandes cidades cosmopolitas e globalizadas do subcontinente.

Através dessas *darshanas*, Chandra remete à filosofia indiana e os valores do vilarejo da Índia tradicional que parecem ter ficado escondidos atrás das grandes massas de cimento.

Esses títulos, que produzem estranhamento no leitor ocidental, podem ser entendidos como uma meditação sobre a textura e o significado da forma literária no momento elusivo e contingente de intersecção entre o inglês e as línguas indianas e o conceito de narrativa conforme entendido no Oriente e no Ocidente, na Índia tradicional e na Índia contemporânea. Como tentaremos mostrar neste artigo, tais elementos contribuem para a definição da literatura indiana de língua inglesa e, por extensão, da estética pós-colonial no momento presente

Entretanto, mais do que revelar a velha dicotomia colonial vs. pós-colonial, esse entrecruzamento de culturas e formas literárias revela o processo de transformação cultural constante que se verifica hoje no mundo globalizado e que leva a uma redefinição das narrativas e dos gêneros literários.

Derek Attridge (2004) explica que os artistas mais inovadores e originais são os que têm uma grande capacidade para incorporar elementos de várias culturas em suas obras, as quais, por sua vez, deixam um marcado efeito no seu contexto cultural. Contudo, Attridge sublinha que esse processo de integração não é realizado somente a partir do que, neste caso, o escritor encontra em uma ou outra cultura, mas nas suas lacunas, nas tensões que se produzem entre uma e outra e que apontam para o que é necessariamente excluído ou impensável em um ou outro *locus* cultural. No caso particular da narrativa de Chandra, seria o elemento espiritual, sugerido pelos títulos dos contos, o que caracteriza a cultura indiana e a torna singular em relação ao que se produz na literatura ocidental.

Partha Chatterjee (1993:6) explica que a Índia resiste à cultural ocidental quando divide o mundo de práticas e instituições sociais em dois âmbitos. De um lado, há o âmbito material (ou exterior), que está relacionado à influência ocidental e tem a ver com o mundo da

tecnologia. De outro lado, há o âmbito espiritual (ou interior), que mostra as marcas da identidade cultural e está associado à língua, à religião e à família, ou seja, âmbitos nos quais os indianos sempre tentaram manter sua diferença cultural. É a esse segundo universo, conforme nossa leitura, que Chandra aponta por meio dos títulos de seus contos.

No entanto, o entrecruzamento das tradições indiana e inglesa não deve ser entendido como uma dicotomia, mas uma maneira de se complementar que não necessariamente é tranquila ou resolve as diferenças literárias e culturais. Muitas vezes essas narrativas encontram uma recepção cética por parte dos membros de uma e outra cultura, que nem sempre se reconhecem nelas.

Seria esse processo o que marca a singularidade da literatura pós-colonial em geral, e dos contos de Chandra em particular, e que acontece, como aponta Attridge (2004:63), cada vez que, através da nossa leitura, reinventamos a narrativa, ao re-significar, da nossa perspectiva literária e cultural, as diferentes propriedades que a compõem. Nesse contexto, nosso intuito será examinar esse processo de reconsideração dos gêneros literários em termos da literatura indiana de língua inglesa, tomando como exemplo dois dos contos de *Love and Longing in Bombay* – “Dharma” e “Shanti” – à luz das reflexões sobre narrativa de Derek Attridge (2004), gêneros literários de John Frow (2006) e narrativas indianas de Visuvalingam (2006).

A Singularidade de *Love and Longing in Bombay*

Attridge (2004: 6) afirma que, embora a literatura seja um produto cultural, ela não pode ser contida pelas fronteiras nacionais. Historicamente, essa tem sido uma das características centrais da literatura, como bem ilustra, por exemplo, o modo como a literatura clássica em grego e latim influenciou as diferentes literaturas no mundo. Como é sabido, antes

de se estudar o cânone nacional em língua inglesa, em Oxford e em Cambridge estudavam-se a literatura dos clássicos. Nos dias de hoje, no momento do pós-colonialismo e da globalização, essa relação transcultural que se estabelece por meio do texto literário pode ser atestada pelo fato de literaturas produzidas em diferentes partes do mundo exercerem uma mútua influência em suas formas de realização. Seria esse processo o que marca a *singularidade*, para usar um termo de Attridge (2004), do texto literário nos dias de hoje.

Como já apontado, em *Love and Longing in Bombay* Vikram Chandra escreve uma série de contos (*short stories*) que narram histórias diferentes, mas que têm uma personagem central em comum: a cidade de Bombaim, fato que confere não só uma unidade à narrativa, por girar em torno do mesmo tema, mas também um efeito de circularidade. Assim como no *Mahabharata*, o leitor pode começar sua leitura por qualquer um dos contos, e não necessariamente pelo primeiro. Embora as personagens sejam diferentes, todas as narrativas se complementam criando um mosaico da cidade de Bombaim.

Tal organização da narrativa é altamente funcional, não só de uma perspectiva formal, mas também cultural: coloca os diversos grupos sociais e culturais, próprios da cidade de Bombaim e de uma nação multicultural como a Índia, em um patamar de igualdade, pois, mais do que ordenar as diferentes comunidades que habitam os diferentes bairros da cidade de modo hierárquico, ou apagar suas diferenças, coloca-as em uma relação, nos termos de Bhabha (1994), “agonística e antagonística”, por meio da qual umas e outras estão se influenciando e modificando constantemente. O centro da narrativa pode estar em qualquer uma delas. Isso já vem mostrar que a forma literária adotada pelo autor não é meramente ornamental, uma vez que está carregada de significado ao articular temas de interesse ético, social e histórico.

O gênero, neste caso o conto, conforme desenvolvido por Chandra, torna-se um mediador entre a situação social que o autor apresenta (as diversas classes sociais da cidade de

Bombaim) e o texto que, através de seu caráter performático, responde as demandas dessa situação (FROW, 2006: 14). Por sua vez, conforme aponta Attridge (2004: 108), a nova forma que emerge, a nova maneira como os elementos culturais são arranjados na narrativa, oferece um novo leque de significados, sentimentos e percepções.

Uma outra característica que marca a singularidade de *Love and Longing in Bombay* é a forma de disposição dos narradores. Destacando a ideia de que as narrativas não estão somente na palavra escrita, mas perambulam pelas ruas da cidade, em um lugar chamado Fisherman's Rest, no beira-mar da cidade de Bombaim, um grupo de pessoas se reúne para escutar as histórias da cidade contadas por Subramaniam, um velho funcionário do governo já aposentado. Por sua vez, essas histórias são recontadas para nós, leitores, por um segundo narrador, desta feita o jovem Ranjit Sharma (alter ego de Chandra), que chegou recentemente à cidade de Bombaim:

When I started going there, he [Subramaniam] had been retired for six years from the Ministry of Defence, after a run of forty-one years that had left him a joint-secretary. I was young, and I had just started working at a software company which had its air-conditioned and very streamlined head offices just off the Fountain, and I must confess the first time I heard him speak it was to chastise me [...] Subramaniam had white hair, he was thin, and in the falling dusk he looked very well to me, the kind of man who would while away the endless boredom of his life in a bar off Sasoon Dock, and so I shaped him up in my mind, and weighed him and dropped him (1).

A relação entre os dois narradores traz uma outra diferença no cronotopo da narrativa. Embora as histórias estejam aparentemente organizadas a partir do conceito de temporalidade linear, característica das narrativas ocidentais, poder-se-ia dizer que o fato de serem contadas por um velho cidadão da cidade de Bombaim e recontadas por um jovem indiano recém-chegado na cidade colocaria o passado e o presente em uma relação de circularidade,

característica do conceito de tempo na Índia, onde à vida e à morte se sucede o processo de reencarnação. Dessa maneira, Chandra também aponta para o entrecruzamento dos valores da tradição indiana, representados por Subramaniam, e a influência ocidental, representada por Sharma.

No conto que abre a narrativa, “Dharma”, Ranjit Sharma está adentrando o mundo de Bombaim pelas mãos de Subramaniam. Já no último conto, “Shanti”, quando Subramaniam está doente, Sharma sai a caminhar pelas ruas da cidade em busca de suas próprias histórias e musa inspiradora, em um círculo eterno de novos finais e eternos começos.

I am walking in my city. The island sleeps, and I can feel the jostling of its dreams. I know they are out there, Mahalaxmi, Mazagon, Umerkhadi, Pydhuni, and the grand melodrama of Marine Drive. I have music in my head, the jingle of those old names, Wadala, Matunga, Koliwada, Sakinaka, and as I cross the causeway, I can hear the steady, eternal beat of the sea, and I am filled with a terrible longing, I know I am walking to Bandra, and I know I am looking for Ayesha. I will stand before her building, and when it is morning I will call up to her. I might ask her to go for a walk, I might ask her to marry me. If we search together, I think, we may find in Andheri, in Colaba, in Bhuleshwar, perhaps not heaven, or its opposite, but only life itself (256-7).

Tendo passado por sua “iniciação”, Sharma enxerga de maneira diferente os muitos bairros que formam a cidade: nem paraísos nem infernos, simplesmente locais onde a vida da grande cidade acontece e à qual ele, assim como Subramaniam, pertence. Em outro nível, tal atitude reflete o modo como o próprio Chandra se sente em relação à cultura indiana. Como escritor de língua inglesa na diáspora indiana, sua literatura estabelece um claro diálogo com a cultura ocidental. Contudo, entendemos que a consciência de outras culturas faz com que Chandra se torne ainda mais ciente da sua própria cultura e explore a literatura pré-colonial, o que justifica os nomes em sânscrito ou o contraponto entre os dois narradores.

Ao mesmo tempo, como nas grandes narrativas indianas, ambos os narradores são também personagens dos diferentes enredos. Em “Dharma”, Sharma conta sua chegada à cidade de Bombaim, enquanto que em “Shanti” Subramaniam narra sua própria história de amor.

Por sua vez, também segundo o modelo dos grandes épicos indianos, esses dois narradores representam uma das muitas camadas de narradores que compõem *Long and Longing in Bombay*. Cada um dos contos contém as experiências de muitas outras pessoas desconhecidas que narram suas histórias para Subramaniam, mas que preferem ficar no anonimato. É o caso de um dos narradores em “Artha”:

We were speaking – I admit it – of Beauty and Art. When I said the phrase, those words, ‘Beauty and Art’, he laughed shortly.

“I could tell you a thing or two about that”, he said. “My name is changed, and also the others, slightly. But everything else is true.

“Yes, I understand”, he said. “Please tell me”.

And so he told me a story. On that train, that night. This is what he told me (CHANDRA: 157).

Conforme já apontado, as histórias que Subramaniam e Sharma narram se organizam a partir de *darshanas*, palavra que em sânscrito significa “olhar” ou “enxergar” e que pode ser definida como uma visão de mundo coletiva. Ao mesmo tempo, essas narrativas produzem *rasas*, ou emoções, em quem as lê. De acordo com Visuvalingam (2006: 9), embora as *rasas* possam ser evocadas por diferentes formas de arte, somente no teatro é possível expressar os sentimentos humanos em toda sua variedade e sutileza, pois o teatro é considerado como a arte total por seu caráter performático, incluindo enredo, atuação, dança, poesia, música, arquitetura, valores humanos e qualquer outro interesse cotidiano que ofereça prazer emocional, ou seja, *rasa*.

Embora a obra de Chandra seja uma narrativa escrita, a cidade de Bombaim pode ser entendida como um grande palco no qual, através de dois diretores (os dois narradores), as diferentes histórias são dramatizadas para recriar as diferentes visões de mundo (*darshanas*) evocadas por eles. No hinduísmo, *Dharma* significa responsabilidade e obrigação; *Artha* refere-se à riqueza; *Shakti* significa energia e poder; *Kama* é amor e erotismo; e *Shanti* é sinônimo de paz.

Em sua discussão sobre o conceito de gênero, Frow (2006) aponta para o fato de que os gêneros literários precisam ser entendidos não como uma forma estável e prescritiva, mas como um processo dinâmico que se estabelece na relação entre a obra e o leitor. Através desse processo, os gêneros geram conhecimento de mundo, ou seja, funcionam como sistemas epistemológicos que engendram visões de mundo, não somente através de seu *conteúdo*, mas também através de sua *forma*. O autor acrescenta que o gênero é uma forma de “ação simbólica” da linguagem, ou das imagens, ou dos sons, que dão forma à maneira como entendemos o mundo. Seria esse um processo semelhante ao evocado pelas diferentes *darshanas* da filosofia hindu, o que explica a funcionalidade de Chandra ter escolhido diferentes gêneros para narrar suas histórias e diferentes *darshanas* para nomeá-los.

Frow acrescenta que tal processo não tem lugar de forma abstrata ou idealizada, mas em um contexto cultural concreto (social, histórico, cultural, literário), do qual dependerão os significados que são criados a partir de uma relação de diferenças e referências estabelecidas com o texto. De acordo com essa visão, o significado não está nas palavras, mas no uso que fazemos delas.

No caso concreto das narrativas de *Love and Longing in Bombay*, o conhecimento do mundo que é criado é resultante da relação transcultural que se estabelece, num mesmo nível, entre o gênero das diferentes narrativas, conforme entendido na tradição ocidental, e a *darshana* de seus títulos, a qual recria o conceito de ética, conforme entendido na Índia.

Assim, no contexto indiano, esses gêneros literários serão lidos conforme a tradução cultural mobilizada por esse contexto, da mesma maneira que as *darshanas* ganharão novos efeitos de sentido quando lidos em um contexto cultural ocidental.

Tal relação revela o caráter performático dos gêneros, uma vez que, como explica Frow (2006:11-12), as narrativas não *pertencem* a um gênero, mas o *encenam* (*perform*) e, no processo, o modificam ou o adaptam às circunstâncias concretas da narrativa. Assim, questões relacionadas aos conceitos de *significado* e *verdade* (evocados, neste caso, pelas *darshanas*) são sempre questões relacionadas não somente à forma narrativa que os articula, mas também ao contexto onde são articulados, ou seja, os valores da cultura. Com efeito, os gêneros dão forma a sistemas de conhecimento, mas, igualmente, refletem as mudanças históricas que possibilitaram seu aparecimento.

Ao mesmo tempo, no caso pontual de *Love and Longing in Bombay*, tal relação, que atravessa fronteiras nacionais e culturais, mostra a maneira como a literatura pós-colonial trouxe uma reescrita não somente dos gêneros literários, mas também do próprio conceito do literário. Em entrevista a Kevin Mahoney (1998), Chandra explica que seu desejo é que em *Love and Longing in Bombay* cada um dos gêneros dos diferentes contos funcione como um reencenamento de formas estabelecidas, já apontando para seu caráter performático, mas sem as soluções esperadas como parte das convenções desses gêneros. Ao mesmo tempo, ele explica que os diferentes gêneros funcionam como *darshanas*, ou sistemas de visão e conhecimento de mundo, e que, por seu caráter performático, precioso para a arte indiana, permitem amplificar as diferentes *rasas* ou emoções.

Através de histórias concretas que acontecem nas ruas das cidades, interpretadas a partir dos princípios abstratos e filosóficos sugeridos pelos títulos, e articuladas a partir dos diferentes gêneros, o autor cria uma narrativa da cidade de Bombaim, ou como ele mesmo diz

nas três últimas palavras do livro, “*of life itself*” (257). Retrata, assim, a cultura e a literatura indiana em toda sua complexidade.

Neste artigo, concentramo-nos no primeiro conto, “Dharma”, uma história de fantasmas, e no último, “Shanti”, uma história de amor, pois, embora separados pelas outras três narrativas e pelos seus diferentes gêneros, eles podem ser lidos como continuação um do outro pelo tema e também pela relação que se estabelece entre os dois narradores: Subramaniam e Sharma. Quando, no primeiro, “Dharma”, o narrador experiente, Subramaniam, introduz o novato, Sharma, recém-chegado na cidade, no mundo das histórias de Bombaim, mostra-lhe o seu “dharma” ou responsabilidade: tornar-se um contador de histórias e, assim, preencher o lugar que Subramaniam está prestes a abandonar. Como em um *bildungsroman*, o velho narrador inicia o novo na velha tradição: uma outra Índia, com outros valores culturais e um diferente conceito de narrativa. Colocar esses narradores juntos revela-se, então, um procedimento altamente funcional, pois é o caminho através do qual Chandra mostra as mudanças nos gêneros, dado que ambos têm diferentes concepções de mundo: Subramaniam, representando, através de suas narrativas, a velha cidade, perdida na massa de cimento; Sharma, personificando a cultura cosmopolita de Bombaim.

No último conto, “Shanti”, Subramaniam sai de viagem, enquanto Sharma se estabelece na grande cidade. No primeiro, as personagens precisam enfrentar seu *dharma*, suas próprias histórias. No último, o fato de terem encontrado o seu caminho faz com que elas atinjam sua paz interior, *shanti*. Assim, como em um círculo perfeito, quase como numa reencarnação, os narradores se complementam através das palavras e das experiências narradas, mostrando que elas estão em um processo constante de renovação e mudança.

Em “Dharma”, Chandra reescreve uma história de fantasmas que acontece em uma casa assombrada e perdida entre os grandes edifícios do bairro de Bandra, em Bombaim, à qual a personagem principal, Jago Antia, um militar de renome e último membro da família,

retorna para se recuperar das dores produzidas em uma perna amputada durante uma das muitas batalhas das quais participou. A volta para Bombaim significa uma volta para seu passado e para seus próprios fantasmas.

O fantasma que habita essa velha casa parece pertencer, no princípio da história, a seu irmão gêmeo, Soli, o preferido dos pais e líder entre os irmãos. Sua morte tinha ocorrido na infância, quando ambos irmãos tentavam soltar uma pipa do teto da casa e Soli, não querendo que seu irmão (nessa época chamado de Jehangir) controlasse a pipa, caiu do teto, morrendo no instante: “Soli danced away, light and confident, backwards, and then for a moment, his face was surprised, and then he was lying below, three feet below on the ground, and the string flew away from him” (26).

Na filosofia hindu, o “Dharma” está associado às nossas obrigações e responsabilidades, bem como às experiências que compõem nossa vida e que nem sempre são de nossa escolha (MITTAL & THURSBY, 2005: 218). Neste caso, a morte acidental de Soli se converteu no fantasma que assombra a vida de Jago:

Then Soli smiling, standing and Jehangir shouting and running forward and jumping, the solid impact of his small body against Soli’s legs, Soli’s look of surprise, he’s falling, reaching wildly, Jehangir’s hand under the bottom of Soli’s shorts, he holds on and tries, holds and pulls, but then he feels the weight taking him over, and he won’t let go, but he hasn’t the strength, he is falling with Soli, he feels the impact of the bricks through Soli’s body (27).

Para Jago, a morte de Soli tornou-se uma obsessão, e ele sempre o imagina caindo. Tal é sua empatia e culpa que ele sente que ambos caem juntos. Esse triste evento do passado marca seu caminho na vida, e todas suas ações posteriores, de sua vida adulta, irão depender dele. Assim, quando Jago volta para a velha casa assombrada e procura o fantasma do irmão

nas empoeiradas escadarias e quartos fechados, ele vê passar na sua frente toda sua vida, da infância até o presente, como em um romance de iniciação.

Mas, como afirmamos no início, essas *darshanas* da cultura indiana, que dão nome às diferentes narrativas, produzem uma mudança no desencadeamento do enredo, típico do gênero. Todorov (1979: 148) explica que no gênero do fantástico, no mundo, tal qual o conhecemos, “sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar”. Nesse contexto, a pessoa afetada por tal acontecimento precisa optar por uma de duas soluções possíveis: ou aceitar que se trata de uma ilusão dos sentidos ou persistir na crença de que o acontecimento se verificou realmente.

Porém, esse não é o conflito suscitado pela narrativa de Chandra. A existência do fantasma nunca é posta em dúvida. Ele realmente existe, como corrobora Subramaniam no começo da narrativa: “‘I knew a man once who met a ghost’, [Subramaniam] said... ‘Some people meet their ghosts, and some don’t. But we’re all haunted by them’” (3). São uns poucos escolhidos que têm essa possibilidade, como no caso da personagem Jago Antia: “‘I saw him, and then he vanished’” (28). Assim, uma das máximas do fantástico, conforme Todorov (148), não se comprova: “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural”. A hesitação no conto não reside na existência ou não do fantasma, mas em sua identidade e, como já temos apontado, na possibilidade de se confrontar com ele.

Esse temor de se encontrar com seu fantasma havia sido gerado na personagem pela sua culpa, pelo peso do que ele entende como seu *dharma*, ou sua responsabilidade: a morte do irmão. Contudo, o fantasma que Jago encontra nos quartos abandonados da casa não é o do irmão Soli, que ainda o assombra, ou o persegue, mas o dele mesmo quando criança, que ficara preso aos tristes eventos do passado. Ele se reconhece no fantasma criança que

perambula pela casa, pois usa o mesmo uniforme militar que seus pais lhe haviam dado na triste celebração de seu aniversário de sete anos, o primeiro após a morte do irmão:

So Jago Antia looked at the boy as he came closer, and he saw the small letters above the pocket, J. ANTIA, and the sun came up, and he saw the boy clearly, he saw the enormous dark eyes, and in the eyes he saw his vicious and ravenous strength, his courage and devotion, his silence and his pain, his whole misshapen and magnificent life, and Jago Antia said, “Jehangir, Jehangir, you’re already home” (27-8).

Poder-se-ia afirmar que, nessa instância, a mudança que o texto introduz no gênero dialoga com a filosofia hindu: nossa vida presente depende das nossas muitas vidas anteriores. Assim, os fantasmas que nos assombram não são seres sobrenaturais, mas aparições que geramos e que habitam o nosso interior, tão reais quanto nós mesmos. Ao se encontrar com seu fantasma, seu ser infantil ainda preso à morte do irmão, e em seguida se livrar dele, Jago Antia sente-se livre para seguir seu caminho e cumprir seu verdadeiro *Dharma*, que é o de ser soldado: “He knew he was still and forever Jago Antia, that for him it was too late for anything, but a kind of solitude, that he would give his body to the fire [...] And yet, he felt free” (28).

A maneira como Chandra reescreve o conto de fantasma, conforme sua perspectiva cultural, ilustra as palavras de Frow (2006:11) quando este observa que os textos não pertencem a um gênero, mas que eles os “encenam” ou “modificam” conforme o contexto em que são usados; neste caso, a cultura indiana e o elemento espiritual a que temos nos referido provoca uma mudança no questionamento principal do gênero sobre a existência do sobrenatural. Ele não é posto em dúvida; o que é questionado é a nossa maneira de lidar com ele.

É por essa razão que a escolha de narradores é tão central. Enquanto Sharma representa o novo, o ocidental onde fantasmas não existem e são uma ilusão dos sentidos, como no gênero de fantasmas conceituado por Todorov, Subramaniam apela para outro conceito de narrativa, para uma outra maneira de entender o gênero, no qual os fantasmas são tão vivos quanto nós.

Se a *rasa* experimentada em “Dharma” é de libertação, a *rasa* evocada em “Shanti” é de paz e harmonia. “Shanti” começa com o encontro entre Subramaniam e Sharma nas ruas de Bombaim, em um domingo à tarde, desta feita no bairro de Haji Ali, em frente ao mar; juntos vão para o apartamento do velho contador de histórias perto do bairro de Tardeo. Assim, entre palavras e passos, os dois narradores vão marcando a geografia da grande cidade.

A nova narrativa é uma história de amor que foge dos parâmetros convencionais. As histórias de amor, com final feliz, têm se ajustado ao modelo shakespereano, desde os romances de Jane Austen até os filmes de Hollywood ou, neste caso, Bollywood. Dois jovens que se destacam pela sua beleza e inteligência, mas cujos mundos são distantes devido a diferenças sociais, étnicas ou de interesse, se encontram. Imediatamente, sentem-se atraídos. Contudo, aparece uma série de obstáculos que ambos vão precisar superar para assegurar seu final feliz

Uma outra característica central da narrativa é que o amor é entendido no nível pessoal: é o amor que essas pessoas sentem uma pela outra. Entretanto, na cultura indiana, a comunidade é mais importante do que o indivíduo, e a relação amorosa afeta não só o casal, mas também as pessoas que os rodeiam. Se bem sucedida, a relação trará paz e bem estar a todos, como já o título do conto, “Shanti”, sugere.

Subramaniam, com seu característico “*Listen*”, narra uma história de amor com o objetivo de aproximar Sharma de sua namorada Ayesha e trazer a paz e a tranquilidade sugeridas pelo título do conto. O tempo ficcional da narrativa é 1945, após o término da

Segunda Guerra Mundial, e a personagem principal é o próprio Subramaniam em sua juventude. O conflito narrado remete ao momento em que seu irmão gêmeo morre na cidade de Delhi em meio a uma revolta comunalista entre hindus e muçulmanos. Vê-lo morto era como ver a si próprio morto. Esse fato leva Subramaniam a considerar a possibilidade de acabar com sua vida se jogando embaixo de um trem. Já a narrativa alude à desordem que se produz em uma comunidade quando o amor e a paz, que deveriam existir não só entre irmãos de sangue, mas de nacionalidade, independentemente de suas crenças religiosas, são violentados.

É nesse momento de profunda dor, quando o trem está se aproximando da estação e Subramaniam está prestes a se jogar, que ele vê Shanti pela primeira vez: uma mulher que busca seu marido, desaparecido na Birmânia durante a Segunda Guerra Mundial. Imóvel, no meio da plataforma, com seu *sari* cinza que a distingue do resto das pessoas e com seu olhar de desaprovação, ela lhe salva a vida:

The train came faster than he had thought it would, and now the sound enveloped him. He felt his legs twitch. He watched the red clay and then at the last moment turned his head to look down the platform. He saw in the swirl of colours a grey figure, motionless. He jerked his head back, felt the huge weight of the engine, its heat, and began his step forward, seeing the black curve of the metal above him, slashed in half by the slanting sun, the rivets through the iron, and then he staggered back, pulled himself back an arm over his head (224)

A escolha da narradora é, mais uma vez, funcional. Shanti, no seu papel de mulher, representa a família, a comunidade: ela é *Bande Mataram*, a mãe Índia. Já essa escolha aponta para uma história de amor que não se limita à superação de obstáculos por parte dos amantes até sua reunião final e feliz (embora o conto tenha um final feliz), mas evoca um sentimento mais abrangente, que vai além da sorte dos amantes, pois é um sentimento que se atinge

através do sofrimento e do interesse pelo outro, neste caso, o irmão morto ou o marido desaparecido, e não somente pelas próprias emoções, marcadas por um egoísmo típico dos amantes.

Significativamente, Subramaniam se apaixona pela mulher por causa de seu nome, Shanti, que mais do que apontar para a paixão ou o romantismo, como já temos observado, na filosofia hindu denota paz e tranquilidade em todo o nosso ser (corpo, mente, espírito); quando repetida três vezes, após as orações, essa palavra sugere paz em nível universal. Seria esse um tipo de amor que não se volta sobre si mesmo e se esquece do mundo, mas que estabelece uma firme relação entre o indivíduo e a sociedade.

Esse conceito de amor mais abrangente, e não do amor romântico, é articulado na narrativa através do tipo de relação que se estabelece entre os amantes. Nos seus vários encontros na estação de trem, eles nunca falam de si mesmos, mas contam histórias, com ressonâncias de fábula, sobre a compaixão pelo sofrimento alheio.

Em suas idas e voltas pelo subcontinente à procura de seu marido, Shanti escuta todo tipo de histórias de soldados que voltaram do fronte, nas quais ela piamente acredita. A primeira, abrindo o círculo da narrativa dentro da narrativa, é sobre o homem mais malvado do mundo, contada por um soldado que havia encontrado um soldado inimigo, durante a Segunda Guerra Mundial, deitado no meio da estrada; esse inimigo tinha os olhos mais azuis do mundo.

Frente à dúvida quanto ao soldado estar vivo ou morto, o narrador detém a marcha de sua companhia. Instigado por seu capitão a continuar, o soldado se debate entre constatar se o inimigo de olhos azuis, um alemão, está vivo ou morto e continuar a marcha. Entretanto, se ele fizer um alto frente ao inimigo, ele estará detendo não somente sua companhia, mas o exército anglo-indiano e todas as nações que se alinhavam por detrás deles. Finalmente, avançam sobre o corpo do soldado inimigo, mas uma bomba mata toda a companhia, com a

exceção do narrador. Quando este se enxerga em um espelho no hospital, percebe que agora é ele que tem os olhos mais azuis do mundo, tendo se tornado o homem mais malvado do mundo.

Mais uma vez, a narrativa sugere um conceito de amor e compaixão que implica ir além de nossas diferenças, tanto as pessoais quanto as comunais e nacionais. Somente reconhecendo esse elemento de humanidade poderemos alcançar o “Shanti” ou a paz interior. Aos poucos, Subramaniam percebe o sentido dessas estranhas histórias: a maldade não está só nos demais, mas em nós mesmos, e visitar nossas vidas ou experiências passadas pode nos levar a ampliar os limites da nossa *darshana*, ou visão de mundo, e encontrar o caminho do nosso futuro. Esse seria o verdadeiro amor. É justamente isso que faz com que ele se apaixone por Shanti e que tenha uma história para narrar, não diretamente sobre si mesmo mas, indiretamente, sobre a maneira como ele entende sua relação com Shanti.

O pano de fundo também é a Segunda Guerra Mundial. Quando um engenheiro, em uma pequena vila do interior da Índia, narra para os habitantes sobre a bomba atômica que foi jogada sobre o Japão: “The bomb killed a city... There were two bombs. Each finished each city” (247), ninguém acredita nele. Se os camponeses e sua própria mãe são céticos, o jovem engenheiro se irrita por julgá-los simplórios. Mas, como uma maldição, enquanto ele narra a triste história da bomba atômica, a pele das crianças do vilarejo começa a rachar, como que por efeito das bombas. Todos pensam que a culpa é do jovem engenheiro que trouxe a doença para seu vilarejo. Mas sua mãe, que entende as circunstâncias além dos demais, faz um voto de silêncio e, quando volta a falar, é somente para rezar e agradecer a todos os seres animados e inanimados; isso faz com que, aos poucos, a pele das crianças comece a sarar:

I want to praise... The kindness of postmen, their long walks in the summer sun, their aching feet. The mysterious and generous knowledge of all those who cook, their intimate and vast power over us. The unsung courage of young brides, their sacrifices beyond all other, their patience. The age of trees, the

years of their lives and their companionship. The sleeping ferocity of dogs [...] The long song of those who drive trucks on the perpetual roads. The black faces of the diggers of coal, and their wives who try ever not to hear the sound of rushing water under their feet. The staggering smell of the birds that clean bones, their drunken walk with its anxious greed. The roofs of the village houses in the morning, seen from the *ghats* above the river, and the white glimmer of the temple above the trees. The roaring familiarity of the dusty brickmakers with fire. The painful faith of unrequited lovers (250-1).

É a oração de Amma, que invoca um amor maior, que se estende a todos e que cura as crianças, assim como as histórias de Subramaniam e Shanti servem para curar as feridas de um e outro.

Algumas dessas narrativas que as personagens contam uma para outra produzem estranhamento no leitor ocidental e só fazem sentido quando reconsideradas a partir desse conceito de amor estendido à comunidade, essa *darshana*, diretamente relacionada com os costumes e a ética indianos. Por sua vez, é por meio dessa reescrita que Chandra, apelando aos valores da sua cultura, revela o caráter performático do gênero.

A última cena do conto é emblemática do tipo de amor que se estabelece entre eles, da singularidade da narrativa de Chandra e da mudança no gênero. Já casados, viajam em um trem, com destino a Bombaim, não sozinhos, isolados e envolvidos em suas emoções, mas em comunhão com as muitas pessoas que viajam com eles, conectados com o mundo ao seu redor. Quando Shanti pede uma foto a Subramaniam, a foto que ele lhe oferece é a de seu irmão gêmeo, morto. Por sua vez, a foto que Shanti oferece mostra-a linda e sorridente, mas com o marido ao lado.

Como no caso do pior inimigo, nós não somos somente nós mesmos, mas somos também os muitos outros que formam partes das nossas vidas. Como na oração de Amma, as

ações do conto invocam uma noção de amor que se espalha dos amantes para todos os que os rodeiam; em vez de isolá-los na sua felicidade, os coloca no centro da comunidade.

A forma que o conto de amor adquire nas mãos de Chandra revela, como aponta Frow (2006:134), que não há uma essência do gênero; os gêneros têm um valor que muda através de seu uso. Noutras palavras, ele cria um “efeito de realidade e verdade”, como também aponta Frow, central ao mundo e à cultura, uma vez que o texto encena o gênero conforme as contingências históricas e culturais desse local. Isso se dá, no caso de “Shanti”, pelo modo como o conceito de amor e o lugar do indivíduo são entendidos na comunidade indiana.

Considerações Finais

As reflexões sobre os dois contos apontam para o fato de que embora as narrativas pareçam se ajustar a um *short story* da tradição inglesa, quando fazemos uma leitura detalhada e minuciosa as palavras começam a revelar uma outra tradição literária e cultural. De maneira bem humorada, Chandra destaca essa característica das narrativas indianas de língua inglesa quando em outro dos contos, “Shakti”, aponta que o nome verdadeiro de uma das personagens, Freddie Boatwalla, da mais pura aristocracia indiana, é Faredoon Rustam Jamshed Dara Boatwalla (48): o diminutivo inglês esconde a complexidade cultural indiana.

Entendemos que ler as narrativas da tradição indo-inglesa dessa perspectiva significa reconhecer, em vez de domesticar, a alteridade. Conforme Attridge (2004:27), a alteridade se manifesta no momento em que reconhecemos, neste caso, formas literárias que resistem ao nosso modo de compreender, pois pertencem a outros sistemas culturais e epistemológicos, como é o caso dos fantasmas ou do conceito de amor. Paradoxalmente, continua o autor, quando reconhecemos nossa incapacidade de compreender, os procedimentos de compreensão começam a mudar e assim podemos enxergar o Outro.

Ao mesmo tempo, é relevante apontar que conhecemos esse Outro não como uma entidade estável e diferente, mas na nossa *relação* com o Outro. No caso dos contos de *Love and Longing in Bombay*, reconhecemos a forma conto conforme desenvolvida no Ocidente e narrada em inglês. Entretanto, há uma série de marcas textuais, como a circularidade e oralidade da narrativa e os nomes que os intitulam, que mobilizam a filosofia hindu e que, conforme apontamos anteriormente, requerem uma leitura a partir do conceito de narrativa indiana. Em outras palavras, é necessário reconhecer o modo como duas matrizes narrativas e culturais são interrelacionadas pelo autor. Tal seria a singularidade e especificidade que caracterizam a narrativa de Chandra em particular e a literatura anglo-indiana em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTRIDGE, Derek. **The Singularity of Literature**. London: Routledge, 2004.

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

CHANDRA, Vikram. *Love and Longing in Bombay*. London: Faber & Faber, 1997

CHATTERJEE, Partha. [1993] “The Nation and its Fragments. Colonial and Postcolonial Histories”. In **The Partha Chatterjee Omnibus**. New Delhi: Oxford University Press, 1999.

FESTINO, Cielo **Uma praja ainda imaginada**. São Paulo: Edusp/Nankin, 2007.

FROW, John. **Genre**. London & New York: Routledge, 2004.

KANITKAR, V. P. & O. Cole. **Hinduism**. London: Hodder, Headle, 2003.

MAHONEY, Kevin Patrick.[1998] **Interview with Vikram Chandra**. Disponível em <http://www.authortrek.com/vikram-chandra.html>. Acessado em 25/04/2011.

MITTAL, Sushil & G. THURSBY. **Studying Hinduism**. London & New York: Routledge, 2005

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

VISUVALINGAM, Suntar. "Towards an Integral Appreciation of Abhinava's Aesthetics of Rasa" In: M. PARANJAPPE & S. VISUVALIGAM, eds. **Abhinagupta: Reconsiderations**. New Delhi: Samvad, India, 2006.

O MORRO DOS VENTOS UIVANTES: UM ROMANCE PÓS COLONIAL

DAISE LILIAN FONSECA DIAS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar *O morro dos ventos uivantes*, da escritora inglesa Emily Brontë (1818-48), sob a perspectiva pós colonial. Percebe-se na literatura inglesa um padrão repetitivo de representação das relações coloniais – sobretudo até 1847, ano da publicação da obra em estudo - que enaltece os ingleses e sua cultura, e que desqualifica os povos de pele escura, assim como suas respectivas culturas. Esses povos são, em geral, representados de forma preconceituosa e sob o domínio do imperialismo inglês. O romance de Brontë subverte esse tipo de representação porque o protagonista, um cigano estrangeiro, Heathcliff, consegue reverter as relações socioeconômicas impostas por seus opressores, os ingleses que o cercam, e, conseqüentemente, subjuga-os de forma análoga à sua própria experiência. Destaca-se, nesta obra, seu caráter subversivo, porque a narrativa passa-se na Inglaterra, o que confere ao feito de Heathcliff um valor significativo, uma vez que ele obtém sucesso em relação a algo que despertava grande temor para os ingleses: serem vítimas das forças de raças escuras em seu próprio território, a Inglaterra.

PALAVRAS-CHAVE: Pós colonialismo; literatura inglesa; relações coloniais.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze *Wuthering Heights*, written by the English writer Emily Brontë (1818-48), from a postcolonial perspective. It is noticed that there is in the English literature a repetitive model of representation of the colonial relationships – mainly until 1847, when Brontë's romance was published – which praises the English people and their culture, disqualifying dark skinned people as well as their culture. Those people are, in general, represented from a negative perspective and subjugated by English imperialism. Brontë's romance subverts this kind of representation because the protagonist, a foreign gypsy, Heathcliff, reverts the socio-

economical relations imposed by his oppressors, the Englishmen who surround him and, consequently, submits them in an similar way to his own experience. The novel's subversive characteristic will be highlighted, mainly the fact that the story takes place in England, which gives significance to Heathcliff's actions, since he is well succesfull in something that provokes fear to English people: they become victims of dark skinned people in their own territory, England.

KEYWORDS: Postcolonialism; English literature; colonial relationships.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado (cf. DIAS, 2011), e analisa o romance *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, sob uma perspectiva póscolonial. Ao levantar a fortuna crítica da obra, foi possível perceber inúmeras análises sob diferentes perspectivas. Todavia, considerando o material pesquisado, foram encontrados apenas dois textos que analisam a obra sob um viés póscolonial. O primeiro foi um subcapítulo do livro de Meyer (1996). O Segundo texto foi um artigo, de Nancy Armstrong (2003). Este artigo discute e amplia aspectos levantados por Meyer e Armstrong, e destaca a escrita póscolonial de Brontë.

Aspectos dos Estudos Póscoloniais

Na década de 1970, as teorias sobre o póscolonialismo emergiram com o objetivo de compreender o imperialismo e seus desdobramentos como fenômenos locais e/ou universais, revelando seu caráter político e cultural em uma era de descolonização. Alguns dos principais objetivos dos Estudos Póscoloniais são: trazer à tona o contexto dos povos marginalizados e

oprimidos que foram afetados pela experiência da colonização, em uma tentativa de fazer conhecida a sua história e a sua voz; preservar e destacar a literatura produzida pelos povos submetidos ao colonialismo, frequentemente considerados selvagens, primitivos e iletrados pelos colonizadores. Assim, os Estudos Póscoloniais questionam o cânone literário ocidental que tem excluído autores – inclusive mulheres escritoras, o que constitui uma bandeira de luta entre os Estudos Feministas e os Estudos Póscoloniais – de países à margem do continente europeu. Além disso, os Estudos Póscoloniais analisam textos da Metrópole (o Império), denunciando a forma como os povos considerados inferiores pelos europeus são retratados em contraste com o homem branco e cristão europeu.

É importante destacar que os Estudos Póscoloniais discutem experiências relacionadas com identidade, diferença, escravidão, migração, representação, supressão, resistência, raça, lugar, gênero, e que respondem aos influentes discursos da Europa imperial, tais como a filosofia, a história, e a linguística, bem como às experiências fundamentais da fala e da escrita pelas quais tudo isso vem a existir, como mostram Ashcroft et al (2004). Os pontos acima mencionados formam o complexo tecido dos Estudos Póscoloniais.

Os Estudos Póscoloniais, portanto, buscam analisar, dentre outros pontos, relações de poder em várias esferas – a econômica, a política, a literária, por exemplo – existentes entre (ex)colonizadores e (ex)colonizados, países que foram metrópoles imperialistas e (ex)colônias, temática recorrente em textos literários e não-literários advindos de ambos os lados, isto é, o do que promoveu o colonialismo e o do que foi vítima dele.

A literatura (inglesa) e o Império

É importante considerar que a literatura da metrópole europeia frequentemente funcionava, sobretudo até meados do século XX, como elemento ideológico para referendar

os valores dos colonizadores, difundindo a ideia de superioridade da civilização europeia e a consequente rejeição de qualquer manifestação cultural da colônia e/ou de outros povos considerados inferiores trazidos para a Metrópole, embora isso não signifique que tal conduta acontecia sempre de modo planejado. Entretanto, é fundamental considerar que os textos literários não apenas refletem ideologias dominantes, mas servem também como instrumento político para expor o sofrimento dos povos oprimidos, seja em textos literários da metrópole imperialista (a exemplo de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, e *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, ambos de 1847) seja na literatura produzida em ex-colônias como *Wide Sargasso Sea* (1966) e *Corações Migrantes* (1995), ambos reescritas póscoloniais dos dois romances das irmãs Brontë acima citados).

As narrativas da metrópole imperialista, de modo geral, estiveram a serviço da ideologia dominante e foram amplamente utilizadas como forma de propaganda. JanMohamed (2004: 183; tradução nossa) afirma que “o texto literário é um local de controle cultural e serve como um instrumento altamente efetivo de determinação do nativo ao fixá-lo sob o signo do Outro.” Mesmo assim, há a possibilidade de subversão do discurso colonial, ou seja, de questionamento, de posicionamento contrário, como se vê em um texto escrito por uma autora inglesa, Emily Brontë, em um período de expansão imperialista inglesa, *O morro dos ventos uivantes*. Nele, quando um estrangeiro – o suposto cigano Heathcliff – liberta-se do poder opressor dos ingleses que o cercam e subjuga-os dentro da Inglaterra, conforme será discutido adiante.

Desde o princípio das investidas coloniais, não apenas textos em geral, mas a literatura foi um veículo para a interpretação de outras terras, oferecendo ao povo da metrópole uma maneira de pensar sobre a exploração, a conquista de países da África e do Oriente, os valores nacionais e as novas aquisições coloniais. Em virtude disso, a literatura criava espaços para a troca de imagens coloniais e ideais, de modo que os europeus, ao

escreverem gêneros, tais como romances, memórias e contos de aventura, dentre outros gêneros, alimentavam a visão de mundo dirigida a partir da metrópole colonial, consolidando-a e confirmando-a, visto que a literatura costumava servir como elemento mediador entre o real e o imaginário.

Said (1994) argumenta que as narrativas de ficção como *Robinson Crusóe* (1719), de Daniel Defoe foram cruciais para a história e para o mundo do império, pois elas documentam o que os romancistas narravam sobre as regiões para eles estranhas do mundo. Tais narrativas também se tornaram um veículo através do qual os povos colonizadores asseguraram sua identidade e a existência da própria história. Said acrescenta que o poder de narrar ou de bloquear outras narrativas de se formarem e emergirem é muito importante para a cultura e para o imperialismo, pois a cultura e as formas estéticas que contém derivam da experiência histórica.

Uma das definições acerca da literatura colonialista é que ela é uma exploração e “[...] uma representação de um mundo na fronteira da ‘civilização’, um mundo que não foi (ainda) domesticado pela significação europeia ou codificado em detalhes pela sua ideologia” (JANMOHAMED, 2004: 18; tradução nossa). Na ficção, aquele mundo é retratado como incontrolável, caótico e mau. O autor afirma que o desejo do homem do império é conquistar e dominar o reino colonial em um confronto que envolve diferenças de idioma, raça, costumes, valores e modos de produção, como na peça, *A tempestade* (1611), de Shakespeare. Assim, em vez de explorar o outro racial e vê-lo como uma ponte para possibilidades de sincretismo, a literatura da metrópole simplesmente afirmava seu próprio etnocentrismo, preservando as estruturas da mentalidade do seu povo. Além disso, usava o nativo para refletir a autoimagem do colonizador, embora os textos da metrópole excluam, muitas vezes, a presença de nativos ou os reduza à condição de seres inferiores que precisam ser civilizados e cristianizados.

A literatura colonial escrita na perspectiva do colonizador promoveu, ainda, o binarismo entre o que é europeu e o outro não-europeu, sendo o outro representado de modo negativo. Said (2003) sugere que isso aconteceu principalmente porque a construção da perspectiva binária faz parte da política de autoridade colonial, a qual é responsável por promover a ordem no contexto nacional interno e no externo à metrópole. A fabricação da imagem de si mesmos como superiores e a do outro como inferior, funciona como estratégia de manutenção da autoridade, uma vez que influencia o consciente coletivo tanto do colonizador quanto do colonizado em uma busca constante pela superação dos próprios medos.

Por conseguinte, os efeitos do imperialismo sobre os colonizados, bem como as respostas dadas à invasão pelos nativos, geralmente aparecem discretamente nos escritos da época em que ocorreram. Mesmo assim, a reação dos nativos aos desdobramentos dos encontros coloniais é sentida, e Boehmer (2005) a chama de “o espaço do adversário”, por revelar o poder do subalterno de perturbar e distorcer representações idealizadas de caráter negativo sobre si mesmo.

É importante destacar que os romances do século XIX contribuíram para reforçar a imaginação do império, sobretudo ao refletirem o status quo, e retratavam importantes pontos para os valores imperiais. Um deles é a representação do espaço. Desde o final do século XVIII, muitas propriedades – na forma de casas, plantações, escravos – concentravam-se nas colônias e figuram apenas como um lugar remoto para arranjos e negócios. De acordo com Moretti (2003: 37), nos romances da virada do século XVIII para o XIX, “[...] as colônias são uma presença ubíqua: são mencionados em dois romances em cada três e as fortunas feitas no exterior chegam a um terço, senão mais, da riqueza nesses textos”. De qualquer modo, a presença das colônias nas narrativas da época é simbólica, porque elas removem a “[...] produção de riqueza para mundos distantes, em cuja realidade efetiva a maioria dos leitores

do século XIX não estava ‘nem um pouco interessada’ (como os primos de Fanny)” (MORETTI, 2003: 37), em *Mansfield Park* (1814), de Jane Austen.

Contudo, o início do século XIX foi um período que trouxe expressivas contestações por parte de ingleses às atrocidades realizadas por compatriotas. Muitos europeus começaram a questionar o colonialismo e o imperialismo, visto que relatos circularam sobre o tratamento dispensado pelas potências europeias aos povos de culturas consideradas primitivas. Foi também uma época em que se inflamaram debates sobre a ocupação inglesa da Índia. Por isso, muitos autores ingleses destacaram o valor das culturas pré-comerciais e o revide delas contra as influências corruptoras do imperialismo comercial e dos valores civilizados; vale especular que nenhum deles demonstrou uma perspectiva tão anti-imperialista quanto a de Emily Brontë.

Diferente de autores tais como Elizabeth Gaskell e Dickens, Brontë não estava voltada para os desdobramentos da Revolução Industrial na Inglaterra, ou até mesmo sobre o imperialismo inglês nas colônias. Ela discute em seu romance uma preocupação com aspectos negativos do império no contexto interno – a exemplo do tratamento dispensado a povos de raças escuras em território inglês – que torna-se uma tendência mais fortemente sentida e debatida na literatura inglesa no final do século XIX, embora, inicialmente, sem o viés subversivo que Brontë apresenta em seu único romance.

No que diz respeito à representação ficcional de encontros coloniais, as obras literárias inglesas, em geral, mostram que as implicações dos encontros coloniais não estão apenas refletidas na linguagem utilizada ou nas imagens do outro, isto é, não são apenas pano de fundo. As relações com o desconhecido ou com o pseudoconhecido são pontos centrais desses textos, porque refletem noções imperialistas sobre identidade, relacionamentos e cultura.

Brennan (2004) observa que as atividades políticas do moderno nacionalismo no final do século XVIII e início do século XIX, dirigiam o curso da literatura através dos conceitos Românticos do personagem folclórico e da língua nacional para divisões da literatura – amplamente ilusórias – em distintas literaturas nacionais, de modo que a literatura participou na formação das nações através da criação da mídia impressa nacional: o jornal e o romance. Estes ajudaram a promover um padrão de linguagem, encorajaram a alfabetização e removeram a incompreensão mútua. Suas maneiras de apresentação permitiram ao povo imaginar a comunidade especial que era a nação, e o romance foi peça chave na definição da nação enquanto uma comunidade reconhecível (WILLIAMS, 1975).

Deve-se destacar ainda que, os autores do império inglês no século XIX eram herdeiros de uma longa e bem estabelecida tradição de interpretações simbólicas e, segundo Boehmer (2005), os vitorianos tornaram-se provavelmente os mais ativos e apaixonados disseminadores dos sonhos imperiais testemunhados na história moderna. Escritores tais como Trollope e Dickens, dentre outros, retrataram o império e sua força tanto em seus romances *Vanity Fair* (1848) e *Great Expectations* (1861), quanto em seus ensaios jornalísticos. Esses escritores participaram da representação do império e poder da Inglaterra, percebendo-o como lugar comum. De modo que, mesmo uma obra aparentemente indiferente às questões do império ou que tratasse do império de modo remoto indicava que se percebia sua presença como algo comum. A esse respeito, Said (1994) ressalta que os romances refletiam questões do domínio do império, mesmo quando não eram sobre ele. A necessidade de refletir as questões do império manifestava-se através de simples menções a produtos vindos das colônias, como o xale indiano em *North and South* (1855) de Mrs. Gaskell.

Um ponto comum nas obras do século XIX é que certos personagens coloniais eram vistos como ameaças à segurança da sociedade doméstica e, comumente eram enviados às colônias, como em *Adam Bede* (1859), de George Eliot. No caso de Emily Brontë, o temido

personagem colonial, Heathcliff, supostamente vai a uma colônia, mas para fazer fortuna, voltar rico e obter vingança sobre seus inimigos ingleses, uma mímica da prática comum dos europeus.

A perspectiva póscolonial de Emily Brontë em O morro dos ventos uivantes

É importante lembrar que o romance de Brontë trata do impacto que a chegada de um menino, em tese, cigano – visto que a origem de Heathcliff nunca é revelada, mas especulada por diversos personagens: Isabella e Lockwood (cigano), Nelly (filho de um imperador da China e uma rainha indiana), Sr. Linton (nativo das Américas) – e estrangeiro provocou no seio de uma família inglesa, os Earnshaw e dos seus vizinhos, os Linton. Heathcliff, encontrado pelo patriarca nas ruas de Liverpool é levado pelo próprio para viver como um filho em sua casa. Com o convívio, ele se apaixona pela filha do Sr. Earnshaw, por quem é correspondido. Contudo, Cathy o renega por ser pobre e pertencer a uma raça e a uma classe consideradas inferiores, por isso, casa-se com o vizinho rico, Edgar Linton, levando ao máximo as tensões raciais e de classe entre o jovem estrangeiro e as duas famílias inglesas.

A maneira como a narradora Nelly, uma das criadas dos Earnshaw, descreve a impressão que Heathcliff causa à família, após sua chegada a O Morro dos Ventos Uivantes, reflete a necessidade de estereotipia como um dos elementos necessários para a manutenção do ideal de grandeza típico daquele povo da metrópole imperialista:

[...] veja, minha velha [...] é preciso que você aceite esta minha carga como um presente de Deus, embora esteja tão preta como se houvesse acabado de sair da casa do diabo [...] quando o puseram de pé, limitou-se a olhar em redor, repetindo uma algaravia que ninguém conseguia entender. Fiquei atemorizada e a Sra. Earnshaw estava prestes a pô-lo porta afora. Ela exaltou-se,

perguntando que ideia fora aquela do marido de trazer para casa aquele cigano [...] O patrão tentou explicar o caso [...] ele encontrara o menino morto de fome, perdido e, por assim dizer, mudo, nas ruas de Liverpool. Recolhera-o e indagara a quem pertencia. Ninguém o sabia (BRONTË, 1971: 40).

Percebe-se que construir a imagem do estrangeiro através da oposição entre o Bem (Deus) e o Mal (Diabo) – e, conseqüentemente, o cristianismo x paganismo; brancos x negros; isto é, raças, línguas (inglesa x algaravia do estrangeiro), possuidor x coisa possuída – é uma forma de desqualificar Heathcliff e sua cultura, e reforçar a centralidade da cultura inglesa, embora, de modo geral, o Sr. Earnshaw não tenha um comportamento preconceituoso para com o pequeno estrangeiro.

A citação acima ilustra também a voz narrativa mostrando como a ideologia imperialista inglesa funciona através da desqualificação, inclusive do idioma nativo de Heathcliff. A voz narrativa destaca como a língua inglesa funciona como ferramenta de superioridade cultural ao ser colocada pela narradora como o parâmetro para desqualificar o idioma nativo de Heathcliff. Na opinião de Ashcroft et al (2004), é na linguagem que a tensão da revelação cultural e do silêncio cultural torna-se mais evidente, especialmente porque a primeira reação em relação ao estrangeiro é julgá-lo como inferior, não apenas pela diferença de cor, mas porque não fala a língua inglesa. O resultado do contato com os ingleses é que esse importante traço cultural que Heathcliff traz consigo – a língua – é extirpado. Contudo, ele utilizará a língua inglesa para: amaldiçoar seus algozes; dirigir-se a eles com autoridade; zombar dos que o cercam; além de seduzir mulheres inglesas, com o objetivo de apropriar-se de seus bens, dos seus corpos e, por fim, das terras que pertenciam aos seus algozes.

O fragmento do romance acima citado mostra que, ao chegar à casa dos Earnshaw, Heathcliff é imediatamente associado ao Mal, o qual se tornaria quase um sinônimo do

protagonista ao longo do romance, devido ao misticismo comumente ligado à sua identidade supostamente pagã em oposição à forte presença do cristianismo na obra. Heathcliff é visto como algo que causa medo por representar uma cultura tão distinta quanto considerada assustadora e por representar o perigo de ser um intruso indesejável, o outro, uma raça diferente coabitando o seio de uma típica família inglesa do interior.

Segundo Wion (2003: 372-3, tradução nossa), desde sua chegada, Heathcliff é visto pelos ingleses como o arquétipo do outro: “[...] misterioso, perigoso, demoníaco, subumano, uma força do ‘externo’ ao invés de natureza ‘humana’”. O medo dos Earnshaw, com exceção do Sr. Earnshaw e Cathy, é o da contaminação, do hibridismo, da possibilidade de surgimento de qualquer tipo de desordem através de uma cultura diferente da inglesa que ameace a ordem estabelecida, de modo que alguém que cause tamanha apreensão era imediatamente tratado como um não-humano, como um não-livre, como pertencendo a alguém que teria poder para impor-se e controlar tal figura.

O estigma da inferioridade cultural e o racismo contribuem para a degeneração de Heathcliff devido à posição de liminalidade que ele ocupa na sociedade inglesa setecentista. A chegada dele à família ameaça o único herdeiro dos Earnshaw. Hindley encarna o pensamento do homem inglês e senhor de terras. Consequentemente, representa as ideologias de classe, pois sua primeira medida após a morte do pai foi privar Heathcliff de todo e qualquer acesso à educação. Ele também “[...] tirou-o da companhia de todos para metê-lo entre os criados, privou-o das lições do pastor, substituindo-as por trabalhos fora, exigindo dele o mesmo trabalho dum empregado” (BRONTË, 1971: 50).

A atitude de Hindley ilustra o pensamento de Janmohamed (2004) de que, em muitos casos, tornar-se cristão ameaçava eliminar uma das diferenças fundamentais entre os outros e os europeus, de modo que a atitude do jovem Earnshaw de não permitir que Heathcliff seja orientado nos moldes cristãos garante também a manutenção dessa importante diferença.

Ironicamente, Hindley não apresenta devoção pelo Cristianismo, muito menos Heathcliff. Hindley, todavia, age segundo o que Bhabha (2004: 33, tradução nossa) chama de “[...] relações deferenciais do poder colonial [...]”, as quais envolvem “[...] hierarquia, normatização, marginalização, e assim por diante”. Portanto, a forma de não perder o controle dos bens para um cigano é dominá-lo, oprimi-lo, negar-lhe acesso à educação e colocá-lo em uma posição de inferioridade, sobretudo porque como comenta Boehmer (2005: 27 e 66, respectivamente; tradução nossa), para os europeus, “[...] personagens coloniais e seus desdobramentos tinham o poder de ameaçar a segurança da sociedade doméstica”. Além disso, “[...] havia sempre a dúvida de que o homem branco britânico pudesse não estar completamente no controle”.

Por conseguinte, a opressão, o silêncio e a repressão impostos por Hindley a Heathcliff são o resultado da ideologia da metrópole. Heathcliff é o outro racial que vive em uma sociedade branca, a inglesa, na qual não há espaço para manifestações da sua cultura original. Sua solidão é uma marca no romance – ele é isolado do seu povo, da sua história, da sua cultura. O resultado da imposição da ideologia imperialista é a diminuição da manifestação dos dados de referência identitária em Heathcliff, tais como: a língua materna, que faz com que ele termine por assimilar a cultura inglesa, em diversos aspectos, e passe a imitar a cultura estrangeira, que lhe é imposta como superior. Apesar das consequências que Heathcliff sofre resultantes do seu encontro com o centro imperial que lhe impõe o silenciamento e a marginalização, ele não desiste de buscar uma solução para sua condição naquela sociedade inglesa.

Além disso, os demais personagens vêm em Heathcliff a imagem de um invasor de território e a sua consequente perseguição é recorrente na narrativa. A primeira invasão teria ocorrido com a “intrusão” dele no ambiente familiar dos Earnshaw. A segunda seria – já no início da adolescência – o transpassar dos limites de O Morro dos Ventos Uivantes e a ida às

terras dos Linton, em uma inocente brincadeira com Cathy que lhes custaria a felicidade, pois, após Cathy ter sido atacada pelos cães da propriedade, os dois são levados à presença dos Linton. Em uma das muitas narrativas-dentro-de-narrativas, Heathcliff relata a Nelly como foi o encontro, em que os Linton e ele se enfrentaram pela primeira vez:

“Cale a boca ladrão indecente! Você irá parar na forca por causa disso” [disse-lhe o empregado do Sr. Linton][...] “Desafiar um magistrado na sua fortaleza e ainda por cima num dia de sábado! [...] Oh! minha querida Maria [...] Não tenha medo. É apenas um menino [...] no entanto a perversidade se retrata no rosto dele. Não seria um benefício para a região enforcá-lo imediatamente, antes que ele mostre em atos a natureza que os seus traços revelam?”[disse-lhe o Sr. Linton] Empurrou-me para debaixo do lustre, e a Sra. Linton pôs os óculos e levantou, horrorizada, as mãos. Os medrosos dos meninos também se aproximaram. Isabel balbuciava: “Que sujeito horroroso! Bote-o na adega, papai. Ele é igualzinho ao filho da cigana que roubou meu faisão domesticado [...]” “Oh! Oh! Deve ser a tal aquisição que fez meu falecido vizinho, na sua viagem a Liverpool! [...] Um filhote de hindus ou algum pária da América ou da Espanha” (BRONTË, 1971: 53).

O encontro acima descrito mostra, mais uma vez, Heathcliff sendo sujeito ao escrutínio visual que o relega ao que os ingleses consideram ser seu lugar na ordem social. Mais uma vez ele é tratado como um animal de uma espécie estranha que se encontra fora do seu habitat natural. Ele está, assim, sujeito ao olhar colonial, à arrogância derivada do imperialismo inglês e à ideologia que o racializa ao mesmo tempo em que prega a inferioridade de sua raça. Do seu rosto escuro, os Linton extraem sua origem e destino, e sentem-se no direito de puni-lo por crimes cometidos por outros de aparência semelhante

(MEYER, 1996). A postura do Sr. Linton é compreensível, pois no entendimento de Boehmer (2005), na fisionomia do nativo, os brancos temem e amam reconhecerem o delineamento do próprio rosto.

A reação dos Linton em seus contatos com um estrangeiro em seu próprio território ilustra a questão de encontros coloniais, sobretudo porque como sustenta Boehmer (2005: 68; tradução nossa), ao mesmo tempo em que “[...] o olhar dependia da posição do colonizador em controle de um sistema total, era também uma expressão potente de tal posição”. E estar no controle ou “[...] governar era conhecer [...] O europeu se coloca no local de um observador elevado, um arqui-investigador em relação ao qual o mundo todo era um objeto de escrutínio” (BOEHMER, 2005: 69; tradução nossa). O Sr. Linton, ao especular a origem de Heathcliff, associa-o a um povo e a países sujeitos ao imperialismo inglês naquela época, e ao fazer referência ao fato de Heathcliff ter sido achado em Liverpool data historicamente o problema social com o qual se depara inesperadamente em sua própria fortaleza.

Meyer (1996), ao analisar o primeiro encontro entre Heathcliff e os Linton, observa que o fato do Sr. Linton especular a origem de Heathcliff, associá-lo aos países e aos povos sob domínio inglês, e a referência a Liverpool são significativos porque no ano em que se passa tal encontro, 1769, essa cidade era o maior porto inglês, o centro do comércio marítimo e de escravos, que chegavam à Inglaterra não apenas da África para serem vendidos às colônias inglesas, portuguesas e espanholas na América. Contudo, o Sr. Linton, ao fazer a inspeção da aparência de Heathcliff mencionada logo acima, fez com que o jovem estrangeiro fosse colocado novamente sob o olhar do império, de volta à condição de propriedade e lhe atribui o papel inferior de desajustado racial. Essa passagem também mostra Brontë denunciando a irracionalidade do racismo inglês da época ao descrever o medo e a arrogância dos ingleses ao contemplarem o rosto escuro de um simples garoto, assim como o desejo

inglês de controlar os povos escuros e racializados sob a leitura reducionista e preconceituosa da fisionomia de tais povos (MEYER, 1996).

O relato do primeiro encontro entre Heathcliff e os Linton se reveste de um valor significativo por partir de um narrador que não é Lockwood nem Nelly, mas o próprio Heathcliff, ao relatar e analisar um encontro colonial que teve, o qual reforça sua própria perspectiva do tratamento por ele recebido diariamente na família dos Earnshaw. Por outro lado, é necessário considerar que nesse primeiro contato, Cathy é seduzida pelo luxo e pela riqueza dos Lintons, ao passo que Heathcliff enquanto um outsider, mais uma vez, é vítima de rejeição.

O embate colonial entre os Linton e Heathcliff tem desdobramentos significativos no romance. O segundo encontro entre eles, dessa vez, será na propriedade dos Earnshaw. Os Linton visitam Cathy que havia se recuperado do ataque dos cães – as visitas evoluem e culminam no casamento dela com Edgar Linton. Em uma conversa com Nelly, Heathcliff deixa escapar o quanto introjetou e se sujeitou à ideologia dominante:

- Eu queria ter cabelos louros e a pele alva, andar bem vestido e bem comportado como ele e ter a sorte de ser tão rico quanto ele vai ser [...] - Um bom coração ajudá-lo-á a ter um bom rosto, meu rapaz, mesmo que você fosse um verdadeiro negro [...] Quem sabe se seu pai não era imperador da China e sua mãe uma rainha indiana, capazes, cada qual de comprarem, com seus rendimentos de uma semana, O Morro dos Ventos Uivantes e Thrushcross Grange juntos? E você foi raptado por piratas e trazido para a Inglaterra. No seu lugar, teria eu orgulho de minha alta linhagem e esta ideia me daria coragem e dignidade para suportar a opressão dum mesquinho fazendeiro! (BRONTË, 1971: 59).

A confissão de Heathcliff, apresentada no fragmento acima, é por demais complexa. Ela mostra o quanto a condição de dominado está ligada à do poderoso opressor numa certa relação de implacável dependência que é moldada pela conduta de ambos. Heathcliff odeia seus opressores, mas ao mesmo tempo os admira em alguns aspectos. Sua experiência é marcada pela inveja e pelo desejo de ser, de agir e de se parecer com eles, porque tais pontos o distinguem dos que detêm o poder hegemônico, embora o poder seja sempre passível de mobilidade, mas na adolescência, Heathcliff não tinha essa compreensão. Na realidade, o desejo de Heathcliff parece estar, intimamente, ligado à sua vontade de ser um igual e à vontade de inclusão/aceitação por parte daquela sociedade em que vivia por causa do seu amor a Cathy, sua única fonte de amor, aceitação, inclusão, sua única família. Adotar é a palavra certa, uma vez que ele poderia ter fugido, como fez anos depois de ter a conversa acima mencionada com Nelly, mas voltou por Cathy e pelo resgate da própria honra.

Desse modo, o olhar aparentemente hipnotizado pela imagem do europeu branco que ele introjeta como a ideal para um ser humano, não deixa de condená-lo a uma existência derivativa dos padrões que lhes foram transmitidos, como sendo os que deveriam ser alcançados. A aparência de Edgar que Heathcliff deseja está intimamente ligada à ideia de poder, sobretudo porque o poder costuma ser visto como uma diferença qualitativa ou um fosso entre aqueles que o têm e aqueles que devem sofrer seus efeitos e submeterem-se a ele. O poder designa um espaço imaginativo que pode ser ocupado, um modelo cultural que pode ser imitado e desafiado.

Quando Nelly sugere que Heathcliff poderia ser filho da realeza indiana ou chinesa, é o único momento em que ela se posiciona, de certo modo, contra os ingleses, mesmo fazendo isso de maneira aparentemente irrefletida, porém seu discurso tem um poder surpreendente, pela natureza questionadora que apresenta. Portanto, embora Nelly demonstre ao longo da narrativa que comunga com a postura imperialista dos seus compatriotas, ao lançar a

possibilidade de que Heathcliff poderia ser um príncipe estrangeiro, de países em estado de opressão pelos ingleses à época da narrativa, o texto lança dúvidas sobre de que lado ela, de fato, está. A dubiedade das suas palavras torna a narrativa da criada suspeita, entretanto, mesmo diante de tanta suspeição, o fato é que a fala de todos mostra a opressão sofrida pelo estrangeiro.

Outro ponto importante a ser discutido em relação à conversa entre Nelly e Heathcliff apresentada no fragmento acima, é que a tentativa de Nelly de construir uma origem para Heathcliff sai do campo especulativo para tornar-se definitivo porque se torna a única “explicação/especulação” acerca da origem dele (ARMSTRONG, 2003). Nelly, de modo surpreendente, atribui uma parentela poderosa a alguém tratado como subalterno, aventurando a hipótese de ele ter sido trazido à Inglaterra à força; sua especulação oferece ao oprimido uma espécie de retribuição por sua colonização forçada. A narradora o associa às terras e a dois povos sinônimos de poder e de civilizações mais antigas que a inglesa – à época da narrativa, a Índia havia sido apropriada e subjugada pela expansão imperialista inglesa, ao passo que a China lutava para não sofrer o mesmo dano.

Além disso, a citação acima mostra que Nelly reduz Hindley – uma figura que é vista por si mesma e pelos demais personagens como um homem de posses – a um mesquinho fazendeiro, ou pequeno fazendeiro, conforme a versão original, o que de fato ele é, sobretudo se comparado com as poderosas figuras chinesa e indiana que Nelly evoca. Mais uma vez, a fala de Nelly revela-se subversiva por ir de encontro ao pensamento geral das pessoas do seu convívio.

Através do discurso de Nelly, a narrativa sugere a possibilidade de povos subjugados pelos ingleses unirem-se e vingarem-se da subjugação que sofreram nas mãos dos ingleses. Além disso, ambos os narradores, Nelly e Lockwood, lançam uma possibilidade “perturbadora” para os ingleses do século XIX sobre o destino de Heathcliff durante os três

anos em que esteve desaparecido – fuga motivada por ter descoberto que Cathy iria casar-se com Edgar:

Fugiu para a América, cobrindo-se de glória, derramando sangue de seus conterrâneos? [indaga Lockwood, a Nelly que comenta sobre Heathcliff quando do seu retorno:] Era uma voz profunda e de acento estrangeiro [...] Era agora um homem de boa compleição, de elevada estatura e de formas atléticas [...] Seu porte ereto dava a ideia de que já houvesse estado no exército [...] Revelava inteligência e não conservava sinais da antiga degradação. Uma ferocidade semicivilizada [...] Suas maneiras eram até mesmo dignas, completamente desprovidas de rudeza [...] (BRONTË, 1971: 91 e 95).

Nelly e Lockwood situam o período de ausência de Heathcliff – que retorna rico, e livre da submissão à condição de subalterno – a uma época de insurreições coloniais coincidindo com a mudança da sua postura. O período histórico em que transcorre a narrativa era de ansiedade política sobre a perda de colônias inglesas. Lockwood especula se Heathcliff lutou na América e sua teoria nasce do fato de Nelly levantar vários pontos que indicam uma possível experiência militar nos modos de Heathcliff. Conforme aponta Meyer (1996), o romance revela – quando se calculam as datas fornecidas – que a ausência de Heathcliff ocorreu entre 1780 e 1783, os últimos anos da Revolução Americana. Sendo assim, Brontë o associa às guerras arquetípicas de rebeliões coloniais de sucesso, conforme sugere Meyer (1996: 115), que ameaçavam invadir a Inglaterra. Com o descontentamento do Canadá, da Irlanda, dos Estados Unidos e das colônias do Caribe, o império inglês estava ameaçado na América à época em que se passa a narrativa.

Nelly relata, apesar da sua absoluta falta de simpatia por Heathcliff – que é compartilhada por vários personagens, exceto o Sr. Earnshaw, Cathy e Hareton –, os

desdobramentos do retorno do jovem estrangeiro, ou seja, a retomada do contato de Heathcliff com Cathy e, conseqüentemente, com os Linton e com os Earnshaw, e a suspeita do propósito de vingança da parte dele. Nelly mostra que à medida que retoma os antigos contatos, percebe-se que Heathcliff voltara para vingar-se, apropriar-se e tornar-se dono das terras e das riquezas das duas famílias que o haviam oprimido.

Para tanto, Heathcliff utiliza a ideologia à qual havia sido submetido em benefício próprio, de modo que reduz o filho de Hindley, Hareton, à condição de semiescravo ao privar-lhe o acesso à educação, à liberdade e a um tratamento digno, além de subjugar – de certo modo – o próprio Hindley que, por sua vez, degrada-se após a morte da esposa, Francis, levando-o a morar de favor em O Morro dos Ventos Uivantes. O resultado da transformação pela qual ele passa nos três anos de ausência é que o recém-adquirido poder por ter supostamente derramado sangue dos ingleses torna Heathcliff um representante de todas as colônias inglesas que se revoltaram contra a metrópole e obtiveram sucesso (MEYER, 1996).

O fato de Heathcliff voltar rico, bem vestido e reconhecendo seu valor ao libertar-se da sujeição é muito significativo. Ele decide assumir comportamentos e posturas dos que o cercam, com o objetivo de atingir os padrões do homem branco inglês para poder sentir-se em condições de competir com Edgar por Cathy. As máscaras que a sociedade inglesa o levou a adotar são a roupa, os modos, a postura em relação à terra e às mulheres, entre outros. Embora utilizando tais máscaras, por baixo delas está a sua essência que transgride o sistema dos ingleses – mesmo utilizando-se das práticas inglesas de forma reversa, no caso, em benefício próprio – e nem mesmo com elas obtém a condição que de fato desejava: a de ser plenamente aceito por Cathy.

Enquanto Cathy não resiste à opressão que a sociedade impunha a ela enquanto mulher – e morre ao dar à luz, pressionada pelo desespero do marido obrigando-a a escolher entre ele e Heathcliff –, Heathcliff carrega o desejo de viver para destruir os Earnshaw e os

Linton. De certo modo, ele já havia conseguido isso nas obscuras circunstâncias que levaram Hindley à morte, após ter se degradado devido à morte de sua esposa e perdido O Morro dos Ventos Uivantes no jogo para Heathcliff, e como não teria para onde ir, submetera-se à humilhação de dividir o mesmo teto com o desafeto.

No entanto, o projeto de Heathcliff é destruir os Linton e a primeira vítima é Isabella que, incapaz de suportar o tratamento recebido enquanto sua esposa, o abandona, grávida do único filho que tiveram. Posteriormente, Heathcliff força o próprio filho, o fraco Linton Heathcliff, à beira da morte, a casar-se com a filha de Cathy – Catherine, para obter o controle de Thrushcross Grange, cujo dono, Edgar, estava à morte - pois o que era da mulher era controlado pelo marido. Daí em diante, Heathcliff passa a dominar tudo o que sempre desejou e odiou, bem como a oprimir a nora e o filho de Hindley, Hereton, únicos sobreviventes das duas famílias. Próximo ao fim da vida de Heathcliff, os dois jovens, Catherine e Hareton, apaixonam-se. Catherine rebela-se contra o ex-sogro e passa a incitar Hareton a defender a própria herança, a qual, assim como a da jovem, é controlada por Heathcliff por vias legais.

Conclusão

A diferença marcante entre O morro dos ventos uivantes e demais obras canônicas da literatura inglesa até 1847 é que Brontë coloca a figura do outro racial, do colonizado dentro da metrópole imperialista, vencendo e oprimindo os ingleses. De modo que os donos de tudo passam à destituição, e o destituído passa a ser o senhor.

Percebe-se, quando se analisa O morro dos ventos uivantes à luz dos Estudos Póscoloniais, que tal obra pode ser considerada um romance póscolonial. A principal razão para o romance de Brontë ser compreendido nessa perspectiva diz respeito às características subversivas nele apresentadas acerca das relações coloniais e sua representação ficcional,

quando se compara a obra em tela com a literatura inglesa produzida até 1847 que, em geral, costumava enaltecer a figura do inglês branco em detrimento dos povos de raças escuras, considerados inferiores e representados como subalternos ao poder hegemônico inglês (DIAS, 2011: 264). Diferente do padrão de tratamento temático e estrutural dos encontros e espaços coloniais que se via na literatura inglesa, essa obra não exalta a Inglaterra nem suas conquistas imperialistas, mas, ao contrário, expõe o preconceito racial, religioso e linguístico que imperava em relação aos povos colonizados, particularmente os não-brancos.

No romance em tela, um homem de uma raça escura consegue subverter o processo de subalternização e tornar-se o senhor das terras dos antigos algozes dentro da metrópole imperialista. Heathcliff, na verdade, representa todos os outros raciais oprimidos pelo imperialismo britânico. Através de um plano de vingança, ele se afirma como superior aos ingleses que o oprimiram tanto no que diz respeito à virilidade quanto à capacidade intelectual e emocional para lidar com os conflitos que surgem ao longo da sua vida, mas também para reescrever sua história de submissão e tornar-se senhor do próprio destino.

É importante destacar, todavia, que Brontë não comunga com nenhuma forma de opressão, ao contrário, ela exalta a liberdade na obra. Tanto os opressores de Heathcliff morrem quanto ele mesmo (que por sua vez torna-se um tirano opressor, talvez a alternativa mais fácil e de resultados mais imediatos para a solução do seu problema), e embora Catherine e Hareton (filha e sobrinho de Cathy, respectivamente) tenham um relacionamento em que ela emerge como a força dominante, ambos desenvolvem uma relação saudável, na qual cada um busca o bem estar do outro e não o controle sobre o outro.

Assim, tal qual os romances póscoloniais, característicos dos séculos XX e XXI, por exemplo, *O morro dos ventos uivantes* traz à tona o contexto dos povos marginalizados – através da figura de Heathcliff e pelas referências aos espaços coloniais – pelo imperialismo inglês e faz conhecida a sua história de degradação na metrópole imperialista e a sua voz. O

romance de Brontë revela as formas da dominação que povos considerados inferiores sofreram no contexto interno da Inglaterra, tais como a estereotipia, a desqualificação da raça e da cultura, e dá uma resposta criativa a esse fato, ao tornar Heathcliff um colonizador às avessas.

A obra subverte ainda a condição de centro dos ingleses, ao criar um protagonista cigano, não-branco e não-falante do inglês e ao questionar o ponto de vista deles que polariza as relações humanas em um eu, ou melhor, um nós, e um outro, de modo preconceituoso. Além disso, a obra dá um espaço privilegiado de contestação ao adversário, Heathcliff, conferindo-lhe poder para perturbar e distorcer concepções idealizadas de caráter negativo sobre ele.

A obra em tela apresenta uma recriação das relações coloniais dentro da metrópole imperialista inglesa que permite ao leitor entrar em contato com os discursos dos opressores e dos oprimidos e dos espaços imperial, colonial e doméstico sob diferentes perspectivas. Além disso, registra as vozes do outro racial e das mulheres, as quais Brontë resgata, para criar novas possibilidades de sentido e de resistência.

É importante analisar o discurso da ficção de Brontë, focalizando no discurso dos personagens, que configuram a expressão do conflito entre quem está no centro e quem está na margem da sociedade inglesa. A maioria dos personagens da obra assemelha-se a pilares daquela sociedade corroídos pelo preconceito e que tentam, de algum modo, afirmar a própria superioridade, mantendo-se no centro e no poder, principalmente através da fala, por exemplo, o narrador Lockwood, os criados Joseph e Nelly, mulheres (as matriarcas, Isabella, Catherine), proprietários de terras (os homens das duas famílias). Com Heathcliff, Brontë descentra-os, e isso significa a possibilidade de perspectivas subversivas em favor de uma vítima do imperialismo, embora ela se mostre também em favor das mulheres, vítimas do patriarcado e do imperialismo. A escrita póscolonial de Brontë subverte o sistema inglês de

valores. Um exemplo disso é que os homens ingleses na obra não têm mais capacidade nem intelectual nem emocional do que Heathcliff tem para lidar com os bens e com os conflitos. A narrativa de Brontë reescreve e reinterpreta aspectos da tradição (o eu e o outro complementam-se na obra) nacional imperialista e patriarcal inglesa de um ponto de vista póscolonial e feminista, promovendo a subversão da autoridade do homem branco inglês tanto em relação às mulheres quanto em relação a Heathcliff. Para tanto, Brontë recorre a uma importante estratégia contra o imperialismo e o patriarcado, e seus desdobramentos, no caso, a ironia, para subverter o discurso dominante da sociedade inglesa em seu texto.

A atitude de Brontë no que diz respeito às relações coloniais é revolucionária por diversos fatores. Um deles é que a proposta de inverter a ordem das relações coloniais parte de alguém de dentro do centro imperial, de um país cujos habitantes orgulhavam-se da própria história de conquista, dominação e manutenção dos territórios conquistados. De modo que Brontë não trata das relações coloniais nem com a paixão de um abolicionista, nem com a paixão de um (ex)escravo letrado, mas mostra, sutilmente, vozes alternativas, como a do estrangeiro, e a das mulheres que, paralelamente às falas oficiais – visto serem representantes da cultura inglesa – de Lockwood, do Sr. Earnshaw, do Sr. Linton e filhos ousaram levantar-se em uma luta, quer de raça, quer de gênero contra a opressão.

Por isso, existe em *O morro dos ventos uivantes* um espaço de expressão e de contestação, que é o contar a história destacando a figura do oprimido, e isso ocorre de modo irônico, pois, aparentemente, a história narrada na obra é a de duas famílias inglesas, os Earnshaw e os Linton. Além disso, ela é contada majoritariamente por ingleses, Nelly e Lockwood. Entretanto, a história é de Heathcliff, da sua opressão, e da sua conquista do território do inimigo. Na obra, as vozes das mulheres e a de Heathcliff mantiveram-se vivas como focos de resistência, e assim, a autora apresenta um outro lado da versão da história, através do descentramento dos discursos hegemônicos e da inversão de papéis.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o poder colonial não silenciou Heathcliff. O subalterno pode falar⁴¹ em *O morro dos ventos uivantes*. O registro no diário de Lockwood não é sobre sua viagem ao campo, mas sobre a insurreição do subalterno, Heathcliff, que só não tem a vitória completa porque sua amada, Cathy, que o rejeitou e não mais existe, não está presente para dar sabor à vitória e porque ele optou por tornar-se um opressor – para Spivak (1994), tornar-se opressor impede que o sujeito seja caracterizado como subalterno – o que o impede de continuar na condição de subalterno. Ele dá indícios de que iniciará uma mudança em seu comportamento violento próximo ao final da sua vida, sobretudo porque já havia abatido seus inimigos, e a imagem do seu amor por Cathy vista em Catherine e Hareton parece diminuir suas forças, uma vez que seu objetivo principal, ter Cathy, é inatingível no mundo material. Por ser o relacionamento dos dois jovens uma reprodução do seu amor por Cathy ele nunca tenta impedir que o amor de ambos se desenvolva, apenas observa-o crescer.

Em *O morro dos ventos uivantes*, a mulher escritora, Emily Brontë, conta, denuncia, mostra e expõe o outro lado da história do marginalizado, isto é, ela privilegia um lado da sociedade inglesa que fica submerso nas narrativas da literatura do seu país, destacando o que é esquecido, escondido, proibido, ou seja, a história dos oprimidos pelo imperialismo inglês e sua insurreição. Ela também mostra que era pior ser uma mulher do que ser um homem de pele escura, pois enquanto homem ele poderia se reerguer da opressão, mas para as mulheres, o destino era a morte (Cathy e Isabella), a exclusão (Isabella), embora a educação e a presença de espírito possam levar a mulher (Catherine) ao domínio, ao poder (DIAS, 2011).

Através da memória que poderia e deveria ser a oficial, no caso, a de Lockwood, o narrador “oficial” da obra, já que a obra é construída como se fosse um diário de suas

⁴¹ Para a Spivak (1994), o homem branco, em sua posição privilegiada em relação aos grupos subalternos, nega a possibilidade de voz aos *outros*. Ela afirma que o sujeito subalterno não tem nenhum espaço a partir do qual possa falar. Sua teoria tem sido contestada, inclusive, por Said (1994).

experiências com inquilino de Heathcliff, Brontë desconstrói o discurso dominante da sociedade inglesa dita civilizada. É através do espaço de expressão e de coragem que é o contar, que a autora cria outras perspectivas e possibilidades sobre o imperialismo inglês. Em virtude disso, pode-se dizer que a perspectiva apresentada por Brontë, no romance em foco, revela uma postura de crítica ao imperialismo inglês e ao patriarcado, de modo que hoje, tendo-se conhecimento da literatura póscolonial no sentido daquela ficção que é produzida por autores de antigas colônias em resposta à opressão imperialista inglesa e europeia, pode-se chamá-lo de póscolonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, Nancy. Imperialist nostalgia and *Wuthering Heights*. In: PETERSON, Linda (ed). *Case studies in contemporary criticism: Emily Brontë, Wuthering Heights*. New York: Bedford/St. Martin's, 2003.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (eds). *The post-colonial studies reader*. New York: Routledge, 2004.

BHABHA, Homi K. Signs taken for wonders. In: ASHCROFT, B. et al. *The post-colonial studies reader*. New York: Routledge, 2004.

BRENNAN, Timothy. The nation longing for form. In: ASHCROFT, B. et al. *The post-colonial studies reader*. New York: Routledge, 2004.

BRONTË, Emily. *O morro dos ventos uivantes*. Trad. de Oscar Mendes. Porto Alegre: Abril, 1971.

BOEHMER, Elleke. *Colonial & postcolonial literature*. New York: Oxford University Press, 2005.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. *A subversão das relações coloniais em O morro dos ventos uivantes: questões de gênero*. 2011. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

JANMOHAMED, Abdul R. The economy of Manichean allegory. In: ASHCROFT, B. et al. The post-colonial studies reader. New York: Routledge, 2004.

MEYER, Susan. Imperialism at home: race and Victorian women's fiction. London: Cornell University Press, 1996.

MORETTI, Franco. Atlas do romance europeu: 1800 – 1900. Trad. de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.

O'REAGAN, Derek. *Postcolonial Echoes and Evocations: The Intertextual Appeal of Maryse Condé*. Switzerland: International Academic Publisher, 2006.

SAID, Edward W. Culture and imperialism. New York: Vintage Books, 1994.

SAID, Edward W. Orientalism. 25th anniversary edition. New York: Vintage Books, 2003.

SPIVAK, Gayatri C. "Can the subaltern speak?" In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (eds). *Colonial discourse and post-colonial theory*. New York: Columbia University Press, 1994.

THIEME, John. *Postcolonial Con-Texts: Writing Back to the Canon*. New York: Continuum, 2001.

WILLIAMS, Raymond. The country and the city. New York: Oxford University Press, 1975.

WILLIAMS, Raymond. Tragédia moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WION, Philip K. "The absent mother in Wuthering Heights." In: PERTERSON, Linda (ed). *Wuthering Heights: case studies in contemporary criticism*. New York: Bedfords/St. Martin's, 2003.

O MONÓLOGO DRAMÁTICO DE ROBERT BROWNING: UMA NOVA FORMA LITERÁRIA DE REVELAÇÃO/OCULTAÇÃO DA MENTE MASCULINA⁴²

JANE MARIA BASTOS EWERTON

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

RESUMO: Seguindo o caminho aberto por Shakespeare na criação de personagens psicologicamente motivados pela extrema necessidade de controlar, manipular e até mesmo eliminar a outra parte, o poeta vitoriano Robert Browning (1812-1889), revelou ao mundo os traços da mente masculina que fazia uso de palavras e gestos cuidadosamente premeditados, afirmando sua supremacia em situações domésticas através de uma violência física e psicológica excessivas contra a mulher. O presente artigo destina-se a fazer algumas considerações sobre a forma poética utilizada por Browning para este fim, a inovadora técnica do monólogo dramático, através da análise de alguns trechos dos poemas “Bishop Blougram’s Apology”, “How It Strikes a Contemporary” (ambos inseridos na obra *Men and Women* de 1855), “Porphyria’s Lover (inserido na obra *Dramatic Lyrics* de 1842), *The Ring and the Book* (1868-1869) e, finalmente, “A Forgiveness” (1876). Trata-se de uma forma de revelação ou de ocultação do perfil de alguns dos seus personagens masculinos atormentados e em permanente conflito interno, colocados em situações discursivas complexas que examinam não somente questões de poder e de gênero, mas sobretudo de verdade e moralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Robert Browning; monólogo dramático; autoridade masculina; revelação; ocultação.

⁴² O presente artigo é uma adaptação do terceiro capítulo da Dissertação de Mestrado intitulada ‘**The less Shakespeare he’: Revelações da Mente Masculina sobre Poder e Gênero na Poesia Dramática de Robert Browning**, desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Paula Alexandra Varanda Ribeiro Guimarães.

ABSTRACT: Following the path opened by Shakespeare in creating characters psychologically motivated by the extreme necessity of controlling, manipulating and even eliminating the other part, the Victorian poet Robert Browning (1812-1889), revealed to the world the traits of the masculine mind that made use of carefully premeditated words and gestures by asserting his supremacy in domestic situations through an excessive physical and psychological violence against woman. The present article proposes to make some considerations about the poetic form used by Browning for this purpose, the innovative technique of the Dramatic Monologue, through the analysis of excerpts from the poems “Bishop Blougram’s Apology”, “How It Strikes a Contemporary” (both inserted in *Men and Women*, 1855), “Porphyria’s Lover” (inserted in *Dramatic Lyrics*, 1842), *The Ring and the Book* (1868-1869) and, finally, “A Forgiveness” (1876). It is a form of revelation or concealment of the profile of some obsessed and permanently conflicted masculine minds, placed in complex discursive situations that examine not only issues of power and gender, but above all questions of truth and morality.

KEYWORDS: Robert Browning; Dramatic Monologue; masculine authority; revelation; concealment.

Introdução

Victorian poetry, more perhaps than the Victorian novel, probes the *subtleties and conditions within the drama of the human subject*. The result is a literary discourse whereby the self and its primary human concerns (truth, perception, morality, feeling) become produced through the conditions of *textual process* [...]. (Warwick Slinn, 1991: 2)⁴³ (minha ênfase)

⁴³ E. Warwick Slinn, *The Discourse of Self in Victorian Poetry* (1991:2).

Antes do desenvolvimento das ciências da mente, especificamente a psicologia, como consequência da necessidade de se estudar e compreender um indivíduo em crise e uma sociedade em mutação, e através de novas experimentações e inovações ao nível da arte poética, os poetas vitorianos Alfred Tennyson e Robert Browning, exprimiam antecipadamente (1830-40) as mais íntimas percepções da mente humana masculina e feminina através de uma forma inovadora de expor o carácter dos seus personagens: o Monólogo Dramático. Robert Langbaum refere esse ponto de partida na poesia vitoriana:

Both poets had been stung by unfriendly criticism of certain early poems in which they had too much revealed themselves; and both poets published, in 1842, volumes which were a new departure in their careers and which contained dramatic monologues. (Langbaum, 1974:73).

Reafirmando a ideia central de Todorov de que “a new genre is always a transformation of earlier genres”, Glennis Byron explica que “the dramatic monologue emerged primarily in reaction, and as an alternative, to other kinds of writing” (2003:33). Ainda de acordo com esta autora, “...The dramatic monologue is generally accepted as the primary form through which Victorian poets began to negotiate both voice and aesthetic”.⁴⁴ Por outro lado, segundo Isobel Armstrong, em *Victorian Poetry: Poetry, Poetics, and Politics*, “[...] The dramatic monologue is literally two things at once: lyric and drama currently” (1993:126). Ao fazer uso desta inovadora forma poética, Browning permitia-se explorar psicologicamente, de maneira lírica e dramática, a mente masculina, já que criava situações em que o carácter do personagem era revelado de forma não intencional, através das suas atitudes e do seu discurso. Desta forma, podemos afirmar que, na maioria das vezes, a poesia

⁴⁴ Glennis Byron, *Dramatic Monologue. The New Critical Idiom* (2003:33)

de Browning confronta o que podemos realisticamente absorver do caráter e personalidade do falante numa situação propositadamente criada pelo poeta.

Para Browning, mais precisamente no seu “Essay on Shelley” (1851), a poesia podia resultar de duas categorias de autores poéticos, corporizadas pelos exemplos respectivos de Percy Bysshe Shelley e de William Shakespeare: o ‘poeta subjetivo’ que se posicionava e expunha perante tudo e todos de acordo com suas convicções, com o propósito de confessar uma verdade quase universal; e o ‘poeta objetivo’ que, usando disfarces deliberadamente ténues, revelava o lado exterior e substantivo das coisas, sem no entanto se denunciar a ele mesmo ou então ocultando-se.⁴⁵ Segundo Browning, estas duas categorias podiam, além de tudo, coexistir no mesmo poeta, formando uma dupla identidade poética, como ele julgava ser o seu caso. Deste modo, a poética criada por Browning é simbolicamente vertida na forma do ‘monólogo dramático’ através de um misto de revelação/ocultação e de lírica/drama.

Na obra “Essay on Shelley”, Browning faz considerações acerca da visão essencialmente espiritualista que cria de forma lírica um mundo que é idealizado por si mesmo, existente no trabalho do poeta romântico Shelley (1792-1822), em contraste com a interpretação realística e impessoal que o artista dramático, corporizado por Shakespeare, tem do homem e das suas ações, fazendo uso de uma forma que pode não vir a revelar necessariamente o poeta. Joseph Milsand, ao fazer uma referência à obra de Robert Browning, *Men and Women* (1855) em *Revue Contemporaine*, elucida que a intenção de Browning é: “...the fusion of two kinds of poetry into one”, e prossegue explicando o objetivo principal deste processo:

This alone indicates that he sympathizes equally with both kinds of inspiration,
and I am inclined to think that from the beginning, and partly without his

⁴⁵ “I shall observe... that the objective poet, in his appeal to the aggregate human mind, choses to deal with the doings of men [...], while the subjective poet, whose study has been himself, appealing through himself to the absolute Divine mind, prefers to dwell upon those external scenic appearances [...]”(1851:39-40)

knowing it, his constant effort has been to reconcile and combine them, in order to find a way of being, not in turn but simultaneously, lyric and dramatic, subjective and pictorial.... [His poetry] would have us *conceive the inner significance of things by making us see their exteriors* (citado em Langbaum, 1974:75) (minha ênfase)

Ao expor as mentes controladoras dos seus personagens, sentimos o quanto Browning, utilizando uma diferente forma poética, ousou mostrar e principalmente contestar a excessiva autoridade masculina que se revelava não somente no indivíduo centralizado em si mesmo, mas neste envolto num determinado contexto histórico e perante toda uma sociedade. Deste modo, a personalidade que emana dos falantes destes poemas é usada pelo poeta para descrever e até mesmo criticar esta mesma sociedade. Através da criação de discursos altamente interiorizados que são, por sua vez, captados em certos momentos-chave da existência destes personagens, Browning expunha, por via dos seus vários monólogos dramáticos, muitos deles com temas violentos, a dimensão moral e estética de um mundo imperfeito através da dialética das relações humanas. Esta manifestação poética utilizada por Browning, bem ao contrário da temática filosófica e auto-confessional dos Românticos, assumia a forma de 'provocação', de crítica social ao indivíduo, no tocante à perda de valores em relação a si próprio e aos outros na sociedade.

Já numa fase mais amadurecida do seu percurso poético, e de forma contrária aos seus antecessores Românticos, Robert Browning explora através do monólogo dramático um mundo mais real e objetivo, voltado principalmente para a esfera privada das relações amorosas onde predominam atos injustos de uma sociedade patriarcal que enaltece a supremacia masculina através da autoridade e da violência física. Como exemplo bastante significativo desta escrita podemos listar a obra *Dramatic Lyrics* (1842) onde constam dois

dos seus mais destacados monólogos dramáticos, cujas narrativas possuem em comum a prática autoritária e manipuladora dos seus personagens masculinos: “My Last Duchess” e “Porphyria’s Lover”; por outro lado, a publicação da magnífica obra *The Ring and the Book* (1868-69), onde Browning habilmente constrói uma sequência de doze monólogos dramáticos acerca de um famoso julgamento por homicídio na conturbada Roma do século XVII, permitiu ao poeta um total reconhecimento literário dentro deste gênero.

Ao distanciar a sua obra da subjetividade dos Românticos, ele busca permanecer fiel à sua intenção de retratar uma mente masculina envolta em intrigas e conflitos internos, tal qual Shakespeare ao retratar o carinhoso e apaixonado *Othello* (1603) que, motivado pela trama planeada por seu soldado Iago, mata sua mulher Desdémona, acreditando ter cometido um ato justificado por um suposto adultério.⁴⁶ Também no poema *Caliban Upon Setebos* (1864), pertencente à coleção *Dramatis Personae*, Browning reinventa outro personagem Shakespeariano, ousando personificar no masculino a antítese entre o que é certo e o que é errado, através da hierarquia de poder motivada pela diferença entre as raças.

Ao aproximar sua obra do bardo Isabelino, objetivando expor de forma crítica uma era multifacetada e marcada por significativas transformações sociais impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico onde a figura masculina representava a capacidade física e mental de produtividade necessárias para o pleno desenvolvimento do império britânico, Browning nos mostra uma das maiores características poéticas de seu trabalho: a apresentação de falantes que se disfarçam por detrás de comportamentos e discursos aparentemente normais, tal como os personagens de Shakespeare, mas que na realidade escondem um extremo desequilíbrio psicológico.

A utilização do monólogo dramático não ocorreu somente na obra literária dos poetas Robert Browning e Lord Tennyson. As poetisas vitorianas Felicia Hemans (1793-1835) e

⁴⁶ Charles Boyce, *Shakespeare A to Z: The Essential Reference to His Plays, His Poems, His life and Times* (2008:471).

Augusta Webster (1837-1894) também fizeram uso desta diferenciada técnica para abordar algumas questões relacionadas com a vivência e a escrita femininas. Os seus poemas retratavam a mulher não somente num papel pré determinado mas como parte atuante e participativa de uma sociedade. Todavia, na poesia de Browning, a mulher frequentemente não tem este destaque nem possui este perfil autônomo. Ela é quase sempre retratada dentro de um relacionamento amoroso, onde geralmente é subjugada pela parte masculina. Vale mencionar que a temática da mulher na relação amorosa foi também retratada através do monólogo dramático por outro vitoriano, o poeta George Meredith (1828-1909) na obra *Modern Love* (1862).⁴⁷

Ao fazermos uma breve comparação dos estilos poéticos de alguns autores vitorianos, nomeadamente Robert Browning e Lord Tennyson, podemos considerar que, à sua maneira, cada um foi fiel à sua forma exclusiva de ver e descrever o binómio homem/mulher. Contudo, é na poesia de Browning mais especificamente que podemos observar o personagem masculino agindo numa determinada situação impregnada de intensidade lírica ou dramática. Também para Isobel Armstrong, esta nova forma de escrita foi mais evidenciada em Browning do que em Tennyson:⁴⁸

Where Tennyson depicts a self alienated and excluded from the world of choice and action, Browning depicts its opposite but dialectically related experience, a condition in which the private encroaches on and absorbs the public world to the extent that the public world is non-existent. (Armstrong, 1993:133).

⁴⁷ Em seu poema *Modern Love* (1862), George Meredith expõe em detalhes as falhas de um casamento durante o período Vitoriano e a destruição emocional das pessoas nele envolvidas.

⁴⁸ Isobel Armstrong, "The Politics of Dramatic Form", em *Victorian Poetry: Poetry, Poetics and Politics*. (1993:133)

Desta maneira, na poesia dramática de Browning, o falante pode estar a viver um conflito, do qual muitas das vezes ele mesmo não se apercebe, e acaba por reagir ao mesmo da pior forma, tentando encontrar uma justificação para os seus atos. Assim, o falante conduz o discurso por seus próprios meios, cabendo ao leitor a tarefa de pesar e avaliar as particularidades do conflito que lhe é apresentado.

Ao utilizar o monólogo dramático, separando o falante do poeta, Browning tinha o propósito de revelar ao público personagens e situações que nitidamente expunham seres humanos com todas as suas complexidades, em específicos e importantes momentos das suas vidas. Durante o desenvolvimento destas situações, as desarmonias atingiam o seu clímax, revelando conflitos, práticas autoritárias e manipulações psicológicas. Cabia ao leitor, num curto espaço de tempo, a tarefa de entender as razões que estes personagens tiveram para executar suas ações ou reações e, conseqüentemente, emitir ou não um julgamento. Para Houghton,

“If we hope to discover the inward thoughts of a generation”, as Whitehead once remarked, “it is to literature that we must look.” But literature in the broad sense that includes letters and diaries, history, sermons, and social criticism, as well as poetry and fiction. It is there that “the concrete outlook of humanity receives its expression.” (1985: xv).

Esta renovada forma poética fazia uso de uma técnica que permitia revelar as mais significativas peculiaridades do caráter de determinado falante, o qual em muitos casos se encontrava envolto em distintos sentimentos e situações de (des)controle emocional; isto trazia à superfície toda uma carga de sentimentos motivados por uma momentânea (ir)racionalidade, a qual andava frequentemente de mãos dadas com a autoridade exercida por um personagem masculino.

Através da sua poesia dramática, que começou a ser desenvolvida precocemente em torno dos seus doze anos, quando escreveu os seus primeiros versos, numa coletânea da qual faziam parte os poemas *The First Born of Egypt* e *The Dance of Death*,⁴⁹ Browning desenvolveu o seu gosto pelo grotesco e pelo sórdido. Estas características precocemente reveladas iriam acompanhá-lo e constituir uma particularidade nos seus trabalhos do início ao fim da sua existência. Este fato fez valer, na sua riquíssima obra literária, valiosas críticas sociais manifestadas através de personagens, cujas mentes se envolviam em fortes conflitos e repressões moralistas. Toda uma representação psíquica era exteriorizada em função de desejos que, em muitos casos, não podiam ser abertamente revelados.

Para Browning, o poeta através da sua arte, deveria ser apenas um observador e expositor da humanidade. Desta forma, a sua poesia assume um papel tanto determinante como que centralizador no discurso-ação. Os poemas "Bishop Blougram's Apology" e "How It Strikes a Contemporary", ambos inseridos na obra *Men and Women* (1855), nos dão uma amostra da intenção de Browning de descrever o caráter humano mas sem emitir nenhuma opinião própria ou fazer qualquer intervenção, pois para ele só Deus tem a capacidade de julgar os vivos e os mortos. Ao poeta cabe somente exercer o dom de ver, através da arte, aquilo que as pessoas comuns não conseguem ver.

Com relação ao primeiro poema, temos esta fala do Bispo como exemplo: "My business is not to remake myself/ But make the absolute best of what God made" (354-5). Ao dizer isto, o representante de Deus na terra aceita-se a si mesmo e ao mundo como verdadeiramente são, não mostrando intenção de mudança pessoal ou de redenção mas, pelo contrário, tirando o máximo partido do mundo. Há, assim, a intenção do falante retratado na

⁴⁹ Conforme Kennedy, Richard & Hair, Donald, "*The First Born of Egypt* is an eyewitness account, in blank verse, of the tenth plague that fell in Pharaoh's Egypt when Moses was struggling to free the Israelites; the language throughout is clear and concrete" (2007: 19). "*The Dance of Death* sets forth in tetrameter couplets a series of allegorical speakers: Fever, Pestilences, Age, Madness and Consumption, each in rivalry boasting in its power with grim sadistic pride as they claim their victims". (2007:19).

poesia de Browning em assumir uma determinada postura dominante e autoritária que o conduza a uma posição de destaque na sua relação com os outros. Também o poema "Bishop Blougram's Apology" nos dá uma amostra disto:

There's power in me and *will to dominate*
Which I must exercise, they hurt me else:
In many ways I need mankind's respect,
Obedience, and the love that's born of fear: (321-5, minha ênfase)

Através deste pequeno trecho, podemos observar que o discurso do Bispo possui uma forte demonstração da sua identidade e da sua realidade, profundamente interligadas à linguagem que ele utiliza. Desta maneira, a manifestação dramática existente neste poema é identificada através da sua fala autoritária, nos mostrando que linguagem e identidade se relacionam. Como apontado por Warwick Slinn:

Poetry and psychology unite, of course, in language. It is a truism in poetry to point to the dependency on words, but *the kind of experience represented in the monologues is essentially verbal*: persuasion, justification, interpretation. Without language these dramas could barely exist [...] (1982:157)⁵⁰ (minha ênfase)

Com referência ao segundo poema, "How It Strikes a Contemporary", o falante de Browning descreve e, de certo modo, define aquela que, segundo ele, deve ser a verdadeira tarefa do poeta moderno ou contemporâneo: observar e absorver profundamente a realidade que o circunda sem no entanto se intrometer na mesma, e ser respeitado e reconhecido por

⁵⁰ E. Warwick Slinn, *Browning and the Fictions of Identity*. (1982:157).

isso mesmo: “I only knew one poet in my life:/And this, or something like it, was his way” (1-2):

He took such cognizance of men and things,

If any beat a horse, you felt he saw;

If any cursed a woman, he took note;

Yet stared at nobody, — you stared at him, [...]

He seemed to know you and expect as much.

So, next time that a neighbour’s tongue was loosed,

It marked the shameful and notorious fact,

We had among us, not so much a spy,

As a recording chief-inquisitor,

The town’s true master if the town but knew! (30-40, minha ênfase).

Neste excerto, Browning dá a entender que o poeta está precisamente onde Deus está, isto é, que o poeta deve ser onipresente: tudo captar e entender num simples instante; e que os cidadãos devem reconhecer esta sua capacidade e autoridade.

Na obra poética de Robert Browning, sentimentos que vão da paixão à fúria são mostrados de forma incessante, intensa e em ritmo crescente. Através dela, o leitor sente, ouve e vê o desenrolar da ação dramática. Browning possui o poder da dramatização, visto que enquanto lemos os seus poemas, não pensamos nele e muito menos nos identificamos com ele; mas pensamos e, podemos ou não, identificar-nos com as pessoas a quem ele deu vida. Conforme afirma o próprio poeta, “so many utterances of so many imaginary persons, not mine” (citado em Langbaum, 1974:73).⁵¹

⁵¹ Robert Langbaum, *The Poetry of Experience: The Dramatic Monologue in Modern Literary Tradition*. (1974:73).

A intenção de Browning era fazer chegar a um número maior de leitores os estados anormais da mente humana, circunstanciadamente a representação do masculino na sua relação afetiva com a mulher, inserida num meio doméstico estritamente fechado como era a família vitoriana. Este homem retratado por Browning, ao deparar-se com situações onde via o seu papel dominante ser ameaçado em favor da mulher, cujo papel era pré-definido como sendo inexpressivo, era por vezes acometido de inesperados surtos psicóticos, vindo a revelar o seu lado perverso.

Ao expor através da sua obra uma determinada preferência e aptidão pelos conflitos dramáticos da mente, Browning atraiu para si um conceito estigmatizado de poeta, considerado como 'confuso e de difícil leitura'. Mas este julgamento negativo por parte dos seus leitores e da crítica não o impossibilitou de criar e atribuir personalidades a diversos falantes, principalmente masculinos, que geralmente faziam uso de discursos considerados normais mas aos quais, na realidade, faltava coerência entre o que estes indivíduos realmente eram e o que aparentavam ser.

Uma sociedade constituída e fundamentada nos conceitos da ética e da moral puritanas estava atravessando a transição entre um período extremamente tradicional e repressor para uma era onde a ascensão das ciências, mais precisamente a psicologia, promovia o interesse pelo conhecimento científico do indivíduo e das relações familiares e afetivas. Segundo Glennis Byron, a técnica do monólogo dramático “[...] needs to be seen as both a response to and an intervention in the specifics of a particular historical moment, especially in relation to the various changes in ways of conceiving and representing the self”. (2003:45).⁵²

No período vitoriano, os estudos das relações afetivas que discutiam a sexualidade, apesar de inicialmente serem vistos como proibidos, foram aos poucos deixando a esfera doméstica e passaram a ser mostrados também através da literatura. Embora abordada de

⁵² Glennis Byron, *Dramatic Monologue. The New Critical Idiom* (2003:45)

forma encoberta e/ou metafórica, a atração sexual passou a ser um assunto importante no meio literário vitoriano. Este acontecimento fez com que a sociedade da época fizesse uso da confissão, uma prática milenar inventada pelo cristianismo medieval, para discutir e expor a intimidade humana. Susan David Bernstein, num estudo sobre ‘confissão e gênero no período vitoriano’, oferece a seguinte definição: “To confess means to be folded into a network of surveillance and control in which the truth of the confession merely replicates the truth of domination”. (1997:2)⁵³ Desta maneira, toda a verdade deveria ser relatada ao sacerdote que, fazendo uso de fortes argumentos, os quais intimidavam os fiéis, acabava por extrair pormenores dos sentimentos e desejos destes”.⁵⁴

Robert Browning, refletindo sobre o perfil consciente dos limites da mente e também sobre os fatores essenciais à condição humana, tal como auto avaliar-se ou ficar à espera do suposto julgamento de alguém no sentido de uma condenação ou absolvição, retratou no poema “Porphyria’s Lover”, pertencente à coleção *Dramatic Lyrics* (1842), o exato momento em que a demonstração de poder e manipulação masculinas, exibidas com um macabro requinte estético, podem alcançar momentos trágicos:

[...] and all her hair
in one long yellow string I wound
Three times her little throat around,
And strangle her. No pain felt she
I am quite sure she felt no pain. (38-42)

⁵³ Susan David Bernstein, *Confessional Subjects: Revelations of Gender and Power in Victorian Literature and Culture* (1997:2).

⁵⁴ Com a devida penitência proferida, vinha também toda uma imposição para uma urgente auto reflexão e profundas formas de auto controle impostas pelo sacerdote para que o ato pecaminoso não mais fosse repetido. (Dantas *apud* Foucault, 1999b: 23).

Desta maneira, Porphyria é estrangulada com o seu próprio cabelo pelo seu amante, o qual atormentado pela ideia de ter a sua autonomia e virilidade ameaçadas, enuncia de forma detalhada – como se tivesse a descrever um espetáculo grotesco onde ele tem um papel controlador da situação – a forma convicta como tira lentamente aquela vida sem demonstrar nenhum remorso ou arrependimento, mesmo sendo este ato considerado abominável.

Ao expor as tensões e violências crescentes derivadas das diferenças entre gêneros, e que eram vivenciadas por uma sociedade que evidenciava de forma extrema a figura masculina como fazia a vitoriana, Robert Browning mostra-nos, de forma irônica, como a confiança que depositamos em quem nos conquista e tem conosco momentos de amor ou afeto, pode resultar de forma negativa para nós. Os poemas “Porphyria’s Lover” e *The Ring and the Book*, cujo enredo narra os detalhes de uma cruel vingança por suspeita de adultério ocorrida em Roma no ano de 1698, são os mais destacados exemplos da ilimitada autoridade masculina perante a mulher.⁵⁵ De acordo com Guimarães, “This is the poet’s treatment of the conflict between good and evil in terms of domestic tragedy” (2010:06).⁵⁶

Neste poema, o marido Conde Guido Franceschini é levado a julgamento por contratar quatro assassinos com a finalidade de matar sua mulher Pompília, juntamente com os pais dela.⁵⁷ Pouco tempo depois dos assassinatos, Guido Franceschini admite os seus crimes, considerando-se totalmente justificado perante os juízes, mas revelando perante o tribunal o tipo de marido que ele realmente era:

I killed Pompilia Franceschini, Sirs;

Killed too the Comparini, husband, wife,

⁵⁵ Segundo Paula Guimarães, “Browning characteristically found his theme in the court records of an old criminal trial: the case history of Count Guido Franceschini’s murder of his allegedly adulterous wife.” (2010:6).

⁵⁶ Paula Guimarães em “Analysing Darker Motives or Delving Robert Browning’s ‘Poetry of Revenge’ (2010:6)

⁵⁷ Conforme Lehmann, “Browning began to ask himself whether in fact the wife was adulterous and if so, what prompted her to do so”. E disse: ‘My plan was at once settled’ [...]. “I went for a walk, gathered twelve pebbles from the road, and put them at equal distances on the parapet that bordered it. Those represented the twelve chapters into which the poem is divided; and I adhered to that arrangement to the last” (Lehmann citado em Ryals, 1993:158)

Who called themselves, by a notorious lie,
Her father and her mother to ruin me.
*There's the irregular Deed: you want no more
Than right interpretation of the same,*
And truth so far — am I to understand? (V, 109-112, minha ênfase)

E, nesta sua outra fala, ele tenta provar através de um discurso altamente rebuscado a forma como a sua sociedade patriarcal sanciona tais crimes, supostamente passionais, mas na realidade motivados por interesses obscuros ou inconfessáveis:

“T was requisite to slay the couple, Count!”
Just so my friends say. “Kill!” they cry in a breath,
Who presently, when matters grow to a head
And I do kill the offending ones indeed,—
When crime of theirs, only surmised before,
Is patent, proved indisputably now, —
When remedy for wrong, untried at the time,
Which law professes shall not fail a friend,
Is thrice tried now, found threefold worse than null, —
When what might turn to transient shade, who knows? (V, 1068-1077)

Nestes excertos, o marido que se considera traído, confessa friamente que matar Pompília seria pouco para ele. Era preciso ir mais além, eliminar totalmente todos os membros da família dela que contra ele conspiravam. Com este discurso, Guido exprime inadvertidamente a sua verdadeira face, o indivíduo maquiavélico que ele realmente é, em detrimento daquele que ele aparentava ser em público – um marido cumpridor e cristão.

Em Browning, o ato de confissão poderia suceder a uma forte, e muitas vezes, camuflada pressão psicológica, onde a estável e temida autoridade masculina pode adquirir mais poder diante da submissão feminina, e também nos casos de comprovação de adultério por parte da mulher. A simples questão da parte adúltera ser a feminina já traz consigo, ao longo da existência da humanidade, toda uma carga de preconceito de elevado teor machista. Neste sentido, Susan David Bernstein chama a atenção para a observação de Jeremy Tambling no seu recente estudo sobre ‘confissão e literatura’, "In the confessional, *the sins of women* are always highlighted"(1997:5, minha ênfase).⁵⁸

Num outro monólogo dramático, intitulado "A Forgiveness" (1876), temos novamente exemplos de confissões resultantes de um adultério seguido por vingança. Em momentos distintos, tanto a mulher como o seu marido traído fazem confissões. O poema começa não só com o marido admitindo o seu crime num confessionário, mas também diante do próprio monge que era amante de sua mulher e o qual ele acaba por matar:

I AM indeed the personage you know.
As for my wife, —what happened long ago—
You have a right to question me, as I
Am bound to answer. (1-4)

Depois de ter presenciado a traição da esposa três anos antes, o marido tinha deliberadamente imaginado uma possibilidade de vingança e Browning revela a forma como o falante afirma esperar pelo momento certo:

Brought her to clutch and keep me from my prey:
Whether impelled because her death no day
Could come so absolutely opportune

⁵⁸ Susan David Bernstein, *Confessional Subjects: Revelations of Gender and Power in Victorian Literature and Culture* (1997:5)

As now at joy's height, like a year in June
Stayed at the fall of its first ripened rose;
Or whether hungry for my hate — *Who* knows? — (60-65, minha ênfase)

O discurso do marido reflete não só uma tendência fria e calculista para uma futura vingança, mas formula ainda uma irônica pergunta retórica que não carrega o peso de uma verdade única, pois a conclusão desta não cabe ao poeta mas sim ao leitor.

Ao aperceber-se de que tinha sido apanhada num ato de transgressão pelo seu marido, que chegara a casa numa hora não costumeira, a personagem adúltera não possui outra opção, sob a suprema autoridade do marido, a não ser confessar-se culpada. Desta maneira, só lhe resta pedir ao marido que a mate e poupe seu amante, pois considera-se unicamente responsável por essa infração. Ela dá ao marido total consentimento para que ele a liberte do seu sentimento de culpa:

“Stay!” She said. “Keep at least one soul unspiced
With crime, that’s spotless hitherto -your own!
Kill me who court the blessing, who alone
Was, am, and shall be guilty, first to last!
The man lay helpless in the toils I cast
About him, helpless as the statue there
Against that strangling bell-flower’s bondage: tear
Away and tread to dust the parasite,
But do the passive marble no despite! (73-81)

A confissão do ato, a aceitabilidade da culpa e a certeza que haverá um pré julgamento traz consigo o pedido de punição. Ao trair o marido, a mulher adúltera sente-se intimidada a

justificar o seu pecado como forma de compensar a sua falha e incapacidade de ter um casamento feliz e, aos seus próprios olhos, justificar a sua imperfeição.

Após a análise dos excertos aqui apresentados, refletimos que Robert Browning, fazendo uso do monólogo dramático nos seus poemas, não pretendeu revelar-se a si mesmo enquanto tal, mas tão só descrever o desenvolvimento de um indivíduo que habita um mundo que está em constante e dinâmico processo de mutação. Ele ousou abordar na sua poesia não somente o (in)consciente existente nas mentes de homens (pecadores ou não), que nos apresentam as suas variadas razões para os atos que cometem. Estes trazem à superfície não somente as falhas da sua sociedade, mas sobretudo os sentidos e significados ocultos por detrás das ações cometidas por estes falantes, que muitas das vezes nos fazem ver a (pouco) rigorosa distinção entre o que está certo e o que está errado.

Em vários excertos dos poemas analisados, foi possível constatar que Robert Browning, seguindo um estilo artístico muito semelhante ao de Shakespeare, criou e personificou muitos falantes que representam homens no simbólico papel de marido ou amante. Nos desfechos de suas histórias, estes revelaram-se detentores de mentes excessivamente manipuladoras e psicologicamente afetadas, cujos sinais de desequilíbrio se manifestavam preponderantemente na forma de violência quando da resolução de conflitos domésticos. Algo que, conforme as estatísticas sobre a violência contra as mulheres, continua a fazer muitas vítimas a nível mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias

Garnett, Richard (ed.) (1903). *Browning's essay on Shelley, being his introduction to the spurious Shelley letters*. London: A. Moring, De La More Press.

Pettigrew, John (ed.) (1981). *Robert Browning. The Poems, Volume I*. Supplemented and completed by Thomas J. Collins. London and New York: Penguin.

Roberts, Adam (ed.) (2009). *Robert Browning, The Major Works. Including Courtship Correspondence*. Oxford and New York: Oxford University Press, Inc.

Fontes secundárias

Armstrong, Isobel (1993). *Victorian Poetry: Poetry, Poetics and Politics*. London and New York: Routledge.

Armstrong, Isobel (1993). "The Politics of Dramatic Form". *Victorian Poetry: Poetry, Poetics and Politics*. London and New York: Routledge.

Bernstein, Susan David (1997). *Confessional Subjects. Revelations of Gender and Power in Victorian Literature and Culture*. North Carolina: The University of North Carolina Press.

Boyce, Charles (2008). *Shakespeare A to Z, The Essential Reference to His Plays, His Poems, His Life and Times and More*. Dallas: Laurel Publishing.

Byron, Glennis. (2003). *Dramatic Monologue. The New Critical Idiom*. London and New York: Routledge.

Guimarães, Paula (2010). "Analyzing Darker Motives or Delving Robert Browning's 'Poetry of Revenge'". Org. Sheila Bibb and D. Montiel, *Best served cold: Studies on Revenge*, vol. 140 of 'Probing the Boundaries Series – Persons', Oxford, pp. 1-13. <<http://www.interdisciplinary.net/publishing/id-press/ebooks/best-served-cold/>> Consultado em 10 de Abril de 2011.

Houghton, Walter E. (1985). *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*. New Haven and London: Yale University Press.

Kennedy, Richard S. & Donald S. Hair (2007). *The Dramatic Imagination of Robert Browning. A Literary Life*. Missouri: University of Missouri Press.

Langbaum, Robert (1974). *The Poetry of Experience: The Dramatic Monologue in Modern Literary Tradition*. Harmondsworth: Penguin Books.

Slinn, E. Warwick (1982). *Browning and the Fictions of Identity*. New Jersey and London: Macmillan Press.

Slinn, E. Warwick (1991). *The Discourse of Self in Victorian Poetry*. Virginia: University Press of Virginia.

**J. D. SALINGER, O APANHADOR NO CAMPO DE CENTEIO E A
PLENA AUTONOMIA DO SISTEMA / CAMPO LITERÁRIO NOS ESTADOS
UNIDOS**

SHARMILLA O'HANA RODRIGUES DA SILVA

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

WANDER NUNES FROTA

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a inserção de J. D. Salinger no movimento literário estadunidense, destacando o funcionamento e a consolidação desta organização cultural no período após a segunda grande guerra, os processos de edição e de publicação de *O apanhador no campo de centeio* e a recepção do romance pelo público e pela crítica especializada. Para isso, parte-se do conceito de “sistema literário” elaborado pelo crítico brasileiro Antonio Candido e da noção de “campo literário” desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Acredita-se que o romance permitiu a participação de seu autor no conjunto literário de seu país, pois este texto foi produzido de forma consciente, com as interrupções de Salinger nos processos de edição e publicação, e retrata o contexto histórico no qual foi concebido, tendo grande aceitação por parte do público e da crítica através dos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema literário; Campo literário; Literatura estadunidense; J. D. Salinger; *O apanhador no campo de centeio*.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze J. D. Salinger's insertion in the US literary movement, highlighting the operation and consolidation of this cultural organization after World War II, the edition and publication processes of *The Catcher in the Rye* and this novel's reception by readers and critics. To fulfill this, the article departs from the concept of “literary system” elaborated

by the Brazilian critic Antonio Candido, and the notion of “literary field” developed by French sociologist Pierre Bourdieu. The novel allowed Salinger’s involvement in the US literary set because its text was produced in a conscious way, with Salinger’s interruptions on edition and publication processes, and it expresses the historical context where it was conceived, having great acceptance by readers and critics throughout the years.

KEYWORDS: Literary system; Literary field; US literature; J. D. Salinger; *The Catcher in the Rye*.

Considerações iniciais

Em 1951, J. D. Salinger foi considerado um fenômeno literário e um de seus personagens foi transformado em ícone cultural. Resultado de, pelo menos, dez anos de dedicação, Holden Caulfield é o protagonista do único romance do escritor estadunidense. A obra, encarada por muitos como uma visão do pós-guerra (GRAHAM, 2010: 2), traz um adolescente que narra, em primeira pessoa, situações aparentemente comuns que vivera na cidade de Nova York. O que chocou, e talvez ainda cause alguma reação negativa, é a maneira que Caulfield, ou Salinger, o faz. Em meio a bebidas, cigarros, prostitutas, palavrões e rebeldia, o jovem analisa o quanto a sociedade em que vive está repleta de pessoas falsas, que seguem as mesmas estruturas sociais como requisito para a felicidade. No novo império em ascensão, o idealizado *American way of life* merece finalmente ser vivido e a população precisa fingir que está tudo bem.

É compreensível, então, que naquele momento de conformismo geral de tantos, de inconformismo de uns poucos e de reconstrução de uma tradição, o texto de Salinger tenha dividido a opinião pública. De um lado, o *generation gap* no qual os jovens buscavam “fazer-se ouvir”, descrentes do bom resultado que um comportamento que excluía a autenticidade

poderia trazer. De outro, pais e críticos literários preocupados com a influência negativa de um garoto que parecia defender a anarquia. De forma paradoxal, a censura e a aceitação produziram o sucesso de *O apanhador no campo de centeio*. Mas, não apenas isso. Salinger, em um golpe de sorte do destino, começou a publicar seus textos quando milhares de pessoas em seu país foram iniciados na leitura, no convívio familiar, nas escolas, nas universidades, nas bibliotecas públicas (PINSKER, 1993: 6). O incentivo à educação por parte do governo, que não era – nem nunca tinha sido – original nos Estados Unidos, corria em paralelo ao objetivo de desenvolver a nação, com bases fortes em sua própria cultura. Sendo assim, o escritor e sua obra fazem parte do movimento literário que se consolidou exatamente no período após a Segunda Guerra Mundial (BESSA, 2010: 107).

O objetivo deste artigo é analisar a inserção de J. D. Salinger no sistema / campo literário do seu país, a partir de seu único romance. Parte-se do conceito de “sistema literário” elaborado pelo crítico brasileiro Antônio Candido e da noção de “campo literário” criada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, para quem essa grande estrutura artística só passa a existir quando um escritor, consciente de seu papel na sociedade, usa a literatura para comunicar suas experiências e interagir com seus leitores, o que demonstra a capacidade que a literatura tem de influenciar o contexto no qual é produzida e ao mesmo tempo ser influenciada por ele. Destaca-se o funcionamento e a consolidação de tal organização cultural (ou seja, o sistema / campo literário), o processo de edição e publicação de *O apanhador no campo de centeio* e a recepção do romance por parte do público e da crítica especializada.

1. *O apanhador no campo de centeio* e o sistema literário nos Estados Unidos

Um conjunto de textos com características semelhantes cuja influência da e sobre a sociedade é amplamente perceptível e que relaciona, principalmente, escritores, editores e

público leitor conscientes do movimento cultural no qual estão inseridos. Este é o resumo da definição de sistema literário em Antonio Candido. Para o crítico, a literatura permite a interação humana e a interpretação da realidade (CANDIDO, 2010: 12-13). Por isso, a necessidade, por parte daqueles que produzem literatura, de uma continuidade ou da transmissão de um “padrão”. As obras devem ser contextualizadas para que sejam compreendidas como parte de um todo. Ou seja,

[...] as obras não podem aparecer em si, na autonomia que manifestam, quando abstraímos as circunstâncias enumeradas; aparecem, por força da perspectiva escolhida, integrando em dado momento um sistema articulado e, ao influir sobre a elaboração de outras, formando, no tempo, uma tradição. (CANDIDO, 1997: 24).

Bourdieu (1996: 63-64), ao tratar da autonomia do campo literário na França, designando o romance *A educação sentimental*, de Gustave Flaubert, como precursor do feito, defende que tal texto é produto de determinada estrutura social. O objetivo do sociólogo é reconstruir as origens do espaço social apresentado por Flaubert para compreender melhor a visão que este escritor tinha da realidade em que vivia. Comparando com a obra de Salinger, pode-se dizer que ele usou Holden Caulfield para expressar sua opinião sobre as consequências da guerra: a perda da verdade e da sensibilidade por parte daquela maioria da população estadunidense que tinha o *American way of life* como seu ideal.

Nos Estados Unidos, o sistema literário teria se originado já a partir do período que é denominado Neoclassicismo (1776-1820), com mais força no primeiro quartel do século XIX. Apesar de não haver um movimento organizado de escritores e um grande público consumidor de suas obras, Washington Irving e James Fenimore Cooper são considerados os autores dos primeiros *best-sellers* do país. Seus textos, com bastante “cor local”, como

convinha ao seu nascente país, foram traduzidos para várias línguas e, mesmo não vivendo profissionalmente de literatura, percebe-se a preocupação de ambos os autores de tratar os anseios da nova sociedade através da ficção.

Mas foi durante o Romantismo (1820-1870), principalmente com Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne, Herman Melville e Walt Whitman, que poetas, contistas e romancistas venderam muitos exemplares de suas obras. Sobre este momento, afirma Nabuco (2000: 67): “como um afluente de grande riqueza, a produção literária dos Estados Unidos começou então a desaguar na literatura de língua inglesa [e] procurava cada dia mostrar-se mais si mesma”. O campo literário estadunidense iniciava aí seu processo de consolidação.

Relatando a influência da literatura nesta fase, Nabuco (2000: 81) ainda cita *Uncle Tom's Cabin*, de Harriet Beecher Stowe, como o texto de maior repercussão e o mais lido em solo estadunidense, devido principalmente ao seu apelo emocionante pelo fim da escravidão. O caminho, então, é aberto para o Realismo (1860-1914) e para escritores hoje consagrados – Mark Twain, Henry James, Stephen Crane e Theodore Dreiser, por exemplo – que se dividiram em expressar as dificuldades do sul escravocrata e do norte urbano. Um pouco antes de Salinger, no período entre as duas guerras mundiais, tem-se, com o Modernismo (1914-1945) e, por consequência, com T. S. Eliot, F. Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway, William Faulkner e John Steinbeck, a descrição da sociedade frente às mudanças capitalistas que também afetam os indivíduos.

Até o início da década de 1940, o mercado livreiro sobrevivia da venda de títulos específicos e não atraía grandes investimentos (DESSAUER, 1979: 20). Para os escritores, editores e outros profissionais que atuavam na venda de livros, era uma experiência de luta pela sobrevivência, pois o principal consumidor, aquele de interesse geral, ainda não tinha interesse pelos livros disponíveis. As grandes livrarias não possuíam filiais, pois, desde a

grande depressão na década de 1930, os leitores diminuíram e, na tentativa de tornar seus preços mais acessíveis, os empresários perderam seus lucros (DESSAUER, 1979: 20).

Outra preocupação dos livreiros era com o *Clube do livro do mês* que, desde sua fundação em 1926, tinha maior credibilidade junto ao público e maior parcela de responsabilidade na venda de livros e no sucesso de vários escritores. Com um esquema organizado de associados, o clube seduziu e introduziu milhares de leitores à literatura. Os livros de bolso, cuja inovação era a brochura moderna, e as editoras mais conhecidas, principalmente aquelas que surgiram na década de 1930 (DESSAUER, 1979: 19), também contribuíram com o comércio de livros. Entretanto, estas bases não foram suficientes para gerar benefícios financeiros para os editores. Ainda assim, durante a segunda grande guerra, muitos soldados estadunidenses tinham os livros como companhia, dentre os quais, havia um conto de Salinger, como é relatado em sua biografia:

Tanto em 1942 como em 1943, *The hang of it* foi incluído no *Kit de Livros para Soldados, Marinheiros e Fuzileiros Navais*, uma coletânea de histórias e desenhos destinada a acompanhar os homens em serviço no *front*. Assim, *The hang of it* foi a primeira aparição de Salinger num livro, que era carregado em batalha por inúmeros soldados. (SLAWENSKI, 2011: 40).

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, nasciam novos leitores e novos meios de distribuição de livros que, por isso, passaram a ser comercializados em bancas de jornal, lojas de departamentos e até em locais pouco prováveis, como farmácias e açougues. Logo, os livros de ficção e não ficção passaram a fazer parte dos currículos universitários e escolares. Na década de 1950, eles passaram a ser produzidos em brochuras de qualidade e viraram suplementos de livros didáticos (DESSAUER, 1979: 23).

Salinger ficou conhecido neste momento, em que vários programas educativos para a alfabetização eram implantados e mais vagas para o acesso aos cursos universitários eram oferecidas. Fenômeno literário, ele contou com o apoio de muitos leitores da famosa revista *The New Yorker* para o sucesso de *O apanhador no campo de centeio*. Este, por sua vez, atraiu novos leitores e permitiu que contos do autor outrora publicados fossem adquiridos para releituras. Apesar da aposentadoria do exército, pode-se dizer que Salinger viveu quase exclusivamente de literatura. Desde os vinte anos de idade, ele publicava ou tentava publicar seus textos, e durante o período que esteve na guerra, aproveitava alguns momentos livres para escrever.

O apanhador no campo de centeio foi o livro que fez toda a fama do escritor – além, claro, de seu comportamento evasivo diante dos *media*. Desde sua publicação, em 1951, até 2010, o livro vendeu uma média de 250 mil exemplares anuais. Enquanto alguns de seus fãs reuniram alguns de seus primeiros contos em uma coletânea ou realizaram adaptações para o cinema e para a TV, outros escreveram músicas e livros, demonstrando o poder das palavras de Holden Caulfield. Logo, não seria pretensão estender a este texto de Salinger o seguinte comentário feito sobre a obra de Machado de Assis: “[...] Ela tem, sobretudo, a possibilidade de ser reinterpretada à medida que o tempo passa, porque, tendo uma dimensão profunda de universalidade, funciona como se se dirigisse a cada época que surge” (CANDIDO, 2010: 65).

No campo literário, uma obra só é compreendida totalmente quando historicizada. Ou seja, quando inserida em um contexto histórico específico. Bourdieu (1996: 118) cita como característica da autonomia de seu objeto de estudo, a “referência de personagem de romance a personagem de romance” – uma alusão que sugere o desenvolvimento dos gêneros. Em *O apanhador no campo de centeio*, Holden Caulfield se recusa a ser David Copperfield,

protagonista do romance homônimo de Charles Dickens. Rejeitando sua fonte, Salinger mostra-se profundamente influenciado por ela.

2. O apanhador no campo de centeio e seu processo de edição e publicação

Na primeira metade do século XIX, surgiram os catálogos de livros editados e publicados nos Estados Unidos. Este movimento, iniciado com a *Bibliotheca Americana* em 1839, serviu para reunir os livreiros do país na criação de um mercado editorial em todo o mundo, pois “O povo americano, ávido de mais leitura, começava a adquirir um quarto de milhão de exemplares dos romances que lhe ganharam o agrado” (NABUCO, 2000: 77).

Essa pequena revolução na produção de textos impressos e periódicos literários foi o que praticamente transformou o objeto livro em produto de massa. Como resultado, os Estados Unidos permaneceram mais de um século e meio como líderes da produção de livros em todo o mundo, sendo Nova York a cidade de maior concentração dessa indústria. Foi ainda na época de W. Irving e J. F. Cooper que os editores estabeleceram “regras” para o seu ofício, exigindo sua participação no processo de criação da obra de cada escritor.

Em 1939, Salinger se matriculou no curso de escrita criativa de Whit Burnett, editor da *Story*, revista de contos fundada oito anos antes. Apesar da pouca idade, o periódico de grande prestígio já havia publicado textos de Tennessee Williams, Norman Mailer e Truman Capote. Burnett se transformou no mentor de Salinger, orientando-o na redação e publicação de seus contos. Foi ele quem insistiu que seu aluno deveria se concentrar na produção de um romance. Porém, o escritor foi representado por Dorothy Olding, agente de Agatha Christie. Os agentes literários, em resumo, são responsáveis por encontrar um grande editor interessado em administrar, comercializar e divulgar o texto de seu cliente. Eles são os primeiros leitores do

livro e devem fazer críticas, quando necessárias, para tornar mais fácil a aceitação de um manuscrito. Um agente literário:

[...] faz a ponte entre autor e editor por um caminho mais curto e rápido. [...] Muitos agentes [...] já trabalharam em editoras e sabem exatamente como é a seleção de um original e o que elas querem publicar. [...] Ele será sincero e apontará os pontos fortes e fracos no seu texto. [...] perceberá os detalhes que lhe podem tirar do mercado. [...] possui[ndo] informações privilegiadas que o autor não [tem], ele saberá cuidar do seu original e indicá-lo para a editora certa, no momento certo e para a pessoa certa. [...] também cuidará da revisão e preparação do manuscrito. Outra característica [...] é tratar da parte jurídica dos contratos. (AMARAL, 2009: 11-12).

Porém, nem mesmo estes respeitadíssimos profissionais foram capazes de evitar as recusas de várias revistas aos contos de Salinger, fazendo com que este se dividisse entre escrever os textos comerciais ou os reflexivos.

Os editores de livro tinham um grande rival: os periódicos especializados. Eram os suplementos impressos de jornais e revistas, nos quais eram publicados contos e até mesmo trechos de romances. Muitas vezes, tais textos só apareciam nesses *media* e muitos escritores surgiram para o grande público após nelas publicarem. Foi em 1941, que Salinger enviou seu primeiro texto para a revista *The New Yorker*; para ele e outros potenciais escritores, a revista de maior prestígio literário e financeiro. Sobre o sucesso destes periódicos, que apareceram no final do século XIX, diz-se que:

[...] nasciam como cogumelos, seguros de que, ao público mais próspero do mundo, não faltariam recursos para adquirir quantos aparecessem. [...] Por mais depressa que o país crescesse, as revistas o inundavam de lado a lado. [...]

não deixavam de recolher rios de pratinhas avolumando-se em altos totais. Eram pagos preços sem precedentes aos autores e aos ilustradores, e milhares de escritores corriam ao encontro do gênero preferido pelo público. Alguns escritores de alta competência profissional e até de verdadeiro talento dedicaram-se a ele de preferência. (NABUCO, 2000: 102)

Devido a critérios rígidos, entre 1940 e 1941, a revista *The New Yorker* recusou sete contos de Salinger, mas elogiou seu estilo diferente de escrita. A primeira estória aceita, *Slight Rebellion off Madison*, só foi publicada cinco anos depois. Foi esse texto que iniciou sua desconfiança com os editores, a essência literária pretendida foi adaptada ao mundo dos negócios e o escritor nunca ficou satisfeito com a versão final (SLAWENSKI, 2001, p. 46). Entretanto, Salinger estava decidido a realizar as exigências do seu sonho de consumo. Foi o sucesso do conto *A Perfect Day for Bananafish*, em 1948, a primeira narrativa sobre a família Glass, que lhe garantiu um contrato definitivo na revista e um novo editor, Gus Loblano.

Dependendo dos egos envolvidos, a relação entre editores e escritores podia ser conflituosa. Havia constantes reclamações de transformações radicais em um manuscrito. Depois de vendidos os direitos autorais, o autor não era mais o único “dono” do texto. Talvez isso acontecesse desde o início de criação de sua obra. As negociações eram tão intensas e constantes que era difícil que escritor e editor não fossem melhores amigos. Dessa maneira:

Apesar de todas as suas dificuldades com os editores e das queixas a respeito dos seus métodos, Salinger compulsivamente procurou o apoio de uma série de editores ao longo de sua carreira, chegando com frequência a confundir a relação pessoal com a profissional. Quando considerava que uma decisão de negócios lhe era desfavorável, encarava isso como uma traição pessoal. (SLAWENSKI, 2011: 301).

Em 1950, Salinger conheceu James Hamilton, presidente da editora inglesa *Hamish Hamilton*. Ele queria obter os direitos dos contos do escritor estadunidense para publicá-los na Grã Bretanha, mas Salinger lhe ofereceu o romance que estava escrevendo, que era justamente *O apanhador no campo de centeio*. Ao concluí-lo, a primeira companhia que procurou em seu país foi a *Harcourt Brace*, que recusou o manuscrito alegando que o comportamento de Holden Caulfield era inadequado. Por fim, Dorothy Olding enviou o texto para a *Little, Brown and Company* e para a revista *The New Yorker*. Nesta última, a desconfiança estava nos talentos das crianças Caulfield, o que as tornava inverossímeis.

Em seguida, a escolhida *Little, Brown and Company* contratou a *New American Library* para a produção da versão de bolso de *O apanhador no campo de centeio*. No projeto gráfico, James Avati deveria fazer uma ilustração de Holden para a capa, mas Salinger reprovou a ideia. Outro designer foi chamado e criou talvez a capa da edição mais vendida: sobre um forte vermelho, apenas o título e o nome do autor em letras amarelas. Reafirmando sua personalidade difícil, o escritor disse que não queria qualquer promoção do livro para os críticos e a imprensa ou qualquer outro tipo de publicidade.

Para Dessauer (1979: 29), o sucesso de um livro depende, antes de qualquer outro aspecto, de seu processo de publicação – que vai desde a concepção do objeto livro até sua distribuição aos leitores. E também como em todo o mundo, o consumo de livros nos Estados Unidos é pequeno, apesar de os livros de bolso venderem bem mais que os de capa dura. Enquanto estes fazem parte de uma cultura de intelectuais, aqueles são considerados produtos de um “mercado de massa” (DESSAUER, 1979: 30), onde se encaixa o *best-seller*. *O apanhador* recebeu atenção exagerada de seus editores, que lhe garantiram um enorme sucesso.

Recomenda-se que o escritor trabalhe junto com a editora na promoção do livro. Isto é, que também faça contato com críticos e jornalistas. Escritores escrevem para ser lidos e são os profissionais dos *media* de comunicação que tornam essa leitura viável, pois são eles os mediadores entre autor, texto e leitores. Após várias discussões, Salinger permitiu a publicidade e logo surgiu no *Clube do livro do mês*, o que para alguns, “[...] guaranteed publicity for the novel and probably encouraged more newspapers and magazines to review it” (GRAHAM, 2010: 79). O resultado disto foi que Salinger foi entrevistado três ou quatro vezes entre 1951 e 1981, sob circunstâncias meio confusas, que revelam pouco de suas opiniões sobre *O apanhador no campo de centeio* ou quaisquer outros de seus textos.

3. *O apanhador no campo de centeio* e a recepção da crítica e do público

Desde a Grécia antiga, a crítica literária, de uma maneira geral, analisa a reação do público ao texto e é daí que Aristóteles caracterizou a catarse. Coutinho (2008: 115), por exemplo, diz que a literatura é a arte que, através das palavras, representa o imaginário do escritor e dialoga com as emoções de cada leitor. É justamente o valor estético proporcionado pela leitura que a crítica investiga em uma obra. Enquanto disciplina e atividade intelectual, ela adota métodos específicos, seguindo algumas regras para o julgamento da obra e apresentando outras para que o escritor produza seu trabalho. Para o teórico, a crítica deve ser guiada pelos elementos interiores da obra que proporcionam as considerações mais autênticas sobre o texto estudado. É necessário que se enfatize os valores estéticos do mesmo, ainda que outras abordagens sejam feitas.

Nos Estados Unidos, as disputas na cena literária eram comuns. As mais conhecidas eram iniciadas pelas críticas. Segundo Schnakenberg (2008: 306-308), Ernest Hemingway se irritou com a amiga Gertrude Stein porque ela havia resenhado um dos livros dele. Ele acabou

divulgando detalhes íntimos sobre os relacionamentos sexuais da escritora. Em 1988, Norman Mailer, John Irving e John Updike também fizeram comentários negativos sobre um livro de Tom Wolfe. Este os chamou de invejosos em um programa de TV. Salinger, entretanto, evitou escândalos desse tipo, ignorando todas as críticas a partir da publicação de *O apanhador no campo de centeio*. Para ele, nenhuma dessas referências conseguia captar as emoções do leitor. Holden era uma personificação espiritual, não passível de análises que, para o escritor, eram racionais. Assim:

Em vez de aceitar as resenhas positivas e continuar desprezando as negativas, Salinger atacava todas elas. Achava-as pedantes e pretensiosas. Nenhuma, dizia ele, expressava como a novela [na tradução, Luis Reyes Gil refere-se ao “romance” de Salinger como “novela”] fazia o leitor se sentir de fato, e condenava até as resenhas mais apaixonadas por analisarem o *Apanhador* num nível intelectual, despojando desse modo a novela de sua intrínseca beleza. Assim, embora a opinião crítica com certeza tivesse muita importância para Salinger, ele não condenava os críticos por atacarem-no pessoalmente, e sim por sua incapacidade de sentir a experiência de *O apanhador no campo de centeio*. E por esse pecado hipotecava-lhes seu eterno desdém. (SLAWENSKI, 2001: 205).

A crítica de rodapé, presente em periódicos, é alvo da apreciação de um número maior de leitores, mas nem por isso requer um estilo menos objetivo por parte de seu autor. Para Candido (1997: 31), a crítica surge das impressões pessoais que causam as mais diferentes emoções. Essas, quando manifestadas, transmitem verdade e são logo aceitas pelos leitores. Elas também são resultado de um extenso e cuidadoso trabalho de pesquisa que considera o

texto literário como parte de um todo, que precisa ser inserido em contextos variados para produzir outras interpretações, mas não pode ser reduzida a uma única abordagem.

Para o teórico, a objetividade surge da subjetividade. Antes do surgimento da TV, era a crítica ou o jornalismo literário que orientava a escolha e a leitura do livro a ser lido e foi através dela que muitos pais e professores proibiram suas crianças e adolescentes de ter acesso a *O apanhador no campo de centeio*, o que para alguns era uma forma de censura. Eles acreditavam que o objetivo de Salinger era influenciar, de forma negativa, seus leitores. Dessa forma:

[...] A dosagem adequada de palavras impressas elevaria o espírito – ajudando a transmitir a tradição –, enquanto qualquer excesso poderia destruí-lo – tornando impossível o simples ato de discernimento. Ora, a ameaça real trazida pela abundância de livros residia na multiplicidade de interpretações que poderiam surgir da consulta livre à biblioteca, interpretações que de resto não mais dependeriam da palavra-autoridade do mestre, podendo ser imaginada pelos estudantes-leitores. (ROCHA, 2011: 126).

As críticas a *O apanhador no campo de centeio* foram, nos primeiros cinco anos após sua publicação, todas de rodapé. O romance foi analisado por especialistas e por leigos, em jornais e revistas. Alguns críticos, como o da revista *Time*, elogiavam a obra e seu autor, já conhecido pelos seus contos, escrevendo que o romance só comprovava seu talento. Os julgamentos negativos reprovavam, principalmente, a linguagem de Holden Caulfield, repleta de gírias e palavrões. Isto seria um exemplo de “crítica linguística”, uma das variedades de crítica que Coutinho (2008: 119) enumera. Segundo ele, quando reduzida a uma única abordagem, a crítica simplifica o valor estético da obra e, por consequência, sua recepção.

O primeiro ensaio sobre *O apanhador no campo de centeio* e sobre a obra de Salinger no meio acadêmico data de 1956 e foi intitulado “J. D. Salinger: Some Crazy Cliff” cujos autores eram Arthur Heiserman e James E. Miller. A partir daí, Holden Caulfield foi, frequentemente, comparado aos protagonistas de outros romances, como *The Adventures of Huckleberry Finn*, de Mark Twain, e *David Copperfield*, de Charles Dickens. Heiserman e Miller associam a aventura de Holden a uma forma moderna de epopéia, em que o herói realiza uma jornada de revelação e crescimento interior. Em 1959, o crítico George Steiner reprovou os textos acadêmicos sobre *O apanhador no campo de centeio* e sobre seu autor, argumentando que eram essas análises que só aumentavam a popularidade e o sucesso do romance, o que ele denominou de “Salinger Industry”. O livro de Salinger foi relacionado ainda, dentre outros, ao marxismo, à psicanálise, à sexualidade e à religião, estudos estes que predominam desde a década de 1960.

Ao mesmo tempo, é interessante notar o repúdio de Holden Caulfield ao conformismo que buscava ampla aceitação social. O comportamento rebelde do personagem, que os censores afirmavam ser um estímulo para a anarquia, expressava mais que as angústias e os caprichos de um adolescente. Toda a nação se sentia impotente diante do novo caminho que seguiam, descrentes dos benefícios da mudança, da ruptura de estruturas que outrora pareciam seguras. Salinger, assim, seria uma ameaça, não fosse o seu próprio receio da exposição exagerada e dos questionamentos sobre seus personagens, que para ele eliminavam a pureza e a riqueza da literatura. Na carta em que Flaubert diz que “tudo era falso” (BOURDIEU, 1996: 76), pode-se ver Salinger usando palavras semelhantes para criticar o culto racional da arte – inclusive da sua. Assim,

[...] está claro que o campo literário e artístico constitui-se como tal na e pela oposição a um mundo “burguês” que jamais afirmara de maneira tão brutal seus valores e sua pretensão de controlar os instrumentos de legitimação, tanto

no domínio da arte como no domínio da literatura, e que, pelo intermédio da imprensa e de seus plúmbeos, visa impor uma definição degradada e degradante da produção cultural (BOURDIEU, 1996: 75).

Alheio às críticas ou curioso para confirmá-las ou refutá-las, o público, principalmente o jovem, aceitou o romance que, logo, tornou-se o quarto livro mais vendido no país. O efeito, na época, foi resultado de sua indicação no *Clube do livro do mês*. Entretanto, as gerações seguintes continuaram idolatrando Salinger e seu único romance.

E se Flaubert dá início em 1869 ao campo literário em seu país, Salinger faz parte da plena autonomia do mesmo nos Estados Unidos um século depois. Ambos procuravam um tom realista em suas narrativas, a essência literária, independente de qualquer influência humana, e que as mesmas retratassem o momento que viviam. Além disso, aproxima-os também *A educação sentimental* e *O apanhador no campo de centeio*, romances que não têm preço, resultados de atos totalmente artísticos, e não podem ser pagos por isso. O que agrega valor a ambos os textos é sua relação “[...] pelo menos negativamente, com a totalidade do universo literário no qual está[ão] inscrito[s] e do qual assume[m] completamente as contradições, as dificuldades e os problemas” (BOURDIEU, 1996: 118).

Considerações finais

Autor, texto, leitor. São estas três entidades que dão início à configuração do sistema literário de Candido e do campo literário de Bourdieu. Em ambos, a consolidação *de facto* só ocorre quando os interlocutores têm consciência de suas funções neste processo e veem a obra literária como produto da realidade social. Por coincidência, *O apanhador no campo de centeio* surgiu no momento em que o sistema / campo literário nos Estados Unidos se

consolidou de maneira mais plena. Percebe-se aí que Salinger tinha consciência do momento histórico em que publicava seus textos, onde a ilusão parecia predominar e quando esta mesma ilusão somada ao conformismo passaram a ser, aí pelos anos 1950, os sentimentos cultivados pelo *American way of life*. Aparentemente tudo parecia estar em seu lugar – menos talvez a consciência histórica e literária de um escritor como Salinger à luz do seu protagonista.

A literatura precisava denunciar o mal-estar causado pelo conflito e os passos sem destino que dava a nova sociedade. Várias pessoas estão envolvidas neste movimento: o escritor, que descreve o contexto histórico-cultural em que vive, o leitor que faz interpretações também a partir do contexto no qual está inserido, e, entre os dois, editores, agentes e críticos – sem os quais seria muito difícil a circulação de uma grande quantidade de livros.

É claro que Holden Caulfield não foi a única voz da desilusão e da desorientação causadas pela Segunda Grande Guerra. Ele fazia parte de um grupo preocupado, ao que parece, com o novo e superficial caminho a ser seguido por (quase) todos nos Estados Unidos. Baseando-se no estilo de vários ídolos, dentre eles Hemingway e Fitzgerald, Salinger criou um personagem singular, polêmico e autêntico. Holden Caulfield permitiu a inserção de seu criador no sistema literário de seu país quando, anos após sua publicação, mostrou ser de fato o retrato de uma época. As opiniões variadas e nem sempre favoráveis a respeito da obra não impediram seu sucesso de vendas, alavancadas por publicidade e estímulos à leitura. Salinger, porém, tentou evitar o *Clube do livro do mês* e as críticas, procurando proporcionar uma experiência direta e não manipulada entre o leitor e seu texto. É possível que, diante das várias abordagens surgidas sobre sua obra, Salinger tenha conseguido seu intento, pois foi a partir dessa leitura espiritual que Holden Caulfield deixou de ser um personagem literário para tornar-se um legado cultural no imaginário de todo um país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Andrey do. “Quem é o agente literário?” In: _____. **Mercado editorial: guia para autores**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 11-13.

BESSA, Maria Cristina. “O pós-modernismo”. In: _____. **Panorama da Literatura Norte Americana: dos primórdios ao período contemporâneo**. São Paulo: Alexa Cultural, 2010. p. 93-131.

CANDIDO, Antonio. “Introdução”. In: _____. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos (1750-1836)**. Vol. 1. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997. p. 23-37. (Reconquista do Brasil).

_____. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

COUTINHO, Afrânio. “Crítica literária”. In: _____. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 115-122.

DESSAUER, John P. “O passado é o prólogo”. In: _____. **Tudo sobre a publicação de livros: a experiência editorial nos Estados Unidos**. Vol. 1. Tradução de Alfredo Guilherme Galliano e Rosália Guimarães Galliano. São Paulo: Mosaico; EdUSP, 1979. p. 17-27.

_____. “Uma ampla perspectiva”. In: _____. **Tudo sobre a publicação de livros: a experiência editorial nos Estados Unidos**. Vol. 1. Tradução de Alfredo Guilherme Galliano e Rosália Guimarães Galliano. São Paulo: Mosaico; EdUSP, 1979. p. 29-49.

GRAHAM, Sarah. “Critical reception and publishing history”. In: _____. **Salinger’s The Catcher in the Rye**. Londres: Continuum Publishing, 2010. p. 79-92. (Reader’s Guide).

NABUCO, Carolina. **Retrato dos Estados Unidos à luz de sua literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PINSKER, Sanford. “Historical context”. **The Catcher in the Rye: innocence under pressure**. Farmington Hills, Michigan: Twayne Publishers; Gale Cengage Learning, 1993. p. 3-9. (Twayne’s Masterwork Studies).

ROCHA, João Cezar de Castro. “A cátedra e o rodapé: um debate internacional”. In: _____. **Crítica Literária: em busca do tempo perdido?** Chapecó: Argos, 2011. p. 119-159. (Grandes Temas).

SCHNAKENBERG, Robert. “Rixas literárias”. In: _____. **A vida secreta dos grandes autores: o que os professores nunca contaram sobre os famosos romancistas, poetas e dramaturgos**. Tradução de Vitória Paranhos Mantovani. São Paulo: Ediouro, 2008. p. 306-308.

SLAWENSKI, Kenneth. **Salinger: uma vida**. Tradução de Luis Reyes Gil. São Paulo: Leya, 2011.

**THE INDEPENDENCE OF ADAPTATIONS: THE METANARRATIVITY AND
METACTIONALITY OF IAN McEWAN'S ATONEMENT' ADAPTED FOR THE
CINEMA**

FERNANDA DE SOUZA SBRISSA

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

PETER JAMES HARRIS

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

ABSTRACT: Conceiving of cinematographic adaptations as being independent of their source material has come to be the standard approach for most specialists in this area. The stress on fidelity has made way for many other approaches, such as those focused on intertextuality, on the dilemma of form v. content, or on questions of genre and gender. The objective of this article is to present an overview of the principal theories which have been developed in the area as from 2000 in order to support this notion of independence, which will be exemplified by an exposition of the strategies used to adapt the metafictional and metanarrative elements in *Atonement* (2001) for the cinema.

KEYWORDS: adaptation; independence; Atonement.

RESUMO: Pensar as adaptações cinematográficas como independentes de suas fontes é a abordagem padrão para muitos especialistas dessa área atualmente. A fidelidade tem sido deixada de lado por eles em favor de tantas outras abordagens, como as focadas na intertextualidade, no dilema forma v. conteúdo, ou, ainda, na adaptação como uma questão de gênero biológico e textual. Nosso objetivo, nesse artigo, é apresentar um panorama das teorias da área a partir dos anos 2000 para justificar essa independência, para, subsequentemente, mostrar as estratégias usadas para adaptar os traços metaficcionais e metanarrativos de *Atonement* (2002) para o cinema.

PALAVRAS-CHAVE: adaptação; independência; Reparação.

The primary purpose of the present article is to set out the most significant advances that have been made in recent adaptation theory,⁵⁹ going on to examine the adaptation for the cinema of Ian McEwan's novel *Atonement* (2007) by way of an illustrative case study.

1. Adaptation Theory Review

1.1 2000 – 2007

In *Film Adaptation* (2000), James Naremore invited leading names in adaptation theory, such as Andre Bazin, Dudley Andrew and Robert Stam, as well as renowned practitioners, like Richard Maltby and Lesley Stern, to provide an accessible historical overview of the field. The essays go beyond the question of fidelity to discuss multidirectional, dialogic and intertextual aspects of the adaptation process. The chapter

⁵⁹ Although films have been adapted from literary and theatrical works since the short version of Shakespeare's *King John* shot by Herbert Beerbohm Tree in 1899, almost a century was to pass before critics sought to develop a theoretical framework within which to discuss the process. According to Cartmell, Corrigan and Whelehan, in their introduction to the first edition of the *Journal of Adaptation* (2008, p. 1ff), there are ten main reasons for this academic aloofness: 1) in the first half of the twentieth century, film purists saw adaptations as an inferior genre, principally because of their dependence on Literature; 2) in the same period, literary academics believed that adaptations were usurping masterpieces to the extent that the very existence of the book was under threat; 3) as from the 1960s, Film Studies in universities was accorded a secondary status, often subordinated to existence within a Literature department; 4) until quite recently logocentric beliefs sustained the argument that Literature is better than Film, since it is crafted from words rather than visual images; 5) there is a widespread prejudice against money interfering in art; 6) it is also believed that adaptations result in the fetishization of the individual genius; 7) Platonic thought is often invoked to underpin the argument that adaptations are merely copies of the original works; 8) the excessive emphasis on what is lost in adaptation distracts attention from what has been gained in the process; 9) discussion has been primarily focussed on the adaptations of canonical works, without taking into account the purpose of the adaptation; 10) it has been all too often assumed that adaptations are based on a single "source text", disregarding the impact of social and cultural concerns the process. It can therefore be seen that adaptation theory arose in a prevailing climate of opposition and provided critical tools that had long been absent from attempts to discuss film adaptation with some degree of objectivity.

written by Robert Stam (2000, p.54ff)⁶⁰ stresses the important role of intertextuality in adaptations, referring extensively to the pioneering work of Gerard Genette (1982). The French theorist had developed the concept of transtextuality, which he subdivided into five relationships: intertextuality, paratextuality, metatextuality, architextuality and hypertextuality. Stam perceived that the last of these was particularly relevant to adaptation theory, since it is defined as the relationship that unites a text B, known as a hypertext, to a text A, known as a hypotext, from which the former arises – not as a commentary, but independently from the source text and enabled to exist without it.

In 2003, a group of Brazilian theorists led by T. Pelegrini published *Literatura, Cinema e Televisão*. Covering both theory and practice, a central aspect of the work was the argument that fidelity is largely irrelevant in the context of adaptation theory. R. Johnson's essay in the collection, "Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas" (2003, p. 37ff) argues that fidelity is not a useful approach because it disregards the basic difference between the two media (films and books) and ignores the dynamics intrinsic to the two fields with which it dialogues; Johnson also stresses that every work of art should be evaluated according to the values and characteristics of its medium, rather than by those more appropriate for other media. In "Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema" (2003, p. 61ff), I. Xavier focuses on the adaptation process, concentrating on the idea that the fidelity generally sought by the cinema-goer is that of the interpretation of the narrative, in other words, that the meaning of the film should be recognisably the same as that of the book. Xavier also discusses the distinction between fabula and plot. Having defined "fabula" as "a certain told story", with "certain characters", and "a sequence of events that befell in a certain place (or places) in a time break that can be longer or shorter" (XAVIER,

⁶⁰ *ff* means "and the following pages", referring to the next page or pages in a citation – it is used here and on the further citations because the whole articles are being taken into consideration, and not just one specific page.

2003, p. 65),⁶¹ he argues that, when we watch an adaptation we are watching its plot rather than its fabula, since it is hard to separate the detail of a narrative from the form in which the events are narrated. He goes on to deal with the opposition tell v. show, pointing out that the oft-stated argument that the book tells and the movie shows disregards the fact that the camera is not autonomous, but subject to a reading, a point of view, which further discredits the notion of fidelity. Another essay in the same collection, “O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de *Os Maias*” by H. Guimarães (2003, p. 91ff), deals with adaptations as complex cultural processes that go beyond transposition between media. For Guimarães, cinematographic adaptations involve “dynamic processes of transference, translation and interpretation of historical-cultural meanings and values.”⁶² In other words, what is being adapted is not just the narrative but also the context in which it is set.

The following year, in her important essay, “Literary Film Adaptation and the Form/Content Dilemma”, K. Elliot (2004, p. 221ff) argued that “adaptation critics have always been excoriated as outmoded and as lagging behind the critical times”, because, among other reasons, “adaptation suggests that form is inseparable from content”. For her, adaptation “affronts” all theories, specially the poststructuralism, raising for it “the untenable spectre of an original signified”, configuring a theoretical impossibility. Elliot stresses the importance of defining form and content in order to explain not just how they are constructed in the adaptation process, but also to assist in defining the adapted work itself, which is sometimes as no more than a signified to be represented faithfully by cinematographic significant, and at other times is considered to be merely an incomplete signification mode requiring a filmic realization, nonetheless competing with its adaptation to represent a signified that is bigger than them both. According to Elliot, there are six different views of the

⁶¹ “certa história contada” “a certas personagens” “uma sequência de acontecimentos que se sucederam num determinado lugar (ou lugares) num intervalo de tempo que pode ser maior ou menor” (XAVIER, 2003, p. 65)

⁶² “processos dinâmicos de transferência, tradução e interpretação de significados e valores histórico-culturais.” (GUIMARÃES, 2003, p. 92)

concept of adaptation, an awareness of which helps to resolve the form/content dilemma: the psychic, the ventriloquist, the genetic, the de(re)composing, the incarnational, and the trumping. In the first, the focus is on retaining the spirit of the source text in the adaptation; in the second, the adaptation is seen as a voice given to a dead body; the genetic view presumes that true fidelity to the source text is impossible given the subjectivity involved in reading the text; the de(re)composing view sees adaptation as deconstruction, a mixture in which the specificities of each medium (book and film) will inevitably be lost; in the incarnational view, the emphasis is on the restrictions of language limitations, as a result of which the book only comes to life on the screen; and, finally, the trumping view is based on the subjective standpoint with regard to which of the two media is more successfully representational. Elliot's outline of the six viewpoints serves to explain why the significance attached to fidelity varies so much from one critic to another. Similarly, the viewpoint adopted by those involved in the adaptation process will influence their decision to privilege either form or content, as well as their capacity to perceive the close association between the two.

In *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem* (2005, p. 16ff) T. F. N. Diniz engages in a dialogue with Stam (2000), accepting his characterisation of adaptations as hypertexts, but arguing that there are degrees of hypertextuality; all texts recall previous texts, but those that do so more manifestly may be said to be more hypertextual than others. For Diniz, all narratives are composed of a network of information that can be taken and modified in the making of a film according to the wishes and requirements of the adaptors.

In Bortolutti and Hutcheon's article, "On the Origin of Adaptations: Rethinking Fidelity Discourse and "Success" – Biologically" (2007, p. 443ff), it is argued that, notwithstanding such theoretical developments as dialogism, intertextuality, reception theory, cultural studies, and narratology, critics continue to denigrate adaptations as being secondary in comparison with the "originals" upon which they are based. By way of response, the

authors propose a biological approach to the area, comparing adaptation theory to Darwinism, since both are concerned, at least initially, to classify their objects as high or low. For the authors, being descriptive, rather than evaluative, is more profitable in terms of suggesting new ways of thinking not just about cultural adaptations, including films, but also of seeking to understand why the same narratives have been so important for so many years and continue to being adapted as new media arise. Just like organisms, narratives evolve, and this evolution is understood to be a process of repetition and change – just as content varies, so does form, inseparable from its content, also vary. This explanation makes it possible to simplify all the debates concerning fidelity, by ignoring differences between media and concentrating on the repetition so common in narratives.

1.2 2008 – 2011: *Adaptation, an Oxford Journal*

In 2008, the first number of the journal *Adaptation* was published by Oxford Journals. In that issue, Thomas Leitch published an article entitled “Adaptation Studies at a Crossroads”, in which he argues that the boundaries between cinema and literature are less significant in adaptation studies than was previously thought. For him, the valuing of fidelity in adaptations results from two tendencies: the uncontrollable human desire to evaluate every work of art and the continuing determination within adaptation studies to define the area principally in terms of its proximity to literary studies. Leitch also addresses the articles that insist on deciding whether a given adaptation is better than the book it is based on: for the theorist, the answers provided by such texts are as inappropriate as the question itself, because the characteristics of the two media are so different that no meaningful comparison between them is possible.

In the second number of the first volume of *Adaptation*, Leitch (2008b) published an article commenting on the importance of establishing the cinematographic adaptation as a genre in its own right, referring to Neale (2000) and Hutcheon (2006). From the former, he takes the idea that it is precisely by existing as institutions that genres provide horizons of expectations for readers and ways of writing for authors; while, from the latter, he utilises Hutcheon's definition of adaptations, based on the ability of cinema-goers to recognise adaptations as such: "If large numbers of filmgoers signal their willingness to play this intertextual game by recognizing adaptations as adaptations, there must be textual markers that identify adaptations as such, analogues to the same sort of textual markers associated with genres like films noirs and romantic comedies." (LEITCH, 2008b, p. 108). In the remainder of his article, Leitch attempts to identify these "textual markers that identify adaptations as such".

According to Leitch, the shared characteristics that unite different adaptations are clear in practice, but difficult to pin down in theoretical terms, which is why he considers their identification to be so important. For the author, the notion of genre is interconnected with the notion of gender – the classic-novel and heritage genre emphasise female values, while the romance of adventure focuses on male values, which makes these notions even more significant to adaptation studies, since most adaptations fall within these three categories. Leitch argues that four elements stimulate film producers and filmgoers to recognise adaptations as adaptations, even when they are unfamiliar with the source text. The first is a *period setting*, because, irrespective of the period of the writing, the best-known adaptations are costume dramas, which portray the behaviour and customs of a particular period. The second element, intrinsically connected with the first, is the *music of the adaptation period* – which is an important component of the setting, and is a determinant in identifying an adaptation as such. The third element is an *obsession with authors, books and words*, based on

observations by Leitch's students who claim that the script is responsible for indicating the quality and the legitimacy of an adaptation. Finally, the fourth element is the presence of *intertitles*, understood to be the sentences that appear during the movies to add information, as the place of the narrative, or its time etc., which indicate the tension between simply giving information and reminding the audience that the film they are watching is an adaptation – it is this tension, according to Hutcheon (2006, apud LEITCH, 2008b), which reveals adaptations to be adaptations. On the other hand, *adoration of the source text* is not considered to be one of the elements which serve to identify an adaptation as such. The status of an adaptation can be rendered less self-evident when it is assumed that most of cinema-goers will not have read the book. However, Leitch argues that, rather than considering whether a particular adaptation has called attention to its own status, it is more important to think about why films continue to be marketed, and recognized, as adaptations.

The last theoretical author to be considered here is S. Cobb, whose article, "Adaptation, Fidelity, and Gendered Discourses" (2011, p. 1ff), was published in the fourth volume of *Adaptation*. The article examines fidelity in adaptation as a matter of gender. For Cobb, the insistence on fidelity as the main criterion in adaptation studies is based on the cultural male/female binary that structures the language used with regard to this topic – so long as specialists fail to realise how language is charged with a cultural-political force, especially in matters of gender and sexuality, they will continue to reproduce something they clearly reject. The inefficacy of the fidelity approach in adaptation studies is notable, and Cobb reflects on why it should continue to exert such a strong influence. She refers to Chamberlain (1992 apud COBB, 2011), for whom fidelity in translation metaphorically evokes the western cultural expectations of a heterosexual relationship, extending this idea to adaptation theory, comparing the film to the loyal wife and the novel to the fatherly husband.

Cobb goes on to argue that fidelity also has the power to legitimate an adaptation, since any changes would interfere directly with the kinship of the works of art. There are legal aspects to textual adaptation, since, as a derivative work, an adaptation may only be filmed after authorisation has been obtained from the copyright holder. This legal dimension relates to cultural discussions concerning not just fidelity but also originality and authenticity.

When evaluating an adaptation, cinema-goers tend to attack the film using a vocabulary related to adultery, with words such as *disloyal* or *betrayal*, which in their turn evoke other language of a religious or even sexual nature, such as *desecrate* and *degrade*, thus characterising the adapted text as a molester of the original source text. Cobb notes that even those theorists who advocate taking the critical debate beyond the issue of fidelity, such as McFarlane (1996), couch their arguments in terms of sexual infidelity.

Referring to Leitch's article (discussed above, 2008b), Cobb argues that its main contribution is in drawing our attention to the ladylike quality of adaptations since there are many more adaptations of romantic novels, which are notably related to the feminine public, than of adventure narratives, traditionally associated with the masculine public, with the result that the genre is dominated, or even defined, by this kind of narrative.

Cobb concludes her article by taking issue with Stam (2000; 2004) when he asserts that fidelity is so constantly present in adaptation studies because it camouflages itself as equivalency theory, which argues that filmmakers are obliged to find equivalents in the new medium which serve to substitute the style and technique of the author of the source text. Stam seeks theoretical support in Genette to solve this problem, but Cobb argues that, by using such a formal model, laden with terminology and which privileges the text rather than its context, Stam continues to attach a vestigial value to fidelity, as evidenced in his concern with the "ideal means" of adapting a literary text.

From this brief summary of some of the notable critical positions adopted in the area of adaptation studies in the first years of the 21st century, it is possible to see that a recognition of the specificities of the media of both the source and the result text, in addition to an understanding of the multidirectionality, dialogism and intertextuality of the adaptation process itself, have contributed to the growing acceptance of the genre in academic circles. Critical judgements based on the fidelity of an adaptation to its source have gradually become less widely accepted, enabling critics to analyse adaptations as being independent from their source text. In order to demonstrate this approach, we are now going to conduct a brief comparative analysis of an adaptation and its source text, focussing particularly on how the metafiction and metanarrative of the source novel were adapted very successfully for the cinema.

2. Case Study: a brief analysis of *Atonement* (2007)

Ian McEwan's novel *Atonement* (2001) was released as a film in 2007. The director was the British director Joe Wright (b. 1972), whose very successful career has been largely based on adaptations. His first film, in 2005, was a critically acclaimed version of Jane Austen's *Pride and Prejudice*, and after *Atonement* he went on to direct *The Soloist* in 2009, based on a biography written by Steve Lopez. His latest project was an adaptation of Tolstoy's *Anna Karenina*, released in 2012. His only film not actually based on a book is *Hanna* (2011) – however it is worth noting that the theatrical release poster for the film bore the marketing caption “Adapt or Die”! The scriptwriter for *Atonement* was the renowned British playwright, screenwriter and film director, Christopher Hampton (b. 1946), who has been responsible for a long list of successful adaptations, most notably that of the 18th-century

novel *Les Liaisons Dangereuses*, by Choderlos de Laclos, filmed in 1988. Ian McEwan worked on the film as associate producer.

Both director and screenwriter were very devoted to the source text, particularly Joe Wright. According to the production notes, available on the website of the production company, Focus Features, the first version of Hampton's screenplay was considered by Wright to be too far from the book, and they started to rewrite the whole script together, seeking to be as faithful as possible to the source text.

As a novel with plenty of ideas, with a very participatory narrator, the easiest and most predictable tool to rely on in the adaptation would have been the voice over.⁶³ However, as Paul Webster, one of the film's producers, points out, Wright helped Hampton to achieve a beautifully crafted screenplay without making use of this convenient resource. Instead, the novel's digressions concerning characters and situations were represented through the actors, letting them talk in character, on occasion not even in words. The voice over is used in some scenes, such as when Robbie is writing a letter to Cecilia, but it is Robbie's own voice we hear, rather than that of the narrator:

ROBBIE (V.O.):⁶⁴ ... you'd be forgiven for thinking me mad – the way I acted this afternoon. [...] The truth is, I feel rather lightheaded and foolish in your presence, Cee, and I don't think I can blame the heat. Will you forgive me? Robbie." (HAMPTON, 2007, p. 23)

⁶³ "A voice heard concurrently with a scene but not synchronically belonging to any character talking on the screen. The voice heard over the action may be that of (1) a commentator in a documentary; (2) an objective narrator in a fictional film bringing us forward in time, preparing us for an event, or commenting on the action; (3) a 1st person narrator who participates in the film and now gives us a subjective commentary on a scene in which he or she appears, or performs the narrative functions described in (2) during part of the film in which she or he does not appear; [...]" KONIGSBERG, I. *The Complete Film Dictionary*. New York: New American Library, 1987. p. 401.

⁶⁴ V.O is the abbreviation for voice over.

The participation of the narrator is one of the most obvious signs that this novel is about itself. From the very beginning, we can see that the third-person narrator is highly informed about the act of writing, as we can see in the contrast she draws between plays and stories early in the book:

The title lettering, the illustrated cover, the pages bound – in that word alone she felt the attraction of the neat, limited and controllable form she had left behind when she decided to write a play. A story was direct and simple, allowing nothing to come between herself and her reader – no intermediaries with their private ambitions or incompetence, no pressures of time, no limits on resources. In a story you only had to wish, you only had to write it down and you could have the world; in a play you had to make do with what was available: no horses, no village streets, no seaside. No curtain. [...]

(McEWAN, 2001, p. 47)

In the first section of the book, such considerations about writing serve to indicate its metafictionality. In the film, this metafictionality is indicated by sounds, particularly that of a typewriter in the opening sequence: “The SOUND of a typewriter, irregularly struck, now fluent, now creating an urgent rhythm that forms the percussive element of the opening score. [...]” (HAMPTON, 2007, p. 1)

These sounds recur throughout the film, conveying the idea that what we are seeing is a book being written – although we do not know that the author of this book is Briony. In the novel, there are a number of prolepses, defined by Moisés (2004, p. 371) as a “brief interruption in the present of the narrative by means of the anticipation of a future event: it is

a ‘narrative ploy that consists of narrating or anticipating a posterior event’ [...],⁶⁵ which provide us with some clues that Briony is the third-person narrator:

Six decades later she would describe how at the age of thirteen she had written her way through a whole history of literature, beginning with stories derived from the European tradition of folktales, through drama with simple moral intent, to arrive at an impartial psychological realism which she had discovered for herself, one special morning during a heat wave in 1935. She would be well aware of the extent of her self-mythologizing, and she gave her account a self-mocking, or mock-heroine tone. Her fiction was known for its amorality, and like all authors pressed by a repeated question, she felt obliged to produce a story line, a plot of her development that contained the moment when she became recognizably herself. [...] She also knew that whatever actually happened drew its significance from her published work and would not have been remembered without it. (McEWAN, 2001, p. 51-52)

In this passage, the “clue” is more of a “confession”: the “amorality” of the narrator’s “fiction” and the pressure of the “repeated question”, in conjunction with the assertion that it was her “published work” that lent significance to “a plot of her development”, lead the reader to understand that the story we are reading is being told by Briony, who is also a character in the plot itself.

The sound of the typewriter provides a soundtrack at three key moments in the film in addition to the opening sequence. The first of these is when Briony reads Robbie’s letter for

⁶⁵ “breve interrupção do presente da narrativa por meio da antecipação de um evento futuro: é uma ‘manobra narrativa que consiste em narrar ou evocar antecipadamente um acontecimento ulterior’ [...]” (MOISÉS, 2004, p. 371)

the first time, is horrified by the word cunt, and draws the erroneous assumption that Robbie is a sexual maniac (HAMPTON, 2007, p. 26):



Still 1. Briony reads Robbie's letter.

Later, when Robbie is in the war, close to death, and is remembering all that has led him to that moment, the sound of the typewriter accompanies the shot of a typewriter lifting the ink from the page, erasing the word cunt from the letter, suggesting that, if the word had not been written, he would probably not be in that situation (HAMPTON, 2007, p. 63):



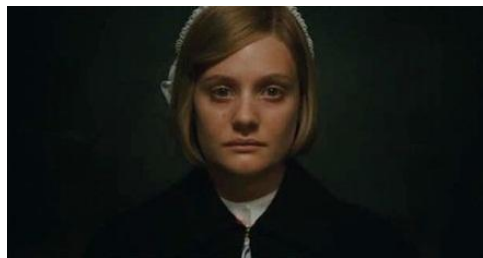
Still 2. Robbie about to die in Dunkirk.

Finally, when Briony is at Lola and Paul Marshall's wedding, at the very moment that the priest asks if anyone knows of any impediment to the union, she realises that he was who had raped Lola. At this moment, the sound of the typewriter is really strong and rhythmical, transforming into crashing organ chords that underscore the intensity of the moment (HAMPTON, 2007, p. 79-80):



Still 3. Briony at Lola and Paul Marshall's wedding.

It can be seen, then, that the metafictionality of the novel is conveyed by means of the film soundtrack – the sound of the typewriter communicates the idea that a book is being written as we watch. The metanarrative is also skilfully adapted into cinematic language: the narrative's first Atonement concludes with a close-up⁶⁶ of Briony on the Underground, just after leaving Cecilia's house, having atoned for her mistake with her sister and Robbie; the lights flicker on and off, until everything becomes dark and we hear Briony as an old woman speaking in voice-over:



Still 4. Briony going home after talking to Cecilia and Robbie.

On the other hand, the novel concludes with two sentences and a signature: "She knew what was required of her. Not simply a letter, but a new draft, an atonement, and she was ready to begin. BT. London, 1999" (McEWAN, 2001, p. 451). The use of the word "draft" and the signature indicate that Briony is the writer of the book we think we have just finished reading. However, there is then a further section, in which Briony herself reveals her authorship and all the changes she has made to the narrative:

⁶⁶ English term that designates the close-up of a face, by opposition to *insert*, which is a close-up of an object. *Termo inglês que designa o grande plano de um rosto, por oposição ao insert, que é um grande plano de um objeto.* (original) (JOURNOT, 2002, p. 29)

It is only in this last version that my lovers end well... All the preceding drafts were pitiless. But now I can no longer think what purpose would be served if, say, I tried to persuade my reader, by direct or indirect means, that Robbie Turner died of septicaemia at Bray Dunes on 1 June 1940, or that Cecilia was killed in September of the same year by the bomb that destroyed Balham Underground station. [...] How could that constitute an ending? [...] Who would want to believe that, except in the service of the bleakest realism? [...] I no longer possess the courage of my pessimism. [...] When I am dead, and the Marshalls are dead, and the novel is finally published, we will only exist as inventions. (McEWAN, 2001, p. 479)

This last section is part of a larger narrative, also named *Atonement*, which contains the *Atonement* which terminates on page 451, but which was, of course, written by Ian McEwan, using the voice of Briony Tallis in the third person in the three first parts and in the first person in the fourth and final one. This constitutes a metanarrative. In the film, this fourth part does not show Briony alone thinking over how everything has happened in her life as she makes her way to her birthday celebration in the hotel that was formerly the Tallis' house. In its most radical departure from the source text the film concludes with Briony being interviewed on a TV show:



Still 5. Briony being interviewed on a TV show.

It is in this interview that she reveals everything, facing the camera, and explaining that her changes had the purpose of giving Robbie and Cecilia the happiness they were unable to have in life, as we can see in this excerpt from the screenplay:

OLDER BRIONY: So my sister and Robbie never had the time together they both so longed for and deserved, which, ever since, I've... always felt I prevented. But what sense of hope or satisfaction could a reader derive from an ending like that? So, in the book, I wanted to give Robbie and Cecilia what they lost out on in life. I'd like to think this wasn't weakness or evasion, but a final act of kindness.

She thinks for a moment.

I gave them their happiness. (HAMPTON, 2007, p. 91-92)



Still 6. Briony confessing her sins.

It can therefore be seen that the novel's metafictionality and metanarrativity are both present in the adaptation, achieved through that which differentiates the cinema from literature: the sounds and images of life. The metafictionality is manifested in part at least through the soundtrack, which is largely based on the sound of a typewriter, while the novel's metanarrativity is represented via the device of a TV talk-show interview, in which Briony talks directly to us, through the mediation of an interviewer, facing us and candidly confessing the guilt she still feels, even after so many years. This is her attempt at literary atonement, conscious that it is the only way of giving Robbie and Cecilia the happiness they deserved. However, the true delight of the novel's metanarrativity and metafictionality are preserved in the film, for, as one leaves the cinema, the conundrum of the truth at the heart of the narrative is just as perplexing and, ultimately, insoluble, as it is when one comes to the last page of the novel.

REFERENCES

ATONEMENT (DESEJO E REPARAÇÃO). Direção: Joe Wright. Produção: Tim Bevan, Eric Fellner, Paul Webster. Universal Pictures, 2007. 1 DVD, 122 min., colour.

BORTOLOTTI, G. R.; HUTCHEON, L. "On the Origin of Adaptations: Rethinking Fidelity Discourse and "Success" – Biologically". **New Literary History**, p. 443-458, 2007.

CARTMELL, D; CORRIGAN, T; WHELEHAN, I. "Introduction to Adaptation". **Adaptation** , vol. 1, n. 1, p. 1-4, 2008.

CHAMBERLAIN, L. "Gender and the Metaphorics of Translation". In: VENUTI, L. (ed.) **Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology**. London: Routledge, 1992.

COBB, S. Adaptation, Fidelity, and Gendered Discourses. **Adaptation**, vol. 4, n. 1, p. 1-10, 2011.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ELLIOT, K. "Literary Film Adaptation and the Form/Content Dilemma". In: RYAN, M. L. **Narrative across Media: The Languages of Story-telling**. Nebraska, US: Board of Regents of the University of Nebraska, 2004. P. 220-243.

GUIMARÃES, H. "O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de *Os Maias*". In: PELEGRINI, T. et. al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. P. 91-114

HAMPTON, C. **Atonement** – the Shooting Script. New York: Newmarket press, 2007.

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

JOHNSON, R. "Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de *Vidas Secas*". In: PELEGRINI, T. et. al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. P 37-60

LEITCH, T. "Adaptation Studies at a Crossroads". **Adaptation**, vol. 1, n. 1, p. 63-77, 2008.

_____. "Adaptation, the Genre". **Adaptation**, vol. 1, n. 2, p. 106-120, 2008b.

McEWAN, I. **Atonement**. First Anchor Books Mass Market Edition. New York: Anchor Books, 2007. McFARLANE, B. **Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

NAREMORE, J., ed. "Introduction". In: _____. **Film adaptation**. London: Athalone Press, 2000.

NEALE, A. **Genre and Hollywood**. London: Routledge, 2000.

Notas de produção do filme **Desejo e Reparação** (2007). Disponível em: http://focusfeatures.com/article/production_notes__atonement. Acessado em: 10 de janeiro de 2012.

STAM, R. "Beyond Fidelity: the Dialogics of Adaptation". In: NAREMORE, J. **Film adaptation**. London: Athalone Press, 2000.

_____. "Introduction: the Theory and Practice of Adaptation". In: ____; RAENGO, A. **Literature and Film: a Guide to the Theory and Practice of Adaptation**. Oxford: Blackwell, 2004.

XAVIER, I. "Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema". In: PELEGRINI, T. et. al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. P. 61-89.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS PARA A REVISTA *ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS*

1. *Estudos Anglo-Americanos*, revista editada pela ABRAPUI, publica artigos e resenhas sobre Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa.
2. Os trabalhos devem ser enviados por correio eletrônico, para o endereço **abrapui@abrapui.org** e devem ser submetidos em arquivo Word (.doc).
3. Os trabalhos enviados podem ser escritos tanto em inglês quanto em português.
4. Os trabalhos enviados deverão ser originais e não deverão ter sido publicados ou submetidos para outros periódicos ou livros.
5. Os artigos deverão ter entre 15 e 25 páginas e as resenhas entre 03 e 06 páginas.
6. Os trabalhos submetidos passarão por uma avaliação cega. Assim, para submissão de artigos ou resenhas o(s) autor(es) deve(m) enviar **dois** anexos:
 - o primeiro anexo deve conter o trabalho submetido, sem o nome do(s) autor(es).
 - o segundo anexo deve conter as seguintes informações: título do trabalho enviado, nomes do(s) autor(es), instituição de origem, atividade principal (professor, aluno de pós-graduação), informações de contato (endereço completo, email, telefone).
7. Todos os artigos devem conter um Resumo/ *Abstract* (de até 250 palavras), nas duas línguas (português e inglês) e palavras-chave/*keywords*, também nas duas línguas (até 6).
8. As notas devem aparecer no rodapé do texto.
9. O texto corrido, sem recuos, deve estar marginado à esquerda, sem divisão silábica. Usar o tabulador para os recuos inevitáveis; empregar a barra de espaços entre duas palavras, e apenas uma vez; usar a tecla <ENTER> somente para terminar um parágrafo.
10. Observe a seguinte formatação do trabalho:
 - Fonte: Times New Roman, tamanho 12
 - Espaçamento: duplo
 - Título: centralizado, em caixa alta
 - Corpo do Texto: justificado, com recuo da primeira linha de 12mm
 - Empregue *itálico* para palavras estrangeiras e neologismos;
 - Empregue “aspas” para citações de até quatro linhas inteiras dentro de um parágrafo; citações de mais de quatro linhas devem ser destacadas, em parágrafo separado, com endentação de 40 mm, justificado, espaçamento 1.5, precedido e seguido de uma linha em branco;
 - Empregue „apóstrofes” para citações dentro de citações;
 - Os créditos das citações devem ser incluídos no corpo do texto, seguindo o modelo: (SOBRENOME (em caixa alta), ano de publicação: número da página).
11. Referências Bibliográficas

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

LIVROS

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

CAPÍTULOS DE LIVRO

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

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

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

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

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

DISSERTAÇÕES E TESES

SOBRENOME DA/O AUTORA/OR, Prenomes. **Título da obra:** subtítulo. Ano de apresentação. Categoria (Grau e Área de Concentração) – Instituição, Local.

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

DEMAIS CASOS

Seguir normas conforme documento disponibilizado no sítio da ABRAPUI (Elaboração de Referencias_BU_UFSC.PDF) ou consultar <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>