



*Culturas e Signos
em
Deslocamento*

Else Ribeiro Pires Vieira

N.Cham. 801 C968 1995

Título: Culturas e signos em deslocamento .



51950908

175229

nicas

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
1995

CULTURAS E SIGNOS
EM DESLOCAMENTO

DEPARTAMENTO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CULTURAS E SIGNOS EM DESLOCAMENTO

ELSE RIBEIRO PIRES VIEIRA
VERONIKA BENN-IBLER
(ORGANIZADORAS)

Belo Horizonte

1995

Copyright © 1995 by Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da UFMG

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

O conteúdo dos textos aqui incluídos, bem como a sua revisão e normalização segundo a ABNT, são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Capa: Centro Audio Visual da UFMG

Projeto Gráfico e Formatação Eletrônica: Micro-Letra Digitações Ltda

Ficha Catalográfica:

C967 Culturas e signos em deslocamento /
Else Ribeiro Pires Vieira , Veronika
Benn-Ibler (organizadoras). – Belo
Horizonte : Depto. de Letras
Anglo-Germânicas , 1995.
235 p.

1.Cultura.2.Literatura.3.Linguística.
I.Vieira, Else Ribeiro. II.Benn-Ibler,
Veronika.

CDU: 008

Elaborada pela Divisão de Planejamento e
Divulgação da Biblioteca Universitária/UFMG.
ISBN: 85-85266-04-X

Endereço para
correspondência:

Departamento de Letras Anglo-Germânicas
da FALE/UFMG.
Av. Antônio Carlos, 6627 - sala 4029.
CEP 31.270-901 - Belo Horizonte, MG, Brasil
Fone: (031) 448-5123
Fax: (031) 448-5124
LEAG at BR UFMG BITNET
INTERNET: LEAG at Oraculo.
LCC. UFMG. BR

S U M Á R I O

I INTRODUÇÃO

Else Ribeiro Pires Vieira & Veronika Benn-Ibler	11
---	----

II ENCONTROS CULTURAIS

A Mulher como Escritora de Cartas em Várias Literaturas

Thomas O. Beebee	15
----------------------------	----

A Língua Inglesa e a Música Popular Brasileira

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	27
--	----

Decentred Signs: English Literature and Brazilian Popular Music

Else Ribeiro Pires Vieira	40
-------------------------------------	----

O Papel Político e Cultural da Alemanha Reunificada

Manuel Negwer	50
-------------------------	----

Aspectos da Literatura Indo-Inglesa Contemporânea: Jhabvala, Rushdie, Tharoor, Nalpaui

Carlos Alberto da Fonseca & Maria Lúcia Fabrini de Almeida	58
---	----

Troca de Olhares: *Noturno Indiano*

Elisa Proença R. Gallo	76
----------------------------------	----

Tradutores e Avatares: Sri Aurobindo e Mário de Andrade

Carlos Alberto Gohn	88
-------------------------------	----

Efeitos da Presença Inglesa na Índia Maurício Andrés Ribeiro	92
<i>Mourning Becomes Electra: O'Neill's American Version of the Myth</i> Ana Maria Carneiro de Melo Coelho	95
As Tradições Inglesa, Alemã e Brasileira da Tradução John Milton.	108
Was wäre Goethe ohne Shakespeare? Günther Augustin.	118
A British Perspective on Adult Education: Insights from Paulo Freire and Others J. E. Thomas	126
Discourse Analysis: Requesting in British English from a Social Perspective Dalva da Silva Gomes & Kátia Modesto Valério.	135

III ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E ALEMÃ NO BRASIL

Writing in English in Brazil: a Computer-aided Analysis of Learner Output in English as a Foreign Language Kevin John Keys	147
Autonomia do Aluno: Passos e Perspectivas na Faculdade de Letras da UFMG Herzila Bastos.	152
Quem tem Medo de "Listening Comprehension"? Rosana Lucas	157
O Material Comunicativo e o Professor de Tradição Estruturalista Maralice de Souza Neves	169
Developing Listening Skills Gladys de Sousa Magalhães.	174

Zur Didaktisierung literarischer Texte im Sprachunterricht	
Nívia Figueredo Amaral	183
O Ensino da Língua Alemã no Rio Grande do Sul	
Walter Volkmann	188
Percursos e Perspectivas para o Ensino da Língua Alemã na UFMG e em Minas Gerais	
Veronika Benn-Ibler	191

IV LITERATURA E/OU OUTROS SISTEMAS SEMIÓTICOS

O Espelho, o Cinema, a TV e a Palavra: Possibilidades da Mímese	
Julio Pinto	199
<i>Blade Runner, The Terminator, Robocop: The Figure of the Cyborg Warrior</i>	
Thomas LaBorie Burns	208
Cinema and Literature	
Irene Ferreira de Sousa	217
The Spoken Seen	
Thaïs Flores Nogueira Diniz	224
Neither the Word, nor the Image	
Julio Pinto	230

I N T R O D U Ç Ã O

Ao apresentarmos este volume, tomamos de empréstimo a Goethe a metáfora das flores transplantadas. Lembra-nos o poeta, ao discorrer metaforicamente sobre o processo da tradução, de que as flores rejuvenescem se transplantadas para um outro solo fértil. E também se arraigam. É esta dualidade do arraigar e do rejuvenescer através dos deslocamentos que informa esta publicação. As novas leituras advindas do sopro vivificador das transposições, deslocamentos e das novas interligações que se estabelecem constituem o fio que perpassa a tessitura temática deste volume.

Deslocando o poder da palavra do homem para a mulher que, por sua vez, se desloca da reclusão das consagradas atividades domésticas para o domínio público através da produção da escrita, são analisadas as cartas de mulheres em diversas literaturas.

Deslocando o enfoque do fenômeno isolado para as relações advindas dos *contactos e transferências interculturais*, diversos artigos mapeiam as interligações que se estabelecem, por exemplo, entre a língua inglesa e a música brasileira, ou entre a literatura inglesa e a cultura brasileira, ou ainda a cultura inglesa vista numa rede de relações com a indiana, bem como os intertextos transpostos de uma cultura para outra.

Por outro lado, contemplando os deslocamentos intraculturais, incluímos uma reflexão sobre a reunificação da Alemanha no marco dos cinco anos deste momento histórico.

Os deslocamentos e espelhamentos entre culturas, ou seja, os processos de transferências interculturais, são contemplados em artigos ligados à tradução (etimologicamente *transpor, transportar*). Salienta-se, também, a teorização da tradução, enquanto fenômeno de transferência intercultural, entre os pensadores anglo-germânicos e comparativamente a essa teorização no Brasil.

Produções culturais se deslocam e levam ao pólo receptor seu sopro renovador. É o que sugere a trajetória reversa da reflexão sobre o papel

de Paulo Freire, dentre outros pensadores, na educação de adultos na sua especificidade britânica.

O estudo das relações engendradas pelos deslocamentos envolve a patente interdisciplinaridade subjacente a esta publicação, o que se evidencia também nos artigos que contemplam o entrelaçamento entre disciplinas que, embora guardem a sua especificidade, não são excludentes mas ancilares, como o ensino de língua e literatura.

Os deslocamentos de pólos engendram também novas relações e uma conseqüente redistribuição de autoridade e poder. É o que contemplam os artigos relacionados à questão bastante atual da autonomia do aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Enfatizando-se o deslocamento de um ensino centrado no professor e numa metodologia e conteúdo decididos "a priori" para uma consideração dos estilos cognitivos individuais e para uma participação maior do aluno no processo decisório e de aprendizagem, contribui-se para que ele emerja de uma posição subserviente e passiva para uma crescente autonomia, onde ele assume também a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, compartilhando com o professor as contribuições, as decisões e os encargos, um compartilhar que permite o desenvolvimento mais pleno do seu potencial.

Redistribuindo a autoridade do texto escrito e analisando-o numa rede de relações com outras produções culturais, incluímos também artigos ligados à tradução intersemiótica. Enfatizamos, assim, os deslocamentos de uma linguagem para outra, como por exemplo, da literatura para outros sistemas semióticos como o cinema, a televisão e as artes plásticas.

Deslocar, vivificar, gerar novas interligações – todo um processo de crescimento que nos remete novamente à metáfora goethiana da flor transplantada. Flores rejuvenescidas pelo sopro renovador dos deslocamentos e que se deseja disseminadas.

Else Ribeiro Pires Vieira

Veronika Benn-Ibler

Organizadoras

II

ENCONTROS CULTURAIS

A MULHER COMO ESCRITORA DE CARTAS EM VÁRIAS LITERATURAS

Thomas O. Beebee*

A metáfora da “femme lettrée”, da mulher em cartas, aparece há mais de dois milênios na cultura ocidental. Ela nos leva em várias direções ao mesmo tempo. Em francês, “lettrée” significa *alfabetizada*, quem sabe as letras. Mas ao mesmo tempo, “lettrée” significa *em cartas*. Neste último sentido, a mulher não conquista mais o poder discursivo através da escrita, mas entra nela como objeto e cativa. Embora o título em português deste trabalho não possa funcionar da mesma maneira, a idéia da mulher em cartas contém a mesma ambigüidade entre ativo e passivo que o francês e o inglês: a mulher é escritora, ou ela é descrita pelo homem.

Elizabeth Goldsmith formulou este paradoxo da seguinte maneira: “To study the history of the female epistolary voice, it would seem, is to record the ways it has been silenced” (“Aparentemente, estudar a voz feminina em cartas significa estudar as diferentes maneiras em que essa voz tem sido silenciada”)¹. Tomemos como exemplo a frase inicial do romance *The color purple* de Alice Walker. Ouvimos no começo uma voz

* Dr. Thomas O. Beebee é “Associate Professor” de Literatura Americana da Pennsylvania State University, EUA.

incorpórea masculina que comanda: |“You better not never tell nobody but God”. (“Você não deve nunca contar para ninguém — a não ser para Deus”)². Três negativas, um solecismo em inglês, mas altamente eficiente enquanto linguagem literária, enfatizando a proibição masculina do discurso feminino. O pai da protagonista, Celie, a violou e quer esconder seu crime para sempre. Sua tripla proibição, porém, cria a correspondência volumosa do romance. A protagonista começa escrevendo para Deus, e depois o substitui por sua irmã Nettie — quer dizer, ela passa do correspondente masculino, o único amante que ela pode ter, a uma correspondente feminina. Os dois receptores não respondem. Deus porque é Deus, quer dizer, o sobrehumano, a irmã porque o marido da Celie rouba todas as cartas dela e as esconde. Celie crê que suas cartas não chegam à destinatária, embora, na verdade, cheguem; acredita que as cartas chegam até Deus, quando, na realidade, não chegam. Sem ter consciência do processo, Celie se forma uma mulher em cartas, assim como a carta torna-se a única maneira dela expressar o seu íntimo.

A correspondência que narra esse romance nasce da repressão patriarcal, da voz do silêncio imposto pelo homem. Celie finalmente percebe que ela não contou para ninguém, nem para Deus, mas que ela, portanto, se criou através das cartas. Alice Walker não inventou a forma epistolar para esse romance de liberação: o espaço discursivo da carta tem sido concedido à mulher ao longo da história.

Evidentemente, a voz que se cria às margens dos grandes gêneros discursivos como o sermão, o tratado, o método e o discurso político, às custas da proibição, soa diferente da voz da “natureza”. Se a composição de cartas tem sido uma forma de atividade literária permitida e até consagrada às mulheres, essa consagração trouxe consigo um estigma: a carta, uma forma “natural” de escrever, é apropriada às mulheres porque a língua delas é mais natural, quer dizer mais perto do animal, afetada pelas paixões e pulsões corporais do ser biológico. O escritor francês Choderlos de Laclos, no seu romance *Les liaisons dangereuses*, considerado um dos picos da ficção epistolar, deixa o seu protagonista Valmont, grande conquistador — porém conhecedor — de mulheres, fazer o seguinte comentário sobre o aspecto de como escrever carta para uma mulher:

j'ai mis beaucoup de soin à ma Lettre, et j'ai tâché d'y répandre ce désordre, qui peut seul peindre le sentiment. J'ai enfin déraisonné le plus qu'il m'a été possible: car sans déraisonnement, point de

tendresse; et c'est, je crois, par cette raison que les femmes nous sont si supérieures dans les Lettres d'amour.

(Eu caprichei na minha Carta, e tentei espalhar aquela desordem que só é capaz de pintar o sentimento. Quer dizer que eu lorotei o mais que eu pude, porque não há ternura sem lorota; e na minha opinião é por isso que as mulheres são tão superiores nas Cartas de amor).³

A última frase, dizendo que as mulheres são superiores aos homens nas cartas, participa da metáfora da mulher em cartas. É possível por, mentalmente, um hífen entre a palavra “superiores” e a palavra “nas”: a superioridade das mulheres existe não na realidade, mas exclusivamente dentro da linguagem, e mesmo lá somente no gênero de cartas de amor. Mas o gênero das cartas eróticas traz consigo uma linguagem especial, feminina, que se opõe à linguagem masculina, porque ela se opõe à razão (Fr. “raison”). Ao pé da letra, essa linguagem “desrazoa”, desvia do caminho real da razão.

Podemos ver nessa noção do caos planejado um lugar comum que nos leva do escritor romano Ovídio a Héloïsa, e até ao debate sobre a origem das *Cartas portuguesas* de 1669. Foi um homem, o poeta romano Ovídio, que criou essa ficção da mulher em cartas nas suas *Heroides* (ca. 17 a.c.; *As heroínas*). Essas são uma coletânea de poemas-cartas, cada uma escrita por uma mulher famosa da história ou da mitologia. Uma leitura das *Heroides* revela um esquema de valores e poderes das mulheres escritoras severamente constricto. Com a exceção de três cartas redigidas por homens (consideradas, porém, de uma outra mão imitando a Ovídio), todas as cartas são dirigidas pelas mulheres aos homens ausentes. Estes últimos têm, aparentemente, outras coisas para fazer e nunca respondem a elas. As cartas são todas lamentações: Hypermnestra lamenta sua prisão ordenada pelo pai porque ela não matou o marido Lynceus; Penelope pede para Ulysses voltar ao lar; Medea escreve o seu plano de matar a nova mulher do Jasón e as próprias crianças; Dido informa Aeneus do seu próprio suicídio por causa dele. As *Cartas portuguesas*, escritas por um escritor francês chamado Laverne de Guilleragues, ainda hoje se acham em muitas bibliotecas, tendo como escritora o nome de Maria de Alcoforada, tão convincente que era o personagem ficcional dessa freira, escrevendo cartas para o cavalheiro francês que a tinha amado e deixado.⁴ Só de uma mulher, decidiram os entendidos (a maioria masculina), podiam vir as “discordated motions”, como Dryden escreve na introdução à sua tradução das *Heroides*.

O mesmo paradoxo do homem como ventríloquo da mulher surge na época Renascentista, na obra de Hortensio Lando. Durante aquela época, algumas mulheres receberam uma formação sem paralelos na história da Europa. E também, segundo a opinião de vários historiadores, o pensamento europeu feminizou-se de uma maneira inédita:

O modelo cultural em vigor desde a Renascença, mesmo se é transmitido e assumido pelos homens, valoriza o que podemos designar o lado feminino da cultura: improvisação em vez de ritual, palavras em vez de armas.

(The cultural model in effect since the Renaissance, even if borne and assumed by men, glorifies what we might call the feminine side of culture: improvisation rather than ritual, words rather than weapons.)⁵

Ao mesmo tempo, e análogo a essa mudança de espírito que Todorov vê no comportamento e na vitória de Cortés sobre os astecas, o gênero da carta virou pela primeira vez, desde Ovídio, um retrato da alma do escritor e, portanto, um instrumento do humanismo. Um monumento na história da literatura ocidental são as cartas de Pietro Aretino publicadas em 1537. Aretino construiu seu próprio ser nas suas cartas a todos os “grandes” da Europa — papa, imperador, príncipes, filósofos. Torna-se moda escrever para pessoas famosas na esperança de receber uma carta em resposta, que o escritor coleciona como hoje colecionam-se autógrafos ou selos. A correspondência de uma mulher que sabia escrever latim (a língua preferida dos humanistas), como Caritas Pirkheimer, irmã do famoso humanista, era considerada um selo raro e, portanto, muito procurada. Através da carta, as mulheres conquistaram um espaço discursivo dentro do humanismo.

Um dos correspondentes de Aretino era Hortensio Lando, que decidiu produzir uma dupla paródia, tanto da moda de escrever e colecionar cartas quanto da mulher como escritora de cartas. O título do “romance” de Lando, *Lettere della molto illustre Sig. la S.ra Donna Lucretia Gonzaga da Gazuolo con gran diligentia raccolte, & à gloria del sesso Feminile nuovamente in luce poste* (Veneza: n. p.1552) já é irônico. Como Pietro Aretino, Lucretia sabe usar a carta como instrumento de poder. Muitas cartas no livro têm como finalidade obter a liberdade do “ver metà dell’anima mia” (“metade da minha alma”), o marido, prisioneiro do duque de Ferrara. Variedade nessa procura vem do número de pessoas e, mais interessante, das posições a quem ela escreve: (104);

Hò scritto à Papi, & à Cardinali, hó supplicato l'Imperadore, il Re di Francia, il Re di Boemia, Principi, Duchi, Duchesse & Marchesane: hò fatto istancare tutta la corte celeste con assidue orationi, et holla fatta stancare da Patriarchi, da Arcivescovi, Vescovi, Arcimandriti, Abbati, Priori, Proposti, Decani, Primicerij, Arcipreti, Arcidiaconi, Diaconi, Canonici, Acoliti, Monaci, Monache, Beguine, Romiti, Murate & Convertite: che mi resta piu à fare poi che niuno buò vento di saluto sento soffare?

Aqui, então, uma carta que contém muitas outras cartas, um índice da personalidade textual de Lucretia. A carta começa a movimentar uma cadeia de pedidos que acaba só com Deus. O poder da mulher representa-se como sua posição numa cadeia de comunicação entre homens.

A carta é notícia, gênero literário, e discurso do poder ao mesmo tempo. Lucretia escreve a Marcello Litigatto, tentando obter um exemplar das suas cartas “novamente publicadas” (153). Elogia o Girolamo Parabosco, um amigo de Hortensio Lando, por suas cartas:

Nunca recebi uma das suas cartas sem sentir as vísceras derreterem com a doçura, num raptó de todos os meus sentidos, tão graciosamente agradável, que fico sentindo as mesmas consolações que as almas das beatas sentem no céu. Ó feliz que é você, sabendo como você explicar os conceitos da sua alma tão habilidosamente. (32).

Notemos aqui como o tom em que Lucretia se expressa torna-se um pouco absurdo, com palavras como “le viscere” e a hipérbole total do elogio. Suspeito de Hortensio Lando ao elogiar negativamente Parabosco, cujas coletâneas de cartas eram realmente bastante conhecidas na época.⁶ O elogio de Lucretia representa uma “non plus ultra” da crítica. Ao mesmo tempo, tomando Parabosco como modelo, Lucretia como escritora de cartas fica desacreditada. Irônico ou sério, o elogio de Parabosco coloca a mulher abaixo do homem em sua capacidade de escrever.

Se as cartas da Lucretia fossem simplesmente rogativas públicas pedindo a liberdade para seu esposo, não variariam muito do padrão medieval, onde toda carta tem uma finalidade própria. A alma da Lucretia fica exposta nas cartas onde ela reclama contra o marido, num tipo de novela doméstica precoce:

Pedi várias vezes ao meu marido para que ele deixasse de fazer besteiras, e deixasse essa fereza que tinha tomado conta do seu coração; mas não teve jeito dele jamais querer ouvir os meus humildes e amistosos pedidos, nem enternecer a rigidez do seu

ânimo feroz: o coração de uma fera pode ficar manso; mas o do meu marido infeliz sempre foi implacável por ter juntado a crueldade com um orgulho incomparável. Pobre coitado. Cego pela ambição, tinha virado insuportável aos parentes, odioso aos vizinhos e sobretudo odiado pelo resto das pessoas.

O “hard-nosed realism” desta carta faz contraste com muitas outras puramente religiosas da mesma autora, mostrando os valores confusos duma época em transição do coletivismo para o individualismo.

O século dezessete na França é paralelo à Renascença italiana em sua parcial entrega do poder discursivo à mulher. Como podemos ver no exemplo de Madame de Maintenon, amante do rei Louis XIV, a mulher toma posição na alta sociedade. O “salon littéraire”, muitas vezes dirigido por mulheres, torna-se o foco da circulação de poder. A carta se entende como um prolongamento dessa conversação que é o lugar do poder. Madame Riccoboni escreve e publica romances epistolares que reproduzem esse ambiente do cultivo intenso da fala. O desempenho das mulheres no exercício do poder é contestado. Por exemplo, um amigo da madame Riccoboni reclamou que “desde o momento em que ficou famosa, tentaram disputar o fato dela ser a autora das suas obras; a regra é essa, sobretudo com as escritoras”.⁷

E mais tarde, em 1786, o romancista francês Rétif de la Bretonne escreve o romance *La femme infidelle* (*A mulher adúltera*), cujo outro título é *La femme lettrée*. Sem as complexidades de Ovídio ou Lando, e talvez porque o seu personagem tenha como modelo a sua verdadeira esposa Agnès Lebègue, a atitude de Rétif em relação à sua mulher em cartas mostra uma ferocidade e tendência à caricatura. Podemos ver em todas as 908 páginas desse romance epistolar, construído tendo como base a correspondência da sua esposa, uma enorme metáfora que substitui a mulher em cartas pela mulher “no cio”. Os dois comportamentos da mulher, escrita e sexo, castram o homem e lhe preparam a morte.⁸

O redator anônimo das cartas não faz segredo da sua oposição à alfabetização e formação do sexo feminino. Declara: “Fazer a mulher formada é fazer o homem ignorante e incapaz. (...) Uma Mulher Voltaire só faz abortos: Proponho que uma Mulher Rousseau nunca será capaz de amamentar os filhos” (s.p.). A repressão do pensamento, da fala e da escrita da mulher representa-se no anonimato da protagonista. Ela tem nome só de mulher adúltera ou da Senhora Jeandevert. Na longa intriga doméstica, na qual essa mulher desleal leva o marido trabalhador até à morte, a promiscuidade sexual está sempre ligada ao interminável enredo da

correspondência epistolar. A mãe da mulher culpa a filha por esse último pecado: aquele é implícito:

Ela tem um defeito ainda mais essencial, o qual é uma febre de escrever sem pensar tudo que entra na cabeça, seja crítica, sátira, cartas de amor ou cartas de intriga. Eu só a espancava por causa disto (43).

Em outras palavras, a mulher em cartas somente é espancada e, talvez, somente é odiada, porque escreve. A frase indica a correspondência como o pecado mais grave e como a essência da rebelião contra a ordem familiar e patriarcal.

As reclamações da mãe são provadas pelos acontecimentos do romance, que contém também uma dúzia de fragmentos literários — *La fille naturelle, Poème sur l'hypocrisie, Morceau de métaphysique* — que se contrastam violentamente com a construção arquitetônica da correspondência da mulher adúltera. Além das infrações específicas de promiscuidade sexual, o pecado mais grave de madame Jeandevert nesse romance é a sua vontade de poder, expressa justamente em sua escrita. Podemos ler uma afirmação cartesiana do ser, “Escrevo, portanto existo”, como também uma paródia do projeto renascentista de educação das mulheres, nas seguintes exclamações: “J’écris, j’écris! j’ai pourtant de l’ouvrage! Je suis drole! je ne desire pas la fortune, l’illustration; je me complais dans mon néant, & je voudrais pouvoir élever toutes mes Amies” (269-70); (“Escrevo, escrevo, e tenho portanto algo de obra. Sou engraçada! Não quero nem dinheiro nem fama. Estou contente com meu nada, e gostaria de educar todas as minhas amigas assim”). Madame Jeandevert faz um jogo de palavras com “élever” (“educar”), “enlever” (“levar embora”), e “sublever” (“revoltar”).

Fingindo ser professora, a mulher leva várias crianças consigo para a província e as faz trabalhar para que ela tenha tempo de escrever. A mensagem desta historieta consiste na nova colocação de classe e gênero. A pena substitui a agulha:

Farei pouco bordado. Farei os alunos trabalharem; sobretudo minha filha e a menina Caraqua, que já sabem um pouco. Eu mesma vou pegar na pena, que é minha verdadeira paixão. Escreverei a todos os meus velhos conhecidos que perdi de vista há muito tempo. E o nome do lugar onde eu estou ficará na história por causa do grande número de cartas endereçadas a mim aqui (523).

Seguem onze dessas cartas sementes, cada uma dirigida a um antigo amante diferente. São todas convites para eles a visitarem. Seu poder discursivo é baseado no sexo e ao mesmo tempo auto-reflexivo, lembrando o começo do romance (nota-se o termo “anciennes connaissances”). As primeiras trocas de cartas do romance são entre a protagonista e dois homens, dos quais um (“Seditange”), a conquista. Depois de receber todas as cartas, ela coloca todos os seus alunos nas mãos de uma amiga e viaja até Paris, para um encontro com outro amante. Seu marido a deixa completamente.

O desejo da escrita da protagonista funciona também na leitura da correspondência do marido. O romance torna-se uma luta estranha entre marido e esposa pelo controle das cartas. A sua saúde em declínio, Monsieur Jeandeverte resolve contratar um advogado e deixar uma “mémoire” que mostraria a enormidade dos crimes da mulher contra ele e contra a sua filha. As cartas da mulher começam a aparecer com rodapés, apontando as inverossimilhanças por ela contadas. Algumas cartas vêm com prefácio para guiar o advogado. E são essas cartas-armas que sempre desaparecem da escrivãzinha. Essas cartas roubadas se tornam uma fonte de gozo para a mulher e o seu amante Niraison — o nome lembra o verbo “déraisonner” de Valmont. Ela espalha os segredos do marido no silêncio do *logos*.

Sem dúvida, uma boa parte do texto *La femme infidèle* vem da psicologia anormal de Rétif e do seu relacionamento privado com a sua mulher, cujas cartas formam a maior parte do romance. Mas existe também um intertexto público e literário para esse livro. Já vimos que o editor do livro enquadra a mulher adúltera na série de mulheres autoras frustradas como Safo. Rétif faz paródia também às numerosas utopias feministas, escritas em cartas por autoras como Sophie La Roche. Nesses livros, que não reivindicam a igualdade da mulher com o homem, mas o acesso dela ao discurso intelectual, a carta vira um instrumento de “Aufklärung”.⁹

A literatura utópica feminista desapareceu na França, enquanto continuava na Alemanha. Podemos ver na reação de uma leitora do romance *Das Fräulein von Sternheim* de Sophie La Roche, como essa literatura criou um “self” ideal. Caroline Flachsland chama a protagonista do romance “Meu ideal de uma dama, terna, delicada, benevolente, orgulhosa e virtuosa e atraída. O quão distante ainda me encontro do meu ideal, de mim mesmo”.

Esse abismo entre ideal e realidade do sujeito feminino forma o tema do romance epistolar *Erinnerungen für edle Frauen* (*Memórias para mulheres nobres*), de Elisabeth von Stägemann.¹⁰ No prefácio do romance, von Stägemann vincula a sua fuga do mundo masculino ao seu projeto literário. As cartas tornam-se um método para criar uma amiga imaginária, num mundo onde o patriarcado interfere sempre como terceira pessoa, para destruir amizades verdadeiras. A forma dialógica do romance epistolar deixa a autora viver num mundo regido tanto pela emoção feminina quanto pela razão masculina:

Recebi muito cedo a advertência de que os homens eram egoístas, que a devoção deles não era confiável, os esforços deles não chegavam a ser amor. Mesmo assim, eles se apegaram a mim, e não consegui livrar-me do interesse e da influência que exerciam sobre a minha vida.

Mas, durante o tempo em que eles mais se preocupavam comigo, eu vivia num mundo da imaginação, e dava à amiga, que tinha criado, a voz da razão enquanto eu me entregava totalmente às intuições e emoções do meu coração (iii).

Esse diálogo imaginário entre a razão e a emoção, o patriarcado e o feminino, esse diálogo que se torna o romance epistolar, é o depósito de todo o pensamento de Stägemann, que de outra forma seria reduzido ao monólogo. E chama essa força uma fraqueza:

Uma fraqueza que não pude vencer segurou minha mão depois que eu já tinha desamarrado a tira para entregar ao fogo as folhas, agora levadas pelo vento. Olhei com dó as marcas que formavam como num espelho um reflexo do meu 'Eu'. E as deixei fazer lá até que uma decisão mais madura as organize, ou até que a mão que as encontre destrua este último traço de minha existência intelectual ("meines geistigen Daseins") (iv).

Lendo o romance, percebemos que a primeira opção realizou-se; as cartas arranjaram-se numa ficção compensatória. O romance conta a história de duas amigas, Meta e Elisabeth, que trocam cartas constantemente. As duas seguem vidas opostas: Meta se dá bem com o casamento, mas Elisabeth não gosta do seu insensível e distante marido, cujo seio é "repleto de espinhos, que já à distância o defendem de qualquer intimidade, e contra o qual o mais leve toque resulta em ferida". Após a morte desse marido, Elisabeth é cortejada por vários homens, dentre eles um conde. No fim, casa-se com um homem da classe média, Gerson, mantendo porém a amizade com o rival aristocrata.

O tema do romance é a busca da liberdade, que Elisabeth finalmente decide estar no matrimônio e no exercício dos deveres do lar. Os nomes *Meta* e *Elisabeth* indicam a prioridade da existência dos personagens. Elisabeth representa o “reality principle”, o problemático, a mulher que se confronta continuamente com a morte e a dúvida. Meta é a mulher além de tudo isso, a Über-Ich de Freud, a observadora e o depósito das “Ergießungen” (emoções) da Elisabeth. Ela tem a mesma função que Deus, e Nettie no romance de Walker, uma função que falta ou que falha na ficção de Ovídio ou na correspondência da Heloísa, por exemplo.

É a carta que provoca essa fissura dentro do *Eu*, e o romance utiliza a forma epistolar para desmascarar a realidade doméstica enquanto a promove. Por exemplo, a triste Elisabeth escreve uma crítica protofeminista da arte burguesa, enquanto descreve uma gravura inglesa que mostra um marido e esposa, tia e avó ao redor de uma mesa de chá, que ela viu na parede da casa de uma amiga. Embora essa gravura ideológica tente irradiar uma vida contente, Elisabeth imagina outra história. Partindo da imagem para a narrativa, ela decompõe a mensagem ideológica na confusão das relações entre os gêneros:

Mas imagine esse grupo como uma realidade viva, e conte-me se você não consegue pintar uma cena que é, ao mesmo tempo, constrangedora e aborrecida? Comento-a à minha maneira. Ao meu ver, a avó é uma pessoa acanhada, reduzida ao silêncio pelos gritos de todo mundo, como acontece na vida cotidiana. A tia, já não mais jovem e resmungona, tem cara de quem vai contra tudo — se pudesse se expressar na presença da gurizada barulhenta. O marido lê os jornais e solta baforadas do seu cachimbo nas caras das damas, e olhe só a mãe solicitada por todo lado, e escute a sua lamúria de sempre: ‘Leopoldo, você ainda não vai ganhar nada, espere um pouco. Eduardo, assim você quebra o pescoço! Malchen, desse jeito a mesa revira em cima de você.’ Depois imagino outra empregada na porta, para dar algum recado, mas ela não consegue ser entendida, porque os colaboradores da felicidade doméstica, um cachorro latindo e um pássaro cantando, juntam-se ao coro das crianças. Ainda gosta da gravura? De fato, tenho dó da pobre mãe, e se fosse ela, pediria para tomar o chá no quarto. (154)

Não obstante, sessenta páginas mais tarde Elisabeth escreve uma carta que descreve a sua vida doméstica nos termos dessa gravura: descreve uma visita tranqüila dos amigos à sua casa, para quem ela canta uma canção veneziana. Ela cria as mesmas imagens que desmascarara. Bettina Eschenhagen comenta: “Era como se uma visão tivesse substituído a outra, uma visão aguda que se cega”.¹¹

Na obra de Stägemann, o *outro* também funciona para acabar com as barreiras do individualismo. Não a carta em si, mas as revoluções que a precedem, determinam a inefabilidade do indivíduo. O ato de escrever, e não o receptor da escrita, põe o indivíduo em questão:

Sim, minha amiga, nós nos gabamos em vão que possamos realizar uma troca exata dos nossos pensamentos e impressões, quando o máximo que podemos realizar é contar uma a outra os seus resultados. Cada uma de nós precisa encerrar no peito o que está fluindo e mareando dentro dela no momento, até o instante em que se escreve (213).

O uso que Stägemann faz da ficção epistolar segue a mesma linha de Goethe, Hölderlin e Immermann. Nas obras desses autores, a escrita de cartas perde seu valor dialógico, é reduzida a uma recontagem solipsística da própria subjetividade do escritor. A subjetividade irreduzível da Stägemann parece uma resposta à sociedade que destrói a subjetividade da mulher para resgatá-la nas cenas de grávida burguesa. Ao mesmo tempo, dá resposta à escrita didática de La Roche. Se a carta sempre se prestava a fins didáticos por sua longa tradição de pedir e dar conselhos, as cartas de Stägemann têm outros fins. A leitora identifica-se com Elisabeth em decorrência da sua diferença total.

Stägemann memoriza mulheres nobres e letradas até os seus começos ovidianos, quer dizer, até o seu isolamento dentro do patriarcado. Mas, pela paixão e a tentativa de recapturar o homem, Stägemann substitui “geistiges Dasein”. Stägemann incorpora a mulher em cartas como fragmento, como redução da feminidade a uma marca tipográfica no papel. Ao contrário de Ovídio e Rétif, que utilizam essa redução para suprimir a mulher, Stägemann a propõe como imagem de um “Ding an sich” kantiano, além da linguagem.

Stägemann representa uma alternativa, uma mulher em cartas, reticente, não regida pela paixão, escrevendo para uma amiga — verdadeira ou imaginária, e não para um homem. Escritoras de hoje usam a forma epistolar dessa maneira. Além de Alice Walker, temos: da africana Miriama Bâ, *Une si longue lettre (Uma carta tão longa)*, 1980, da chicana (mexicana de cidadania norte-americana) Ana Castillo, *The Mixquiahuala letters* (1986) e também nas *Novas cartas portuguesas*. Todas essas autoras escrevem ficções epistolares “anti-românticas”, nos dois sentidos da palavra. Utilizam a carta como um instrumento de reportagem e de crítica político-social.

NOTAS

- 1 GOLDSMITH, Elizabeth A. Introduction. In: *Writing the female epistolary voice*. Boston: Northeastern University Press, 1991. vii.
- 2 WALKER, Alice. *The color purple*. New York: Harcourt, 1982, p.1.
- 3 LACLOS, Choderlos de. *Les liaisons dangereuses*. Carta 70. Paris: Gallimard. Poche, 1958, p.169.
- 4 Por exemplo, a edição *Cartas portuguesas*, BRANDÃO, Julio (ed.) Porto: Lello & Irmãos, [s.d.], tem na capa como autora "Sóror Mariana". Cf. B. Xavier Coutinho, "Um escritor a menos na literatura portuguesa: Sóror Mariana Alcoforado", *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa, Classe de Letras* 1980, p.215-34.
- 5 TODOROV, Tzvetan. *The conquest of America*. Trad. Richard Howard. New York: Harperperennial, 1992, p.92.
- 6 Cf. PARABOSCO, Girolamo. *Lettere amorose*. Veneza: Gabriel Giolite de Ferrari, 1546.
- 7 LA HARPE, J.F. de. *Oeuvres*. Paris: Droz, 1820-21, vol. 15, p.524. Cf. STEWART, Joan Hinde. *The novels of Madame Riccoboni*. Chapel Hill: U. of North Carolina Press, 1976, p.16.
- 8 Cf. Lyonel Pellerin sobre a mulher e a Revolução: "A la libération du divorce correspondant à des assemblées révolutionnaires 'urbaines' répond 'le code Napoléon', correspondent à des assemblées où les campagnes sont sur-représentées. Nous pouvons presque é mettre l'hypothèse que les mêmes frustrations psychologiques, nées de la peur de l'émancipation de la Femme, ont joué" (104).
- 9 LA ROCHE, Sophie von. *Die Geschichte des Fräuleins von Sternheim*. Stuttgart: Cotta, 1771; *Rosaliens Briefe*. Stuttgart: Cotta, 1779.
- 10 STÄGEMANN, Elisabeth von. *Erinnerungen für edle Frauen*. Berlin: Stein, 1806.
- 11 ESCHENHAGEN, Bettina. Ohne Scheuklappen. Zu den Erinnerungen für edle Frauen, einem Leitfaden von Elisabeth Stägemann. In: *Der widerspenstigen Zähmung*. WALLINGER, S. and JONAS, M. (ed.) Innsbruck: Amoe, 1986, p.168.

A LÍNGUA INGLESA E A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*

A presença de signos em língua inglesa na música popular brasileira começa a ser observada na década de 20. No teatro de revista temos o registro de duas peças com nomes em inglês: *Jazz-band* em 1923 e *Off side* em 1924. Em 1927, Araci Cortes estréia duas revistas, *Champagne e Oooó*, onde apresenta uma postura americanista cantando “o curioso samba *Black-bottom*, futurando uma mistura de ritmos e de concepções que, então, parecia impossível viesse a acontecer...” (Ruiz, Roberto, 1984: 89).

Em 1929, Araci lança, na revista *Compra um Bonde*, a música *Sapateando*, conhecida também como *Fox-trot*, de Ari Barroso e Luiz Iglésias. A canção era uma apologia exagerada do ritmo americano.

Essa postura americanista é mais tarde renegada por Ari Barroso, em entrevista ao *Correio da Manhã* em 26 de janeiro de 1930, como registra EFEG (1978: 162). Dizia Ari:

Quando o jazz começou a invasão pela nossa terra eu fui a primeira vítima. Apeguei-me em cheio à tal joça e acabei pianista-jazz!...

* Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFGM, Doutora em Lingüística pela UFRJ.

Depois concluiu numa confissão dolorida:

E foi como pianista-jazz que cheguei ao lugar que me pôs a bondade extrema, a benevolência indescritível do povo carioca.

Segundo Ruiz (1984:128)

A presença da música americana após a inauguração, entre nós, da época do cinema falado pode ser assinalada praticamente em todas as revistas teatrais do tempo, quase que como exigência de atualização, como convinha ao gênero. E se às vezes era laudatória a letra colocada naqueles ritmos, de outras era francamente gozadora e crítica.

Dentro desse espírito de crítica, aparece um *fox non sense* na revista musical *As Urnas*, da qual participaram vários autores, como Sinhô e Ari Barroso, Luiz Iglésias e Freire Junior, os dois últimos responsáveis pela letra que dizia:

Gud bai	Ao ary yu
Blaque boton queque uoque	Au love you
Les ingenues de New York	Yess
City prove noter pol	City bank gude naite
Yess	Les ingenues de New York
	Fut bol Outer pol
Blaque boton queque uoque	
Les ingenues de New York	
Fut bol	
Uoter pol	
O espi kingles	
Very uell tank yu	

Como podemos ver, a letra é uma justaposição de signos em língua inglesa, familiares aos ouvidos do povo brasileiro, ortográfica e foneticamente adaptados ao código português. Segundo RUIZ (1984:128), a canção

é uma mixórdia de palavras estropiadamente escritas, propositadamente atiradas ao ritmo, numa autêntica gozação àqueles que andavam coletando versos das canções americanas lançadas pelos filmes.

A partir da década de 30, intensifica-se a influência americana através do cinema falado. O "American way of life" é glorificado em nossas telas

e a elite, que até então usava e abusava dos empréstimos da língua francesa, adere à moda do inglês exportado pelos Estados Unidos.

O samba, sempre atento às influências culturais e ao comportamento da classe dominante, nunca perdeu a oportunidade de criticar e denunciar o que era considerado índice de aculturação. Um bom exemplo dessa denúncia é o samba de Noel Rosa, *Não tem tradução*, que diz entre outras coisas que

O cinema falado
É o grande culpado
Da transformação

e que

Amor lá no morro é amor prá chuchu
As rimas do morro não são "I love you"
E esse negócio de alô
Alô boy, alô John,
Só pode ser conversa de telefone...

Em 1932, Lamartine Babo compunha o fox-humorístico *Canção para inglês ver*. Na partitura, Lamartine colocou o gênero como "fox-charge". Vejamos a letra do que foi considerado como a obra prima do *non-sense* de Lamartine:

I love you
forget sclaine
maine Itapiru
morguett five underwood
I shell,
no bond Silva Manoel
Manoel
Manoel
I love you
To have steven via-Catumby
Independence lá do Paraguay
studebaker... Jaceguay!
Iés, my glass (bis)
salada de alface (bis)
fly tox my till...
standard oil...
.....
Forget not me
Of!...
I love you!
abacaxi... whisky...

off chuchu
malacacheta; independence day
no street-flesh me estrepei...
elixir de inhome (bis)
reclame de andaime (bis)
mon Paris je t'aime...
sorvete de creme...
my girl good-night
oi!
double fight
isto parece uma canção
do oeste
coisas horríveis lá do
far west
do "Thomas Meiga"
com manteiga!...
My sandwich!...
eu nunca fui Paulo Escrich!
meu nome é Larky and Claud
-John Felipe Canaud
.....

Light and Power
 Companhia Limitada
 Ai! You!
 The boy-scott avec
 boy Zebu
 Lawrence Tibeti com feijão
 tutu
 trem de cozinha
 não é trem... azull!

Lamartine faz uma “salada” de signos em língua inglesa conhecidos no Brasil, inventa outros e os mistura a signos em língua portuguesa. Essa mistura se transforma num jogo rimado dentro do ritmo do *fox-trot*. A justaposição dos signos funciona como metáfora de sua visão crítica da cultura brasileira, na década de 30. Nessa década, ensaia-se um movimento em favor da música popular brasileira que pode ser detectada em outras composições como *Não tem tradução*, *Alô John* e *Good-bye*.

Lamartine Babo, ao denominar a canção de “fox-charge”, já nos adianta que sua intenção é satirizar e provocar o riso diante de um fenômeno que ele rejeita: a invasão da música americana na figura do “fox-trot”. Para atingir seu efeito, caricaturiza o estilo musical compondo um “fox” acompanhado de uma letra “nonsense”, em forma de signos deslocados de seus eixos sintagmáticos/paradigmáticos. O texto verbal, enquanto signo em si mesmo, de acordo com a semiótica peirciana, é apenas um qualissigno, uma qualidade que só nos aparece em forma de sensação, a sensação de se estar ouvindo algo em inglês. Os signos, que somados deveriam formar um texto coerente, não representam objeto algum, são signos à procura de seus objetos. São remas, ou seja, signos representantes de objetos possíveis, que permitem a cada ouvinte/leitor inúmeras possibilidades de interpretação.

O título já nos avisa que não devemos levar este “fox” a sério, pois a expressão *para inglês ver* significa “algo que aparenta ser o que não é, simula e oculta uma realidade não conveniente”. A letra da canção é só *para inglês ver*. O jogo polissêmico dos significantes gera interpretações interessantes. Assim, “shell”, por exemplo, na primeira estrofe, tanto pode ter como interpretante a Companhia de Petróleo Shell como o modal “shell”, que combina sintaticamente com o pronome pessoal de primeira pessoa do singular “I”. A rima “I love you” “com chuchu”, que Noel vai repetir no seu samba *Não tem tradução*, aparece na segunda estrofe precedida pelos signos *abacaxi* e “whisky”, representando respectivamente símbolos do nacional e do estrangeiro. Poucos versos, além de

"I love you", são semanticamente decodificáveis, mas mesmo assim o texto produz sentido.

Na primeira estrofe, encontramos o verso, já citado, *"I shell"*, que pode ser semioticamente decodificado como índice de perda de identidade nacional, pois, na época em que este samba foi composto, o petróleo ainda não "era nosso". Na segunda estrofe, encontramos *"No estreet-flesh me estrepei..."*; sendo *"street-flesh"* pronúncia aportuguesada para "straight flush", metonímia de jogo de pôquer ("poker"), também importado dos Estados Unidos.

O verso em francês, *"Mon Paris je t'aime"* pode ser interpretado como índice de saudosismo da cultura humanista européia que estava sendo trocada pela cultura tecnicista americana. Essa sensação é reforçada pela ambigüidade do verso "Coisas horríveis lá do far west", na mesma estrofe. "Far west" pode ser lido como índice dos filmes que retratam o desbravamento do oeste americano e, ao mesmo tempo, como índice, portanto metonímia, dos Estados Unidos. Outros signos como, *"Shell"*, *"Standard Oil"* e *"Light and Power"*, aparecem como signos de colonização.

Uma outra sátira que merece nosso comentário é a marcha *Good Bye*, de Assis Valente.

"Good-bye, good-bye boy", deixa a mania do inglês
Fica tão feio prá você, moreno frajola
Que nunca freqüentou as aulas da escola
"Good-bye, good-bye boy", antes que a vida se vá
Ensinaresmos cantando a todo mundo
B-e-bé, b-i-bi, b-a-bá

Não é mais boa noite, e nem bom dia
Só se fala "good morning, good night"
Já se desprezou o lampião de querosene
Lá no morro só se usa a luz da Light (Oh! Yes)

Esta marcha tenta persuadir o ouvinte a condenar a atitude do povo simples do morro que, na tentativa de se parecer com a elite, começa a usar expressões em inglês. Há um verdadeiro manifesto pela preservação da cultura nacional materializado não apenas na rejeição da língua estrangeira, mas também na não aceitação do avanço da civilização, aqui representado pela luz elétrica. O vocativo "moreno frajola" separa a figura do interlocutário do destinatário ouvinte, tentando conseguir a adesão ideológica desse último. O ouvinte não é censurado por usar expressões

em inglês. O alvo da censura é o “moreno frajola que nunca frequentou as aulas da escola”. A discriminação de classe é clara na canção. Ao homem do povo é vedada a educação, a aprendizagem e o uso da língua estrangeira, e até o conforto, pois o autor se ressentido do fato de o lampião de querosene ter sido substituído pela luz da *Light*.

Em março de 1933, Jurandir Santos grava, de sua autoria, a “marcha turística” *Alô John*. O autor/destinatário/locutor/interlocutor se dirige ao turista/interlocutor, tentando persuadi-lo a participar do carnaval brasileiro. Diz a letra:

Alô John	Opp opp (bis)
Cambeque prá folia	No carnaval
Se não reve mone	No bode chilipe
Não faz mal	Ipe, ipe (bis)
Alô, ô, ô, ô	American cambaleia
Alô John	Como chipe
Cambeque prá folia	
Inde Brasil	Ipe, ipe (bis).
Reve muito chope	
Opp opp (bis)	
American if drinque	
Não estope	

A marcha é um convite ao turista americano para passar o carnaval no Brasil. O apelo ao prazer está presente nos signos estereotipados da cultura brasileira: folia, orgia e bebida (chope), todos índices de carnaval. A persuasão é feita através da oferta do prazer e da garantia de não ser preciso ter dinheiro (se não reve mone não faz mal). O dêitico vocativo *Alô John* identifica o interlocutário que se diferencia do destinatário ouvinte que fica como observador da conversa, como testemunha do convite que é feito ao turista americano. Signos do código lingüístico inglês são adaptados fonológica, ortográfica, e sintaticamente à língua portuguesa.

O mesmo procedimento de adaptação de um código ao outro aparece na marcha *OK*, de Jurandir Santos, gravada por Lamartine Babo e Carmen Miranda, em 1934. Vejamos a letra:

ô quei, ô quei
 Estope que eu já cansei
 li... li... esse ife iu plise
 ô quei
 Por tua causa foi que me cansei
 Luque... luque para mim

Vê como estou fagueiro
 ô ô...ôô...ôô...quei
 I ai reve pouco dinheiro

Chête... chête... dice dar
 Estão nos espiando
 ô ô...ôô...ôô...quei
 Embora se esteja brincando

Jurandir Santos estabelece, nesta marcha, um diálogo com sua composição anterior, Alô John. O locutor/interlocutor pode ser o *John* que teria atendido o convite para voltar (cambeque) para a folia e diz *ok*, aceitando o convite. O interlocutor confessa seu cansaço, pede para parar (estope) e admite que tem pouco dinheiro (ai reve pouco dinheiro), reforçando a hipótese levantada na marcha anterior (se não reve mone, não faz mal).

Os signos em língua inglesa aparecem em outras composições. Assis Valente, que já havia registrado a influência do inglês na cultura brasileira em *Good-bye*, observa o interesse americano pelos nossos ritmos e compõe o samba *Brasil Pandeiro*. Recusado por Carmen Miranda pela irreverência da letra, o samba foi gravado pelo grupo “Anjos do Inferno”, em 1941.

Brasil Pandeiro.

Chegou a hora dessa gente bronzada
 Mostrar seu valor
 Eu fui à Penha
 E pedi
 À padroeira para me ajudar
 Salve o morro de Vintém
 Pendura a saia
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver o tio Sam
 Tocar pandeiro
 Para o mundo sambar.

O tio Sam está querendo
 Conhecer a nossa batucada
 Anda dizendo que o molho da baiana
 Melhorou seu prato
 Vai entrar cuscuz
 Acarajé e abará
 Na Casa Branca

Já dançou a batucada
 Com Iôio e Iaiá
 Brasil, Esquentai vossos pandeiros
 Iluminai os terreiros
 Que nós queremos sambar.

Há quem sambe diferente
 Noutras terras
 Outra gente
 Num batuque de matar,
 Batucada
 Reuni vossos valores
 Pastorinhas e cantores
 Expressões que não tem par
 Oh! meu Brasil,
 Brasil
 Brasil esquentai vossos pandeiros
 Iluminai os terreiros
 Que nós queremos sambar

Segundo Sant'Anna (1986: 209), Brasil Pandeiro “poderia significar essa posição muita vez ambígua que valoriza o nacional, mas se desvanece ante o reconhecimento lá fora”. Esse reconhecimento, na verdade, nada mais é do que uma estratégia da chamada política de boa vizinhança, posta em prática pelos Estados Unidos. Sob o pretexto de se estabelecer um intercâmbio cultural entre os Estados Unidos e a América Latina, consolida-se a hegemonia americana. Através de iniciativas de intercâmbio cultural, Carmen Miranda foi para a América e, indiretamente, ajudou a difundir a imagem estereotipada e exótica do Brasil.

Em Brasil Pandeiro, Assis Valente reproduz essa imagem exótica, povoada de iôios e iaiás. Aliás, há na canção uma referência ao sucesso de Carmen nos Estados Unidos, quando o poeta diz que “(o Tio Sam) anda dizendo que o molho da baiana melhorou seu prato”.

Os signos em língua inglesa continuaram a ser usados no samba, quase sempre com o objetivo de criticar o americanismo. Os habitantes da favela continuam sendo o alvo principal das críticas à adesão aos ritmos americanos. Denis Brian, compositor paulista, é mais um que se incumbem de criticar a imitação dos comportamentos americanos. Segundo Gomes (1987: 34), Denis Brian “bandeou-se a falar dos crioulos de uma favela bem carioca, e que viviam entusiasmados com o lançamento do boogie-woogie na década de 1940”. Os versos de Brian diziam

Chegou o samba minha gente
 lá da terra do Tio Sam com novidade
 E ele trouxe uma cadência maluca
 pra mexer com a cidade,
 O boogie-woogie, boogie-woogie
 Boogie-woogie
 a nova dança que balança, mas não cansa,
 a nova dança que faz parte da política
 da boa vizinhança:

Na década de 70, o sambista João Nogueira grava *Não tem tradução*, de Noel Rosa e, em 1986, *Eu não falo gringo*, de sua autoria, em parceria com Nei Lopes, retomando o tema de crítica ao americanismo e à influência da língua inglesa na cultura brasileira.

EU NÃO FALO GRINGO

Eu não falo gringo
 Eu só falo brasileiro (bis)
 Meu pagode foi criado
 Lá no Rio de Janeiro
 Minha profissão é bicho
 Canto samba o ano inteiro

} Refrão

Eu falei prá você
 Eu aposto um "eu te gosto"
 Contra dez "I love you"
 Bem melhor que hot-dog
 É rabada com angu
 Gerusa comprou uma blusa
 Dessas made em USA
 E fez a tradução
 A frase que tinha no peito
 Quando olhou direito
 Era um palavrão

Refrão

I speak for you

Refrão

Ou me dá um terno branco
 Ou não precisa me vestir
 Bunda de malandro velho
 Não se ajeita em calça Lee
 Às vezes eu sinto um carinho
 Por este velhinho chamado Tio Sam
 Só não gosto é da prosopopéia
 Que armou na Coréia e no Vietnã

Refrão (bis)

Tem gente que qualquer dia
 Fica mudo de uma vez
 Não consegue falar gringo
 Esqueceu do português
 Tu é dark, ele é hippie, ele é punk
 Todos dançam funk lá no dancin'days
 Mas cuidado com este paparico
 O FMI tá de olho em você.

Como podemos constatar, o locutor/destinador se identifica como carioca, malandro velho, ligado ao jogo do bicho e ao samba, signos que se atualizam como índices de brasilidade. O refrão reforça essa brasilidade, quando o destinador afirma que não fala “gringo” (idioma estrangeiro/inglês), mas “brasileiro” (idioma nacional). Encontramos uma intertextualidade com o texto de Noel Rosa, *Não tem tradução*, que diz: “amor lá no morro é amor prá chuchu/as rimas do morro não são I love you”. Em *Eu não falo gringo*, os autores desprezam a proposição estrangeira e pregam a superioridade da proposição *eu te gosto*. Há também uma crítica ao hábito americano do “fast food” que vem sendo adotado pelos brasileiros cosmopolitas. Os autores dizem que “rabada com angu” é melhor que “hot dog”. A alienação do brasileiro é atacada quando se faz referência à moda das camisetas com dizeres em língua inglesa, geralmente não decodificados por seus usuários, o que pode gerar constrangimento como o descrito na canção. A crítica ao modo de vestir se estende à calça Lee, outro símbolo americano. A belicosidade americana é criticada na condenação às guerras da Coréia e do Vietnã. Na última estrofe, os autores criticam a adesão aos ritmos estrangeiros e às novas formas de comportamento, divorciadas da cultura brasileira.

Finalmente, o problema econômico é abordado com relação ao “Fundo Monetário Internacional”. A sigla FMI, capaz de gerar uma cadeia de interpretantes relacionados com os problemas econômicos, é colocada lado a lado com outros índices (“bippie”, “dark”, “funk”, “punk”, “Dancin’ Days”), reforçando a idéia de dependência cultural e econômica. Ao final de sua interpretação, o cantor critica a mania de imitação e prega a valorização do produto nacional.

O samba, desde o advento do rock, vem perdendo seu espaço nos meios de comunicação, que se rendem ao fascínio pelos produtos estrangeiros. As estações FM praticamente só tocam música estrangeira, principalmente americana. Os sambistas estão sempre denunciando a diminuição do espaço para divulgação de sua música. Dentro deste

espírito, o sambista Dicró grava, em 1988, o samba Mr. Dicró, de sua autoria e que também dá nome ao LP lançado pela RCA Victor. Em Mr. Dicró, o compositor denuncia a supervalorização do que é produzido em inglês em detrimento do samba autêntico e do idioma nacional, registra o fascínio pela moeda americana e o desejo de se fazer sucesso no exterior.

A gravação começa com uma abertura musical ao estilo dos musicais da Broadway com a voz de um locutor que diz: “And now ladies and gentlemen, RCA Victor do Brasil presents Mr. Dicró (daicró)”. A apresentação gera uma expectativa no ouvinte, que é em seguida quebrada pelo dialeto português não-padrão do sambista: “Tá aqui ó, gente boa, tá aqui ó. Legal mermo”. O cantor tenta cantar uma canção em inglês, facilmente identificada como *All the way* (um dos grandes sucessos de Frank Sinatra), mas desiste no primeiro verso dizendo, “Nossa Senhora, mas não vai dá não” e, em seguida, dirige-se ao maestro e diz, “Maestro, dá aquele tom se o senhor é home”. E o samba começa:

É, pois é
 Eu também já mudei de opinião
 Vou querer ganhar em dólar
 Escondido do leão
 (camon everybody)

Vou traduzir meus pagodes
 Vou cantar só em inglês
 Vou tocar nas FMS
 Isso eu garanto a vocês
 Pode me acreditar
 O povo vai pedir bis
 Quando eu me apresentar
 No Olimpia de Paris
 (au revoir)
 everybody macacada
 Vou ganhar muito dinheiro
 Sendo internacional
 Vou armar um bom pagode
 Lá no palco do Carnegie Hall
 Vou curtir Miami Beach
 Em vez de Copacabana
 Em Cash Box e Pearl Burg
 Vou estar toda semana

Em Miami e Las Vegas
 Eu sei que vou abafar
 Pois em língua sou formado

Nos botecos da praça Mauá
 Cachaça só on the rock
 Whisky só escocês

I need to lover
 There where's do not disturb
 I want to live in Chatuba

A letra começa com a promessa do autor de traduzir seus "pagodes" e cantar em inglês, pois, em sua opinião, essa é a forma de ser valorizado e ganhar dinheiro. Essa intenção é parodiada na última estrofe "em inglês", na realidade um "embolês". A crítica de Dicró difere das anteriores, porque não fica limitada à questão do uso da língua inglesa na sociedade brasileira. Ele vai além, ao denunciar a perda de espaço para a divulgação da música nacional, e até aborda a questão dos direitos autorais, quando dá adeus ao ECAD (Escritório de Arrecadação e Distribuição), órgão responsável pela arrecadação dos direitos autorais, tão criticado pelos artistas brasileiros. Ao trocar, simbolicamente, o Brasil pelos Estados Unidos, o artista não apenas anuncia a possibilidade de fazer sucesso lá fora, como também a de ver respeitados seus direitos autorais.

Podemos afirmar que, praticamente, todas as vezes em que encontramos signos em língua inglesa no samba, esses signos estão a serviço da crítica ao imperialismo econômico e cultural, exercido pelos Estados Unidos, e ao fascínio que os brasileiros sentem pelo "American way of life". Os desvios sintáticos e as alterações fonológicas servem para reforçar o fato de que as classes populares, metonimicamente representadas pelos sambistas, não têm conhecimento da língua inglesa. Essa falta de intimidade com o idioma estrangeiro traz, como consequência, uma certa falta de prestígio social.

Se por um lado, o samba se empenha em defender a cultura brasileira, insurgindo-se contra os modismos importados dos EEUU, por outro lado colabora na propagação da ideologia que justifica a divisão de classes, pois o objeto da crítica é sempre o proletariado. Podemos, pois, concluir que a noção de cultura brasileira que o samba divulga, principalmente na década de 30, é ingênua e estereotipada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EFEG, Jota [João Ferreira Gomes]. *Figuras e coisas da música popular brasileira*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

GOMES, Bruno. *Adoniran: um sambista diferente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes\FUNARTE, 1987. (MPB, 21).

RUIZ, Roberto. *Araci Cortes; linda flor*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1984.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Música popular e moderna poesia brasileira*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

DECENTRED SIGNS: ENGLISH LITERATURE AND BRAZILIAN POPULAR MUSIC *

Else Ribeiro Pires Vieira**

First of all, I'd like to point out the relative inadequacy of my title — while talking about decentred signs, I'd like to broaden my scope and relate Brazilian popular music not only to English literature but to British culture and literature of English expression.

By decentred signs I mean a sign displaced from its "hic et nunc", its here and now, in Walter Benjamin's terms — a here and now that are the pre-conditions of its historicity. What breeds a decentred sign? It can be the artist's migration, it can be political exile, it can be translation itself and so on. While mapping the geography of decentred signs between Brazil and England, or between India and England and hence to Brazil, I'll highlight a few points in a time span of 90 years, beginning in India 1903 when George Orwell was born in Bengal; the trajectory ends in our

* Modified version of a lecture, as Visiting Speaker (Postgraduate Course in Critical Theory, University of Nottingham, March, 1993).

** Professora de Literatura Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Doutora em Literatura Comparada pela FALE/UFMG.

days in Brazil with the “gaúcho” group “Engenheiros do Hawaii”, more specifically with their song “Ninguém, Ninguém”.

Thus shifts, displacements, dislocations, and consequent mutations will be the notions that will assist me while I map this geography of decentred signs. “Translation” will be broadly defined in its etymological meaning of transposing, transporting into another history — *decentring* — in short, as an instance of cultural displacement that entails a reading encounter with textualized “otherness”.

Departing from a linear historical unfolding, most of my talk, from the Brazilian point of view, relates either directly or indirectly with the great historical event of the 1964 “coup d’état”. And Caetano Veloso, the political exile in London, strikes the keynote in his song *London London*.

Caetano, uprooted from his native country, finds himself “wandering round and round, nowhere to go” — experiencing the dual feeling of being physically in London whereas his mental framework is still very close to the Brazilian historical horizon. However, is it actually a “nowhere to go” or an “in-betweenness”, an “entre-lugar” in Silviano Santiago’s terms? A clear example of this duality is the shifting alliteration and assonance to be found in the sequence “lonely, London, lovely”. And, as expected, his mapping out of London can be seen as a projection of his mental framework:

I cross the streets without fear
Everybody keeps the way clear
I know, I know, I know I’m here
To say hello

— a bringing in of the mental framework of one who had gone through the traumatic impact of the period of repression. Yet, London is still cast in ambivalent terms, the negative weighed against the positive, as in “I am *lonely*” and “*without fear*” (my italics). Later on, the mental framework of fear and trauma broken by an unexpected response becomes more apparent when he says, “A group approach a policeman/ He seems so pleased to please them”, followed by the pathetic remark “It is so good to live in peace”. But the counterargument comes: it is good to live in peace yet, he says, “I don’t know what I left so far away”. His implicit question is likely to be on the actual value of this peace achieved at the heavy price of having to desert his own country. What is the meaning of this peace which was not voluntarily chosen, as he himself concludes, “I came round to say yes and I say”? In a divided framework — “lovely” and

“lonely” at the same time, fearless but at the same time aimless, peaceful but at the same time boringly wandering round and round, there and at the same time not there, his eyes look for the third term, the third dimension — “while my eyes go looking for flying saucers in the sky”.

And replacing the binary opposition - Brazil *or* England — by a *third* dimension (or, borrowing one of Guimarães Rosa’s famous titles, “The Third Bank of the River”) that is neither Brazil nor England or both Brazil *and* England, Caetano Veloso also strikes the keynote for an approach to decentred signs or translation — a third term, entailing a view that operates at the threshold of giving and taking, an encounter in a third that allows for transformation and continuity, for the dialectics of permanence collateral with change.

It can be said, in broad terms, that the consideration of historical and cultural displacements offers a more complex relation than the conventional one described in binary terms such as model or copy or the straightforward movement from a to b. A duality rather than excluding binaries can be said to inform this view already described by Deleuze specifically in the context of amorous discourse. On this duality and encounter in a third, says Jenkins with Deleuze:

As the lover changes so does the object of his love: someone who is loved is not the same person that he was before he-loved. This double change is true of ‘becoming’ as a general principle; Deleuze calls the phenomenon ‘double capture’, whereby both terms in the relation of love take on qualities of the other (though each maintains its independent identity) [...] This then is double-capture: there is an asymmetrical taking-on of new properties, without any sort of fusion, for both are caught in a single process of becoming [...] ‘Becoming’ is not therefore a relation of opposition, of either x or y, but rather a matter of encounter, of capture, of x and y (Jenkins, 1989).

Or else Irigaray:

The gift has no goal. No for. And no object. The gift— is given. Before any division into donor or recipient. Before any separate identities of giver and receiver. Even before the gift.

Giving oneself, that giving — a transition which undoes the properties of our enclosures, the frame of envelope of our identities. I love you makes, makes me, an another. Loving you, I am no longer; loved, you are different. Loving, I give myself you. I become

you. But I remain, as well, to love you still. And as an effect of that act. Unfinishable. Always in-finite (Irigaray, 1992: 73-74).

This is a relation in which a becomes with b and b becomes with a but neither are the same again — a *translation*, a *transformation*, a *transaction* by means of which a *third term* and a *third dimension* emerge, not a or b, but the dynamic relation that obtains between the two.

The notion of duality that informs this thought on translation and the sense of growth attendant upon the encounter of the one and the other via translation tends to reflect, rather, the dialectics of absorbing and transforming, also to be found in the Brazilian anthropophagic philosophy of culture and translation which entails a historical relationship of becoming rather than duplication. Such a relation of becoming is quite well exemplified in Augusto de Campos' famous translation of John Donne's "The apparition". Donne's lines

Then shall my ghost come to thy bed,
And thee, fain'd vestall, in worse armes shall see.

are recast by Augusto de Campos as

Meu fantasma virá ter ao seu leito
Onde serás, falsa vestal, uma mulher
Qualquer nos braços de um outro qualquer.

The insertion of Lupicínio Rodrigues' well-known lines in Augusto de Campos' translation produces an interesting intertextual and intercultural play with clear political implications. Transcending the conventional power hierarchy between original and translation or, ultimately, between the superiority of an established and central culture and the consequent inferiority of an emergent and peripheric one, Augusto de Campos heralds a new axiomatics of translation in that there is a shift-away from sacred textuality towards textualized otherness.

Translation is thus seen as a process of rewriting which also asserts the translator's cultural identity and his historical embeddedness — a movement away from the sacred textuality Borges had already anticipated in his view that "for translation to work (...) it must be transgressive; it must hold nothing sacred (...)" (apud González, 1987: 72).

Haroldo de Campos coined the term *transtextualization* or a two-way amalgam of original and recipient literature for this view of creative literature. Thus translation is no longer subservient to the original and seems to move towards the status of autonomous creation, albeit retaining

its debt to the original — a view of translation sited between recreation and autonomous creation. A third dimension of the one transforming (with) the other; a third dimension, an “in-betweenness” of the one and the other also to be found in the broader panorama of Latin American literature, for which I quote Silviano Santiago:

Between sacrifice and play, between prison and transgression, between submission and aggression to the code, between obedience and rebellion, between assimilation and expression, - there, in this seemingly empty place, its temple and its site of clandestineness, the anthropophagous ritual of Latin America is performed (my translation of Santiago, 1978: 28).

Let us now shift to Bengal, in the north-east of India, 1903, the center of the British Empire in India. The year is 1903 and the well known novelist George Orwell, the author of *Animal farm* and *1984*, among others, is born and soon afterwards his family moves to England, presumably as the result of the two-way migration that informs British colonial and postcolonial history. This two-way migration, in turn, has given an unprecedented multi-ethnicity to so-called “English literature” in the twentieth century. George Orwell is but one example of multi-ethnic or decentred contemporary English literature also associated with Doris Lessing, born in Persia, Penelope Lively, born in Cairo, Salman Rushdie, born in Bombay, Kazuo Ishiguro, born in Nagazaki, Iris Murdoch, born in Dublin, etc.

Let us return to Orwell who was born in Bengal and moved from India to enter the underworld of London poverty described in *The Road to Wigan Pier*, where his childhood experience is one of isolation mingled with a sense of failure, as Edward Thomas points out (1965: 36-37). Orwell's critic also stresses that poverty and large scale unemployment may have led him to a sustained criticism of English socialism and Socialists; the main targets of this criticism were, broadly speaking, their dogmatism, their rigid Marxist analysis of the class system, their esoteric and arrogant jargon that cannot be expected to appeal to ordinary people, and the fact that “socialism in this island does not smell any longer of revolution and the overthrow of tyrants; it smells of crankishness, machine worship and the stupid cult of Russia” (Thomas, 1965: 32-37). Orwell may disagree with the shape socialism took in England, yet he subscribes to the underlying ideal of Socialism: justice and liberty.

The political ingredient of Orwell's writings finds a fuller expression in his allegorical novel *Animal farm* in which he tries to fuse political

and artistic purposes. For the sake of the argument of this talk, let us quote Thomas' brief summary of this well-known story:

A farmer is driven out by his animals, who undertake the organization of the farm for the benefit of all. But, inevitably, government falls under the control of the pigs, the most intelligent but at the same time the most unscrupulous of the animals. by a combination of hypocrisy and ruthlessness they establish a tyranny, at least the equal of the one they have replaced, and themselves enjoy all the privileges of the hated humans. At the end of the book, the pigs, who by now walk on their hind legs, are entertaining the neighbouring human tyrants. the other animals look pathetically in through the farmhouse window: "the creatures outside looked from pig to man, from man to pig, and from pig to man again; but already it was impossible to say which was which (Thomas, 1965: 71-72).

Let us now refer to the passages you've got in your handout and which relate to Orwell's transposition to Brazil. First, the Seven Commandments that allegorically bear the weight of a constitution in the newly-founded republic of the animals and that provide evidence for the extent to which these principles were thwarted:

1. Whatever goes upon two legs is an enemy.
2. Whatever goes upon four legs, or has wings, is a friend.
3. No animal shall wear clothes.
4. No animal shall sleep on a bed
5. No animal shall drink alcohol.
6. No animal shall kill any other animal.
7. All animals are equal (Orwell, 1976: 23).

Later on, Benjamin, one of the older farm animals, suspects either an eye failure or something different written on the wall:

For once Benjamin consented to break his rule, and he read out to her [Clover] what was written on the wall. There was nothing there now except a single Commandment. It ran:
 ALL ANIMALS ARE EQUAL
 BUT SOME ANIMALS ARE MORE
 EQUAL THAN OTHERS (Orwell, 1976: 114).

The above passages also hint at what is evident in Orwell's work and culminates in the novel *1984*: capitalism has been replaced not by democratic Socialism, but by a one-party state exercising, in the name of Socialism, a tyranny more absolute than any known before (Thomas, 1965: 83).

Orwell's *Animal farm* was translated in Brazil or perhaps misused by one of the groups which articulated the 1964 revolution, the so-called or *miscalled* IPES — “Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais” — as an ideological weapon to counteract students' national reformist and socialist-slanted movement in the early 60's. This is a point that René Armand Dreifuss raises in his illuminating and thorough study of the manoeuvres of the organic elite in the attempt to create the right climate for the 1964 coup d'état. In the appendix, Dreifuss also includes a copy of Lieutenant Aquino's letter to Sônia Seganfredo, of 25-10-92, in which this move becomes quite apparent:

Temos imprimido nós mesmos e encaminhado para editores amigos várias obras de grande valor como propaganda democrática anticomunista... *Animal farm*, de George Orwell, e várias outras (apud Dreifuss, 1991).

The question I'd like to leave for you to think over is: by ill-using Orwell's work, hasn't the 1964 Revolution replaced the students' movement not by a democratic Capitalism, but by a one-party state exercising, in the name of democracy, a tyranny more absolute than any known before?

Now I move on to Orwell in contemporary Brazil, more specifically in the early 90s, to our own historical horizon of economic recession, uncertainty, unemployment, and an unheard of corruption that culminated in President Collor's impeachment. In this context, the young group *Engenheiros do Hawaii* takes up Orwell, initiating with him and with another history an interesting intertextual play and offering a rereading both of “English” literature and of Brazilian history. A young group that was probably born when the manifestations of the cold war between the capitalist block and the socialist block were brought to an end by a repressive government. What happened to the once parallel and coexisting socialist and capitalistic thoughts?

Let us listen to what this young group has to tell us in the song *Ninguém ninguém* by Gessinger:

há tantos quadros na parede
há tantas formas de ver o mesmo quadro
há tanta gente pelas ruas
há tantas ruas e nenhuma é igual à outra
(ninguém = ninguém),
me espanta que tanta gente sinta

(se é que é gente) a mesma indiferença
há tantos quadros na parede
há tantas formas de ver o mesmo quadro
há muitas vozes repetindo a mesma frase
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente minta
(desacaradamente) a mesma mentira

todos iguais
todos iguais
mas uns mais iguais que os outros

há pouca água e muita sede
uma represa e um apartheid
(a vida seca, os olhos úmidos)
entre duas pessoas
entre quatro paredes
tudo fica claro
ninguém fica indiferente
(ninguém = ninguém)
me assusta que justamente agora
todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

todos iguais
todos iguais
mas uns mais iguais que os outros

o que me encanta é que tanta gente
sinta (se é que sente)

ou
minta (desesperadamente),
da mesma forma

todos iguais
todos iguais
mas uns mais iguais que os outros
todos iguais
todos iguais
tão desiguais...
tão desiguais...

Witnessing the inoperative and corrupt capitalist model adopted in Brazil from the days of the 1964 revolution, they witness simultaneously the equally corrupt and inoperative socialist system increasingly known to us after the fall of the Berlin Wall — hence the deconstruction of all the clichés — everything is a lie. The whole world is a lie — a lie that builds up a gradation from “a mesma mentira”, to “minta descaradamente”

and lastly to “minta desesperadamente”. Reflecting upon inequality itself, with an explicit reference to the stronger “apartheid”, they also build up a series of mutations, both within the song itself and the historical horizon of contemporary Brazil. This mutation, in turn, follows on from Orwell’s own mutation, within the novel, of the seven commandments. Orwell started out with “All animals are equal” to end with “All animals are equal but some are more equal than others”. Mutating Orwell’s own allegory, Gessinger begins with an explicit denouncement of inequality itself — “Todos iguais, todos iguais, mais uns mais iguais que os outros”. And then, to end: “Todos iguais, todos iguais, tão desiguais, tão desiguais”.

A web of mutations, a web of intertexts, a mirror of the greater web of shifting readings and reevaluations throughout the unfoldings of History and the dynamics of displacements in time and space.

To sum up, our trajectory towards a cultural approach to translation has departed from the conventional status of model for the original and the consequent one of servile copy for the translation. And what has hopefully become apparent is that translation breeds a decentred sign that lives on *in mutation* by virtue of geographical displacement which, in turn, entails its embedding in another history.

Decentred, Caetano and Orwell live on in England... but live on in mutation. Decentred, John Donne’s and Orwell’s texts in Brazil... mutate but live on.

REFERENCES

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 4.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, 1)
- CAMPOS, Augusto de. *O anticritico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

- DREIFUSS, René A. *1964 - a conquista do estado* (ação política, poder e golpe de classe). Trad. Else R.P. Vieira et al. Petrópolis: Vozes, 1981.
- GONZÁLEZ, Aníbal. Translation and genealogy: *One hundred years of solitude*. In: McGUIRK, B. & CARDWELL, R. (eds.). *Gabriel García Márquez: new readings*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 65-80.
- IRIGARAY, Luce. *Elemental passions*. Trad. Joanne Collie & Judith Still. London: The Athlone Press, 1992.
- JENKINS, Timothy. On the trajectory of gnosis; St. John of the Cross, Reverdy, Derrida, Levinas. Mc Guirk, Bernard. Pierre Reverdy 1889-1989. *Nottingham French Studies*, v.28, n.2, p.102, Autumn 1989.
- ORWELL, George. *Animal farm: a fairy story*. Harmondsworth: Penguin Books, 1976.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios de dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- THOMAS, Edward M. *Orwell*. Edinburg: Oliver and Boyd Ltd., 1965.

O PAPEL POLÍTICO E CULTURAL DA ALEMANHA REUNIFICADA

Manuel Negwer*

1. O PORTÃO SE ABRE

A queda do muro de Berlim em novembro de 1989 e a unificação das duas Alemanhas em outubro de 1990 foram as conseqüências mais dramáticas do colapso do sistema comunista no Leste Europeu.

A abertura de um mundo dominado pela até então União Soviética expressava o desejo de liberdade dos povos europeus, durante tantas décadas abafado. Ao mesmo tempo a unificação alemã suscitava antigos pavores. Será que a Alemanha unificada seria capaz de manter o equilíbrio entre a consciência de ser um Estado possante e as normas da boa vizinhança com os países europeus, muitos entre os quais vítimas da Alemanha agressora há meio século atrás? Será que o peso da nova Alemanha não faria afundar a nau da Europa unida, já sobrecarregada com problemas monetários e emaranhados administrativos? Será que voltaria o pesadelo das Guerras Mundiais, conseqüência do desequilíbrio europeu e também da primeira unificação da Alemanha, acontecida há mais de um século atrás, em 1871?

* Diretor do Departamento de Línguas do Goethe Institut - Belo Horizonte, Doutor em Romanística pela Universidade Livre de Berlim, Alemanha.

2. O IMPÉRIO ALEMÃO

Esta unificação já havia sido o resultado de um conflito bélico, a guerra entre a Prússia e a França. A Prússia, o mais novo e dinâmico dos estados alemães e seu chefe de governo, Otto von Bismarck, haviam aproveitado o momento histórico para transformar a liderança prussiana em motor da unificação alemã e impor limites à França, antigo adversário e potência hegemônica desde os tempos de Napoleão. Bismarck, apesar da atitude vitoriosa demonstrada com o ato solene da fundação do Império Alemão, realizado no palácio de Versailles, estava bem consciente do equilíbrio precário que a nova Alemanha de 1871 teria que enfrentar e estava obrigada a manter, se ela não quisesse perder o que havia recém conquistado. A Alemanha unificada, forte demais para qualquer um adversário europeu, mas fraca demais para poder exercer a hegemonia sobre a Europa contra a vontade aliada das outras potências européias — a saber: Grã-Bretanha, Austría, Rússia e França —, estava condenada a zelar pelo compromisso mútuo e pela diplomacia de equilíbrio. E Bismarck demonstrou ser um mestre na arte por ele criada: conseguiu evitar pactos e impedir alianças dos países vizinhos contra o Império Alemão e teve a maior cautela em não provocar desnecessários conflitos com eles.

3. A ALEMANHA IMPERIALISTA

Este quadro muda radicalmente no fatídico ano de 1888, o chamado “ano dos três imperadores”. Morre Wilhelm I. Seu filho e sucessor, Friedrich III, de espírito liberal e aberto ao mundo intelectual, vem a falecer logo em seguida. Em consequência Wilhelm II sobe ao trono, e com isto Bismarck perde sua base de atuação e seu respaldo político. Após um período de atrito crescente com o jovem imperador, Bismarck é demitido em 1890: “o piloto desembarca” comentava uma charge da época. Com a demissão de Bismarck a nave perde seu rumo. O precário sistema de segurança é descuidado, os tratados de amizade e neutralidade com os países vizinhos não são renovados, os alicerces da paz se dissolvem silenciosamente mas definitivamente. A Alemanha, deslumbrada pela própria força desafia a Inglaterra, sem objetivo razoável nem compreensível. Ambiciona empatar com as outras potências européias e não se contenta mais em continuar sem colônias ultramarinas. Insiste em manifestar militarmente seu orgulho e esplendor. O rancor da França como “arquiinimigo” da Alemanha persiste e os Balcãs cada vez mais se

manifestam como barril de pólvora da Europa, foco de tensão entre os interesses do Império Austro-Húngaro, da Rússia e da Turquia. Os lemas da política alemã da época refletem uma estratégia tão ingênua como arriscada: “Nosso futuro está sobre os mares”, “nós queremos um lugar ao sol”. Na embriaguez da cobiça imperialista nem amigos nem inimigos contam, e de repente o Império Alemão se encontra isolado, frente a três possíveis adversários: a França, a Grã-Bretanha e a Rússia. A Alemanha afunda no desastre da primeira Guerra Mundial e conseqüentemente na segunda, de certa forma uma continuação e repetição da primeira, mais catastrófica ainda.

4. A RECONSTRUÇÃO DA ALEMANHA

“Nunca mais”, esta fôra a convicção férrea do mundo civilizado, dos aliados vitoriosos, mas também da geração de políticos e intelectuais alemães que haviam vivenciado o holocausto e sobrevivido ao inferno da metralha, ao pesadelo dos bombardeios e das chacinas. A juventude alemã havia sido dizimada nos campos de batalha ou ainda padecia nos campos de prisioneiros de guerra. A Alemanha teve que dar um passo para trás para ganhar fôlego de novo, para poder enfrentar o futuro, incerto e por enquanto sem perspectiva concreta. Dois personagens da geração de antes da guerra se destacam na cena política nos primeiros anos da Alemanha de pós-guerra: Kurt Schumacher, o carismático líder da social-democracia, ex-prisioneiro de campo de concentração, inválido e mutilado, mas fervoroso no anseio pela reconstrução nacional, e Konrad Adenauer, antigo prefeito de Colônia, temporariamente preso pela autoridades nazistas por supostas ligações com a oposição contra o regime.

Konrad Adenauer, eleito primeiro chefe de governo, respeitosamente apelidado pelo povo de “O Mais-Velho”, havia tirado as suas conclusões do desastre da guerra. Nunca mais a Alemanha agiria “heróicamente só” no contexto europeu, nunca mais ela seria o “pêndulo entre leste e oeste”. E dotado com o instinto político e a intuição realista de um ancião, optou pela total e completa integração da Alemanha ao mundo ocidental, onde Adenauer considerava origem e berço da civilização e cultura política européia.

5. A DIVISÃO DA ALEMANHA

A Guerra Fria, cuja eclosão coincidiu com a criação das duas Alemanhas, contribuiu para a divisão da Europa em dois blocos opostos

e inimigos. Adenauer, sem dúvida, não foi o autor desta divisão, nem sequer da divisão da Alemanha. Porém, Adenauer preferiu a segurança de um Estado parcial alemão-ocidental firmemente ligado aos aliados ocidentais à insegurança duma Alemanha reunificada neutralizada e à mercê da União Soviética — proposta feita por Stalin em 1952, potência hegemônica em auge naquele década. Adenauer reconhecia que a ditadura comunista tinha “violentamente virado o rosto do povo alemão para o ocidente”, fato reforçado pela experiência da ocupação pelo Exército Vermelho. Na visão de Adenauer, a unificação da Alemanha no ano de 1871 não havia contribuído para a felicidade de todos os alemães. E, além disso, Adenauer, como renano, ainda guardava um ressentimento antiprussiano. Para ele, a reconciliação com o grande vizinho, a França, tinha prioridade à reunificação, que de fato, se ausentava cada vez mais do cotidiano político.

6. A SEPARAÇÃO DAS DUAS ALEMANHAS

No decorrer dos anos a visão da união européia ia substituindo o antigo conceito do pangermanismo. Com a visível inviabilidade da reunificação, cada vez mais distante e utópica, o interior do país é revalorizado. Vários centros regionais assumem as funções da ex-capital Berlim,ilhada no território comunista: Bonn (sede do governo e parlamento), Hamburgo (imprensa), Frankfurt (centro financeiro e sede de editoras), Düsseldorf (administração de empresas), Munique e Stuttgart (centros de tecnologia e pesquisa), Colônia (artes plásticas e música).

A separação aparentemente irreversível petrifica o “status quo”: A Alemanha Oriental vira um país distante e fora de alcance.

A construção do muro de Berlim em 1961 esmaga as últimas ilusões sobre o destino alemão, e a Alemanha Ocidental se consola, curtindo os frutos do “milagre econômico” e se identificando com o “American way of life”.

No entanto, o tempo não pára, e o papel da República Federal da Alemanha como fiel seguidor do ocidente não deixa de ser questionado. O movimento estudantil dos anos 60 criticava o procedimento militar dos Estados Unidos no Vietnã. O clima político da sociedade alemã-ocidental começa a se agitar. O chanceler-federal Willy Brandt consegue normalizar — dentro do possível — as relações com a União Soviética, a Polônia e a própria Alemanha Oriental, tenta superar e acabar com a Guerra Fria: inicia a “Ostpolitik”, cujo objetivo consiste em atenuar as conseqüências

da divisão européia, mas ela também chega aos limites da soberania da Alemanha Federal, que, nas palavras do sucessor de Brandt, Helmut Schmidt, havia se transformado em “um gigante econômico e um anão político”. A reunificação da Alemanha saíra definitivamente da pauta política, apesar da normalização conseguida pelas relações diplomáticas e econômicas com a Alemanha Oriental.

7. O COLAPSO DO BLOCO COMUNISTA

A queda do muro pega a Alemanha desprevenida. Já não existem planos nem para uma eventual unificação, há muito descartada pelos políticos e partidos. O colapso da Alemanha Oriental, desencadeado pela fraqueza estrutural do comunismo — reconhecida por Gorbatchov e por sua política de abertura — se acelera e provoca atividades improvisadas, já ultrapassadas e defasadas na hora de serem realizadas. A união monetária é introduzida como medida de emergência, mas não consegue deter a agonia da Alemanha Oriental. A situação não tem precedentes: A tentativa de fundir dois sistemas políticos opostos, economicamente tão distantes quanto os Estados Unidos e a União Soviética, não pode deixar de causar um terremoto social e cultural. Na hora da euforia são poucos aqueles que reconhecem as dimensões da ruptura secular que a Alemanha terá que enfrentar e superar. Predomina o sentimento ingênuo de festa popular. A multidão e também os políticos subestimam os problemas: A Alemanha, arrasada pelos bombardeios não conseguira se levantar dos escombros da guerra? E não seria capaz de realizar a unificação, esta dádiva do céu, este inesperado presente da história?

A abertura geraria automaticamente um espírito pioneiro, capaz de superar qualquer dificuldade e a economia do mercado livre sanaria as chagas do subdesenvolvimento e do atraso num abrir e fechar de olhos. A maioria da população do lado ocidental pensa assim e presume que nada tenha mudado, a não ser um aumento do território nacional.

8. A INTEGRAÇÃO INTERNA

Após a festa a ressaca se aproxima. Quarenta anos de divisão causaram seqüelas muito mais profundas do que imaginadas ou esperadas. O colapso na Alemanha Oriental havia deixado um vácuo político e psicológico. O sistema autoritário paralisou o espírito de iniciativa privada e de individualismo, como a economia de planejamento centralista

empobreceu uma região que fôra uma das mais produtivas do continente e berço da indústria alemã. Há 50 anos atrás a Auto-Union, sediada na Saxônia, projetava e produzia os mais ousados e avançados automóveis da Europa. No final dos anos 80 a mesma região havia regredido tecnologicamente a nível do “Trabant”, veículo minimalista, construído à base de papelão e plástico, símbolo da perda de “know-how” e classe, que a Alemanha Oriental vinha sofrendo durante toda a sua curta história. Já nos anos cinqüenta havia iniciado a debandada da elite científica e econômica: médicos, empresários, engenheiros, banqueiros, artesãos, trabalhadores especializados e até agricultores, fugindo da coletivização forçada, optaram contra o sistema socialista: “o plebiscito com os pés” havia começado, enfraquecendo o organismo do Estado. Em contrapartida, com o sumiço dos mais insatisfeitos e ativos opositores ao regime, o comunismo se via fortalecido e capacitado a realizar o “paraíso da classe operária”. Sem dúvida, o partido comunista conseguiu implantar um forte ressentimento antiocidental e anticapitalista na população, que nos nossos dias constitui a base de atuação dos antigos quadros comunistas derrubados há pouco tempo atrás. Sentem-se frustrados na nova sociedade, mas unidos na vontade de boicotar o novo Estado e de se aproveitar da decepção gerada pela crise, para criar um clima saudosista do passado comunista. Junto à falta de experiência democrática, este fato constitui uma das barreiras mais difíceis de superar, rumo a uma integração da ex-Alemanha Oriental, cujas províncias passaram a ser chamadas de “novos estados federais”.

Mas a falta de compreensão é mútua e também existe do lado ocidental, onde persiste uma atitude anticomunista generalizada e um ressentimento antiprussiano, principalmente nas regiões antigamente dependentes da Prússia centralista. As duas aversões às vezes se misturam e se sobrepõem: a Alemanha Oriental é identificada por alguns com o odioso comunismo e o seu povo é hostilizado por isso e ao mesmo tempo é comparada com a Prússia, outrora possante e autoritária. Nos “antigos estados federais”, principalmente nas regiões católicas, cresce o receio de perder influência por causa duma iminente maioria luterana, e os centros regionais temem o renascimento da antiga e nova capital Berlim. A unificação é culpada pela crise, cujo início coincidiu com a fusão das duas Alemanhas, e instiga os preconceitos contra os “irmãos pobres e preguiçosos” do lado oriental. Cresce o “muro entre as cabeças” dos dois lados e dificulta a compreensão mútua. Há ainda muito por fazer para chegar a essa aceitação recíproca: o “Wessi” (alemão ocidental) deve reconhecer que o seu pedantismo para com o seu irmão desventurado

oriental não tem justificativa nenhuma: não foi o “Wessi” quem deteve o exército soviético nas margens do rio Elba em 1945, impedindo assim a ocupação do comunismo e não foi a culpa do “Ossi” não ter podido usufruir do “Plano Marshall”, programa da reconstrução da Europa ocidental, aplicado pelos Estados Unidos após a guerra, e vetado por Stalin nos territórios por ele ocupados. O “Ossi” (alemão oriental) por outro lado não deve esquecer, que nem a guerra e nem o “imperialismo ocidental” arrasaram a Alemanha Oriental, antes da guerra uma das regiões mais desenvolvidas da Europa, mas única e exclusivamente o fracasso da “ditadura do proletariado” que destruiu sistematicamente o legado cultural e econômico de inúmeras gerações. E ambas as partes devem conscientizar-se do fato de juntos pertencerem a uma região cultural no coração da Europa, cuja riqueza se deve tanto a Colônia, Göttingen ou Nürnberg, quanto a Dresden, Leipzig ou Weimar, centros culturais de mesma categoria e importância.

9. A INTEGRAÇÃO EXTERNA

Com a unificação, a Alemanha volta ao lugar de destaque que havia ocupado na Europa Central antes da guerra. Mas as semelhanças acabam por aqui: a Alemanha continua firmemente integrada ao mundo ocidental. A obra de Adenauer, maior conquista política da Alemanha dos últimos séculos, perdura. O sistema democrático-parlamentar continua sólido, apesar da crise econômica e do desafio por grupos extremistas.

As quatro décadas decorridas entre a fundação da República Federal da Alemanha em 1949 e a queda do muro em 1989 sem dúvida alguma representam um dos períodos mais felizes e pacíficos da história alemã: reconstrução e milagre econômico, implantação de um sistema democrático e desenvolvimento de uma consciência democrática e de cidadania madura. Com uma objeção a fazer: a Alemanha Oriental não teve a sorte de compartilhar dessa experiência e sem dúvida precisará de um período bastante longo para se adaptar ao nível ocidental. Este processo causou e continuará causando problemas considerados como perturbadores na visão de uma grande parte da população alemã-ocidental. Psicologicamente isto é bem compreensível e talvez pudesse ser diagnosticado como a tentativa de recalcar realidades desagradáveis: Muitos não querem abrir mão de um passado próspero e feliz e preferem continuar vivendo como antes, na segurança e na paz de um país relativamente pequeno, sob a proteção da aliança com os aliados e os Estados Unidos, que resolverão todos os problemas internacionais sérios.

Existe uma tendência de relutância contra a realidade de uma Alemanha maior, unificada.

Muitos intelectuais temem assumir e aceitar o fato de terem se transformados em cidadãos de um país grande e possante, pelo menos para os padrões europeus. Antigamente, nos tempos do Imperador Wilhelm II existia a “obsessão pelo poder”, agora predomina a “negação do poder”, caindo às vezes numa modéstia exagerada, considerada falsa e desorientadora pelos países vizinhos. Esta atitude já foi diagnosticada como a vontade de os alemães se manifestarem os “campeões mundiais do moralismo e do pacifismo”, sem dúvida resultado traumático da experiência da barbárie nazista. Porém existe também uma tradição cultural e histórica positiva e construtiva, que merece ser trazida de volta à memória e consciência coletiva: As ligações históricas do espaço cultural alemão com a Bohêmia, Polônia, Rússia e os estados bálticos quase sumiram por completo do mapa mental e emocional dos alemães. Quase ninguém se lembra mais que Praga já foi sede da primeira universidade alemã, fundada em 1348, e que Riga, atual capital da Letônia, foi fundada como cidade alemã no início do século 13. Para poder desempenhar o papel de nação na Europa Central, as relações com o Leste Europeu terão que ser revalorizadas, tanto econômica quanto culturalmente, sem abrir mão da integração ao ocidente.

Com a transferência da sede do governo para Berlim, que não somente foi sede do governo nazista mas também um dos baluartes mais sólidos contra o nazismo e centro cultural da moderna história alemã, a Alemanha estará mais bem preparada para enfrentar as exigências do futuro, sair do seu provincianismo e servir de elemento de estabilidade, exercer a função de ponte entre oeste e leste, pacífica e construtivamente.

ASPECTOS DA LITERATURA INDO-INGLESA CONTEMPORÂNEA: JHABVALA, RUSHDIE, THAROOR, NAIPAUL

Carlos Alberto da Fonseca &
Maria Lúcia Fabrini de Almeida*

Aquilo a que se tem denominado *literatura indo-inglesa* ou *literatura anglo-indiana* reúne, mais genericamente, escritores de origem ou ascendência indiana que escrevem em inglês e vivem na Índia ou se estabeleceram na Inglaterra ou outro país como imigrantes. Pode ocorrer, esporadicamente, de não tratarem em suas obras de situações ou problemas especificamente indianos, mas, no geral, sua obra ficcional ou ensaística está basicamente voltada para a exploração artística e/ou analítica de questões relativas à contemporaneidade da cultura indiana.

Nasceram todos neste século XX, o que lhes confere uma marca indelével de identidade, apesar da diversidade que os caracteriza individualmente: o grupo comporta escritores de religiões, posições sociais e profissões paralelas diferentes, que exerceram ou exercem cargos ou

* Professores de Línguas e Literaturas Orientais da Universidade de São Paulo, Doutores pela USP.

funções em organismos ou instituições oficiais indianos ou ocidentais, que estudaram na Índia e/ou no Ocidente, muitos deles agraciados com prêmios internacionais de literatura. Enquanto pessoas, participaram em uma ou outra medida dos acontecimentos que marcaram a história da Índia e que terminaram por colocar aquele país na relação das nações independentes e, de um modo mais radical, no concerto (ou desconcerto) das nações.

Suas principais marcas como grupo estão, no que diz respeito a um programa estético partilhado por todos, no fato de escreverem em inglês sobre sua cultura e seu país e na forma, bastante diferenciada, de textualização da realidade.

Com relação à primeira, num minúsculo ensaio na forma de um diálogo entre a língua inglesa e um juiz indiano, R K. Narayan (Madras, 1906) conclui que será extremamente difícil e delicado eliminar a influência e a permanência da língua inglesa na cultura indiana: o melhor mesmo é vesti-la com um sari, esfregar “kumkum” em sua testa e torná-la o mais indiana possível (1988: 16). Essa é também a posição de Raja Rao (Mysore, 1908), para quem o inglês, apesar de ser uma língua estrangeira, não o é verdadeiramente para os indianos: “somos todos instintivamente bilíngües”, diz ele,

muitos de nós escrevem ao mesmo tempo em sua própria língua e em inglês. Não podemos escrever como os ingleses. Não devemos. Não podemos escrever apenas como indianos. Estamos obrigados a olhar o vasto mundo duas vezes como parte de nós (Gorlier, 1989: 5).

Desse modo, essa “narrativa que nasce duas vezes” descende da necessidade de refazer com modelos lingüísticos e de gênero de matriz européia uma tradição de contar que é das mais antigas da história do mundo. A temática de fundo, as palavras, a entonação, os idiomas locais e a grande e forte ascendência clássica sânscrita se inserem no tecido fornecido por modelos importados e, a bem dizer, em grande parte impostos. Nem sempre, porém, se escolhe uma língua e, como diz o mesmo Narayan, às vezes se é escolhido por uma.

A língua inglesa cumpre, assim, o papel de mediador. Rabindranath Tagore, indiano de Bengala premiado com o Nobel, escrevia em bengali e inglês. O mesmo Narayan foi um dos primeiros romancistas indianos que escreveram em inglês para publicação em Londres. E quem já teve oportunidade de assistir aos filmes indianos que esporadicamente aparecem nas telas de nossos cinemas pôde recolher índices reveladores

da relação dominador/dominado ecoando através das intromissões bilíngües, tanto nas situações formais — que vão da simples etiqueta social, em frases como “have a sit please”, à ostensiva ostentação de poder (como quando o diretor de uma grande empresa força a assistente social a assinar uma falsa declaração sobre o estado de saúde de um operário acidentado com um “Sign”: o verbo no imperativo e em inglês aparece no fim de um discurso persuasivo entrecortado de frases em língua estrangeira) — quanto em situações informais, como no filme *Jal Sagbar* (*O salão de dança*), de Satyajit Ray, em que a personagem central, um marajá decadente, que mora num palácio cujas ruínas são um misto de arquitetura e objetos indianos, persas, gregos e europeus, evoca e invoca seus antepassados com um *my noble ancestors*, expressão em que ressoam a ironia e o humor amargo que prefiguram a fatal e metafórica queda das cenas seguintes. A língua do colonizador, um corpo estranho, pode, graças ao engenho do artista, levar a um brechtiano efeito de estranhamento.

Submetida ao domínio da Companhia das Índias Orientais até 1857, a Índia foi explorada e espoliada pela ganância dos comerciantes ingleses. Esta foi a ideologia que marcou a colonização britânica, que se exerceu ainda diretamente até a independência em 1947. V.S. Naipaul (Trinidad, 1932) se refere a essa época, em *An area of darkness* (1981: 213-214), como a da sujeição mais amarga e observa que a maior incongruência da dominação inglesa foi justamente o idioma. Isto porque, ao contrário de qualquer outro conquistador que legou uma língua à Índia, o inglês permaneceu um idioma estrangeiro e nunca poderá ser mais do que uma segunda língua. Naipaul é de opinião que o dano psicológico causado pelo uso contínuo do inglês oficial é imenso e constitui uma barreira ao auto-conhecimento. O funcionário do governo que usa o inglês numa repartição oficial, diz ele, torna-se imediatamente estultificado. Passa sua vida profissional num submundo de percepções nebulosas, embora deva ser ágil e criativo em sua língua materna. O inglês como língua administrativa e burocrática, o discurso da oficialidade, evidenciando-se como a expressão nua e crua de um jugo impiedoso, pode ele ser recuperado como linguagem literária?

Em *A aula*, Roland Barthes (1980: 12-16), partindo de uma reflexão sobre o poder, caracteriza a linguagem, ou sua expressão obrigatória, a língua, como o objeto em que o poder se inscreve desde os primórdios da história humana. Observa ele:

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua

é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: *ordo* quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação. Jakobson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer.

E conclui, mais adiante:

Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada freqüência; é sujeitar: toda língua é uma rejeição generalizada.

Ao poder inerente à língua, Barthes acresce a servidão. Isto porque a língua se constrói sobre asserções. A negação, a dúvida, a possibilidade, a suspensão de julgamento acabam sendo “máscaras languageiras” que escondem a autoridade das asserções. Barthes chama de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também de não submeter ninguém. Se o poder se encontra inscrito na própria língua, a liberdade só se realizará, raro privilégio concedido, fora dela, num trapacear com a língua, num trapacear a língua, na transgressão dos signos:

essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim, *literatura*.

Disse Octavio Paz numa conferência na Universidade de São Paulo em 1986: “O poeta está sempre do lado do diabo”. A literatura é sempre um “out-cast”, poder-se-ia dizer: o texto literário é de ruptura, revolucionário e deliberadamente transgressor, não importa a língua em que é escrito. No nosso caso, porém, para um escritor indiano que escreve em inglês, a transgressão é dupla: a do poder da língua enquanto tal e enquanto expressão do colonizador.

Com relação à segunda marca, a da forma de textualização da realidade, tendem alguns autores a desenhar o caráter de suas personagens ou os ambientes em que elas se movem com base no mito tradicional ou atingem com sua simbologia ou com a interação das imagens um sistema filosófico que tem raízes no fundo dos tempos ou amarram o andamento da narrativa na balada ou no conto populares. Assim, se a narrativa indiana moderna provém estruturalmente do Ocidente, ela no entanto não nega as origens remotas. Uma complexa retícula de relações, tanto individuais quanto coletivas, substancia um modo todo particular de *observar e ser observado*, estabelecendo uma perspectiva tanto interna quanto externa. Por outro lado, como afirma Raja Rao,

A Índia não é um país como a França ou a Inglaterra; a Índia é uma idéia, uma metafísica. A minha Índia, eu a carreguei comigo por todos os lugares por onde andei (Gorlier, 1989: 6).

Assim, sendo a Índia uma das poucas culturas clássicas antigas que preservam ainda hoje, com certo vigor, a quase totalidade do pensamento tradicional, realismo e simbolismo aparecem estreitamente entrelaçados nessa literatura e dão conta não tanto apenas da realidade em si mesma, mas também dos processos graças aos quais a realidade está em contínua mudança, consubstanciando o imaginário, o fantástico e a observação detida e sempre crítica do real. A condição aviltante e mesmo desesperada e desesperadora dos que pertencem às classes baixas da sociedade indiana coloca em cena os miseráveis, os refugados, preocupação que em muitos desses escritores assume a espessura da denúncia, permeando com tonalidades diversas a temática literária. Na obra de Ruth Praver Jhabvala, diferentemente, mas no mesmo sentido, dá-se lugar à alta burguesia, que, procurando a afirmação social, privilegia os valores materiais e o acúmulo de riqueza, ocorrendo, especularmente, um enfraquecimento dos vínculos familiares, um conflito endêmico entre gerações, entre o velho e o novo. Nos romances e nos contos de Jhabvala, às confusas incertezas e à ingenuidade dos jovens se contrapõem a frustração e a ilusão dos velhos, com o que a autora ataca seriamente o significado de identidade individual e nacional — a tirania da ortodoxia e da tradição incidem negativamente, mas uma superficial ocidentalização “liberal” faz paralelo, perigosamente, aos fundamentos da família e favorece a alienação.

Assim — configurando aquilo que Christine Brooke-Rose (1993: 147-162), emprestando expressão de Salman Rushdie, chama de *história palimpsesta* (gênero que engloba Carlos Fuentes, Milorad Pavic, Umberto Eco, Gabriel García Márquez etc.) —, o mítico, o metafísico, o religioso e o real, o descritivo e o crítico, o literário e o panfleto, o lírico e o contundente, o aparentemente digestivo e o propositadamente difícil, a mera repetição (ou o tradicional trabalhado como intertexto) e o recreativo (ou o tradicional trabalhado como revisão), tudo entra na mesma “máquina de moer carne” que é a intenção do autor para prestar contas de uma nova visão da realidade, das coisas que estão no mundo e que o autor apreende e fixa literariamente com o recurso às mais diversas linguagens — e, dentre elas, a do cinema, essa arte de milhares de produtos anuais na Índia, que atinge basicamente toda a população urbana e que a todo momento surge na obra desses escritores como elemento estruturador da narrativa ou como um de seus conteúdos narrados. Daí este grupo de escritores comportar confortavelmente

diretores de cinema e uma alemã indianizada, a já referida Ruth Praver Jhabvala (Colônia, Alemanha, 1927), que escreve também roteiros para os filmes dirigidos por James Ivory — filmes que tratam, todos, sob os mais variados aspectos, do tema do *deslocamento*, do *estar entre*. O romance *Heat and dust* (*Verão vermelho*) é de sua autoria, e quem viu o filme bem pode imaginar do que se vai falar.

Quem assistiu ao filme baseado nesse romance viu Olívia, a jovem esposa de Douglas, alto funcionário do British Raj, se perder de amores por um “nawab” indiano, e Anne, sua sobrinha-neta, em busca da mesma imagem, quase sessenta anos depois, numa Índia já despojada do cenário romântico dos anos 20, mas que guardava intactos seus poderes de envolvimento. Vivendo a aventura de um amor proibido, Olívia também se torna transparente e acaba por se dissolver nas neves do Himalaia. A transgressão das normas da sociedade vitoriana e racista e, de outro lado, a impossibilidade de pertencer ao mundo do “nawab”, ele também resistente ao corpo estranho, fazem de Olívia na Índia e do nobre indiano na Inglaterra seres *entre*, sem lugar, pousados no intervalo entre duas culturas, mostrando assim que a *idéia de casta* é mais comum do que se pensa e que por trás dela paira uma perversa ideologia, a do puro e do impuro, se se quiser, seja este último o leproso ou o louco, como mostraram Foucault na França e Nise da Silveira no Brasil, o homossexual ou os povos do Terceiro Mundo, os poetas ou os revolucionários, os místicos ou os apaixonados, como tem repetido Octavio Paz.

Como diz a própria autora, uma “deplorável tendência a uma constante auto-análise” define seu temperamento e sua ficção, aproximando-a de Naipaul, de que se falará a seguir. O espírito de análise é mais do que um valor a ser preservado: integra a própria personalidade de cada um. Perdê-lo equivale a perder a si mesmo. Como diz o mesmo Naipaul a respeito, em *India: a wounded civilization* (1978: 191), o que parece pôr em risco a consciência é o culto a um passado morto. Afirma ele que

o passado só pode ser possuído agora pela investigação e pelo trabalho acadêmicos, por uma disciplina mais intelectual do que espiritual. O passado tem de ser visto como morto, ou o passado matará.

A absorção no indiferenciado, o mergulho no inconsciente, a perda da identidade ou a dissolução da consciência — esta é a ameaça que paira sobre as personagens femininas de Jhabvala. Na maioria das vezes, a relação amorosa a encarna através do fascínio da figura masculina. Assim

foi o “nawab” para Olívia, assim será Bakhtawar Singh para Sofia em *Desecration* (1981: 251-268). Neste conto, Sofia se dobra cada vez mais ao seu domínio sinistro. Por fim, num gesto semelhante ao de Emma Bovary, ela se atira de vez no Grande Indiferenciado, suicidando-se num quarto de hotel, o cenário de seus encontros amorosos. Ironicamente, anos mais tarde, o hotel é demolido e, em seu lugar, é construído um cinema: alusão às frágeis fronteiras entre os melodramas da vida e os da tela. A figura cruel de Bakhtawar, policial caçador de “dacoits”, encontra seu avesso no igualmente fatal encantamento que emana de Govind, avatar de Krishna, aos olhos maravilhados da viúva Durga, a quem o rapaz oferece um prosaico vidro de “chutney”.

Nada mais, porém, esclarece o temor à absorção da consciência como o texto em que a autora assume ela mesma esse temor, abrindo, assim, mão da mediação de suas personagens na Introdução *Myself in India* (1981: 9-16) à coletânea *How I became a Holy Mother and other stories*: a ameaça da perda da identidade não está propriamente na figura masculina, mas na própria Índia, na qual ela é um ser *entre* como suas personagens, no ponto do espelho onde se dá a inversão da imagem, um olhar que oscila entre Ocidente e Oriente, um sari como uma segunda pele, até a rendição final, figurada em seu texto por meio do signo da dissolvência: a água. Diz ela:

Vivi na Índia a maior parte de minha vida adulta. Meu marido é indiano e meus filhos também. Eu não sou, e cada vez menos a cada ano. A Índia atua muito fortemente sobre as pessoas. Uns a detestam, outros a amam, a maioria as duas coisas. (...) Para viver na Índia e estar em paz o indivíduo tem que se tornar quase que completamente indiano; adotar atitudes indianas, hábitos, crenças, assumir, se possível, uma personalidade indiana. Mas como isto é possível? E, mesmo que fosse possível — sem trapacear consigo mesmo —, seria desejável? Pode-se tentar ser outra coisa diferente do que se é? Nem sempre digo não a essa pergunta. Às vezes imagino como seria bom dizer sim e vestir um sari, ser dócil e conformada e ver Deus numa vaca. Outras vezes me parece melhor ser desafiadora e européia e — bem, ser esmagada pelo ambiente, mas pelo menos ter feito alguma tentativa para continuar de pé. Naturalmente isto não pode continuar assim indefinidamente e estou fadada a perder — pelo menos até quando minhas cinzas forem imersas no Ganges ao som de hinos védicos, e então quem dirá que não fui absorvida pela Índia? Eu até vou algumas vezes à Europa. Mas depois de algum tempo me aborreço lá e quero voltar. Também acho difícil suportar o clima europeu. Habituei-me ao calor intenso e parece que preciso dele.

Quando não trabalham com situações-limite no terreno da psicologia das personagens e sua inserção no social, outros autores remexem fundo nos conteúdos das mais variadas tradições indianas, como por exemplo o “filho da meia-noite”, Salman Rushdie (Bombay, 1947).

Os acontecimentos que ainda envolvem o escritor e seu livro *The satanic verses (Os versículos satânicos)* merecem uma reflexão mais aprofundada para que não se percam na voragem do “fait-divers” e acabem sendo olhados apenas como algo episódico pertencente às notícias do “exótico mundo oriental”. O autor merece ter sua obra contextualizada, e o contexto se encontra não só no complexo universo das concepções estéticas indianas e da literatura anglo-indiana em particular, mas também nas produções literárias do Ocidente moderno. Vê-se que Rushdie também está de olhar atento ao que se passa no mundo literário da América Latina. Basta ler *The jaguar's smile (O sorriso do jaguar)*, relato de uma viagem feita pelo escritor à Nicarágua, para uma certeza: Rushdie fala de Neruda, Rubén Darío, Vargas Llosa, Gioconda Belli, Nicolás Guillén e Victoria Ocampo. Para o leitor brasileiro, um atrativo a mais na data das comemorações dos 150 anos de nascimento de Machado de Assis: é que em 1982 o *London review of books* publicou um ensaio de Rushdie no qual o escritor delinea sua linhagem cultural, na qual coloca Machado de Assis ao lado de Kafka, Cervantes, Gogol e Melville.

Rushdie possui um projeto de obra claramente detectável. Em seus romances há, por exemplo, a recorrência de figuras femininas tripartidas: as três mães de Salim Sinai em *Midnight's children (Os filhos da meia-noite)*, as três mães de Omar Khayam Shakil em *Shame (Vergonha)* e as três deusas pagas em *Os versículos satânicos*. Essas imagens se anunciam como uma possível leitura e apontam para a coerência e a continuidade narrativas do projeto textual. *Vergonha* conta a história de um Paquistão entre o real e o fictício. Aos poucos descobrimos que Arjumand é e não é Benazir Bhutto, que Omar vive numa casa-mundo de onde vislumbra “As Montanhas Impossíveis”, o Himalaia, e que esse espaço-limite é tão próximo da beira do mundo que dele se pode cair a qualquer momento; Sufiya Zinobia habita as fronteiras sombrias entre o animal e o humano, o corpo da besta que encarna a palavra *vergonha*. Em *O sorriso do jaguar*, as figuras femininas reaparecem nas duas Misses Nicarágua montadas no Jaguar, avatar-tradução de Kali-Durga, deusa hindu que cavalga uma fera, e repetem-se na imagem de Mona Lisa (o enigmático Sorriso do Jaguar), que é Gioconda Belli, poetisa nicaragüense.

Já ficam claras aí, num texto pretensamente ensaístico, relato que é de uma viagem real, as intenções principais do projeto ficcional de

Salman Rushdie: o intertexto, que devora não só a Índia, mas o mundo todo, e o inglês, em que o autor nos devolve, para nossa cozinha, retemperados, os ingredientes da arte de que o leitor for capaz.

O romance *Os filhos da meia-noite* gira em torno do processo de independência da Índia e da história pessoal de Salim Sinai, um dos filhos da meia-noite — um dos que nasceram ao mesmo tempo que a Índia independente, à zero hora do dia 15 de agosto de 1947. “Tudo tem forma, se a procuramos. Não há como fugir à configuração das coisas” (1982: 271; 1987: 292): a frase, dita pela personagem central, condensa a reflexão pela linguagem entretecida no fio narrativo do romance, não fosse o autor herdeiro de uma tradição cultural fortemente marcada por esse tipo de reflexão: já poemas védicos, provavelmente elaborados entre os séculos X e VIII a.C., especulavam em torno da linguagem. Tal como nessa literatura arcaica, na obra de Rushdie o pensamento analógico-sintético se manifesta numa linguagem autenticamente poética, vale dizer, numa linguagem essencialmente analógica. Entranhada, a analogia se manifesta na própria natureza de todos os aspectos da cultura indiana antiga. Rushdie trabalha por relações analógicas e elas permanecem ressoando durante todo o tempo de leitura do texto. São elas que explicam a “caixa preta” que contém cartões postais de todo o planeta, o “cineminha” no qual Lifafa Das, poeta ambulante da imagem, arauto dos ilusionistas, busca conter tudo o que existe no mundo. Essa é a doença indiana da qual o narrador-personagem crê estar também contaminado: a ânsia de encapsular o real em sua totalidade. Pela boca de Salim Sinai, Rushdie revela o gosto indiano pela *correspondência* e contribui para confirmar a suspeita de que a decantada *correspondence* do simbolismo francês já existia há milênios na memória cultural dos indianos. Diz Rushdie (1982: 359-360; 1987: 384):

Somos, no todo, um povo obsedado por correspondências. Semelhanças entre isto e aquilo, entre coisas aparentemente desconexas, fazem-nos bater palmas de regozijo quando as localizamos. Trata-se de um anelo nacional pela forma — ou talvez apenas uma expressão de nossa profunda convicção de que as formas jazem ocultas no seio da realidade; que a significação só se revela por lampejos. (...) Quando, por exemplo, a bandeira indiana foi hasteada pela primeira vez, apareceu um arco-íris sobre aquele campo de Délhi, um arco-íris de verde e açafrão; e sentimo-nos abençoados. Tendo nascido em meio à correspondência, verifiquei que ela continuava a me perseguir...

“A significação só se revela por lampejos”: essa afirmação nos põe de pronto diante das tradições filosóficas indianas, notadamente as que estabelecem as relações existentes entre o *Brahman*, o Absoluto, e o *Atman*, o Relativo. A percepção e a vivência do Absoluto se dão num “flash”, num instantâneo propiciador de uma iluminação súbita, e nessa revelação suprema o indivíduo vive a experiência da totalidade — experiência também estimulada por uma determinada forma poética, os “subhasita”, poemas curtos *bem-ditos*, praticados desde o período clássico.

Rushdie, ainda, nos confessa: “estou, sempre estive nas garras de um destino maníaco pela forma”. À medida que o autor tempera seu texto — de suas laudas emana o odor de “chutney” — configura-se o sabor do verbo. Rushdie recupera a teoria dos “*rasa*”, palavra sânscrita cujo significado — além do que vige na área técnica dos estudos literários indianos, como *emoção estética*, o *belo* — é o de *sabor*. Os sabores, ou os modos de apresentação do belo estético, definidos desde o Tratado de Bharata sobre a Arte da Representação (séc. II-III d.C.), estão presentes no forno de onde sai o romance. Escrevendo suas memórias, Salim Sinai confessa que é um cozinheiro e, machadianamente, se dirige ao leitor:

Um cozinheiro? Apenas um *khansama*? Como é possível? — E eu admito que esse domínio concomitante dos dons da culinária e da linguagem é realmente raro (1982: 38; 1987: 50).

A sabedoria das especiarias lhe dá o dom de uma sabedoria maior, a das coisas, e, sobretudo, a da alma humana (“*rasa*” também significa *emoção*): “As coisas e até as pessoas tendem a vazar umas para as outras — explico — igual aos temperos quando você cozinha” (1982: 38; 1987: 51).

Transposta para o universo da arte, a habilidade no manejo dos condimentos transmuta-se na perícia moduladora das formas entendidas enquanto geradoras de significados. Eis a alquimia do verbo perfeita e acabada emergindo do texto de Rushdie. Herdeiro legítimo dessa tradição, para a qual escrever confina com temperar feijão, o autor incorpora a teoria dos *rasa* nas formas que engendra. Diz ele: “A arte consiste em modificar o sabor em grau, e não em espécie; e, acima de tudo (em meus trinta vidros mais um), dar ao sabor feito e forma — vale dizer, significado” (1982: 548, 549-550; 1987: 586).

Fundamental na poética de Bharata é que ela não admite a catarse: todas as emoções são produzidas pela estética. O que diz Rushdie — “a arte consiste acima de tudo em dar ao sabor feito e forma” — esta visão

de distanciamento do fenômeno estético, essa consciência aguda da arte enquanto artifício aparece integrada no próprio texto narrativo através dos ilusionistas que vivem no gueto dos mágicos da Velha Délhi. São eles artistas ambulantes, saltimbancos, figuras circenses que revelam a Salim Sinai os segredos da criação profissional do ilusório: “como descobri mais tarde, o gueto dos mágicos negava, com a certeza absoluta dos ilusionistas profissionais, a possibilidade de magia” (1982: 462; 1987: 493). A consciência do risco que correm os magos envolvidos pela própria magia — ou do artista pela própria criação, — aparece no episódio de Chisti Khan, o faquir que

cometera o solecismo supremo de permitir à sua habilidade de ilusionista infectar sua vida real (...). Os mágicos mantinham-se longe dele, para não se contagiarem com seus sonhos (1982: 478; 1987: 511).

Caracterizando os magos, Rushdie caracteriza também o artista e levanta o problema da complexidade das relações entre a arte e a realidade. Diz ele:

[os mágicos] eram pessoas que tinham uma apreensão absoluta da realidade; dominavam-na com tamanha força que podiam dobrá-la para um lado ou para outro, a serviço de suas artes; mas nunca esqueciam de como realmente era (1982: 476; 1987: 508).

A consciência do ato criativo e dos produtos que ele engendra implica na consciência dos limites entre o real e o fictício. A questão, já em si bastante intrincada, fica mais difícil ainda quando nos deparamos com o enfrentamento da realidade concebida segundo as linhas do pensamento filosófico indiano. Rushdie nos coloca, nessa obra, mas também nas posteriores, diante de um dos conceitos mais complexos tanto do Hinduísmo quanto do Budismo: o conceito de *maya*, a “ilusão referencial”. Deixemos que Salim Sinai nos instrua assim como instruiu Padma, sua ouvinte e metáfora do leitor (1982: 253; 1987: 273):

Não crêem os hindus, Padma, que o mundo é uma espécie de sonho? Que Brahma sonhou, está sonhando o universo? Que só entrevermos as coisas através do sonho que é o Maya? Maya (...) pode ser definido como tudo que é ilusório; como truques, artifícios e fraudes. Aparições, fantasmas, miragens, prestidigitação, a forma aparente das coisas: tudo isso são partes de Maya. Se afirmo que aconteceram certas coisas que você, perdida no sonho de Brahma, acha difícil acreditar, qual de nós tem razão?

Padma é uma das várias figuras femininas que atravessam a vida de Salim Sinai e que juntamente com as outras — Nasin, a avó; Amina, a mãe; Jamila, a irmã; Mary Pereira, a ama; as tias Alia e Esmeralda; a “bruxa” Parvati, do primeiro casamento; a Viúva Negra, Indira Gandhi — todas elas (e outras mais que não são citadas aqui) desenham o ícone feminino de *Bharatamatr*, a Mãe Índia. Mas as mulheres da história de Salim Sinai são muito mais do que isso: são o próprio aspecto dinâmico de Maya, a energia cósmica metaforizada pelo órgão feminino. E o contador de histórias continua a se fazer ouvir:

Em seu aspecto dinâmico, maya chama-se Shakti; talvez não seja por acaso que, no panteão hinduísta, o poder ativo de uma deidade esteja contido dentro de sua rainha (1982: 485; 1987: 517-518).

Shakti é o arquétipo da Grande Mãe, doadora da vida, poder-se-ia dizer lembrando Jung, ou a imagem do Seio Bom, de Melanie Klein. Mas a relação dos contrários, presente aí como em todo símbolo, mostra-se no que vem a seguir, remetendo novamente a Jung e ao arquétipo da Mãe Terrível e a Melanie Klein e à imagem do Seio Mau: a ambivalência da figura feminina, que não é outra coisa senão uma modalidade da relação de opostos, encontra sua explicação no texto de Rushdie através de Maya Shakti, essa que gera mas também “abafa a consciência em sua trama de sonhos” (1982: 485; 1987: 518). Como diz Salim Sinai, “as mulheres sempre me construíram... e também me destruíram” (1982: 483; 1987: 515).

O significado do título *Os filhos da meia-noite* se preenche quando se chega às páginas finais do romance. Quanto mais perto da união dos ponteiros que assinalam a hora ambígua, a hora “entre”, intervalar, zero hora, mais perto se chega do dom supremo e terrível dado a este filho da meia-noite: o dom de inventar, de criar formas — significados — que ele sabe aparentes e ilusórios. Porque, afinal, o mundo é o sonho de Brahman, mas ao mesmo tempo é a realidade dos homens. Essa a contradição máxima, a relação de contrários que fatalmente assombra aqueles cujo ofício é inventar. O dom da meia-noite é o dom da fábula, e este é o “dharma” do artista. Salim Sinai/Salman Rushdie é o herdeiro de Scheherazade, magicamente disfarçada pela palavra *noite* do título dessa noturníssima narrativa e pelo nome próprio Leila (*noite*, em árabe), com o qual Salim Sinai torna muçulmana sua esposa hindu Parvati. Inseparável do dom fatal — que, em última instância, é o feminino, lunar e noturno dom da analogia ou da poesia — está o pendor congênito pelas correspondências. Salim Sinai tem a capacidade de ser inteiramente permeável ao Outro. O Outro o atravessa e o habita — daí a alucinada

presença de rebatimentos especulares em toda sua narrativa. “Dentro de mim se sacodem e se acotovelam multidões consumidas”, diz Salman Rushdie (1982: 4; 1987: 14), e poder-se-ia evocar aqui o “Eu sou trezentos, sou trezentos e cinqüenta” de Mário de Andrade. Aqui o manuseio da forma deixa de ser meramente retórico — o pecado de Chisti Khan — para se transfigurar no existencial e então saltar para a transcendência, único caminho que possibilita saber a condição humana. A pergunta quem ou o que sou eu, que, diante de espelhos metafóricos ou não, tantas vezes nos fazemos, responde o escritor (1982: 457-458; 1987: 489):

sou a soma total de tudo que aconteceu antes de mim, de tudo quanto fui, vi, fiz, de tudo que me foi feito. Sou todo-mundo e tudo cuja inserção-no-mundo afetou e foi afetado pela minha. Sou qualquer coisa que acontecer depois que eu for e que não teria acontecido se eu não tivesse vindo. Tampouco sou particularmente excepcional nesse aspecto; cada ‘eu’, cada um dos agora mais de seiscentos milhões de nós, contém uma multidão semelhante. Repito pela última vez: para me compreenderem, terão de engolir um mundo.

Bem, como se sabe, houve alguém que não o compreendeu e não engoliu o palimpsesto intitulado *The satanic verses*, no qual Rushdie tritura e relê sua herança muçulmana. Como resposta, disfarçando-a num entrelaçamento de várias tradições de histórias infantis — que inclui *As Mil e Uma Noites* e a antologia sânscrita clássica *Kathasaritsagara* —, Rushdie, em *Haroun and the sea of stories* (“Haroun e o mar de histórias”), alegoriza o Irã numa nação governada por um tirano Mestre do Culto que “pregava o ódio contra as histórias, os sonhos, as fantasias e a Fala em geral, por qualquer motivo que seja” (1991: 87) — tirano cujo nome é fácil de adivinhar.

Ninguém disse coisa alguma contra esse livrinho, transparente em todas as suas intenções. O califa Rashid também sabia que, para manter acesa a chama da vida, era preciso reinventá-la pela linguagem, continuar contando histórias. Num certo sentido, esse parece ser o destino de Salman Rushdie: para não morrer de fato, tornou-se “impalpável” como um personagem. Mas, para continuar vivendo, tem de contar histórias, e assim exorcizar o silêncio da morte.

Recontar uma velha história — foi o que fez Shashi Tharoor (Londres, 1956) em *The great Indian novel*, de 1989, título em que se lê, na cortina das palavras e seus significados, a expressão *The great India*, isto é, *Mahabharata*. Em outros termos, o título da obra aponta para a

intenção ali realizada: um romance (uma “novel”) baseado na epopéia sânscrita. Além desta pista, o romance tem 18 capítulos, do mesmo modo que a epopéia tem 18 partes/livros. Se o épico é um poema com alguns subcapítulos em prosa, o romance está escrito em prosa com algum poema. Não terminam aí as semelhanças, ou as diferenças que fazem as semelhanças: a epopéia conta a história de uma guerra que divide uma família; o romance conta a história da partilha da Índia pelos ingleses entre hindus e muçulmanos, entre Indianos e paquistaneses. Os chefes dos grupos inimigos, no romance, são Nehru (calcado na figura do cego Dhritarashtra, do clã dos Kauravas no poema) e Mohammed Ali Jinnah (baseado na figura de Karna, o Pandava aliado dos Kauravas). A única irmã nascida da bola de metal ou carne de que descendem os Kauravas no poema, a jovem Priya Duryodhani, serve de modelo para a figura de Indira Gandhi. A jovem Draupadi Mokrasí, estruturada com base na Draupadi do poema, a mulher que se casou com os cinco irmãos Pandavas, é, no romance, filha de Lady Drewpad Mountbatten e Dhritarashtra. O motor principal da história é o inefável Mahaguru Gangaji, Bhishma, aquele que fez voto de castidade e, como recompensa, conseguiu o direito de escolher a hora da própria morte, o que acontece quando é morto por uma mulher, Amba, que, depois de muita prática ascética, se tornou o guerreiro Shikhandin: no romance, Bhishma é Mohandas Karanchand Gandhi, Gandhiji, que morre apunhalado por um travesti. O narrador é um tal de Ved Vyas, o mesmo Vedavyasa, ou simplesmente Vyasa, que narra o poema épico.

Em poucas palavras: Tharoor reescreve o *Mahabharata*, poema maior da tradição indiana hindu, uma das bases mais sólidas do Hinduísmo, transformando-o numa “história palimpsesta” da Índia neste século XX: tal como uma boa meia dúzia de exemplos de obras compostas no período clássico indiano, pode-se ler duas narrativas solidamente costuradas, confundidas — uma boa maneira de se dizer que tudo anda na mesma e que, como já disse alguém, a história, quando se repete, acontece como farsa.

Até o presente momento Tharoor continua em liberdade, trabalhando na ONU, em Nova York, com certeza se divertindo um bocado com as dores de cabeça que arranjou, com as armadilhas que preparou para seus tradutores. Seu texto, moendo — ou cozinhando em fogo esperto — toda a tradição indiana de formato hindu e fazendo confluir para sua estruturação todas as formas de texto possíveis, recorre a referências de todo tipo, como, por exemplo, a maneira de intitular os capítulos em que a obra se divide.

Com efeito, se o *Mahabharata* tem três começos, todos no primeiro livro, o romance de Tharoor começa duas vezes, também no capítulo de abertura, que foi intitulado “The twice-born tale” — que uma tradução francesa verteu como “L’histoire revécue”, deixando passar em branco uma brincadeira aí instilada pelo autor. São chamados “*dvija*”, desde os começos da história indiana, os membros, coletivamente, das três castas julgadas descender do conquistador indo-europeu considerados “nascidos duas vezes” (parto e iniciação). Não se trata, aí, simplesmente, de uma “história revivida”, mas também de uma *história dos “dvija”*, sem que se deva esquecer que também se trata de uma história que começa duas vezes — devendo-se, também, lembrar a questão da “narrativa que nasce duas vezes”, referida anteriormente.

Para lembrar apenas alguns ecos lítero-cinematográfico, vejamos os títulos de alguns capítulos: “The rains came” (mesmo título inglês do romance de Louis Bromfield e do filme de Clarence Brown — intitulados no Brasil *As chuvas de Ranchipur*), “The son also rises” (lembrando o romance de Ernest Hemingway e o filme de Henry King *The sun also rises*), *Passages through India* (alusão ao romance de E. M. Forster e ao filme de David Lean *A passage to India*), *Midnight’s parents* (brincadeira com o título do romance de Salman Rushdie), etc. É no título do capítulo catorze, entretanto, que esse procedimento se torna radical — e aí estaria um índice bastante claro do trabalho de retempero da língua inglesa. Tharoor brinca, aí, com o título da mais antiga coletânea de poemas da literatura sânscrita, o *Rgveda*, palavra que, em transcrição corrente, influenciada pelas línguas modernas da Índia, assume a forma *Rigveda*. O autor separa os componentes sânscritos dessa palavra — *rig* + *veda* —, lê no primeiro deles um verbo inglês, “to rig”, e, utilizando sua forma participial, “rigged”, engendra o título *The rigged Veda*, que a tradução francesa dá como “Le Veda truqué”, perdendo todo o jogo de referências, tanto ao sânscrito e à tradição clássica da Índia quanto à própria língua em que o romance foi escrito.

Não se poderia deixar de falar aqui de V. S. Naipaul, de lugar de grande destaque nesse grupo de autores. Se, por um lado, dentre os autores citados, o trabalho de revisão da tradição e de crítica da realidade contemporânea pode incidir na análise psicológica e na inserção social das personagens, no tratamento irônico e paródico dos textos fundamentais da cultura, na experimentação de novas formas — com graus diferenciados de radicalidade —, é na obra de Naipaul que o tema do “placelessness”, ou do “dépaysment”, ou da *sensação de não pertencer a um lugar*, aparece com toda nitidez, como base de seu projeto estético

e literário. Não é ele o único a tratar da questão, como se viu com o testemunho de Ruth Praver Jhabvala e como se pode perceber na obra de Rushdie. No entanto, desde que começou a escrever, em 1957, Naipaul tem trabalhado sistematicamente com o tema.

Essa obsessão temática, entretanto, talvez tenha chegado a seu ponto mais elevado de elaboração no romance *The mimic men* (*Os mímicos*), de 1967, que narra a história de um certo Ralph Singh — prenome inglês e sobrenome indiano, que poderiam ser traduzidos como “meio leão”, numa mistura de fonética com semântica, de matéria e significado, fusão adequada para emblematizar um frustrado. Nessa obra, Ralph Singh, político derrotado, com quarenta anos, está exilado num hotel de subúrbio de Londres, onde escreve suas memórias. Fatigado e desiludido não propriamente pela derrota sofrida, mas mais pela certeza de que nunca será capaz de se prender a qualquer coisa ou pessoa: sua derrota política não é significativa, porque nunca deu importância alguma ao sucesso. Suas vitórias foram acidentais, apenas uma conseqüência inevitável de suas tentativas de *pertencer* — “belonging” (e esta é uma das três “hollow, booming words” [“palavras sonoras, ocas”] que despencam do céu no início dos *Versículos satânicos* de Rushdie, sendo as outras “land” e “home”). O que para ele seria a Ordem era uma forma de compreender e controlar as emoções e os fatos, entender a significação verdadeira do eu e sua relação com o lugar e as pessoas. Para conseguir a aprovação dos amigos, torna-se espirituoso, cínico; casa-se com Sandra, que também se sente atirada para fora do mundo, e vão morar na ilha de Isabella. Um estrangeiro em sua própria terra, porque conhece o mundo lá fora. Juntam-se a um grupo cosmopolita, torna-se homem de negócios bem sucedido. Seu sucesso o afasta do grupo. Até mesmo Sandra o abandona. Tenta o poder político — mas a vitória deixa apenas vazio, exaustão, desgosto. Poder sobre sua ilha não tem sentido e é cansativo, porque não se sente ligado ao lugar ou às pessoas. Exila-se em Londres, num hotel suburbano impessoal, escrevendo sua história. E assim se realiza, escrevendo sobre o caos de suas experiências, ordenando-as. Chegou ao seu fim particular do mundo e está reconfortado.

Os símbolos do *deslocamento*, ou melhor, sua entronização na própria escrita da narrativa, segundo o esquadrihamento minucioso de Fernandes (1980: *passim*), aqui resumido, ocorrem a todo momento, em todas as situações por que passa a personagem. Isabella é, para Ralph Singh, “my landscape of sea”, símbolo de armadilha (vista à distância e mesmo em “close-up”), de aprisionamento físico e espiritual (ilha cercada pelo mar), de violência (para ele o mar é “that infernal devouring

element”), de decomposição (as referências continuadas a musgo, ferrugem, podridão), de morte (a praia de areia negra), de angústia (a chuva incessante) — tudo isso culminando com uma grande árvore na praia. Londres, “my landscape of snow”, surge como símbolo da ilusão (as luzes da cidade), da incomunicabilidade (os apartamentos), da prisão do imigrante (o porão em que moram Lieni e seu filho ilegítimo e onde aconteciam festas de imigrantes), de exclusão (a estação de trens vazia). O hotel suburbano em que está hospedado, muitas vezes referido como quarto de hospital ou como purgatório, reforça seu isolamento — e propicia a grande descoberta final, a mesa de escrever. Quanto às paisagens imaginárias e do passado, recorrentes ao longo do romance, representam elas: as européias, como os Alpes e a Velha Londres, o contentamento com a vida simples; as tropicais, com as referências a Montezuma, o refinamento; as da Ásia Central, um mundo jovem e ainda não destruído, habitado por nômades arianos galopando pelas planícies. Olhando para a ilha angustiante, Singh a rejeita; olhando para a sólida Londres, ele se sente rejeitado. Um leão fracassado: meio leão. A visão da árvore apodrecida que chega à praia resume todas as imagens: símbolo de fertilidade, está revestida de morte, desenraizada: antes forte e saudável, agora cortado e apodrecendo na desolada praia de Isabella, depois de uma longa viagem pelo oceano, lar agora de vermes e insetos, o tronco é uma forte metáfora para a imigração desastrosa. A árvore que apodrece, versão disfórica da árvore genealógica, é uma imagem de fracasso. Rejeitando todo o mundo, o mundo de Singh passa por um progressivo processo de naufrágio. No final, é ele reduzido à estreita área ocupada por sua mesa de escrever, aquela modesta mesa de escritório.

Metáfora maior dessa história toda: Scheherazade, no Ocidente, agora escreve — e tem de continuar escrevendo para se manter viva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *A aula*. Trad. Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BROOKE-ROSE, C. História palimpsesta. In: ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo, Martins Fontes, 1993. p. 147-162.
- FERNANDES, E. E. de O. *Placelessness as revealed in the settings of V. S. Naipaul's The mimic men*. São Paulo: USP, 1980.
- GORLIER, C., BERTINETTI, P. *Racconti dall'India*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1989.
- JHABVALA, R. P. *Heat and dust*. New York, Simon and Schuster, 1975.
- JHABVALA, R. P. *How I became a Holy Mother and other stories*. London: Penguin, 1981.
- NAIPAUL, V. S. *India: A wounded civilization*. New York: Vintage, 1978.
- NAIPAUL, V. S. *An area of darkness*. London: Penguin, 1981.
- NAIPAUL, V. S. *The mimic men*. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- NARAYAN, R. K. *A writer's nightmare*. London: Penguin, 1988.
- RUSHDIE, S. *The jaguar's smile: A nicaraguan journey*. London: Viking, 1981.
- RUSHDIE, S. *Midnight's children*. New York: Avon, 1982.
- RUSHDIE, S. *Sbame*. London: Jonathan Cape, 1983.
- RUSHDIE, S. *The satanic verses*. London: Viking, 1989.
- RUSHDIE, S. *Haroun and the sea of stories*. London: Granta/ Penguin, 1990.
- THAROOR, S. *The great indian novel*. London: Viking, 1989.

TROCA DE OLHARES: *NOTURNO INDIANO*

Elisa Proença R. Gallo*

Quem narra uma história é quem a experimenta, ou quem a vê? Ou seja: é aquele que narra ações a partir da experiência que tem delas, ou é aquele que narra ações a partir de um conhecimento que passou a ter delas por tê-las observado em outro?

No primeiro caso, o narrador transmite uma vivência; no segundo caso, ele passa uma informação sobre outra pessoa.¹

Estas questões iniciais de Silviano Santiago em seu artigo “O narrador pós-moderno”, são extremamente pertinentes ao que se busca discutir neste trabalho, onde enfoca-se algumas das várias e alternantes facetas do narrador.

A obra escolhida é *Noturno indiano*, de Antonio Tabucchi; tanto em sua forma original romanceada, quanto na tradução intersemiótica da forma cinematográfica.

A história é, em resumo, a procura incessante de um narrador, que se embrenha pela Índia em busca de Xavier, um amigo que não quer ser

* Professora de Literatura Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Doutoranda em Literatura Comparada pela FALE/UFMG.

encontrado. A busca real, a procura de si mesmo, vai se delineando à medida que o narrador perscruta os mais estranhos locais: bordéis, hospitais, vagões de trem, estações, bibliotecas jesuíticas, hotéis de primeira classe e até mesmo uma sociedade teosófica.

O foco de primeira pessoa se estabelece de início, com o narrador contando o seu percurso em um táxi, rumo ao primeiro hotel. Em meio a uma descrição subjetiva, mesclada por interferências e apreciações, o leitor tem o seu primeiro contato com a Índia, através das impressões pessoais do narrador. Embora a sua onisciência seja questionável, a voz do narrador predomina exercendo o *eu* ou o *nós*, fazendo intrusões e generalizando sobre a vida apresentada.

Em sua primeira investida, o narrador num tom de desprezo e superioridade, revela ao leitor o povo indiano.

O motorista de táxi usava uma barbicha, uma rede nos cabelos e um rabo-de-cavalo amarrado com uma fita branca.

O homem corria demais para o meu gosto e buzina com fúria. Pareceu-me que passava rente aos pedestres de propósito, com um sorriso indefinido que não me agradava. Na mão direita usava uma luva preta e isso também não me agradou.... Perguntei-lhe por que estava indo por Marine Drive. não conhecia Bombaim, mas procurava seguir seu percurso com o mapa que estava no meu colo. Estávamos indo na direção oposta.

— O Hotel de que me falou é num bairro miserável — disse afavelmente —, e a mercadoria é de má qualidade. Os turistas que vêm pela primeira vez a Bombaim acabam sempre em lugares pouco recomendáveis, vou levá-lo para um hotel adequado para uma pessoa como o senhor. — Cuspiu pela janela e piscou o olho. — E com mercadoria de primeira. — Exibiu um sorriso insinuante de grande cumplicidade, o que me agradou menos ainda.

— Pare aqui — eu disse — já!

Ele se virou e olhou para mim com ar servil.

— Mas aqui não posso — disse —, por causa do trânsito.

— Então desço assim mesmo — disse abrindo a porta e segurando-a com força.

Ele freou bruscamente e começou uma litania numa língua que devia ser o mar. Tinha um ar furibundo e acho que as palavras que sibilava entre os dentes não eram das mais gentis, mas não dei a menor importância...

Na praia havia uma festa religiosa, ou quem sabe uma feira, com uma grande multidão apinhada diante de algo que não consegui distinguir; à beira-mar havia vagabundos deitados na amurada, garotos que vendiam bugigangas, mendigos.²

Embora o que se tenha, seja uma apresentação cênica,³ onde o narrador está interessado em seu momento particular com o motorista de táxi, a tendência é a generalização deste como o protótipo do indiano: alguém estranho, trapaceiro, não confiável.

A superioridade do narrador é acentuada, ainda nessa primeira cena, quando ele salta do táxi e adentra um riquixá, que descreve como um cubículo amarelo preso a uma motoneta e grita para o homenzinho que o guia, a rua do seu hotel.

No filme, há uma divergência de atitudes e pontos de vista: É o motorista do riquexá que, ao perceber um turista perdido, lhe oferece ajuda, ajuda essa que o turista prontamente aceita. A atitude cordial do motorista é reforçada pelos conselhos ao narrador, para que se cuide, pois o hotel está localizado em zona perigosa. Dessa forma a versão fílmica salvaguarda, ou pelo menos minora, a primeira impressão deixada pelos indianos.

Essa primeira cena, fixa de imediato o aspecto dual do narrador de primeira pessoa na sua ambivalência como sujeito e objeto da ação: o narrador é personagem da própria história que conta.

E é assim, com Rouxinol fazendo sumultânea ou alternadamente os papéis do Eu-protagonista e do Eu-testemunha que se estabelece o ponto de vista da história, sendo que, no primeiro foco, o narrador tende mais à subjetividade.

No cotejo livro/filme, alguns aspectos divergentes a respeito do narrador merecem destaque:

O ponto de vista confessional do narrador é, por várias vezes, omitido no filme. Se, por um lado, essas confissões constituem-se em detalhes de somenos relevância para o desenrolar da trama, por outro, elas reforçam o lado humano de Rouxinol e mostram, com maior clareza, o seu envolvimento com Xavier.

O diálogo entre o médico do Hospital de Bombaim e o narrador, apresenta duas instâncias importantes, onde este é excluído da ação.

— Como se chamava?

— Chamava-se Xavier — respondi.

— Como missionário? — perguntou. E depois disse: — Com certeza não é inglês, é?

— Não — eu disse —, é português, mas não veio como missionário, é um português que se perdeu na Índia.

O médico balançou a cabeça em sinal afirmativo. Usava um chinó

lustroso que mexia todas as vezes que movia a cabeça, como uma calota de borraça.

— Na Índia. muita gente se perde — disse —, é um país feito de propósito para isso...

Sabe também o sobrenome — perguntou. — às vezes pode ser útil.

— Janata Pinto — disse —, tinha remotas origens indianas, acho que um seu antepassado era de Goa, pelo menos era o que ele dizia. O médico fez um aceno como e dissesse: chega, mas não era naturalmente o que tinha intenção de dizer.

— Espero que haja um arquivo — eu disse.

Ele sorriu com um jeito infeliz e culpado. Tinha os dentes muito brancos e uma falha na arcada superior. 'Um arquivo...', murmurou de repente sua expressão se fez dura, tensa. Olhou-me com severidade, quase com desprezo.

— Este é um hospital de Bombaim — disse secamente —, deixe de lado suas categorias européias, são um luxo excessivo...

O médico se levantou e foi até o fundo da sala. Pareceu-me que mancava (20-22).

Ao ser perguntado no filme, o que fazia Xavier, Rouxinol responde que ele escrevia sobre erros.

No livro, o narrador se imiscui na ação e sua proximidade de Xavier é sentida como muito maior, quando diz:

— Bem — não saberia como explicar, digamos que conversávamos sobre coisas fracassadas, sobre erros; um, por exemplo, falava de um homem que passa a vida sonhando com uma viagem e quando, finalmente, chega o dia que pode fazê-la, se dá conta que não tem mais vontade de viajar (25).

Enquanto o filme apresenta o narrador apenas como eu-testemunha o livro faz uma mistura entre o eu-testemunha e o eu-protagonista fixando o narrador no seu aspecto dual de sujeito e objeto da ação.

Ainda nesta cena, o médico pergunta ao narrador se ele possui uma foto de Xavier.

No filme ele apenas nega, enquanto que no livro, ao negar, ele faz uma bela digressão sobre a individualidade das percepções do ser humano. Não, não tinha uma fotografia, tinha só uma lembrança: e minha lembrança era só minha, não era descritível, era a expressão que eu tinha do rosto de Xavier (22).

Embora uma visão cênica, a digressão do narrador, omitida no filme, é elemento relevante para o entendimento da sua busca, da procura de um Xavier que ele concebia e que, no fundo era a busca do seu próprio eu.

O filme também não mostra um narrador que se queixa de sono e cansaço, logo ao chegar a Bombaim, e um capítulo inteiro é omitido onde, num quarto de hotel em Madras, o narrador conversa com uma ladra a quem acaba oferecendo ajuda e proteção. A ótica cinematográfica visa uma maior impessoalidade, e confina o narrador ao papel de mero observador .

Um outro capítulo totalmente excluído é o do encontro imaginário entre o narrador e o velho louco na biblioteca de Goa. Embora sem relevância para o desenvolvimento da ação, o velho é figura importante para o imaginário do narrador.

Funcionando como o Superego de Rouxinol, o velho faz com que aquele enfrente as suas próprias verdades para responder às perguntas que ele (o velho) lhe dirige, e que admita, por si próprio, que sua viagem à Índia não se destinava a pesquisas de arquivo, mas à busca metafórica de Xavier.

É também de extrema relevância o deslocamento do ponto de vista pela substituição do narrador. Assim, — pressupostos ideológicos assumem contornos diversos — aqui facilmente detectáveis — na visão da cultura indiana. Segundo Maria Lúcia Dal Farra:

Na verdade, aquilo que tem-se considerado ser o ponto de vista do narrador e que segundo se afirma, filtra o mundo e dá forma e nome às coisas, nada mais é que uma postura visual regulada por uma ogiva maior: aquela que enxerga no defeito ou na amplitude de visao conferida ao narrador a certeza do sucesso dos valores que se quer manipular.

Assim a ótica do universo nascerá do confronto entre a luz e a sombra, entre o ponto de vista do narrador — (...) e os pontos de cegueira do narrador...⁴

Logo de início, os locais por onde Xavier teria passado nos são relatados. Vimala Sar, a amante de Xavier, é a narradora filmica e Rouxinol, o do romance.

— Ouça — eu disse —, me conte tudo com calma, tudo que lembra, tudo o que pode me dizer.

— Servi-lhe um outro copo. Ela bebeu e começou a contar. Foi uma narrativa longa, prolixa, cheia de detalhes. Falou-me da história deles, das estradas de Bombaim de passeios nos feriados a Bassein e a Elephanta. E depois das tardes no Victoria Garden, deitados na relva, dos banhos em Chowpatty Beach sob as primeiras chuvas da monção. Soube como Xavier tinha aprendido a rir e do que ria; e

de como lhe agradava o pôr-do-sol no mar de Oma, quando passeavam no crepúsculo à beira-mar. Era uma história que ela tinha cuidadosamente limpado das torpezas e das misérias. Era uma história de amor (19).

O pictórico, o apelo visual do cinema é, aqui, muito forte. Ele preenche, com o real, a lacuna do imaginário. Tem-se, no filme, uma narrativa breve e rica, enquanto no livro Rouxinol afirma que ela lhe pareceu longa, prolixa, cheia de detalhes.

Tendo Vimala Sar como narradora-protagonista, os fatos, vistos pelos olhos da paixão, são ditos de forma graciosa e direta, e a personalidade de Xavier aflora com muito mais força.

Era como se ele estivesse aprendendo a rir (filme).

Soube como Xavier tinha aprendido a rir e do que ria. (livro)

Logo ao chegar à Índia, Rouxinol passa ao leitor a sua visão do provo indiano como pessoas inferiores, de quem se deve desconfiar, e é essa a postura que, como narrador, ele mantém durante a história.

O médico que o atende no hospital de Bombaim é descrito como alguém que manca e usa na cabeça um chinó lustroso e bambo, como uma calota de borracha, apresentando também uma falha nos dentes da arcada superior.

Antes de ir visitar os doentes, o narrador relata que ele tirava apressada e aleatoriamente os remédios de um velho armário. (20-24)

Não é o que ocorre no filme. Um médico de meia idade e aparência perfeitamente normal, mostra uma atitude de calma e até mesmo de resignação à sua condição de trabalho naquele país.

A idéia de miséria, sujeira e abandono nos é passada no livro através da descrição do narrador, da enfermaria e dos corredores que levam a ela.

Fui atrás dele e entramos na maior sala que já vi. Era quase tão grande quanto um hangar, e ao longo das paredes e em três filas centrais havia camas, ou melhor, enxergas. Do teto pendiam algumas lâmpadas fracas e parei um momento porque o cheiro era muito forte. Agachados perto da porta de entrada havia dois homens cobertos por panos miseráveis que se afastaram quando entramos — são intocáveis — disse o médico. — São eles que se ocupam das necessidades físicas dos doentes, não há ninguém mais que faça esse trabalho. A Índia é assim.

Na primeira cama tinha um velho. Estava completamente nu e era muito magro.

Parecia morto, mas tinha os olhos arregalados e olhou para nós sem nenhuma expressão. Tinha um enorme pênis enroscado sobre a barriga. O médico se aproximou e tocou-lhe a testa. Pareceu-me que enfiava um remédio na sua boca, mas não vi bem porque estava aos pés da enxerga.

É um Sadhu disse o médico —, seus órgãos genitais são consagrados ao deus. Antigamente era adorado pelas mulheres estéreis mas nunca procriou na sua vida.

Depois ele se afastou e fui atrás dele. Parou em cada leito, enquanto eu ficava de lado, olhando para o rosto do doente. Junto de uns ficou mais tempo murmurando algumas palavras, distribuindo remédios. Junto de outros parou brevemente tocando-lhes a testa. As paredes estavam manchadas de vermelho, em razão do cuspe do bétel mastigado, e o calor era sufocante. Ou talvez fosse o cheiro muito intenso que dava aquela sensação de sufocamento. Os ventiladores do teto, mesmo assim, estavam parados. Depois o médico saiu e eu o acompanhei em silêncio.

— Não está aqui — eu disse —, entre estes não está.

Ele afastou de novo o cortinábulo do vestíbulo com a mesma cortesia e me deu passagem.

— O calor está insuportável — eu disse —, e os ventiladores estão parados, é incrível.

— Em Bombaim, a corrente é muito fraca de noite — respondeu-me.

— No entanto, vocês têm um reator nuclear em Trobais, vi a chaminé da beira-mar.

— Esboçou um leve sorriso.

— A energia quase toda vai para as fábricas e depois para os hotéis de luxo e para o bairro de Marine Drive, aqui temos de nos conformar com isso.

Dirigiu-se ao corredor e tomou a direção oposta àquela de onde viéramos.

— Assim é a Índia — concluiu.

— O senhor estudou aqui? — perguntei.

Parou para me olhar e achei que no seus olhos passava um clarão de saudade.

— Estudei em Londres e depois me especializei em Zurique. — Tirou sua cigarreira de palha e pegou um cigarro. — Uma especialização absurda, para Índia. Sou cardiologista mas aqui ninguém sofre do coração, só vocês na Europa morrem de enfarte.

— De que se morre aqui? — Perguntei.

— De tudo que não diz respeito ao coração. Sífilis, tuberculose, lepra, tifo, septicemia, cólera, meningite, pelagra, difteria e outras coisas (26-27).

Não há um narrador nesta cena do filme e os detalhes acima mencionados são omitidos. A câmara focaliza apenas rostos tristes ou até mesmo hostis.

A seguir temos a cena onde o livro e o filme se diferem totalmente.

Aqui há a troca dos pontos de vista e de narrador, através da substituição de personagens.

A cena é o encontro entre Rouxinol e o seu companheiro de quarto, num vagão de trem para Madras.

O livro reproduz a conversa entre Rouxinol e um indiano jainista que seguia para Varanasi para morrer, pois sabia que lhe restavam poucos dias de vida.

O indiano critica a cultura e a religião européias, dizendo serem os Evangelhos, livros cheios de soberba. E o narrador diz estar indo a Madras ver o lugar onde são Tomáz foi martirizado.

Nada mais é revelado no diálogo, a não ser algumas informações sobre a religião jainista e sua aceitação da morte.

No filme, Rouxinol encontra no trem um judeu que discorre com precisão sobre a arte dravídica.

Ao ser interpelado pela alfândega o judeu se identifica como Schelemihl e diz estar indo a Madras ver uma estátua, a estátua de Nataraja, o Shiva dançarino. Esta era a estátua que estava na mesa de um médico alemão que lhe fez uma cirurgia a título de experiência.

Mais tarde, em outro trem, Rouxinol ouve pelo rádio o assassinato de um médico argentino de aproximadamente setenta anos, que teria trabalhado para os alemães. Do lado do médico, uma estátua de Shiva dançarino.

Para uma audiência leiga, o episódio do filme significa muito mais que o do livro.

Em termos de enredo, ele se liga com o fato posterior de um assassinato do qual Rouxinol é, provavelmente, o único conhecedor dos detalhes.

A história do personagem fictício, Peter Schelemihl se mistura com a história do judeu e de Rouxinol.

O judeu se considera um eterno perdedor, um estrangeiro onde quer que vá, e a perda de sua sombra — a identidade que lhe foi tirada através da cirurgia — só é resgatada com a morte do médico que o operou.

Rouxinol, por sua vez, também parte em busca de sua sombra, o amigo Xavier (ou seria a sombra de Xavier que parte em sua busca?) embora, ao encontrá-la, compreenda não mais fazer ela parte integrante do seu eu.

Há também uma substituição de personagem, embora não haja troca de narrador ou de ponto de vista, no encontro, numa estação em Goa, entre Rouxinol em um menino indiano acompanhado de um irmão-monstro.

O livro descreve um menino indiano sozinho, com um irmão simiesco agarrado ao seu pescoço.

O filme mostra um menino como o do livro, acompanhado por uma irmã deformada, carregada pela mãe.

No banco do fundo estava um garoto de uns dez anos, de calças curtas e sandálias. Carregava um macaco amarrado nos ombros, com a cabeça escondida nos seus cabelos e as mãozinhas enlaçadas no pescoço do seu dono, numa atitude de afeto e temor. Além do lampião de querosene na porta, havia duas velas sobre uma caixa: a luz era muito fraca e os cantos do barracão estavam às escuras. Fiquei alguns instantes olhando aquela gente que não parecia se interessar por mim. Pareceu-me estranho aquele menino sozinho naquele lugar estranho com seu macaco, mesmo sendo comum na Índia encontrar meninos sozinhos com animais, e imediatamente pensei num menino que me era querido e no seu modo de abraçar um boneco antes de adormecer. Foi talvez aquela associação de idéias que me empurrou para ele, e sentei-me ao seu lado. Ele me olhou com dois olhos belíssimos e me sorriu e eu também sorri, e só então me dei conta com nojo que o pequeno ser que carregava nos ombros não era um macaco, mas uma criatura humana. Era um monstro. Uma atrocidade da natureza ou uma terrível doença, tinha atrofiado seu corpo distorcendo formas e dimensões. Seus membros eram contorcidos e deformados, sem outra ordem e medida senão aquelas de um grotesco atroz. Mesmo a cara, que distinguia entre os cabelos do seu carregador, não fugira à devastação da deformidade a pele áspera e as rugas fundas como feridas davam-lhe aquele aspecto simiesco que junto com a suas feições provocara meu equívoco. De humano, naquela cara, restavam os olhos: dois olhos mínimos agudos, inteligentes, que se moviam inquietos em todas as direções como se estivessem dominados pela ameaça de um grande perigo, pelo medo.

O garoto me cumprimentou cordial, eu também lhe dei boa-noite e não fui capaz de levantar-me e ir embora.

— Para onde vai? — perguntei-lhe.

— Vamos para Mudabiri — ele disse sorrindo —, para o templo de Chandranathi.

Falava um inglês razoável, sem tropeços. — Você fala bem inglês — eu disse —, quem te ensinou?

— Aprendi na escola — disse o garoto com orgulho —, estive lá três anos. — Depois fez um sinal virando levemente a cabeça e teve uma expressão de desculpa. — Ele não sabe inglês, não pôde ir à escola.

Claro — disse —, compreendo. O garoto acariciou as mãos que lhe apertavam o peito.

— É meu irmão — disse com afeto —, tem 20 anos. — Depois assumiu de novo uma expressão de orgulho e disse: — Porém conhece as Escrituras, sabe-as de cor, é muito inteligente.

Procurei manter uma atitude despreocupada, como se estivesse um pouco distraído e imerso em meus pensamentos, para dissimular a falta de coragem de olhar a pessoa de quem ele falava.

— O que é que vão fazer em Mudbiri? — perguntei.

— São as festas — ele disse —, os jainistas vêm de todo o Kerala, há muitos peregrinos nestes dias.

— Vocês também são peregrinos?

— Não — ele disse —, circulamos pelos templos, meu irmão é Arhant.

— Desculpe — eu disse —, mas não sei o que significa.

— Arhant é um profeta jainista — explicou o rapaz com paciência.

— Lê o karma dos peregrinos, ganhamos muito dinheiro.

— Então é adivinho.

— Sim — disse o garoto com candura —, vê o passado e o futuro.

— Depois fez uma ligação de idéias profissional e me perguntou:

— Quer conhecer o seu karma? são só cinco rúpias.

— Então — perguntei —, posso saber?

— Desculpe — ele disse —, meu irmão diz que não é possível, você é um outro (58-60).

Embora ambos — irmão e irmã — exerçam a função de profetas adivinhos, e sejam vistos através da ótica de Rouxinol, o tom do narrador no livro difere do do filme.

Enquanto o filme mostra secamente a cena, por si só de grande impacto visual, o livro faz o mesmo relato como um momento de ternura de Rouxinol, em que há o seu envolvimento pessoal no que observa.

Carregava um macaco agarrado nos ombros com a cabeça escondida nos seus cabelos e as mãozinhas enlaçadas no pescoço do seu dono, numa atitude de afeto e temor (...) e imediatamente pensei num menino que me era querido e no seu modo de abraçar

um boneco antes de adormecer. Foi talvez aquela associação de idéias que me empurrou para ele (...) (58).

As profecias reforçam o tema-base do livro, a busca de si mesmo. Os videntes dizem ser impossível profetizar a respeito do narrador, uma vez que, sua alma (o atma) se encontra separada dele, num lugar distante, num barco cheio de luzes.

E é num hotel de primeira classe, cheio de luzes, com uma praia encantadora e palmeiras que chegam até o mar, que Rouxinol, mais tarde, vai ter o seu momento de iluminação na visualização do seu eu.

Utilizando-se da inversão de papéis, Rouxinol exprime, nas palavras de Xavier a conclusão de sua busca:

— Não exatamente — eu disse —, não é assim. Procurou-me tanto, e agora que me encontrou não tem mais vontade de me encontrar, desculpe-me o jogo de palavras, mas é assim mesmo. E eu também não tenho vontade de ser encontrado. Ambos pensamos exatamente a mesma coisa, limitamo-nos a olhar (96).

E assim, numa alternância de narradores, ou de pontos de vista de um mesmo narrador, uma mesma Índia se torna diferente através de olhares vários.

Como dizia o professor em Sociedade dos Poetas Mortos a realidade se torna outra, dependendo do ângulo de visão. A realidade é, sem dúvida, relativa e subjetiva. E a Índia que o filme nos passa é, certamente, mais amena que a Índia do livro de Tabbuchì.

NOTAS

¹ SANTIAGO, Silviano. "O narrador pós-moderno" in: *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.38.

² TABUCCHI, Antonio. *Noturno indiano*. Tradução Wander Melo Miranda. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p.11-13. (Todas as citações do livro referem-se a esta edição e doravante será mencionado apenas o número da página em que se encontram).

³ LUBBOCK, Percy. *The craft of fiction*. New York: Peter Smith, 1947.

⁴ FARRA, Maria Lúcia Dal Farra. *O narrador ensimesmado* (foco narrativo em Vergílio Ferreira). São Paulo: Ática, 1978.

BIBLIOGRAFIA

- AUMONT, Jacques. O ponto de vista. In: GEADA, Eduardo (org.). *Estéticas do cinema*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.
- FARRA, Maria Lúcia Dal. *O narrador enstmesmado* (foco narrativo em Vergílio Ferreira). São Paulo: Ática, 1978.
- FRIEDMAN, Norman. Point of view in fiction: the development of a critical concept. *PMLA*, p. 1160-1184, 1965.
- GEADA, Eduardo (org.). Depois do cinema. In: *Estéticas do cinema*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.
- LUBBOCK, Percy. *The craft of fiction*. New York, Peter Smith, 1947.
- PINTO, Júlio. "O signo intraduzível", conferência inédita, setembro de 1989.
- SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: *Nas malhas da letra*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- TABUCCHI, Antonio. *Noturno indiano*. Trad. Wander Melo Miranda. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

TRADUTORES E AVATARES: SRI AUROBINDO E MÁRIO DE ANDRADE

Carlos Alberto Gohn*

Estamos comemorando no ano em curso o centenário do nascimento de Mário de Andrade — que viu a luz pela primeira vez na cidade de São Paulo em 9 de outubro de 1893. Dentro do contexto dessa X Semana de Estudos Germânicos apresenta-se a ocasião de prestar uma singela homenagem a esse tão grande brasileiro.

A Mário de Andrade não faltam qualidades para que ele seja reconhecido como “tradutor de brasileiridade”. É como se, fechando os olhos, tivéssemos de enunciar, em questão de segundos, o nome de alguém que representasse, por excelência, a figura de um intelectual brasileiro. Evidente que bairrismos, preferências pessoais e estéticas determinarão a escolha do nome. Mas aquele que disse “Eu sou trezentos” é um signo que, tendendo para um interpretante final, dá margem, no processo de semiose, a vários interpretantes (os trezentos): o Mário da Semana de Arte moderna, o Mário musicista, o Mário prolífico escritor

* Professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Doutor em Literatura Comparada pela UFMG.

de cartas, o Mário de Macunaíma, entre tantos outros. E, por que não, o Mário tradutor de brasileiridade.

O título dessa comunicação, que suscitou olhares interrogativos, diz o seguinte: Tradutores e Avatares, Mário de Andrade e Sri Aurobindo. Se há nele termos bem conhecidos, há palavras que soam estranhamente. Nessa Semana de Estudos Germânicos (que talvez devesse se chamar Semana das Interações Português-Inglês e Português-Alemão), a interação aqui examinada passa... pela Índia, pelo que se chama literatura anglo-indiana ou indo-inglesa. E o autor que escolhi para fazer uma analogia com Mário de Andrade é Sri Aurobindo. Os dois foram praticamente contemporâneos durante sua vida intelectualmente produtiva. Como eu havia reivindicado para Mário de Andrade o título de “tradutor de brasileiridade”, devo também reconhecer a Sri Aurobindo o título de “tradutor de indianidade”. Com efeito, esse autor teve uma intensa, se bem que efêmera, atividade política em prol da independência da Índia — que depois ele trocou por um auto-confinamento na cidade de Pondicherry. Aí exerceu grande atividade literária, publicando suas obras, suas traduções de clássicos indianos e também tendo sua vasta correspondência publicada. Sri Aurobindo é lembrado, assim como Gandhi e Tagore, no panteão dos heróis nacionais da Índia. No caso de Sri Aurobindo, há uma característica peculiar, a de ser ele reconhecido por milhares de indianos como um “avatar”. A cultura hindu, por mais que os recentes e alardeados distúrbios raciais pareçam provar o contrário, é caracterizada por uma profunda tolerância e receptividade ao “diferente” do outro. “Avatar” é então a encarnação da divindade, da qual Krishna é um caso, mas também Buda e também Jesus Cristo. Avatar é o divino que diz: “Eu sou trezentos”.

Mas acontece que “avatar” também é dicionarizado, em sânscrito, com o sentido de... tradutor. Abre-se aqui uma janela meio metafísica para as considerações, geralmente bem pé-no-chão, que costumamos fazer sobre a tradução (ressalvando-se os belíssimos “insights” de um Derrida ou de um Borges).

Remontando agora a uma terminologia cara a Maurício Andrés, aqui presente, ao contrapor Mário de Andrade e Sri Aurobindo como tradutores-avatares em suas respectivas culturas (no caso do autor brasileiro, é óbvio, aplica-se somente um dos sentidos do termo), estamos nos aproximando do diálogo sul-sul (essa a expressão cara ao Maurício), tangidos pela graça das culturas matriarcais (aquilo que nos caracterizaria enquanto confrontantes com a cultura européia, patriarcal). O Brasil de Mário de Andrade e a Índia de Sri Aurobindo têm isso em comum: o serem

expoentes de uma graça, de um sabor que não apaga as diferenças. É a utopia da mescla de raças, em nosso caso. É a utopia da tolerância cultural em todos os níveis, no caso indiano. Com os defeitos e as imperfeições bem conhecidos em ambos os casos.

Para terminar essas considerações, devo dizer que elas tendem para a “tradução cultural” ou metatradução, ou tradução em sentido lato. O ponto de contato entre os dois autores que eu gostaria de ilustrar, finalizando, é o de uma característica das “culturas matriarcais”: a veneração pela deusa-mãe (quem leu e gostou das *Brumas de Avalon* se reencontrará aqui). Nossa própria cultura privilegia a representação da divindade ligada a um Velho Barbudo (pelo menos para os de minha geração é essa a imagem que se faz diante do teste de fechar os olhos e dizer, em segundos, a primeira idéia de deus que lhe vem à cabeça). Essa tradução aceita e imposta pelo “status quo” religioso-cultural-político foi desestabilizada por uma nova tradução de Leonardo Boff que escreveu, entre tantas obras polêmicas que levaram a sua cassação pelo Vaticano, um livro intitulado *O rosto materno de Deus*. Boff, como se sabe, foi expurgado dos meios católicos oficiais por querer contrapor, aos traços autoritários de um deus velho e barbudo, os traços rejuvenescidos e rejuvenescentes de uma postura materno-feminina de acolhimento da pluralidade, das diferenças, do pós-moderno (embora ele não coloque as coisas nesses termos). Para Sri Aurobindo, e para milhares de indianos, o rosto materno de deus é o rosto privilegiado da divindade que conhecem, a *Shakti* divina. Jean Przyluski, em seu livro “La grande déesse”, diz, à página oitenta, que “os avatares da Deusa Mãe compreendem formas vegetais, animais, humanas e astrais”. O autor explica então como é venerada pelos indianos a Figueira-da-Índia (a Banyan Tree) como um avatar da Genitrix (talvez, diz o autor, pelo látex que é característico da figueira e que a identifica com a Mãe, com a fonte de toda fecundidade).

Para retomar, a figura de Mário de Andrade já foi estudada sob a luz da psicanálise (João Luís Lafetá em *Figuração da intimidade: imagens na poesia de Mário de Andrade*). Mas, ao que eu saiba, não se fez até aqui uma leitura de Mário de Andrade enquanto pulsão de um substrato de “cultura matriarcal”, de tradução dessa brasileiroidade utópica (porque a utopia do Brasil é a feliz junção de uma cultura patriarcal, eficiente, com os traços benignos e acolhedores de uma cultura matriarcal). Reporto-me a uma carta de Mário de Andrade a Rosário Fusco, de 5-VI-1934, na qual o autor faz confissões — consideradas pelos especialistas em Mário como as mais reveladoras sobre suas intimidades:

Vou lhe contar uma coisa muito absurda, mas espantosamente verdadeira e que fica entre nós. Imagine que, faz isso uns oito anos talvez, mas muito me deixou assombrado, sabe que eu descobri que seria capaz de ter relações sexuais com uma árvore! (...) Está claro que não continuei a experiência, mas foi o caso de num dia de grande quentura, um cheio de sol, junto dum tronco admirável que me dera sombra, principiei passando a mão pelo simples prazer das coisas, e esse prazer se intensificou, tive uma fraqueza, encostei o rosto no tronco, e só então tive consciência duma realidade que no primeiro momento me deslumbrou e achei lindo.

Mário trezentos, Mário tradutor, Mário avatar, apontando a descoberta da vivência da deusa-mãe. Por esse e por outros motivos que aqui não tive tempo de explicar é que o olhar Sri Aurobindo me faz pensar em Mário de Andrade e vice versa. Para mim, começa pessoalmente por aí o diálogo sul-sul.

EFEITOS DA PRESENÇA INGLESA NA ÍNDIA

Maurício Andrés Ribeiro*

Muitas sociedades não resistiram ao contato com culturas estrangeiras, chocando-se e entrando em confronto ativo com elas, acabando por extinguir-se. Na Índia tal não ocorreu. Tolerância, receptividade e extremo respeito à diferença permitiram aos indianos absorver influências, incorporá-las a sua própria cultura, sem se deixar aniquilar e sem permitir que seus antigos valores básicos fossem esquecidos.

Na sua cultura, a noção de tempo é muito ampla, e a sociedade indiana acaba devolvendo, com força ainda maior do que a recebida, influências culturais que se espalham pelo mundo.

A popularização do yoga, de palavras como “guru”, “karma”, “dharma”, “sari”, “ananda”, “mahatma”, “ahimsa”, “kundalini”, “mantra”, “ashram”, “kamasutra”, da mitologia contida nos Vedas, no Mahabharata, no Bhagavad Gita, dos incensos, da música indiana, de suas “ragas”, de seus instrumentos como a “tabla”, a “veena”, ou a cítara, dos temperos como o “curry” — são todos meios sutis, lentos, porém persistentes, pelos

* Mestre pela Universidade de Bangalore, Índia. Diretor de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação Estadual do Meio Ambiente - FEAM.

quais essa cultura vai aos poucos sendo disseminada, espalhando seus conceitos e princípios e seduzindo outros lugares.

Gurus, como Osho ou Rajneesh, Maharishi Mahesh Yogue, Satya Sai Baba, Sri Aurobindo, Ramakrishna, Vivekananda, contribuem para a difusão desses valores, em língua inglesa.

Os efeitos diretos da presença inglesa na Índia são substituídos por efeitos indiretos, de médio e de longo prazos, num processo de troca e intercâmbio cultural que não permite que uma cultura suprima a outra, mas que elas coexistam e se tolerem. Esse foi um exercício desenvolvido pela Índia durante milênios, conforme notou Tagore, ao afirmar que

A missão da Índia foi como a da anfitriã que tem de prover acomodações apropriadas para numerosos hóspedes, cujos hábitos e necessidades são diferentes uns dos outros. Isso causa complexidades infinitas, cuja solução depende não meramente de tato, mas de simpatia e de um verdadeiro entendimento da unidade do homem.

Assim como não deixou que sua cultura fosse suprimida pelos invasores externos, assim também a Índia não precisou expandir-se e colonizar outros países. Sua dinâmica interna é a da acomodação das diferenças, da compatibilização e coexistência do que é diverso, reduzindo, quando necessário, os ímpetus expansionistas, estimulados pela demanda de consumo de bens e confortos materiais. Uma perspectiva minimalista, de redução de demandas por objetos e por recursos naturais e de maximização do uso do corpo compõe uma cultura em sintonia com valores ecológicos. Esses valores são necessários no mundo contemporâneo e no estilo de vida do futuro, para reduzir os danos ecológicos causados pelo consumismo materialista.

A perspicácia e intuição do poeta percebeu isso com antecedência, quando Tagore escreveu que

O que a Índia já foi, o mundo todo é agora. O mundo todo está se tornando um único país, por meio das facilidades científicas. Está chegando o momento em que precisamos também encontrar uma base de unidade que não seja política. Se a Índia puder oferecer ao mundo sua solução, ela terá uma contribuição para a humanidade. Há somente uma história — a história do homem. Todas as histórias nacionais são meros capítulos da história maior. E estamos felizes, na Índia, por sofrer por tão grande causa.

Pode-se dizer, quase meio século depois da Independência, que o principal efeito da presença inglesa na Índia é o de ter facilitado a presença da Índia no mundo.

Essa maior presença da Índia constitui um necessário momento de *indianização*, no qual os traços positivos e benéficos desenvolvidos por aquela antiga civilização são absorvidos e fundidos em outras culturas.

No caso brasileiro, a tropicalidade é um dos fortes pontos de contato que nos aproximam da realidade indiana, que facilitam o mútuo entendimento e o aproveitamento prático dos conhecimentos que ali se produziram e sedimentaram durante milênios.

***MOURNING BECOMES ELECTRA:* O'NEILL'S AMERICAN VERSION OF THE MYTH**

Ana Maria Carneiro de Melo Coelho*

The aim of this work is to point out and analyse some specific traits of Eugene O'Neill's *Mourning becomes Electra* which reveal to what extent his trilogy is not only a modern version of the myth but also a reflection of the ideology of a definite society: America.

What first strikes the reader of *M.B. Electra* is the title itself which immediately establishes an intertextual relation with the Greek myth of Electra. The tragedy of the House of Atreus, to which Electra belongs, has been the "Stoff" — the subject matter — of several literary works written by various Greek writers, among them Homer, Pindar, Aeschylus, Sophocles, and Euripedes, as well as by modern writers such as Sartre and O'Neill. Many times the basic "Stoff" has appeared not in its complete structure but only as a motif in the plot of texts which portray the triangle of daughter, father and mother relationships.

The myth begins with Atreus, king of Argos defeating and banishing his brother, Thyestes, who has seduced his wife and disputed the throne.

* Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Mestre em Inglês pela UFMG.

Since he wishes to guarantee the rule over Argos for his own heirs, Atreus pretends reconciliation and prepares a royal banquet for Thyestes and his children. It is then that he slaughters his brother's children, with the exception of Aegisthus, and serves them as a special dish to their father. When Thyestes discovers the dreadful crime, he curses the descendants of Atreus and flees with his remaining son.

This crime and its curse establish the family's fate. Atreus' son, Agamemnon, inherits the kingdom of Argos, marries Clytemnestra and has 4 children: Iphigenia, Chrysothemis, Electra and Orestes.

While Agamemnon is away fighting at Troy, Aegisthus returns to avenge his father and becomes lover of Clytemnestra. After 10 years of battling, Agamemnon returns home and is murdered by his wife and her lover.

In the following years, Electra, who has been banished from her mother's house prays for the return of her brother Orestes, who had been sent out of the country by his mother. Orestes, then, obeying Apollo's command, returns to Argos to avenge the death of his father by killing his mother and her lover. Orestes is then pursued by the furies or spirits of retribution. He later appeals to the tribunal presided by Athena and is freed of such persecution.

Eugene O'Neill makes use of the basic structure of the myth as presented in Aeschylus' *Oresteia* but makes many changes from the Greek model, especially in setting, time, character motivation, protagonist and denouement.

The hatred of Atreus and Thyestes finds a correspondent in the relationship of Abe Mannon and his brother David. The latter gets married to Marie Brantôme when she gets pregnant. Abe Mannon, who also loves Marie Brantôme, expels his brother from home, tears down the house and has a new one built. It is in this house that the action of *M.B.E.* takes place.

Homecoming, the first play, begins with Christine (Clytemnestra) waiting for her husband, Abe Mannon's son, General Ezra Mannon (Agamemnon) who is returning home from the civil war (Trojan War). While he was away, she fell in love with Adam (Aegisthus), the son of David Mannon, who came to avenge his father. The two lovers plot Ezra's death. He is poisoned and dies.

In the second play, *The hunted*, Lavínia (Electra) persuades her brother Orin (Orestes) to murder Adam for his part in the crime. After

killing Adam, Orin returns home to boast about his act to Christine, who, in despair, commits suicide.

The third play, *The haunted*, shows Orin tormented by the psychological furies of his conscience. When he realizes he and his sister are reliving the crimes of their family, he shoots himself. Only Lavinia remains. She attempts to escape the Mannon fate of unhappiness and death by asking Peter, her childhood boyfriend, to marry her. But when, in a slip of the tongue, she calls him Adam, she understands how ineffective her struggle is. She then orders the shutters of the house to be nailed closed and marches inside closing the door behind her.

As it can be seen, several original elements have been introduced in O'Neill's text thus revealing that his work is indeed, a modern, American version of the Greek myth.

As stated before, the primary aim of this study is to point out differences rather than similarities, original contribution rather than reproduction in an attempt to foreground what the Brazilian critic Silviano Santiago has called the "visible work" that is, the distinguishing elements that the "derived" text has and which contrast with those of the original "model".¹

According to Santiago, the originality of a work of art results not from its debts to the primary model, but rather from its distinguishing characteristics.

It is precisely in its rupture from the Greek model, i.e., in the transgression of the Aeschylean pattern, that lies the originality of Eugene O'Neill's work.

The setting and time of the play is New England at the turn of the century, with its moral preoccupations, moral struggles, and the rise and decline of the Protestant-Puritan aristocracy. The trilogy demonstrates the effects of the deterioration of the original ideals of seventeenth-century Massachusetts Bay colonists, the disintegration of the once-vibrant faith of American Puritanism, and the effects of such disintegration on New Englanders of the nineteenth and twentieth centuries.

It is widely known that the early history of Massachusetts is the story of men who shared an ideal of a community founded on love, humility, cooperation and devotion to God. However, the colony's leaders repeatedly warned about the danger of carnal satisfaction, physical pleasures and material rewards. That would enrage God, who would then break out in wrath against the people with ruin and destruction as a result.

Nevertheless, by as early as 1678, it was evident that the original ideals of the Puritan leaders were in decline. Such a denunciation can be seen in the published conclusions of a synod of clergy and lay elders of Boston. Their document, entitled *The necessity of reformation* provides a list of iniquities taking place in that city: ungodliness, heresy, business immorality, and the sins of sex and drunkenness.²

As the original spirit evaporated, in contrast, matter accumulated and materialism grew. The distortion of such ideals led to the evolution of materialism and of a cold business mentality. In other words, Puritanism, with its conviction that man is born to sin, and its denial of love and beauty, was a force of corrosion, destroying the lives of the powerful ruling families, especially those of the rising American industrial society. Nevertheless it was precisely this denial of love and life that brought about leadership and mastery to some individuals and families, since a natural need for compensation and sublimation of repressed pleasure may result in an exaggerated search for wealth and power.

In *Mourning becomes Electra*, O'Neill makes plain his distaste for such heritage in New England — a dying, love-denying legacy. What the playwright attacks is not the 1630 ideals of love, humility, cooperation and selflessness of Puritanism. It is rather the distorted moral and social rules that replaced such ideals when Puritan theology was largely abandoned and the Protestant ethic of work turned away from its original goal of glorifying God to a new goal: that of increasing man's material prosperity.

The Mannon dynasty — the rich, exclusive descendants of Anglo-Protestant ascendancy — is representative of this distorted view of Puritanism in America. They are wealthy and powerful; yet, grim, humorless, puritanical, and repressed. No longer capable of loving, the Mannons are obsessed with death and doomed as if they had been chosen by their enraged God to eradicate the element of freedom and joy in human life.

It can be easily perceived that these modern elements introduced in O'Neill's trilogy are intimately related to the insights into the complex human psyche formalized and systematized by psychology and sociology.

Interestingly enough, the notion of prosperity, development, and eventual perfection and its relation to the repression of sentiments was also a subject studied by Sigmund Freud. He affirms that the inner impulse impelling man towards perfection is nothing but the result of the repression

of an instinct, which is then substituted or sublimated. What takes place is then a movement in the unobstructed direction towards development:

Many of us will also find it hard to abandon our belief that in man himself there dwells an impulse towards perfection, which has brought him to his present heights of intellectual process and ethical sublimation, and from which it might be expected that his development into superman will be ensured. But I do not believe in the existence of such an inner impulse and I see no way of preserving this pleasing illusion. The development of man up to now does not seem to me to need any explanation different from that of animal development, and the restless striving towards further perfection which may be observed in a minority of human beings is easily explicable as the result of that repression of instinct upon which what is most valuable in human culture is built. (...) The path in the other direction, back to complete satisfaction, is as a rule barred by the resistances that maintain the repressions, and thus there remains nothing for it but to proceed in the other, unobstructed direction, that of development, without however, any prospect of being able to bring the process to a conclusion or to attain the goal.³

What can be inferred is that the natural impulse inherent in man is towards satisfaction and not towards perfection. Nevertheless, such an instinct towards satisfaction is barred by resistances and is then inhibited, repressed, and finally substituted or sublimated. There remains no other path to proceed except striving towards perfection and development.

This same notion is further analysed by the French anthropologist Georges Bataille who actually states that work introduces a pause, an interval in man's irrational drives, and constitutes a means of preventing man from giving rise to those immediate impulses that correspond to the violence of desire.⁴ Work then is essential to the collectivity, since it is during the time reserved for work that it manages to guard itself against these excessive and contagious movements towards violence and desire. According to Bataille, that is why human collectivity, partly dedicated to work, defines itself through prohibitions.

Both Freud and Bataille seem to believe that, due to the repression of the natural impulses towards pleasure and desire, man is driven in the other direction, more specifically towards work, development, and perfection.

Such is the case of the Mannons, whose natural instincts and desires have clearly been repressed. Ezra's life, in particular, illustrates such an

idea. He attempted to sublimate his difficulty in dealing with pleasure and love by seeking military power, wealth, and political leadership. Just before his death, Ezra realizes the reasons for some of his actions: he had gone to war to escape his personal failure to love; the same desire led him to concentrate on the shipping business and to enter politics becoming a judge and mayor. These are his remarks in the third act of *Homecoming*:

Then I made up my mind I'd do my work in the world and leave you alone in your life and not care. That's why the shipping wasn't enough — why I became a judge and a mayor and such vain truck, and why folks in town look on me as so able! Ha! Able for what? Not for what I wanted most in life! Not for your love! No! Able only to keep my mind from thinking of what I'd lost! (p.270).

With their Puritan tradition, the Mannons have equated wealth with virtue and have inhibited their emotions and instincts of love. They lack love, humility and understanding, which were all the ideals of the first Massachusetts Bay Puritans.

What O'Neill most probably sought to show was that one of the fiercest battles to be fought by the characters in *Mourning becomes Electra* is that between puritanical negativism — a death force — and the life-force embedded in nature and natural instincts.

Ezra Mannon embodies the characteristics of the family which constitute their fate: pride, Puritanism, and a strong sense of vindictive justice. It is no coincidence that he had two professions — first a judge, then a general. In addition, because of this egotism and his guilty attitude toward sex, Ezra does not know how to love; desire for his wife takes the form of clumsy lust. Only after he has fought in the war and seen death, does he become aware of the meaning of life and love:

I thought about my life — lying awake nights — and about your life. In the middle of battle I'd think maybe in a minute I'll be dead. But my life as just me ending, that didn't appear worth a thought one way or another. But listen, me as your husband being killed, that seemed queer and wrong-like something dying that had never lived... there'd always been some barrier between us — a wall hiding us from each other! (p.269).

Ezra makes a mighty effort to talk about his inner feelings, about his newly acquired insight into the sinless meaning of love. He wants to confess and to make up for his inability to love:

Ezra — All right, then. I came home to surrender to you — what's inside me. I love you. I loved you then, and all the years between, and I love you now.

Christine (distractedly) — Ezra! Please!

Ezra — I want that said! Maybe you have forgotten it. I wouldn't blame you. I guess I haven't said it or showed it much — ever. Something queer in me keeps me mum about the things I'd like most to say (p.270).

This "something queer" which withholds him from talking is his puritanical attitude toward sex which makes him feel guilty and unable to love. He makes a final desperate plea for love:

I've a notion if we'd leave the children and go off on a voyage together — to the other side of the world — find some island where we could be alone a while. You'll find I have changed, Christine. I'm sick of death! I want life! Maybe you could love me now! I've got to make you love me! (p.270).

But his awareness has come too late. His wife's former love has turned into hatred. She justifies her hatred for her husband when telling Lavinia:

No. I loved him once — before I married him — incredible as that seems now! He was handsome in his lieutenant's uniform! He was silent and mysterious and romantic! But marriage soon turned his romance into — disgust! (p. 249).

Her hatred becomes even clearer when she goes on and explains to Lavinia why she hasn't been able to love her daughter: "You were always my wedding night to me — and my honeymoon" (p.250). One perceives that the cause of her hatred for Ezra is to be found in the first sexual experiences with him. Thus, Christine Mannon murders her husband because she hates him, and she hates him basically because of his Puritan upbringing.

Puritanism seems to have driven not only Ezra and Christine, but also the other main characters into their mode of action. Lavinia's Puritan inhibition and condemnation of love are responsible for her role in the first two plays of the trilogy. In the last play, the impact of ideology is even more evident as Lavinia herself becomes the victim of the Puritan negative death force as opposed to the positive force of desire or love. As she tries to find happiness through love, Lavinia is defeated by her family's Puritan conscience which is an inherent part of her psychological make-up.

Along the same line of thought, we can see that Orin is tormented by the "furies," which are nothing more than the true expressions of his guilty feelings and of his Puritan conscience.

Thus, the destructive effects of Puritanism on love and marriage are demonstrated: Ezra's inability to love and Christine's hatred for her husband, as well as the different fates of the Mannon children.

It is interesting to observe that the traits common to the Mannons are also shared by the chorus of townspeople which appears in the opening of the trilogy and later on at Ezra's funeral. This chorus is made up of hired simple workers such as a gardener (Seth) and a carpenter (Amos Ames) and his relatives; of businessmen such as the "shrewd and competent" manager of the Mannons' shipping company (Mr. Borden); of a "stout and self-important" physician (Dr. Blake) and also of a "well-fed" congregational minister (Everest Hills) (p.281). As it can be seen, the chorus includes types of townfolk from different walks of society, from hired hand to businessman and minister, thus representing the whole town as a human background for the drama of the Mannons.

If the Mannon pattern of behavior has the force of the community behind it, it can be inferred that, in a microcosmic view, the town itself is representative of American Society. One thus concludes that the play projects the view that America as a whole is also tainted with this evil stain of the Mannons: the Puritan pressure characterized by hatred and death.

But not all the characters in *Mourning becomes Electra* must necessarily follow the Mannon pattern of behavior. Hazel and Peter Niles, for instance, represent the kind of American characters that the non-Puritan pattern can develop. Hazel is described as pretty and healthy, "frank, innocent, amiable and good — not in a negative but in a positive, self-possessed way" (p. 233). Peter, her brother, has a very similar character, and is described as "straightforward, guileless, and good-natured" (p. 233). They both embody the figure of the simple, healthy, normal American — the "all-American boy and girl."

Two other characters seem to oppose the Puritan pattern of behavior: Marie Brantôme and Christine. The former is described by Seth as a woman full of life, free and wild like an animal, who was always laughing and singing, and who was well-liked by most people. She represents the image of uncorrupted love and beauty. Christine, a Mannon only by marriage and not by heritage, has all the qualities of natural beauty and freedom. She moves with "a flowing animal grace" and her mouth is

"large and sensual" (p.230). Moreover, Marie Brantôme and Christine share a physical trait — the same copper-brown, bronze, gold shade of hair.

Marie's and Christine's resemblance is not only physical but psychological as well. They both enter the Mannon orbit bringing a sense of natural freedom and love of life. They both refuse to believe that love is a sin. They symbolize spontaneous love, life, fertility, beauty, freedom, and everything that is opposed to Puritan behavior characterized by hate, death, sterility, ugliness, repression.

It is also interesting to notice that they are both of foreign, non-English descent, one French and Dutch and the other French-Canadian. They both have a strongly feminine attractiveness which is contrasted with the depiction of a typical New England woman, Mrs. Borden, of "pure English ancestry," with a "horse face buck teeth and big feet" (p.281). In a broader sense it could be said that they are the foreign forces trying to free America from this evil trait of the Mannons: the evil of Puritanism with its corrosive power.

In the same way that the characters form pairs of opposites such as American versus Foreign and Good versus Bad, the geographical setting is also used to reveal similar ideological opposition. One of these geographical counterpoints is that of New England versus New York. New England, where most of the action occurs, is Puritan, religious and moralistic. It is where the inner conflicts resulting from the Puritan ideology fight a battle with the natural instincts. New York, where Christine Mannon regularly meets her lover is a place of less rigidity and more freedom. It is generally accepted that in the nineteenth and early twentieth centuries New York city was pagan while New England was Puritan. New York is then associated to the theme of freedom and is contrasted with New England and its moral conscience.

Another geographical contrast is that between land and sea. Even though action most frequently takes place on land, sailing and sea life form an integral part of the setting and symbolism of the play. As a traditional symbol the sea is regarded as the source of generation of all life. Cirlot observes that science has confirmed the fact that life began in the ocean and that all life comes from water.⁵ Being the "fons et origo", which precedes all form and all creation, water is also connected to female symbolism and to the mother-*imago*. In fact, throughout O'Neill's trilogy the sea is presented as the place of fertility, beauty, freedom, and happiness. It is where generation of life has become possible as opposed to the mournful, grim, ugly, dry, and sterile existence of New England Puritanism in land.

In their interrelation, the symbolic elements of the sea and the islands are seen as the ideal shelter, the fitting refuge for the Mannons in their yearning to escape the ugly reality in the continent. In this way, the sea, the waters, and the islands are fused into one whole and become the representation of earthly paradise.

It is not startling then that the Mannons should long for these islands. As O'Neill himself stated, the islands represent "release, peace, security, beauty, freedom of conscience, sinlessness, etc."⁶. Quite understandably, the main characters do hope to reach such a paradise and, one at a time, they describe their dreams of peace and happiness in some ideal island of the South Seas.

Ezra, for instance, suggests to his wife that they should forget the barrier existing between them and start a new life in some island. Also, after murdering Ezra Mannon, Brant and Christine plan their escape to the Blessed Isles as a place where they may still find happiness and forget their deed.

Adam Brant, who has actually been to the isles, gives this account of them in a conversation with Lavinia:

Lavinia — I remember your admiration for the naked native women. You said they had found the secret of happiness because they had never heard that love can be sin.

Brant — Aye! And they live in as near the Garden of Paradise before sin was discovered as you'll find on this earth! (p. 242).

In the "Blessed Isles" the Mannons would be able to forget about sinful sex, men's dirty dreams of power and greed and think of true happiness, sinless sex, and love. To confirm this line of thought it is on the South Sea that Lavinia releases her Puritan inhibitions and allows her instincts to run freely. Upon returning from the voyage, she comments on the purifying effect of the islands:

I loved those islands: They finished setting me free. There was something there mysterious and beautiful... the natives dancing naked and innocent — without knowledge of sin! (p. 348).

Unlike New Englanders, who are usually possessed by feelings of guilt, hate, and death, the islanders abound in joy of life based on guiltless and unrepressed sex and love.

So, after visiting these isles, Lavinia realizes she can still find happiness and love, as if through her immersion in the waters she had

undergone rebirth and had now attained new life. This is why taking up the image of the idyllic island, she makes a proposition to Peter:

We'll make an island for ourselves on land, and we'll have children and love them and teach them to love life so that they can never be possessed by hate and death! (p.349).

Likewise, Orin, who learned about the islands by reading Melville's *Typee*, is also fascinated by them:

I read it and reread it until finally those Islands came to mean everything that wasn't war, everything that was peace and warmth and security. I used to dream I was there. And later on all the time I was out of my head I seemed really to be there. There was no one there but you and me. And yet I never saw you, that's the funny part. I only felt you all around me. The breaking of the waves was your voice. The sky was the same color as your eyes. The warm sand was like your skin. The whole island was you. (He smiles with a dreamy tenderness) A strange notion, wasn't it? But you needn't be provoked at being an island because this was the most beautiful island in the world — as beautiful as you, Mother! (p.300).

We can conclude that the Sea/Island motif recurs in O'Neill's trilogy as a symbol of a pre-Adamic world, a pre-moral world, a world of pre-natal freedom. Deprived of pride, hatred, pain, and sin, it is a place in which the pleasure principle prevails; a place where peace, security, beauty, freedom, warmth, and love triumph. In opposition to Puritan America, sea life represents a completely unconventional existence, free of social hypocrisy where fulfillment can be attained.

Nevertheless, what remains at the end of *Mourning becomes Electra* is that the negative repressive forces will predominate, finally leading to the total destruction of the family. The fact that the conflict results in a symbolic death, in negation of love and life reveals the destructive impact of the Zeitgeist upon the individual, more specifically of Puritanism as an active force behind the actions of the main characters and Lavinia's final decision.

Thus, in Eugene O'Neill's trilogy, Puritanism may be regarded as one of the primary elements enhancing tension and conflict, strongly pervading the action and defining the dreadful outcome.

NOTES

- ¹ SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- ² WILKINS, Frederick. *The pressure of puritanism in New England plays, in Eugene O'Neill: a world view*. Ed. Virginia Floyd. New York: Frederick Ungar, 1979, p.239.
- ³ FREUD, Sigmund. *Beyond the pleasure principle*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978, p.654.
- ⁴ BATAILLES, Georges. *O erotismo*. Trans. João Bernardo da Costa Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- ⁵ See John Henry Raleigh, *The plays of Eugene O'Neill*, ed. Harry T. Moore (Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press, 1920: 50). He quotes A. Oabey Hall, mayor of New York, in the late 1860's, who responded to a toast to "The City of New York" at a New York dinner for the New England Society with a speech whose chief point was: "And especially do we admire the taste you have displayed in quitting that part of the U.S., where, as we knickerbockers believe, New Englanders continue to persecute each other for opinions' sake. Here you enjoy extensive freedom - freedom in newspaper abuse; freedom to gamble in Wall Street, freedom in marriage; freedom in divorce; free lager; free fights; free voting; free love!"
- ⁶ CIRLOT, J.E. Ocean. *A dictionary of symbols*. Trans. Jack Sage. London and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BIBLIOGRAPHY

- AESCHYLUS. *The Orestea trilogy*. Ed. Robert W. Corrigan. New York: Dell, 1965.
- BATAILLES, Georges. *O erotismo*, trans. João Bernardo da Costa Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- CIRLOT, J.E. *A dictionary of symbols*. 2. ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- FALK, Doris V. *Eugene O'Neill and the tragic tension*. New Brunswick, N.J.: Rutgers Univ. Press, 1958.
- FREUD, Sigmund. *Beyond the pleasure principle*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1952.
- JUNG, Carl Gustav. *Two essays on analytical psychology*. Trans. R. F. C. Hull, Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1953.

- O'NEILL, Eugene. Mourning becomes Electra. In: *Three plays of Eugene O'Neill*. New York: Vintage-Randon, 1959.
- RALEIGH, John H. *The plays of Eugene O'Neill*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press, 1965.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- WILKINS, Frederick. The Pressure of Puritanism in New England Plays, in *Eugene O'Neill: a world view*, ed. Virginia Floyd. New York: Frederick Ungar, 1979.

AS TRADIÇÕES INGLESA, ALEMÃ E BRASILEIRA DA TRADUÇÃO

John Milton*

Este trabalho contrasta os comentários na Inglaterra sobre a tradução no período “Augustan” (aprox. 1680-1750) e os comentários dos escritores românticos alemães na Alemanha entre 1780 e 1830. A partir disso, tenta estabelecer algumas ligações com a teoria da tradução no Brasil.

A Inglaterra “Augustan” foi um período de grande crescimento econômico e intelectual. Foi também um período no qual a língua inglesa se firmou como língua escrita, se não na *primeira divisão* junto com o hebraico, o latim e o grego, mas à frente da *segunda divisão*, com o francês, o italiano e o espanhol. Foi ainda um período em que muitas palavras foram tomadas de empréstimo ao latim e ao francês para suprir as exigências da utilização do inglês na Filosofia e nas Ciências. Nessa época apareceu o primeiro dicionário na língua, o de Dr. Johnson, em 1755.

Foi uma época de grande interesse na tradução, em que foram publicadas as duas traduções mais famosas para a língua inglesa, *A Eneida*, de John Dryden, e *A Ilíada*, de Alexander Pope. Também foi a época das

* Professor do Departamento de Inglês da Universidade de São Paulo, Doutor pela USP.

primeiras teorias da tradução na Inglaterra. Essas teorias podem ser vistas sobretudo nos prefácios dos tradutores “Augustan”.

Um dos documentos mais importantes da época é o poema *To Sir Richard Fanshawe upon his translation of Pastor Fido* (1648).¹

A esse caminho servil tens o brio de renunciar
 Palavra por palavra, linha por linha traçar.
 São criações penosas de mentes servis,
 Não os efeitos de poesia, mas Dores vis;
 Arte barata e vulgar, cuja miséria não transfere
 Asas às idéias, mas sempre às palavras adere.
 Buscas caminhos novos e mais nobres
 Para tornar Traduções e tradutores menos pobres.
 Eles, porém, preservam as Cinzas, e tu a Chama,
 Fiel ao seu sentido, mais fiel à sua Fama.
 Vadeando suas águas, onde raso for,
 Que delas brote e flua segundo o teu dispor;
 Restaurando com bom senso certa fascinação
 Perdida ao mudar de tempos, de língua ou de Região.

Esse poema contém vários elementos que antecipam o tom e as idéias da tradução “Augustan”. Denham elogia Fanshawe por não ter seguido “o caminho servil” da maior parte das traduções. Esse tipo de tradução literal deixa de trazer qualquer tipo de *calor vital* e assim não pode restaurar o *espírito vital*. Fanshawe, no seu *novo caminho*, consegue preservar a *chama*. Mas para conseguir a vitalidade do original é necessário fazer mudanças. Quando acha o original inferior, *raso*, fá-lo fluir segundo o seu próprio *dispor*. Também Denham enfatiza a melodia do poema traduzido e cumprimenta Fanshawe por não ter traído “sua música com verso mal-acabado”. Mas, apesar das mudanças que faz, este não é o poema de Fanshawe. Confina-se ao *círculo* de Guarini. A metáfora do pintor, tão comum aos comentaristas da tradução dessa época, resume as qualidades da tradução de Fanshawe. Utilizando “livre e dota de expressão”, consegue expressar as sutilezas do original melhor do que se tivesse feito uma cópia fotográfica.

John Dryden, provavelmente a figura de maior influência no mundo das letras na Inglaterra na segunda metade do século XVII, escreveu os comentários mais interessantes desse período sobre a tradução de poesia. Em seu prefácio às *Epístolas de Ovídio* (1680), consta que há três tipos de tradução: primeiro, *metáfrase*, “tradução de um autor palavra por palavra, e linha por linha, de uma língua para outra; segundo, *paráfrase* ou “tradução com latitude”, “em que o autor é mantido a nossa vista (...)

porém suas palavras não são seguidas tão estritamente quanto seu sentido, que também pode ser ampliado, mas não alterado"; em terceiro lugar, *imitação*, em que

o tradutor (se é que já não perdeu esse nome) assume a liberdade, não somente de variar as palavras e o sentido, mas de abandoná-las quando achar oportuno, retirando somente a idéia geral do original, atuando de maneira livre a seu bel-prazer.²

Dryden faz advertências sobre o primeiro tipo de tradução. "É quase impossível, ao mesmo tempo, traduzir literalmente e bem". Dryden faz a comparação de "dançar em uma corda com as pernas agrilhoadas".

Depois Dryden examina as imitações de Denham (*A segunda Eneida* de Virgílio) e de Cowley (*As odes de Píndaro*). Diz que talvez no caso de Píndaro, "um escritor obscuro" que muitas vezes dá a impressão de não possuir coerência, de alçar "vão acima das nuvens" para "deixar seu leitor pasmado", Cowley tenha feito a coisa certa por não optar por uma tradução muito literal: "seu gênio é forte demais para suportar grilhões e, como Sansão, ele se livra deles".

Portanto, se no caso de Píndaro uma "imitação é a melhor forma de tradução", no caso de Ovídio ou Virgílio, ou outros escritores mais inteligíveis, uma imitação não poderia ser chamada de obra do autor original, mas é "a forma mais vantajosa de um tradutor se mostrar".

Dryden prefere o meio-termo. O mais importante é que o tradutor seja poeta e mestre de ambas as línguas com as quais trabalha. Também tem de estar completamente familiarizado com as características do seu autor, e deve tentar associar-se ao autor. O tradutor também tem de tentar aproximar o seu estilo ao do original. Porém, isso não é sempre fácil. Uma tradução exata de uma bela expressão pode produzir um resultado pouco atraente. Desse modo, o tradutor pode ser obrigado a escolher uma outra expressão que não destrua o sentido; tampouco é necessário que "palavras e linhas sejam confinadas à métrica do seu original". Porém, o que o tradutor não pode fazer é mudar o significado do autor. Deve-se omitir quaisquer dos trechos aparentemente supérfluos? A resposta de Dryden é negativa: ele faz uma comparação com a pintura: o pintor copia a vida, ele não possui "o privilégio de alterar as formas e os traços com o pretexto de que assim sua obra será melhor".

Mas, no decorrer de sua carreira de tradutor, ele começou a transgredir algumas das suas próprias regras. No seu *Prefácio à Sylvae*, uma antologia de traduções de Teócrito, Horácio, Virgílio, e Lucrecio,³

Dryden assume o papel de um intérprete para o leitor; o sentido original não é mais “inviolável”. Faz mudanças, elucidações, omite e encurta expressões, para explicar melhor o poeta.

A obra de Dryden é central às idéias “Augustan” de tradução. Mas não podemos esquecer as contribuições dos outros escritores da época: a defesa de Cowley da tradução libertina ao traduzir as odes de Píndaro,⁴ a idéia de Roscommon de que entre o tradutor e o escritor original deveria haver uma forte “amizade”, um “laço de afinidade”.⁵ Uma obra de grande importância e primeiro livro em inglês totalmente dedicada à análise da arte da tradução é do advogado escocês, Alexander Fraser Tytler. Seu *Essay on the principles of translation* foi publicado anonimamente em 1790. Tytler defende a idéia de que o tradutor pode “melhorar” o original:

Entendo ser o dever de um tradutor poético nunca diminuir o seu original. Ele deve manter uma disputa perpétua de gênio; deve acompanhá-lo em seus vôos mais altos, se puder, além de seu autor; e quando perceber, a qualquer momento, uma diminuição em seus poderes, quando vir uma asa se curvar, deve erguê-lo em suas próprias asas.⁶

Para resumir as características dos tradutores “Augustan”, podemos dizer o seguinte:

i) Há um desprezo total quanto ao tipo de tradução palavra por palavra. O tradutor que faz esse tipo de tradução é um labutador, um tradutor inferior.

ii) É importante que o tradutor transmita o mesmo tipo de impressão ao seu público que o texto original transmitiu ao seu. Para fazer isso, é geralmente necessário que o tradutor faça alterações e omita os trechos que não agradam ao seu público.

iii) Na Inglaterra “Augustan” havia uma influência enorme do classicismo francês. Os ingleses aceitaram o conceito das “belles infidèles”. Por exemplo, Shakespeare era representado na Inglaterra somente em versões cortadas ou alteradas; as versões de Ducis, que, em muitos casos, tinham pouco a ver com o original, eram os mais populares.

iv) Os tradutores “Augustan” sempre pensam no leitor. A classe média crescente na Inglaterra nos últimos anos do século XVII era ávida de conhecimento. O patrocínio e vendas de poemas resultaram numa vida até luxuosa para alguns poetas. Através das assinaturas de sua *Iliada*, Pope conseguiu comprar uma mansão em Twickenham, bairro elegante de

Londres. Muita dependência do público leitor, às vezes, resultou um estilo pouco audacioso e algo comercial.

Desde a tradução da *Bíblia* por Martin Luther (1530), que forneceu um padrão escrito para os vários dialetos da língua alemã, estabelecendo, assim, as bases para a futura literatura nacional, a tradução tem desempenhado um papel vital na literatura alemã. De fato, as traduções de Wieland e Eschenburg de Shakespeare e as de A.W.Schlegel e Dorothea Tieck (1797-1833) e as traduções de Voss da *Odisséia* (1781) e da *Ilíada* (1793) em hexâmetros são consideradas obras que ajudaram a fundar a moderna literatura alemã.

O contato com literaturas estrangeiras foi considerado necessário para o desenvolvimento da literatura alemã. Do “contato de muitas faces com o estranho”,⁷ no começo com obras clássicas, e depois com obras inglesas, espanholas, francesas e italianas, a literatura alemã desenvolveria suas próprias qualidades. Segundo August Wilhelm Schlegel, ela tomaria o melhor de outras literaturas e, ao mesmo tempo, confirmaria sua própria independência. Para Friedrich Schleiermacher, essa vontade de traduzir as literaturas de culturas estrangeiras tornaria o alemão “língua universal e um armazém para a literatura do mundo”.⁸

Os escritores alemães também consideram a tradução como sendo de grande valor para o desenvolvimento do indivíduo. Para Johann Breitinger (1701-1776), é a melhor maneira de aprender a pensar.⁹ Wilhelm von Humboldt (1767-1835) considera a tradução como uma maneira de trazer experiências ao indivíduo com as quais ele nunca teria tido contato. O tradutor também é descrito de uma maneira muito distinta. Não encontramos a degradação do tradutor, tão comum em outros lugares. Para Johann Gottfried Herder (1744-1803) é a “estrela da manhã” de uma nova era na literatura.¹⁰ Goethe considera-o “o mediador nesse comércio espiritual geral”, “um profeta entre seu povo”.¹¹

O tradutor é o profeta, o mensageiro, o escolhido. Não é de se surpreender que Novalis (1772-1801) até mesmo exalte a tradução acima da escritura original:

Traduz-se por verdadeiro amor ao belo e pela literatura da nação.
Traduzir é produzir literatura, assim como escrever a própria obra de alguém — e é mais difícil, mais raro.¹²

Muitas vezes os elementos nacionalistas que encontramos nas idéias alemãs sobre tradução manifestam uma certa postura antifrancesa: os

tradutores franceses fazem com que tudo soe francês, mostrando completa falta de sensibilidade em relação ao original. Novalis classifica o *Homero* de Bürger em pentâmetros jâmbicos, o *Homero* de Pope e todas as traduções francesas como *travestis*.¹³ A. W. Schlegel diz que o tradutor deveria conservar a “ferrugem nobre” do original, mas

Só um ex-francês poderia, indiferentemente, polir a moeda a ponto de fazer desaparecer, em descrições ou traduções, a ferrugem nobre, para que ele simplesmente pudesse mostrar ao mundo uma moeda brilhante com maior gratificação pessoal.¹⁴

Há um consenso geral em relação às características especiais da língua alemã. Mme de Stäel (1766-1817) menciona as semelhanças entre a língua alemã e o povo alemão em *De l'Allemagne (Sobre a Alemanha)*, 1810,¹⁵ onde faz uma tentativa de relacionar o elemento metafísico do caráter alemão, seu instinto poético e as divisões nacionais com a complicada sintaxe alemã. Por outro lado, a clareza francesa expressa-se na estrutura menos complicada da língua francesa. Essa correlação entre língua e pensamento é uma idéia central na obra de Humboldt: cada língua tem sua própria “Weltanschauung”.

A divisão tríplice da tradução feita por Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) mostra a tradução como um processo evolutivo em uma nação. Primeiro, haverá uma tradução simples e prosaica de uma obra, a fim de familiarizar o público leitor com a obra estrangeira. A *Bíblia* de Martin Luther é um exemplo desse tipo de tradução. Depois, o tradutor irá se apropriar da obra estrangeira e escrever uma obra própria baseada nessas idéias importadas. Imitações e paródias entram nessa categoria, bem como muitas traduções francesas. Como exemplo, Goethe menciona as obras de Abbé Jacques Delille e o tradutor alemão Wieland. O terceiro tipo é a forma mais elevada de tradução. O objetivo do tradutor é fazer uma versão interlinear, tentando tornar o original idêntico à tradução, mas ao mesmo tempo conservando sua estranheza aparente. Esse tipo é a tradução sublime:

Uma tradução que tenta identificar-se com o original acaba se aproximando de uma versão interlinear e aprimorando nossa compreensão do original; isso, por sua vez, nos conduz, nos força ao texto fonte, e assim o círculo finalmente é fechado. Dentro dele, o encontro do estrangeiro com o nativo, a aproximação do desconhecido e o conhecido, continuam movendo-se em direção uns aos outros.¹⁶

Entre tais traduções, encontram-se as traduções de Homero feitas por Voss, que introduziu o hexâmetro em alemão, bem como suas traduções de Ariosto, Tasso, Shakespeare e Calderón. Goethe também elogia as traduções do orientalista de Viena, Joseph von Hammer, feitas dos poemas persas de Firdausi e outros poetas.

O terceiro tipo de tradução pode ser o ideal, mas não é sempre o tipo apropriado.

Se quer influenciar o povo, uma tradução simples é sempre a melhor. Traduções críticas desafiando o original são somente de uso para conversas feitas pelos eruditos entre eles mesmos.¹⁷

Um jovem aluno poderia trocar de uma tradução que pareça estranha, e ficar desencorajado para examinar a obra mais de perto. Schleiermacher comenta que uma tradução simples poderia ser a mais apropriada para o grande número de pessoas que só pretendem conhecer obras estrangeiras.¹⁸ Goethe menciona o grande sucesso das traduções de Shakespeare feitas por Wieland e diz que essas traduções foram melhoradas por Johann Eschenburg. Recomenda uma abordagem cumulativa, começando com uma tradução simples e prosaica mas, eventualmente, chegando à tradução crítica, o ideal.

As bases do ensaio de Schleiermacher, *Sobre as maneiras diferentes de traduzir* (1813) são mencionadas por Goethe no mesmo ano. Goethe diz que há sempre duas alternativas quando se traduz. Uma delas exige que

o autor de uma obra estrangeira seja trazido para nós de tal maneira que o consideremos como nosso; a outra pede que nos aprofundemos até o que é estranho e que nos adaptemos às suas condições; seu uso de linguagem, suas peculiaridades.¹⁹

Schleiermacher desenvolve essas duas maneiras de traduzir. Na primeira, o tradutor deixa o leitor em paz e leva o autor até o leitor; em outras palavras, a tradução deveria soar fluente na língua alvo, nesse caso, o alemão. Na segunda, o tradutor deixa o autor em paz e leva o leitor até ele; isto é, as formas estrangeiras do original serão transferidas para o alemão. Para Schleiermacher, não há meio-termo: ou o tradutor faz do autor latino um alemão para o público alemão, ou ele leva os leitores alemães ao mundo do poeta latino. Schleiermacher mostra uma preferência definitiva pelo segundo tipo. Isto pode ser visto na terminologia que utiliza. O primeiro tipo ele chama de “dolmetschen”, simples interpretação, e o segundo, “übersetzen”, recriação na língua mãe.

Antes Herder fizera uma distinção semelhante: “*Übersetzung*” — o que visa ajustar-se ao original, e “*Übersetzung*” — o que tenta acomodar a obra estrangeira na língua nativa.²⁰

A primeira parte desse estudo nos forneceu um eixo para uma classificação de traduções: a divisão de Dryden entre *metáfrase*, *paráfrase* e *imitação*. A segunda parte nos deu outro eixo: o do estilo de tradução francesa dos séculos XVII e XVIII, o primeiro tipo de Schleiermacher — uma tradução facilitadora, que parece totalmente natural na língua alvo, como se fosse uma obra original escrita na língua alvo — contrastando com o estilo do segundo tipo de Schleiermacher — a tradução que retém elementos sintáticos e morfológicos da língua fonte, e que pode parecer estranha e dissonante na sua tentativa de trazer elementos da língua estrangeira para a literatura alvo.

Podemos ligar os dois eixos. O segundo tipo de Schleiermacher, a tradução que retém os elementos estrangeiros, será uma tradução palavra por palavra, pertencendo à categoria de Dryden de *metáfrase*. Esse elemento dissonante é o mesmo que Dryden criticou ao fazer comentários sobre tais traduções. De maneira semelhante, o tradutor de uma tradução facilitada será obrigado a tomar várias liberdades com o texto original, a fim de fazer com que a sua tradução agrade. Esse tipo de tradução encaixa-se dentro do tipo *paráfrase* de Dryden.

Não obstante, Dryden e Schleiermacher descrevem os tipos de tradução de maneiras muito diferentes. Dryden, os “Augustans” e os tradutores franceses consideram que as traduções literais sejam trabalho de serviçais; tal tradutor não tem habilidade poética; uma tradução *tem que* parecer natural na língua alvo. Por outro lado, Schleiermacher e o alemães acreditam que esse tipo de tradução seja o verdadeiro tipo: esse tipo, contendo a forma do original, aumentará a potência e as possibilidades da língua alemã, entrosará as línguas distintas, e será a obra sublime do tradutor. Em contraste, a tradução comum é a que parece natural na língua alvo.

Porém, os dois tipos de tradução não precisam ser incompatíveis. Goethe pensou que uma obra poderia ser introduzida em uma língua primeiramente em uma tradução facilitada, e depois, quando já fosse familiar, uma outra tradução ou outras traduções poderiam tentar introduzir seus elementos formais na língua alvo.

Na teoria da tradução no Brasil, a obra dos irmãos Campos segue uma linha que tem muito que ver com a tradição alemã. Em várias de

suas traduções, recomenda-se uma tradução que siga a forma original e que introduza elementos sintáticos, léxicos e rítmicos do texto original. Isso pode ser visto claramente na tradução que eles fazem de trechos de *Finnegan's wake* em *Panaroma de Finnegan's wake*:

Ela era só uma tímida tênue fina meiga mini mima miga duma coisinha então, saltiritando, por silvalunágua e ele era um bruto andarulho larábil ferramundo dum Curraghman, cortando o seu feno para o sol cair a pino, tão rijo como os carvalhos (deus os protege!) costumavam ruflar pelos canais do fortífero Kildare, o que primeiro florestfossenfiou champinhandando através dela. Ela pensou que ia sussimir subterra de ninfante virginha quando ele lhe botou o olho de tigris!

Traduzido por Augusto de Campos²

As idéias dos irmãos Campos sobre tradução e recriação têm sido amplamente divulgadas. Nem todos os tradutores e críticos da tradução no Brasil concordam com as suas teorias, mas a oposição não tem sido tão feroz. Em "Sobre a tradução de poesia",²² José Paulo Paes critica o excesso de neologismos usados em certas traduções brasileiras, sem mencionar os irmãos Campos. Houve outras escaramuças, tais como a crítica feita por Paulo Vizioli ao elogio que Nelson Ascher fez ao fato de Augusto de Campos ter utilizado versos de Lupicínio Rodrigues na tradução de "On his mistress going to bed", de John Donne.²³ Contudo, atualmente, não há nenhuma oposição firme às teorias dos irmãos Campos no Brasil. As teorias dos poetas concretistas, vanguardistas, têm-se tornado, pelo menos no campo da tradução, canônicas.

NOTAS

¹ In: *The poetical works of Sir John Denham*, ed. Theodore Banks. Archon, New Haven, 1969, p.143-144.

² In: *The complete works of John Dryden in 4 volumes*, ed. James Kinsley. Oxford University Press, 1956, vol. I, p.182-185.

³ *Ibid.*, p.390.

⁴ *English translation theory, 1650-1800*, T. R. Steiner. Amsterdam: Van Gorcum, p.66-67.

⁵ *Ibid.*, p.75-85.

- 6 *An essay on the principles of translation* (1790), Alexander Fraser Tytler, Everyman's, London, s.d., p.45-46.
- 7 SCHLEIERMACHER, F. "Ueber die verschiedenen Methoden des Übersetzens", in: STÖRIG, Hans J. (Ed.). *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969, p.69.
- 8 Ibid., in: *Das Problem des Übersetzens*, p.69.
- 9 In: *Critische Dichtkunst*, Johann Jacob Breitinger. Stuttgart: Metzler, 1966.
- 10 HERDER, Johann G. *Sämtliche Werke*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1877.
- 11 GOETHE, Johann W. *Sämtliche Werke*, Band 14. Zürich: Artemis, 1977, p.933.
- 12 De uma carta a A. W. Schlegel in: *Novalis, Werke und Briefe*, ed. Alfred Kellertat. München: Winkler, 1968, p.632.
- 13 NOVALIS, *Das Problem des Übersetzens*, op. cit. p.33.
- 14 *Dante — über die Göttliche Komödie*, A.W.Schlegel in: *Sprache und Poetik*, in *Kritische Schriften und Briefe I*, ed. Edgar Lohner, p.c86.
- 15 STAËL, Mme. de. *De l'Allemagne*, Paris: Hachette, 1958-1960.
- 16 GOETHE, Johann W. *Sämtliche Werke*, Band 3, Zürich: Artemis, 1977, p.557.
- 17 GOETHE, Johann W. *Sämtliche Werke*, Band 10, op. cit. p.541.
- 18 SCHLEIERMACHER, F. "Ueber die verschiedenen Methoden des Übersetzens", in: STÖRIG, Hans J. (Ed.). *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969, p.67.
- 19 GOETHE, Johann W. "Zum brüderlichen Andeken Wielands", in: *Das Problem des Übersetzens*, op. cit., p.35.
- 20 STEINER, George. *After Babel*. London: Oxford University Press, 1975, p.265.
- 21 CAMPOS, Augusto e Haroldo de. *Panaroma de Finnegans Wake*. São Paulo: Perspectiva, 1970, p.57.
- 22 PAES, José P. "Sobre a Tradução de Poesia" in: *Tradução, a ponte necessária*, S.Paulo: Ática, 1990. p.43.
- 23 ARROJO, Rosemary. "Paulo Vizioli e Nelson Ascher discutem John Donne: A que são fiéis tradutores e críticos de tradução", in: *Tradução e Comunicação*, no. 9, p.133-142, dez. 1986.

WAS WÄRE GOETHE OHNE SHAKESPEARE?

Günther Augustin*

RESUMO

O trabalho focaliza um momento importante na história da literatura e das idéias na Alemanha do século dezoito: entre 1770 e 1775, quando Goethe passou por sua fase "Sturm und Drang", aqui denominada de sua fase "shakespeariana". Em 1770 Goethe foi para Estrasburgo onde encontrou Herder. Através de Herder ele tomou conhecimento de novos autores e obras literárias como Homer, Shakespeare e Ossian. Herder contava com um pensamento bastante inovador para a época, principalmente no que diz respeito à língua como faculdade humana e à poesia popular como expressão da originalidade e individualidade. Em termos literários, Shakespeare representava para Herder o poético, a originalidade e a genialidade. Foi assim que Goethe descobriu nos dramas de Shakespeare a representação mais completa da natureza humana.

* Professor Substituto de Língua e Literatura Alemã da Faculdade de Letras/UFMG.

O movimento “Sturm und Drang” foi uma reação anti-racionalista cujo surgimento pode ser explicado pela situação sócio-intelectual da Alemanha na segunda metade do século dezoito. A modernidade de Goethe se revela na atualidade da sua filosofia da natureza, que interpreta o mundo através de sua visão da natureza em termos orgânicos e não mecânicos. Esta doutrina marcou muito a filosofia alemã desde os tempos de Herder e Goethe e significa uma descontinuidade dentro do contexto europeu, explicando em parte, os desdobramentos históricos até o nosso século. Correntes ideológicas apoderaram-se deste pensamento humanista e o utilizaram no seu discurso.

Der rethorisch gemeinte Titel soll das Augenmerk auf einen der Momente kultureller Begegnung und gegenseitiger Befruchtung der europäischen Geistes- und Literaturgeschichte lenken: auf die Wirkung Shakespeares im literarischen Deutschland des 18. Jahrhunderts. Genauer: seine Wirkung auf Goethe während dessen Sturm und Drang-Periode, die wir hier auf die Jahre zwischen 1770 und 1775 ansetzen, also von seinem Aufenthalt in Strassburg bis zum Beginn seiner Tätigkeit in Weimar.

Um dieses Ereignis in Goethes Entwicklung in einem weiteren Zusammenhang zu verstehen, soll ein Blick auf das geistig literarische Umfeld der Zeit geworfen werden. Auch wird am Schluss, mit der Frage nach der Modernität Goethes und Shakespeares, ein Bezug zur Gegenwart hergestellt.

Goethe unterrichtet uns über seine Entdeckung Shakespeares in seinem autobiographischen Werk *Dichtung und Wahrheit*. Es war während der 18 Monate, die er in Strassburg verbrachte, jener Stadt mit ihrem eindrucksvollen Münster an der Grenze zwischen Deutschland und Frankreich. In Wirklichkeit erfolgte diese Entdeckung über die Begegnung Goethes mit Johann Gottfried Herder dort in Strassburg. Zwischen Herder und Goethe entwickelte sich schnell eine Art Meister-Schüler Verhältnis, das stark an das Verhältnis Fausts zu seinem Famulus Wagner im *Faust* erinnert. Goethe schreibt in *Dichtung und Wahrheit*:

Und so hatte ich von Glück zu sagen, dass durch eine unerwartete Bekanntschaft alles, was in mir von Selbstgefälligkeit, Bespiegelungslust, Eitelkeit, Stolz und Hochmut ruhen oder wirken mochte, einer sehr harten Prüfung ausgesetzt ward, die in ihrer Art einzig, der Zeit keineswegs gemäss und nur desto eindringender und empfindlicher war. Denn das bedeutendste Ereignis, was die

wichtigsten Folgen für mich haben sollte, war die Bekanntschaft und die daran sich knüpfende nähere Verbindung mit Herder. (Goethe, Bd. 1, p. 1063).

Der junge Goethe war zu jenem Zeitpunkt erst 21 Jahre alt. Er hatte noch viel zu lernen, und das wusste er und wollte er, auch wenn er sich schon als ein Genie zu fühlen begann. Herder dagegen war der Meister im Sinne eines gebildeten, belesenen und, nicht zuletzt, gereisten Literaten von Bedeutung.

In Herders einflussreichen Schriften finden wir die Sturm und Drang-Auffassung des Menschen, der Geschichte, Gottes, der Künste und speziell der Sprache.... Zugrunde liegt gemeinsam: theologisch, psychologisch, geschichtsphilosophisch und ästhetisch das Anliegen, die menschlichen Lebensformen und – äusserungen als organisch gewordene zu begreifen; nicht nur entwicklungsgeschichtlich, sondern auch typologisch als Existenzform eines vom Ursprung an fühlenden und empfindenden Wesens. (Kohlschmidt, p. 229).

Herder öffnete Goethe und seinen jungen Zeitgenossen nicht nur die Augen für bisher unbekannte Werke und Autoren wie Homer, Ossian und Shakespeare. Er vertrat auch eine für die Zeit fast revolutionäre, neue Sichtweise von Sprache, Poesie und Kunst. In jener Strassburger Zeit des geistigen Austausches zwischen Herder und Goethe arbeitete Herder an seiner Schrift *Über den Ursprung der Sprache*, die 1772 veröffentlicht wurde und in der er zu zeigen versuchte, "wie der Mensch als Mensch wohl aus eigenen Kräften zu einer Sprache gelangen könne und müsse," (Goethe, Bd. 1, p. 1066) so Goethes Formulierung dieser damals neuen Sichtweise vom sprachlichen Vermögen des Menschen. Obwohl Goethe damals diese neue Auffassung noch nicht zu verstehen vermochte, so war er sich ihrer Bedeutung doch bewusst. Diese Sprachauffassung war zu jener Zeit im wahrsten Sinne des Wortes unkonventionell. Herder wandte sich gegen

die rationalistische Entstehungstheorie, die Sprache als Übereinkunft, als Konvention, gleichsam willkürlich entstehen lässt, auch gegen die orthodoxe..., für die Sprache Erfindung Gottes für den Menschen, also eine Art fertiger Mitgift ist. ... Gott als der Schöpfer wird nicht zurückgenommen. Aber der Anfang der menschlichen Bestimmung zur Selbstentfaltung wird so weit wie möglich an den Schöpfungsakt selber vorverlegt. Damit gehört Sprache zur vom Ursprung an entwickelten Realität, zur Geschichte der menschlichen Seele. Sie ist weder fertige Mitgift Gottes noch

eine frühreife abstrakte konstruktive Handlung des Intellekts (Konventionstheorie). Sie ist "Seelenlaut (...). (Kohlschmidt, p.230).

So wie er in der Sprache den Ausdruck der Individualität eines jeden Menschen sah, so sah er in der Volkspoesie den Ausdruck der Identität, um einen heute verbreiteten Begriff zu benutzen, eines Volkes. Mehr noch: Volkspoesie wurde für Herder die Illustration der Genialität und in ihr wird das Volk zum Träger der Originalität. *Poesie, Originalität* und *Genialität* sollten bald in Shakespeares *Poetic drama* (Downer, p. 19-36) als vorbildlich verkörpert gesehen werden.

Die Hinwendung zur Volkspoesie und zu Shakespeare muss im geistesgeschichtlichen Zusammenhang als Abwendung vom logozentristischen Rationalismus des Aufklärungsdenkens und im literarischen Zusammenhang als Abwendung von den Normen des klassisch-französischen Dramas gesehen werden. Schon Lessing und andere hatten ein Shakespearebild vermittelt, das als neues Modell der ihrer Meinung nach von den Franzosen falsch verstandenen klassischen Dramaturgie entgegengehalten wurde. Der Geniekult kündigt sich bei Lessing an: "Denn ein Genie kann nur von einem Genie entzündet werden", schreibt er im 17. der "Briefe, die neueste Literatur betreffend". Der uns darin erscheinende Widerspruch zeugt von Lessings Aufklärungsdenken, von rationalistisch-eschatologischem Ursache-, Wirkungs- und Fortschrittsdenken. Herders Vision ist anders. Sein historisches Denken widersetzt sich dem ethnozentrischen. In der Volkspoesie will er die kulturelle Mannigfaltigkeit und Individualität zeigen.

In seinem Shakespeare-Aufsatz, der auch in der Strassburger Zeit entstanden ist, stellt er Shakespeare den Griechen gegenüber. Für ihn entspricht die einfache und klare Struktur des klassischen Dramas der Griechen ihrer einfachen - wir würden heute sagen: überschaubaren - Welt. Die Komplexität von Shakespeares Dramen spiegelt die englische Welt seiner Zeit. Der Einstimmigkeit des griechischen Chores stellt er die Vielstimmigkeit, auch im Sinne von Vielsprachigkeit, der englischen Gesellschaft des 17. Jahrhunderts entgegen. Der verlorenen Simplizität eines Sophokles entspricht der Gewinn an Reichtum und Weite, des Verfügens über weitere und differenziertere Erfahrungen, als sie den Griechen vorlagen. Das Genie Shakespeares erschien so als der Ausdruck nicht mehr einfacher, sondern geschichtlich entwickelter Natur.

Ganz im Sinne der von Herder betonten geschichtlich gewordenen Situation muss man den deutschen Sturm und Drang auf dem

zeitgeschichtlichen Hintergrund sehen. Die intellektuellen Rebellen wandten sich gegen einen Rationalismus, der das gesamte kulturelle Leben, von der Literatur bis zur Politik, universalistisch-rationalistischen Kriterien zu unterwerfen versuchte. Der Aufgeklärte Absolutismus enthielt alle Widersprüche, die zur emotionalen Entladung führen mussten. Der absolutistische Staat perfektioniert sich, leitet für die Zeit progressive Reformen ein und gestattet bisweilen sogar ein bisschen intellektuelle Freiheit. Das Bürgertum bleibt aber mehr denn je, im Gegensatz z.B. zu England, von der Teilhabe an der politischen Macht ausgeschlossen. Es kompensiert diesen Mangel an Macht durch Bildung. "Wissen ist Macht" wird zum Ausdruck selbstbewussten, unpolitischen Bildungsbürgertums. Die Spannung zwischen mächtigem Wissen und politischer Machtlosigkeit entlädt sich im Antirationalismus des Sturm und Drang, bevor sie später zur verhängnisvollen Verinnerlichung führt.

Nicht zufällig trägt Herders Programmschrift des Sturm und Drang, *Blätter von deutscher Art und Kunst* das Wort "deutsch" im Titel. In dieser Sammlung von Aufsätzen ist auch Goethes Schrift *Von deutscher Baukunst* enthalten. Die Betonung eines jeweils eigenen, organisch sich entwickelnden Weges führt zur Bewusstmachung deutscher Eigenheit. Das hatte nichts mit Nationalismus zu tun, auch wenn manche das später so verstanden wissen wollten. Neben "deutsch" taucht auch zunehmend das Wort "nordisch" auf. Man wollte sich absetzen von südlichen, im Neoklassizismus tradierten Mustern und wendet sich nordischen zu. Herders erster Beitrag in den Blättern ist der *Auszug aus einem Briefwechsel über Ossian und die Lieder alter Völker*. Ossian wird das Symbol der Sentimentalität der Zeit, der Absolutheit der Gefühle und der Sinne. Und so wie in den *Blättern* diese Schrift Herders Beitrag über Shakespeare vorbereitet, so hat Ossian den Boden für Shakespeare bereitet.

Der dritte Beitrag der *Blätter*, Goethes Schrift *Von deutscher Baukunst*, ist eine Synthese des Herderschen Volksgedankens aus dem *Ossian* und des subjektiven Geniegedankens aus dem *Shakespeare* – Aufsatz. Goethe geht es weniger um das Strassburger Münster als um seinen Erbauer.

Der Münster-Erbauer gehört zu den Auserlesenen, denen es vergönnt war, einen Babelgedanken in der Seele zu zeugen ganz, gross und bis in den kleinsten Teil nothwendig schön. ... Es ist die Gesinnung des Ur-Faust, die das Ungeheure will und bejaht. (...) Der Babel-Gedanke kann umgewertet werden zum Sinnbild

künstlerischer Zeugungskraft, ... die die ganze Natur zum zweiten Mal erschafft. (Kohlschmidt, pp.225-226).

In seiner Rede *Zum Shakespeares Tag*, noch in Strassburg, kommt Goethes Begeisterung jener Zeit so zum Ausdruck: "Und ich rufe: Natur! Natur! Natur! nichts so Natur wie Shakespeares Menschen" (Goethe, Bd. 2, p. 1075). Dieses Bekenntnis Goethes zur Natur und gegen den Rationalismus der Zeit ist ein Zeugnis für seine Entwicklung zu einer Synthese, die ihren Ursprung in Herders Denken hat. Diesem war es gelungen, den von Rousseau aufgestellten Gegensatz von Natur und Kultur zu überwinden. Er hat die irrationalistische Kulturbewertung Rousseaus in positiver Weise für das Gebiet der Kunstauffassung fruchtbar gemacht. Es gelang ihm,

das theoretische Naturevangelium mehr und mehr in das praktische Evangelium einer Kulturverjüngung umzudeuten und zwischen den umstrittenen Gegensätzen Natur und Kultur eine versöhnende Synthese herzustellen. Statt die Kulturwelt der Dichtung einfach zu verdammen, fühlte er sich dazu angetrieben, sie zu verjüngen und der Kulturdichtung das Ideal einer *Naturdichtung* gegenüberzustellen. So wurde er der Führer einer Revolution der Dichtung, deren Sinn sich nun ohne weiteres mit dem einen bedeutungsschweren Worte "Erlebnisdichtung" bezeichnen lässt. Allein er fand den Dichter, dessen eigentümliches Genie es war, dieses Ideal der Erlebnisdichtung, das Ideal einer dichterischen Synthese von Natur *und* Kunst in unvergleichlich wunderbarer Weise in die Tat unzusetzen. Er fand den jüngeren *Goethe*. Und die Erweckung des Genius durch die Macht seiner neuen Ideale: das war die denkwürdige Leistung, die Herder vollbringen durfte. *Strassburg 1770!* Das war der welthistorische Augenblick.... (Korff, p. 86-87).

Der Nachweis vom Shakespeares Einfluss auf Goethe und der Sturm und Drang-Phase auf Goethes Gesamtwerk bedürfte eingehender Untersuchungen. Hier seien nur einige Bemerkungen zum *Faust* gemacht. Wir wissen, dass Goethe sich von früh an mit dem Fauststoff befasste und bis an sein Lebensende an diesem Werk arbeitete. Zentrale Teile von Faust I drücken Stil und Thematik der Sturm und Drang-Periode aus. Goethe tat sich schwer, diese Elemente mit seiner klassischen Phase in Einklang zu bringen. Damit mag zusammenhängen, dass er Faust II nicht zu Lebzeiten veröffentlicht sehen wollte. Hat er geahnt, wie explosiv dieser Stoff wirken könnte?

In der Tat wurde, was man bald das "Faustische" zu nennen begann, im Verlauf der späteren deutschen Geschichte zeitweise ideologisch

missbraucht. Dies gilt auch im weiteren Sinne für das ganze Ideengut der Sturm und Drang Periode. In einer Analyse der Schriften des Philosophen Helmuth Plessner versucht Joachim Fischer zu zeigen, wie dieser Philosoph den, wie er es nennt, Sonderweg des deutschen Geistes zur Überwindung des cartesianischen Dualismus innerhalb der europäischen Geistesgeschichte bei Herder und Goethe beginnen lässt. Er zitiert Plessners Satz:

dass in Goethes und seiner Zeitgenossen Naturanschauung vieles geahnt und manches erkannt war, welches unsere Epoche nach einer Zeit unbestrittener Herrschaft exakt-rechnerischer Methoden in der Naturerkenntnis sich von Grund auf neu erarbeiten muss, das nicht verloren gehen darf, weil in ihm diejenigen Elemente stecken, mit denen eine Anthropologie als die für die Theorie der menschlichen Lebenserfahrung fundamentale Disziplin überhaupt erst begonnen werden kann (Fischer, p.410).

Die deutsche Philosophie hat die naturphilosophischen Impulse im lebensphilosophischen Paradigma vor allem durch Dilthey erneuert. Auch dieses Paradigma wurde missverstanden und missbraucht und gelangte so in die nationalsozialistische Ideologie. 1959, in der zweiten Ausgabe seines Deutschlandgutachtens zitiert Plessner Thomas Manns Diktum: "Deutschland sei sein Bestes durch Teufelslist zum Bösen ausgeschlagen" (Fischer, p. 426). In dieser unpolitischen Erklärung der schlimmen Ereignisse der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts klingt eine Anspielung auf Fausts Pakt mit Mephistopheles durch. Aber Goethe liess Faust wohlweislich keinen Pakt mit dem Teufel eingehen. Was daraus interpretiert wurde, ist eine Frage des jeweils sozial bedingten Diskurses, denkbar im Sinne von Foucaults Dreischritt - Klassik = Zeitalter der *Repräsentation*, Moderne = Zeitalter des *Menschen*, Postmoderne = Zeitalter der *Sprache* (Foucault).

BIBLIOGRAFIA

- DOWNER, A. S. The life of our design: the formation of imagery in the poetic drama. In: *Shakespeare: modern essays in criticism*. Oxford: Ed. L. F. Dean, 1967, p. 19-36.
- FISCHER, Joachim. Die exzentrische Nation, der entscherte Mensch und das Ende der deutschen Weltstunde. Über eine Korrespondenz zwischen Helmuth Plessners philosophischer Anthropologie und seiner Deutschlandstudie. *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 64. Jg., 1990, H. 3/Sept., p. 396-426.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugália Editora, s.d.
- GOETHE, J. W. *Goethes Werke*. München: Droemer, 1957.
- KOHLSCHMIDT, W. Sturm und Drang. *Deutsche Literaturgeschichte in Grundzügen*. Hrsg. v. Bruno Boesch. 3. Aufl. Francke, Bern, 1967.
- KORFF, H. A. *Geist der Goethe Zeit*. 1. Teil, Sturm und Drang. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979.

A BRITISH PERSPECTIVE ON ADULT EDUCATION: INSIGHTS FROM PAULO FREIRE AND OTHERS

J.E. Thomas*

There can be little dispute about a proposition that education is a process which is intended to lead to change. The problem arises when there is discussion about the direction of that change, as to whether it is to produce engineers for example, or whether it should seek to shape a mature society in the sense that its members are able to look at events and structures, and to decide that change is necessary. It is a debate which is deeply rooted in the Western liberal tradition, and one which intensified with the onset of industrialisation and urbanisation. During the nineteenth century in Western Europe, most notably in Britain, questions were raised about the very function of universities such as Oxford. Should such institutions produce what might be called technicians, what is called in modern jargon a skilled workforce? Or should they be concerned with intellect, with the implantation of 'wisdom', if it is possible to define it?

* Dr. J. E. Thomas é "Robert Peers Professor" de Educação de Adultos, e Pró-Reitor da Universidade de Nottingham, Inglaterra.

Although at first sight these seem to be matters which are peculiar to European debates, as we shall go on to see, they are, in truth, matters of profound significance to, for example, developing countries.

The focus of the debate has been sharpened over the years with the growth of Adult Education, by which is meant the education of people over about the age of twenty one. This sharpening has occurred because adults in large numbers want to understand the context in which they live, and often suffer. When therefore it is proposed that programmes of adult education should be mounted, none have a keener interest in this context than the people involved. For the classic, liberal educator there is, it is claimed, no problem. Such people reject functionalism — that is mere training for a job which in itself is no bad thing — but they say it is not enough. They also do not see education as a route to revolutionary change as a necessary and primary aim, although this could possibly be an outcome. Their faith lies in the creation of a wise society, advocated by a variety of ancient philosophers, and given especial force in the nineteenth century by John Henry Newman, a stern critic of the idea that Oxford should be more 'practical' and incidentally a crucial convert to the Roman Catholic Church, becoming the first Cardinal in Britain since the Reformation. This book, *The idea of a university*, should be read by all university staff who aspire to the values a university must embrace, since even if Newman's views are rejected, they remain powerful advocacy for an issue which is as vital now as it ever was:

If then a practical end must be assigned to a University course, I say it is that of training good members of society. Its art is the art of social life, and its end is fitness for the world. It neither confines its views to particular professions on the one hand, nor creates heroes or inspires genius on the other. Nor is it content on the other hand with forming the critic or experimentalist, the economist or the engineer, though such too it includes within its scope. But a University training is the great ordinary means to a great but ordinary end; it aims at raising the intellectual tone of society, at cultivating the public mind, at purifying the national taste, at supplying true principles to popular enthusiasm and fixed aims to popular aspiration, at giving enlargement and sobriety to the ideas of the age, in facilitating the exercise of political power, and refining the intercourse of private life. It is the education which gives a man a clear conscious view of his own opinions and judgements, a truth in developing them, an eloquence in expressing them, and a force in urging them. It teaches him to see things as they are, to go right to the point, to disentangle a skein of thought, to detect what is

sophistical, and to discard what is irrelevant. It shows him how to accommodate himself to others, how to throw himself into their state of mind, how to bring before them his own, how to influence them, how to come to an understanding with them, how to deal with them. He is at home in any society, he has common ground with every class; he knows when to speak and when to be silent; he is able to converse, he is able to listen; he can ask a question pertinently, and gain a lesson reasonably, when he has nothing to impart himself. The art which tends to make a man all this, is in the object which it pursues as useful as the art of wealth or the art of health, though it is less susceptible of method, and less tangible, less certain, less complete in its result.¹

He also says:

I have been insisting, in my two preceding discourses, first, on the cultivation of the intellect, as an end which may reasonably be pursued for its own sake; and next, on the nature of that cultivation, or what the cultivation consists in. Truth of whatever kind is the proper object of the intellect; its cultivation then lies in fitting it to apprehend and contemplate truth.²

The turning point in the debate in Britain was the emergence of Capitalism and a concomitant realisation on the part of industrial workers that they were a force to be reckoned with. As well as establishing Trades Unions, they began to turn to Adult Education which they hoped would help them understand the nature of Capitalism and how it could be changed. The attempts of those in power to establish and control adult education (and there were such attempts) were soon recognised and resisted by the workers. One article remarked that he 'may be caught young and have his teeth drawn by the operation of free and compulsory primary education'. Eventually 'a docile and contented proletariat' is formed 'and the capitalist system will work as smoothly as a shark's jaws'.³ This is powerful language but it showed he remembered that the exploitation of groups such as coal miners was extreme, that they believed education could help but only if the process eroded capitalism. To this end left wing educational organisations were set up by manual workers, notably in Britain, amidst great controversy, victimisation and hostility.

The argument could be made that this is an interesting, or not so interesting, piece of *history*. After all, there are hardly any miners left in Britain and certainly not in South Wales where so much of the struggle for independent and radical adult education took place. Furthermore the collapse of socialist and communist governments throughout the world

has surely discredited the political beliefs which brought them into being. Therefore, is there any place for a radical adult education? There is at least room for debate, and for a number of reasons.

The first is to do with the nature of these now discredited regimes. They may have subscribed to, indeed engaged in, Marxist programmes. But they were invariably totalitarian. The maintenance of power in such states involves the suppression of dissent, and disallowing mature discussion of the nature of educational provision is a sure indication of the sophistication of a political system. This is why there is such common denomination between people like Hitler, Mao, Stalin and Franco. They ensured that power was firmly held by their several clans, and it follows that life for the majority — the powerless — was the same in all those countries and others like them. Nobody can blame industrial workers for believing that a first step towards civilised living was the serious wounding, if not removal of Capitalism. Indeed, the historical time span is so short that despite the changes in the political landscape in recent years, it would be a very confident voice which would claim, definitely, that they were wrong. If however the discussion is less dominated by the potential for improvement under Marxism, and looks instead at the central question of the distribution of power, then there may be a case again for suggesting a role for adult educators in helping people, including themselves, in searching for solutions to what seem to be intractable problems. This question of power is one which has been much considered in recent years, notably by four writers: Ivan Illich, Paulo Freire, C. Wright Mills and Everett Reimer. It is worth noting that the first two of these were profoundly influenced by their experience in Latin America, especially Freire since he is Brazilian. In a short article it is impossible to do full justice to four such writers, but their views must stimulate discussion about adult education, and more generally about the duty — the word is used advisedly — which rests upon the educated in a society to aid the move towards justice and fairness, the absence of which remains the one important element of unification between most, if not all countries.

Reimer's position is uncompromising:

An educated minority of any size would never put up with current health and education services, environmental pollution, political policy control by military — industrial cliques or advertiser control of mass media, to say nothing of traffic jams, housing shortages and the host of other absurdities which afflict modern societies.⁴

Can such an allegation be true? It would hardly be difficult to find support for what he writes. The massive widespread concern about damage to the environment, just one of his targets, probably has only a limited degree of success to its credit. The destruction of sea life for profit, the continuing assault on the Amazonian forest, even Galtieri's squalid agreement to allow Japanese commercial hunters to experiment with Argentina's priceless penguin population to make handbags must mean that Reimer is hardly extreme in his claim.

Illich directs a good deal of the blame for malaise on the school system. In his seminal book *Deschooling society*, he points out that far from adding to the sum of social happiness, schools, by which he means all formal institutions of education, create misery:

In schools, including Universities, most resources are spent to purchase the time and motivation of a limited number of people to take up predetermined problems in a virtually defined setting.

Others are robbed of their self respect 'by subscribing to a creed that grants salvation only through the school'.⁵

Is therefore education such a part of the Marxian superstructure as alleged? Worse still, is it so pernicious that Capitalism can rejoice confidently in its own integrity? The radicals seem to believe that it cannot. But the debate as we shall see, has transcended the Capitalism versus Labour issue.

The strictures of the radicals are harsh criticisms, but they do account for the drift of valuable qualified people from the developing countries to the developed. Predictably, Reimer agrees with Illich:

True education is a basic social force. Present social structures could not survive an educated population, even if only a substantial minority were educated ... People are schooled to accept a society. They are educated to create or recreate one.⁶

Of such critics Freire has attracted most attention amongst radical adult educators. This is in part because he proposed solutions which seem feasible, because of his physical and practical experience. He also gains a large amount of credibility from his South American background. His views are by now famous and there is no need to describe them in detail. Briefly in his view, traditional education has suffered from the defects described by Illich and Reimer. In one of his signal statements he describes an education which suffers from 'narration sickness' when 'knowledge

is dished out from deposits' founded upon a 'banking concept'. Again with Illich and Reimer he observed that those who are educationally successful and 'expose the cause of liberation are themselves surrounded and influenced by the climate which generates the banking concept'. The answer is to look for dialogue between oppressors and oppressed. The outcome will be a pedagogy — a controversial term amongst those who love debates about meanings — but which seeks a world where oppressed and oppressors can achieve liberation from oppression, which would add to the happiness of *both* groups. Eventually, 'the oppressed unveil the world of oppression and commit themselves to its transformation'.⁷ Brave words: radicalism consists not only of brave words, but yet also of courageous deeds, and conviction. Those who admire Freire recognise this.

The importance of Freire is his influence in certain key areas in Europe and North America, and this is because his intellectual proposals both seem consonant with the experiences of many intellectuals in mass society, and because they do offer some kind of a way forward in a world which is becoming manifestly more oppressive.

The question which arises from such discussion is exactly the one which Newman tried to address. If the word University means anything, and if such an institution stands for anything, just *what* does it stand for? What in Newman's phrase is The Idea of a University? Adult Education seeks to make a difference but the criticism made by people such as Freire cannot simply be addressed by Adult Educators. Universities have to face an almost unique obligation put upon them to act responsibly in the face of social disharmony, injustice and poverty. Unfortunately, the worldwide reputation of Universities in this matter is not good. There is the well known collusion of academics with authoritarian and corrupt regimes. There remains the universal spectacle of student protest being put down by armies whilst academic staff turn away. The reasons they do vary from physical fear to a recognition of the danger of challenging those in authority, to an active support of that authority. A precise example would be the Tiananmen Square massacre in China in 1990.

The question of the responsibility of universities for what happens in society is one which provides a direct link from Newman to modern critics. The latter are, though, more dismissive of any prospect of change. Reimer is typically unhopeful:

Galbraith even argues that the academic community is one of our main hopes of escaping the worst implications of the new industrial

state. The evidence does not support him. There is no major issue — war, pollution, exploitation, racism — on which the academic community, as such, has a discernible stand. There are intelligent courageous men in schools and universities, as there are elsewhere, but they receive no effective support from their institutions. In the exceptional case when an institution has shielded an unpopular dissident, it has also muffled his voice. The worst causes, on the other hand, have had no difficulty in recruiting academics to their support while institutions of learning have entered into contracts with all kinds of other institutions for all kinds of purposes.⁸

Perhaps C. Wright Mills, writing in the zenith days of social science is less critical, but he still insists on the duty of intellectuals:

In a world of widely communicated nonsense, any statement of fact is of political and moral significance. All social scientists, by the fact of their existence, are involved in the struggle between enlightenment and obscurantism. In such a world as ours, to practise social science is, first of all, to practise the politics of truth.⁹

Burdening the social scientist even further, he writes:

It is the political task of the social scientist — as of any liberal educator — continually to translate personal troubles into public issues, and public issues into the terms of their human meaning for a variety of individuals.¹⁰

Do any of these criticisms make sense? Can the claims made by such critics be illustrated and proved? Above all, is there a fear on the part of the powerful that education, especially Adult Education, is a threat? It is not difficult to provide evidence that those who are apprehensive of losing power recognise that a principal threat may come from the educated. Examples are legion. They include the behaviour of German invaders in Denmark in the 1860s who immediately closed the corner stone of Adult Education, the Folk High Schools. They do not only include such crude examples, for instance, the way in which in academic curricula the shape of social evolution is ascribed to the dominant group. Women often question the absence of any account of their place in history, whilst the aggravation felt by native Americans over the celebration of Columbus' discovery of their land makes hardly a dent on received and transmitted knowledge. Perhaps, as Illich implies, the problem is so deeply institutional that a basic transformation is impossible, 'most current college-level reform looks like the building of high rise slums'.¹¹ In Britain the anxiety of the right wing government over the matter of history curricula in schools provides

a case study. On the part of that government there is a determination that the 'important' and 'credible' features of British history are taught. The meaning is clear.

Proof too that radical thinkers and practitioners may be near the truth can be found in the response of organised religion. This is a constant historical and contemporary phenomenon, and is quite understandable if the radical belief in authoritarianism is correct. If the radical were indeed a harmless oddity, then the response would not arise. The religious position is basically anti-intellectual, because it does not allow dissent. It is supportive of authority, and stability at all costs, which too is understandable, but needs to be recognised. Again, examples are abundant. They range from the fact that Pope Pius XII colluded with Hitler, to the much more mundane opposition to workers' education which was mounted by the non-conformists in Wales, in Britain. The consequence of a belief in permanence in a volatile world is plain to see in the misery inflicted by organised religion. Indeed, a measure of the force of the latter is the fact that radical critics rarely address it.

The moral in such debates is clear. It is about questions. It is about the rejection of apparently received knowledge, Catholic, Marxist, or any other unless that knowledge is demonstrable in its own right. Universities, and Adult Educators must ensure that. Then, now and in the future, all that is needed is courage.

NOTES

¹ NEWMAN, J.H. *The idea of a university*. London: Longmans, Green, 1891, p.171-2.

² Ibid, p.151.

³ 'From the Fool' in *Fellowship* (Australia WEA), Vol IV, No. 8, March 1918. F. Sinclair reprinted in WESSON, A. (ed.). *Basic readings in Australian adult education*. Melbourne, Council of Adult Education, 1971.

⁴ REIMER, Everett. *School is dead*. Harmondsworth: Penguin, 1971, p.14.

⁵ ILLICH, I. *Deschooling society*. Calder and Boyars, 1971, p.26, p.36.

⁶ REIMER, E. op. cit., p.137.

7 FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin 1972, p.45, p.46, p.60.

8 REIMER. op. cit., pp.147-8.

9 MILLS, C. Wright. *The Sociological imagination*. Oxford University Press, 1959, p.178.

10 Ibid, p.187.

11 ILLICH, I. op. cit., p.44.

DISCOURSE ANALYSIS: REQUESTING IN BRITISH ENGLISH FROM A SOCIAL PERSPECTIVE

Dalva da Silva Gomes*
Kátia Modesto Valério**

ABSTRACT

This paper reports on a research project which attempted to investigate the requestive behaviour of British speakers of English. The major goal of the research was to determine if there is a relation between situational variability and the type of strategy and of internal modification chosen by native speakers to perform requestive acts. Chi-square tests were carried out in order to check which contextual features were in fact significantly affecting the choice of strategy and of internal modification. The variables Social Distance, Dominance and Pragmatic Presupposition have been found to affect request sequences significantly.

* Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/Universidade Federal Fluminense, Mestre em Lingüística Aplicada pela UFF.

** Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Doutoranda em Estudos Lingüísticos na FALE/UFMG.

People use language to communicate their thoughts and feelings to other people. This is a well-known aspect of language. Another aspect, not so well known, is that it is constituted by variations which are determined by social and situational contexts. The following examples are only a tiny sample of the possibilities language offers its users to ask someone to turn the TV volume down.

Turn it down.

Turn the volume down, will you?

I suggest you turn down the volume of the television.

Please can you turn the volume down.

Could you please turn down the volume.

Could you turn it down a bit, please.

Do you mind if we turn the TV down?

Would you mind if we turn the TV down a bit.

It's rather loud, isn't it?

I can't hear myself think.

The choice of one of these utterances will depend on situational features, on social factors like the interlocutors' age, sex or role relationship, as well as pragmatic presupposition or request goal. We wanted to find out if there is a relation between some of these contextual factors and the production of request sequences. The theoretical background of our work was provided by the philosophers Searle, Austin and Grice, by Brown and Levinson's theory of politeness and by Blum-Kulka et al's. (1989) empirical research carried out in several countries entitled Cross Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP).

The variables taken into account, and which were sketched in Fig. 1, were: (a) Social Distance, specified as immediate family (IF), extended family (EF), friends (FR), colleagues (CO) and outgroup (OG); (b) Dominance, specified as speaker's authority over the hearer (+A), hearer's authority over the speaker (-A) and equal authority between interlocutors (=A); (c) Pragmatic Presupposition, specified as positive expectation of compliance (+C); negative expectation of compliance (-C) and neutral expectation of compliance (?C).

Fig. 1 Situational Variables

SOCIAL DISTANCE		DOMINANCE	
Immediate Family	(IF)	Speaker Dominance	(+A)
Extended Family	(EF)	Hearer Dominance	(-A)
Friends	(FR)	Equal Authority between	
Colleagues	(CO)	Interlocutors	(=A)
Outgroup	(OG)		
PRAGMATIC PRESUPPOSITION			
	Expectation of Compliance	(+C)	
	Expectation of Noncompliance	(-C)	
	Neutral Expectation	(?C)	

The variables above generated 15 different situations in the form of an elicitation questionnaire. Twenty-four subjects, twelve males and twelve females, produced 360 request sequences. These request sequences were analysed according to a coding scheme adapted from the one devised by the CCSARP Project. The Head Acts, the minimal units necessary for the performance of the request, were isolated. For example, in

(1) John, I'm terribly thirsty. Get me a beer. I'll clean the room for you.

JOHN is an alerter used to call the hearer's attention, I'M TERRIBLY THIRSTY is a grounder, which justifies the request, and I'LL CLEAN THE ROOM FOR YOU is a promise of reward used to press the hearer to comply. The essential sequence for the request to be understood as such, is GET ME A BEER, PLEASE. These essential sequences or Head Acts were the object of our study and were analysed according to a scale of indirectness which ranges from the most direct way of requesting to the most indirect one. In this scale we have three major levels: EXPLICIT DIRECTNESS, where utterance interpretation is derivable via linguistic indicators and semantic content; CONVENTIONAL INDIRECTNESS, with utterances being interpreted with the aid of conventional usage; and NONCONVENTIONAL INDIRECTNESS, where utterance interpretation relies heavily on the context.

The first level comprises (a) Mood Derivable, which is syntactically marked by the grammatical mood of the verb in the utterance, making explicit its illocutionary force as a request. The prototypical form is the imperative; (b) Explicit Performative, when the speaker explicitly names the illocutionary force of the utterance by using a relevant illocutionary verb; (c) Hedged Performative, where the illocutionary verb is hedged by modal verbs or verbs denoting intention; (d) Locution Derivable, when the illocutionary point is directly derivable from the semantic meaning of the locution; (e) Scope Stating, the utterance expresses the speaker's intentions, desires or feelings that the event denoted in the proposition comes true.

The second level includes Suggestory Formula and the Preparatories. The illocutionary intent in the Suggestory Formula is phrased as a suggestion by means of a framing routine formula. With the Preparatories, the speaker questions or states a preparatory condition for the request to be carried out.

The last level, which contains nonconventional indirect ways of requesting, has no fixed representation in the linguistic system. It is not clear whether the speaker is making a request, he only gives the hearer a hint leaving him uncertain as to the speaker's intentions. The speaker can deny having made the request and the hearer can deny having recognized the speaker's intentions. This level ranges from the most transparent hinting strategy to the most opaque one. By using a TRANSPARENT HINT the speaker refers to the requested act or questions the hearer's commitment to comply with the request; when the speaker refers indirectly to the hearer's responsibility or questions the feasibility of the requested act he is using a strategy called MILD HINT; OPAQUE HINT is the strategy in which the speaker refers to some object related to the requested act or states a potential argument for its performance. PLUS-OPAQUE hint is entirely context dependent, the proposition is a hint which points to exophoric information not encoded in the text.

The strategies above are sketched and exemplified in Figure 2.

Fig. 2 - Strategy types

Scale of Indirectness

MOOD DERIVABLE EXPLICIT PERFORMATIVE	Turn the volume down, will you? I would ask you strongly to present it to the board.
HEDGED PERFORMATIVE	I really do need to ask you if I could go home early again please.
LOCUTION DERIVABLE	I'm afraid you're going to have to move your car, ...
SCOPE STATING	I need to leave an hour earlier...
SUGGESTORY FORMULA PREP. OF ABILITY PREP. OF WILLINGNESS PREP. OF POSSIBILITY PREP. OF PERMISSION	If I was you, I would reconsider your decision... Could you turn it down a bit, please... Please, will you lend me your binoculars... Would it be possible to borrow your car... ...can I leave an hour early today?
TRANSPAREN HINT	Aren't you sure you haven't raised the amount too much. (When asking someone to see sense and reconsider a decision)
MILD HINT	Have you any other views on what you just said? (When asking someone to reconsider an aspect of what he/she just said)
OPAQUE HINT	If you leave your car there, it's going to get bumped. (When asking someone to move his/her car so that other people and the speaker can park).
PLUS OPAQUE HINT	But surely, that won't work. (When asking someone to reconsider an aspect of what he/she just said.)

Besides being able to select one of the strategy types above, the speaker can still modulate his request by means of internal modifiers. These can be syntactic or lexical elements. Consider:

- (2) Could you turn the TV down?
- (3) Do you think you could just turn the TV a touch?
- (4) Could you turn that bloody racket down.

Instead of producing a request with \emptyset modification, as in (2), in utterance (3) the speaker chose to minimize the impact of his request by using the Consultative Device DO YOU THINK, the Task Minimizer JUST and the Understater A TOUCH. Unlike the speaker in (3), the speaker in utterance (4) preferred to aggravate the impact of his utterance by the use of the Pejorative Demonstrative THAT, the Expletive BLOODY and Lexical Uptoner RACKET.

Concerning Attenuation, the impact of an utterance can be minimized basically in two distinct ways, both of them involving Politeness. With Negative Politeness the speaker expresses his desire not to interfere with the hearer's freedom of action and freedom from imposition. He makes it clear that he does not want to coerce the hearer and that cooperation is not assumed. Negative Politeness acts as a social brake, a distancing element between interlocutors. Positive Politeness, on the other hand, is triggered when the speaker expresses closeness between him and the hearer. The speaker claims common ground between interlocutors, conveying that they belong to the same group of people and, therefore, expect cooperation from each other. Positive Politeness acts as a social accelerator, promoting proximity between speaker and hearer. In token:

- (5) I don't suppose I could leave a bit early today.

the speaker chose to use Negative Politeness. He used the Subjectivizer I SUPPOSE by means of which he expressed his subjective opinion, hedging the assumption that the hearer could and was willing to comply. Furthermore, the use of Negation attached to the Subjectivizer reinforced the idea of polite pessimism expressed in the utterance. The Understater A BIT, on its turn, was used to minimize or underrepresent an element of the preposition and reduce the degree to which the requested act would be viewed as an imposition.

The Politeness Strategy chosen in

- (6) Can I disappear an hour early.

was a positive one. The use of DISAPPEAR, instead of LEAVE, can be said to be an In-group Identity Marker. Such a marked lexical choice evokes the interlocutors' shared associations and attitudes towards that element, being therefore, a device to claim common ground between speaker and hearer.

Figure 3 below features the three types of internal modification analysed. Negative Politeness was exemplified by three utterances produced under a situation in which a student asks a secretary at his department to use the photocopier in her room. This interaction is one with a member of the Outgroup (OG) in which the hearer has authority over the speaker (-A). One of the situations which elicited a great number of Positive Politeness markers was the one in which the wife asked her husband not to invite his cousin to her birthday party. The situation was devised to monitor interactions between members of the immediate family (IF) with equal authority between speaker and hearer (=A). Aggravation was often found when the interaction involved an older brother asking the younger one not to tell their father he (the speaker) had messed up their father's tool kit. In \emptyset - Modification there are examples of utterances produced under each of these situations.

Fig. 3 - Internal Modification

ATTENUATION (Use of internal Downgraders)	NEGATIVE POLITENESS	<i>Would you mind if I were to use your photocopier. I was wondering if I could use the departments's machine. Do you think I could possibly use your photocopier. Would you please let me use yours.</i>
	POSITIVE POLITENESS	<i>We won't be inviting your cousin to my birthday party, will we? You know, I'd rather he didn't come to my party. We don't need to invite cousin Peter, right? Let's just keep it to maters, eh?</i>
NON- ATTENUATION	\emptyset MODIFICATION	<i>Could I use your photocopier. Could you not invite Peter to my party. Don't tell dad about the tool box.</i>
	AGGRAVATION (Use of internal Upgraders)	<i>You'd better not tell dad about the tool box. Don't say anything to Dad. Don't you dare tell him about it. If you say anything to dad about this I'll will brain you. All right?</i>

The statistical analysis carried out showed that the variables considered do affect the speakers' requestive linguistic behaviour significantly. Although the analysis as a whole revealed that conventional indirectness is the preferred requesting option, speaker dominance and expectation of noncompliance elicited a larger number of Direct Strategies than other situational dimensions did. Concerning attenuation we can say that, although the use of Positive Politeness is part of the requestive behaviour of British speakers, as seen in speaker-dominance situations, our findings support the idea that the interactional style of the British society is in fact Negative Politeness oriented.

BIBLIOGRAPHY

- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J., KASPER, G. (eds.). *Cross-cultural pragmatics; requests and apologies*. (Advances in Discourse Processes Series - Vol. XXXI). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1989a.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J., KASPER, G. Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview. In: BLUM-KULKA, S. et al. (eds.), *Cross-cultural pragmatics; requests and apologies*. (Advances in Discourse Processes Series - Vol. XXXI). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1989b. p. 1-34.
- BROWN, P., LEVINSON, S. C. *Universals in language usage: politeness phenomena*. In: GOOGY, E. N. (ed.), 1978 (1979)/ 977 (1990). p.56-289.
- COLE, P., MORGAN, J. (eds.), *Syntax and semantics*. Vol.3. Speech Acts. New York: Academic Press, 1975.
- EDMONDSON, W. J., HOUSE, J., KASPER, G., STEMMER, B. Learning the pragmatics of discourse: a project report. *Applied linguistics*, v. 5, n. 2, p. 113-127, 1984.
- FAERCH, D., KASPER, G. Internal and external modification in interlanguage request realization. In: BLUM-KULKA, S. et al. (eds.), *Cross-cultural pragmatics; requests and apologies*. (Advances in Discourse Processes Series - Vol. XXXI). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1989b. p. 1-34. Kulka, S. et al. (eds.), 1989a, p.221-247.
- GOMES, D. S. *Situation and the directive head act: the effect of situational variability on the head act of requesting strategies in British English*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1993. (Dissertação, Mestrado).

- GOODY, E. N. (ed.). *Questions and politeness*. Strategies in social interaction. (Cambridge - Papers in Social Anthropology 8). Cambridge: Cambridge University Press, 1978 (1979).
- GUMPERZ, J.J., HYMES, D. (eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- HOLMES, J. Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, v. 8, n. 3, p. 345-365, 1984.
- HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J.J., HYMES, D. (eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- LEECH, G. N. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983 (1984).
- MITRANO-NETO, N. *Mitigation in requestive behaviour: the effect of sociopragmatic variability on the planning of requests by Brazilian EFL learners*. Reading: The University of Reading, 1991. (Tese, Doutorado)
- SEARLE, J. R. *Speech acts*. An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SEARLE, J. R. (ed.). *The philosophy of language*. London: Oxford University Press, 1971a.
- SEARLE, J. R. What is a speech act? In: SEARLE, J. R. (ed.). *The philosophy of language*. London: Oxford University Press, 1971a (1972). p. 39-53.
- SEARLE, J. R. Indirect speech acts. In: COLE, P., MORGAN, J. (eds.). *Syntax and semantics*. Vol.3. Speech Acts. New York: Academic Press, 1975b, p. 59-82.
- VALERIO, K. M. *Variation in request modification patterns in British English from a social perspective: the case of internal modifiers*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1993. (Dissertação, Mestrado).
- WEIZMAN, E. Requestive hints. In: BLUM-KULKA, S., HOUSE, J., KASPER, G. (eds.). *Cross-cultural pragmatics, requests and apologies*. (Advances in Discourse Processes Series - Vol. XXXI). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1989a. p. 71-95.

III

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
E ALEMÃO NO BRASIL

WRITING IN ENGLISH IN BRAZIL: A COMPUTER-AIDED ANALYSIS OF LEARNER OUTPUT IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Kevin John Keys*

During the first semester of 1993, the department asked students of the English language course to submit their written work in two copies. The purpose of this paper is to explain why this was done.

Essentially, we wanted to find out *how* students in this course write in English: we were interested in the vocabulary used, the use of simple and complex structures and in mistakes. This paper is primarily concerned with the first two aspects: vocabulary and structures; and also about how these change from beginning students to advanced.

The material was typed into the computer and analysed via a concordance program. This is a fairly powerful piece of software which allows for complex textual manipulation. For example: it will do word frequency counts, make indexes and produce concordances. Producing

* Professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, PhD em Filosofia pela Universidade de Edimburgo, Escócia.

a concordance is the process of highlighting key words in a text and then finding what contexts they tend to occur in. This has been used extensively in the analysis of literary texts, for example Shakespeare, and it has enabled scholars better to understand the nature of Shakespeare's English and how he used it.

So, we have been using this software to analyse some aspects of the written work of this department. The text — the “corpus” — was typed into the computer as a single large file. Within that file, four separate categories were defined: beginner, lower intermediate, intermediate and advanced and these categories correspond to the course structure as follows:

BEGINNER: I-II
 LOWER INTERMEDIATE: III
 INTERMEDIATE: IV-V
 ADVANCED: VI-VII

The sample is not well-balanced in terms of content. That is, there was not an equal distribution of contributions across the four levels and the input text is in some ways distorted: there are a disproportionate number of contributions from the intermediate level, for example. So, what we have is not *statistically* highly reliable; it is more of an *impression*, a snapshot of the writing skills of this department over a certain period of time. What this “pre-project” has done is to make clear how a more statistically reliable project could be devised and carried out.

We should be clear about some basic terminology. If we do a frequency count of the following text

The cat sat on the mat

we find that the total number of words is 6. However, we also notice that one of these words is repeated, so that a word frequency count would like this:

the	2
cat	1
mat	1
on	1
sat	1
total words:	6
total vocabulary:	5

There are six items in this corpus, but only 5 *different* words, as “the” occurs twice. The terminology for this is “types” and “tokens”:

TYPES: different types of words

TOKENS: occurrences of words of any kind.

The TYPE/TOKEN ratio represents the *total vocabulary* (i.e. the number of different words) divided by the total number of all lexical items in the corpus. It is therefore a measure of the *richness* of the text in vocabulary terms: the higher the figure, the richer, or more varied, the vocabulary that was used by the writer of that text.

The total number of words in the corpus is 123,510, which is not really a very large number. The distribution across grades is as follows:

Beginners:	5,365
Lower intermediate:	27,171
Intermediate:	44,659
Advanced:	46,315
Total:	123,510

These numbers are not very interesting. What we should be looking at is the TYPE/TOKEN ratio, and this is more revealing.

Beginner:	0.216
Lower intermediate:	0.142
Intermediate:	0.122
Advanced:	0.114

From this it *looks* as though beginning students use a richer vocabulary than those who are more advanced. There is an alternative explanation. At the beginning level of language acquisition, the amount of available vocabulary is limited and the *range* of expression is also constrained. So, there is a relatively low level of vocabulary available for the beginner and that vocabulary tends not to repeat itself. Therefore the TYPE/TOKEN ration gives a relatively high figure. At more advanced levels, the basic (functional) vocabulary of the language begins to repeat itself. We can see this very clearly in the data. In the whole corpus, the most frequently occurring word is, of course, "the", as it is in general English. The data for the beginner group in this corpus show the most frequent word as "I". This is because of the low input data for this level, and the nature of the writing tasks that are being set for this group. Here we begin to touch on a significant topic in relation to the *output* of beginning learners: which is, how is it related to the *input* in the classroom. Of course, at this level, this variable is much more controllable: we can *know* better the kind of classroom input that leads to the kind of

production that we can see in the data. That is, we are more certain of the kind of *task* that was set for the written work of this group and we are clearer about the limits of the language input at this level. Nothing we say about the *productive skills* of these learners has any value unless we are sensitive to what has been happening in the classroom. The corollary of this is clearly that one way of determining what the input has been is by analyzing the written output.

When we looked at the word "if" in this corpus, we discovered the following data:

Beginner:	(3 occurrences)
Lower intermediate:	1st: 31 2nd: 2 3rd: 2 dubious: 13
Intermediate:	1st: 68 2nd: 38 3rd: 4 dubious: 31
Advanced:	1st: 80 2nd: 13 3rd: 2 dubious: 21

("1st, 2nd" etc. here refers to the types of conditional sentences that followed the use of "if".)

What does this tell us? One thing is obvious: intermediate students were using second conditional sentences very frequently, but the reason for this is that I personally set my group a task which contained the phrase "If I knew..." and this second conditional structure was repeated in the texts of those learners. If we compare the result with those of the Advanced group — who were not specifically pushed towards using this structure — we can see that the tendency is *not* to use second conditional forms with "if". The tendency to use second conditional forms in this corpus is very dependent on teaching input. This suggests that in order to provoke more ambitious language use by learners it is essential that the teaching input be designed in such a way that it demands of the learner the use of structures and vocabulary that would not be their natural instinct to employ. That is, the pedagogic input has to be designed in such a way that it forces the learner to explore the boundaries of her competence in the language, to use the language in ways that are not — at this stage — spontaneous or natural. Only in this way can we push that learner into new forms of expression and encourage her to stretch the parameters of her competence and use the language in ways that she has not tried before. This is what we mean by teaching and learning.

To conclude: this pre-project has shown what would be necessary if such data as these were to be more useful and generalizable. These data were classified according to level but not according to tasks. The data are

not very clearly related to the input. The corpus itself is extremely small. (A similar project, by Dr. Angela Pinheiro of FAFICH/UFMG, contains a corpus of 1,600,000 words in Portuguese; the Collins Cobuild project is scheduled to arrive at 200,000,000 words by the end of 1993.)

Any future development of this project would have to take these factors into account and one possibility would be to identify the data with specific learners, especially if our aim was to follow the development of second language acquisition in a specific case. And we should remember that we are still only talking about writing skill, which represent a specific language ability: no-one is yet clear about how this skill represents overall language competence.

AUTONOMIA DO ALUNO: PASSOS E PERSPECTIVAS NA FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

Herzila Bastos*

Minha parte nesta mesa redonda se propõe a discutir alguns dos problemas que professores e alunos trazem para o processo ensino/aprendizagem e como esses problemas podem ser enfrentados. Situo, então, os esforços que nós, do Setor de Língua Inglesa, temos feito para tentar resolvê-los.

Começemos pelos professores. Não creio que se possa atribuir as dificuldades discutidas nesta mesa redonda quanto ao lidar com o material didático e com as habilidades a serem desenvolvidas *apenas* a uma possível falha de treinamento desses docentes ou ao desconhecimento de pesquisas aprofundadas sobre o desenvolvimento das habilidades. Com isso não quero dizer que essa falha e esse desconhecimento sejam irrelevantes na caracterização desse quadro de dificuldades aqui apresentado, mas sim que eles não são os únicos responsáveis por essa situação. Na verdade, há dois fatores que interferem na “performance” de um docente: a maneira como ele aprendeu a língua que ensina e o seu condicionamento pelo sistema educacional.

* Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Doutoranda em Estudos Lingüísticos na FALE/UFMG.

Uma tese de mestrado da Universidade Estadual de Campinas comprovou que professores, mesmo aqueles que receberam treinamento em uma determinada metodologia, podem apresentar uma tendência natural a retomar, repetir a forma de aprendizagem que eles tiveram enquanto alunos. Por “forma de aprendizagem” entenda-se não apenas metodologia, mas também mitos, filosofias subjacentes de centralização no professor, no aluno, ou em ambos, em momentos alternados. Em resumo, as teorias de aprendizagem e as formas de implementá-las empregadas pelos seus professores deixam marcas. Durante a pesquisa, os docentes analisados se declararam no mínimo mais confortáveis quando podem seguir aquela metodologia, com tudo o que ela implica. Outros podem se mostrar resistentes à utilização plena de uma metodologia que difira daquela conhecida. Ser crítico frente a uma metodologia nova é saudável, mas é preocupante resistir a ela por dificuldade em tentar algo novo.

Além dessa possível interferência do passado como aluno sobre o presente como professor, o docente pode ser presa de condicionamentos da estrutura que vivenciou enquanto aluno e vivencia enquanto docente, no sistema educacional. Conforme citação da Profa. Maralice, a escola pode ser um local privilegiado para a introjeção de conceitos de hierarquia, poder e conformação do indivíduo à realidade que o cerca. O professor de línguas estrangeiras pode se ver na posição de escravo do livro didático e, ao mesmo tempo, um semi-deus que tem como tarefa “colocar na cabeça” dos alunos as regras gramaticais e os usos da língua. Se passivo frente ao livro-texto, ele não o questiona, apenas gosta dele ou o odeia. Sem questioná-lo, não o adequa às necessidades dos alunos.

Caso se sinta incapaz de cumprir algumas tarefas do livro, ele salta-as, ou trabalha com elas do jeito que acredita saber fazer, ou seja, volta às suas origens, ao como aprendeu a língua que está ensinando. Salta atividades porque sua parcela semi-deus não lhe permite se arriscar a falhar. Essa mesma parcela o faz adequar as atividades à metodologia pela qual aprendeu porque se sente responsável *único* pelo processo de aprendizagem do aluno. Ele *tem* que conseguir ensinar e tem certeza de que o aluno aprende daquela maneira. Afinal, ele aprendeu. Em resumo, quando o professor se sente o responsável pelo processo de aprendizagem e resiste às indicações daquela metodologia, ou quando lhe falta embasamento sobre ela ou uma habilidade, ele acha uma saída: a volta ao passado ou a omissão.

Entretanto, o sistema educacional perverte tanto professores quanto alunos. Estes se vêem conformados a uma situação em que dependem do professor para “input” e para cobrança, neste caso apresentando uma

motivação que Stern (1991) chama de externa. Ainda mais sério do que essa motivação externa é a dependência de aceitação. Muitas vezes, professores de Língua Inglesa I, ao pedirem o Vocabulary Book e o Pattern Bank, se vêem cercados por perguntas do tipo “É assim que você quer?” Esses trabalhos valem pontos, mas os alunos sabem que o objetivo dessas tarefas é o desenvolvimento de formas próprias de organização de seu estudo dentro de parâmetros gerais, sobre os quais falarei em seguida.

Implantados há aproximadamente três semestres, já podemos analisar por alto os resultados desses Vocabulary Books e Pattern Banks: após uma fase de grande ansiedade, vocês apresentam trabalhos interessantíssimos e muito individualizados.

O Vocabulary Book, feito do Inglês I ao III, visa o desenvolvimento da estratégia cognitiva de memorização (Rubin, 1981, citada em Wenden, 1991). Essa estratégia cognitiva permite a passagem do item estudado do que se chama “short term memory” para a “long term memory”. Esta passagem pode se dar através de associação semântica, visual, de sons, etc. Ao realizarem os parâmetros do Vocabulary Book, agrupamento por campo semântico, cada aluno apresenta a sua estratégia cognitiva individual. Alguns preponderantemente colocam gravuras, demonstrando forte tendência à associação visual. Outros, ainda, preponderantemente fazem pequenos textos, comprovando tendência à contextualização. Há aqueles que preponderantemente fazem listas, com tradução ou não, mostrando que associam a nova palavra à que conhecem em português. Digo “preponderantemente” pois podem aparecer mais de uma estratégia em um mesmo trabalho (gravura e textos; sons e textos, listas e sons, etc.), o que comprova a utilização de estratégias metacognitivas norteando a escolha de meios para a realização de cada agrupamento.

Dickinson (1992) define estratégias metacognitivas como aquelas que permitem ao aluno direcionar a sua aprendizagem, selecionando as estratégias mais eficientes. O autor defende que todos nós utilizamos estratégias cognitivas, mas é o emprego de estratégias metacognitivas que distingue o aluno bem sucedido daquele que não o é. Essas estratégias metacognitivas podem ser utilizadas conscientemente ou não, assim como as cognitivas, ou seja, o aluno pode articulá-las para si mesmo ou não. O importante é que sejam utilizadas. O Vocabulary Book incentiva vocês a acioná-las, conhecendo-as pelos seus nomes ou não.

Essa fase do Projeto do Setor de Língua Inglesa, “Auto Instrução na aprendizagem de Línguas Estrangeiras” já está implantado. Entretanto, precisamos ir mais longe: a identificação, por parte de vocês, alunos, das

suas estratégias cognitivas e metacognitivas mais utilizadas. Após essa identificação, viria o segundo passo: a sua análise crítica. O terceiro passo seria a monitoração da aprendizagem: o confirmar as estratégias como as melhores ou alterá-las. Essa monitoração deve ser exercida também sobre as demais estratégias: sociais e comunicativas.

As estratégias sociais estão sendo incentivadas desde o Inglês I através das folhas de self study (filmes, artigos, ads, T-shirts, etc). Essas estratégias se referem às atividades que permitem exposição e prática na língua alvo. Segundo Rubin (1981), citada em Wenden (1991), as estratégias sociais, por si só, não contribuem *diretamente* para a aprendizagem, mas colocam os alunos em ambientes onde a exposição se torna viável: ouvir música, rádio, assistir filmes, ler, etc. Entretanto, como as folhas de "self study" orientam vocês para a aquisição de vocabulário, de pronúncia, de técnicas de leitura crítica, etc, podemos dizer que está havendo um direcionamento dessa exposição, que seria aleatória e solta, para alguns objetivos precisos de aprendizagem.

As estratégias comunicativas são definidas pela mesma autora como meios de o aluno se comunicar quando o seu conhecimento lingüístico não corresponde à sua intenção de comunicação: fórmulas conversacionais (ex.: como iniciar e finalizar uma conversa); uso de sinônimos e cognatos (sejam eles equivalentes em sentido ou não); uso de contigüidade semântica (ex.: "chair" ao invés de "stool"); uso de paráfrase; uso de estratégias que demonstram ao interlocutor a extensão de seu conhecimento do enunciado (ex.: pedir para repetir, silêncio/hesitação, etc.). As estratégias comunicativas estão sendo incentivadas desde o Inglês I. Falta-nos, então, instrumentalizar vocês de forma a permitir-lhes a identificação, a análise e a definição das melhores estratégias para vocês, individualmente, a cada momento.

Dickinson (1992), ao comentar as estratégias metacognitivas, que distinguem os alunos bem sucedidos dos que não o são, diz que o aluno bem sucedido é capaz de identificar objetivo de aprendizagem da atividade proposta pelo professor, sabe o que precisa aprender e como formular seus próprios objetivos de aprendizagem. É um projeto ainda incipiente no Setor esse trabalho de incentivar o aluno a identificar os objetivos das atividades feitas em sala de aula. Dentro de suas necessidades e e interesses, vocês se treinariam a selecionar o que fazer, quando fazer, como fazer, monitorando às estratégias cognitivas, sociais e comunicativas que utilizam. Em resumo, vocês estariam sendo treinados a monitorar a sua própria aprendizagem como um todo.

No momento em que os professores de 1º e 2º graus puderem identificar objetivos de aprendizagem do livro que usam, sabendo criticá-lo através de comparação entre o que a atividade se propõe a treinar e o que é efetivamente treinado nela, eles saberão também como adequar o material que estiverem utilizando às necessidades de seus alunos. Entretanto, para se dar conta de que os alunos têm necessidades e estratégias próprias de aprendizagem, o professor não pode se ver único responsável pelo processo dentro de sala de aula.

O que pretendemos num projeto de autonomia dos alunos nesta faculdade, autonomia entendida como a utilização livre de estratégias, de definição de objetivos no "self study" é mais do que aprimorar-lhes o conhecimento lingüístico. Vocês estão tendo a oportunidade de quebrar o condicionamento que trouxeram com vocês do 2º grau, de dependência e motivação externa (notas, cobrança). Se atingirem esse objetivo, vocês, como professores, terão a oportunidade de apresentar um novo parâmetro de comportamento profissional. Afinal, vocês terão tido um modelo diferente durante a sua aprendizagem. Por isso, será mais fácil para vocês do que tem sido para nós, seus professores agora, a vivência desse novo profissional, tão importante para a alteração do sistema educacional atual.

O novo profissional quebra a dicotomia professor escravo do livro versus semi-deus em relação a seus alunos, julgando-se único responsável pelo processo de aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, incentiva seus alunos à sua própria autonomia de aprendizagem. Através dela, aprende-se a pensar por si mesmo, a definir objetivos próprios na própria vida profissional. Há chances de que esse novo aluno e esse novo professor sejam mais capazes, inclusive, de exercer a sua própria cidadania de forma cada vez mais plena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in language learning*. 3.ed. Malta: Cambridge University Press, 1991.
- STERN, H.H. *Fundamental concepts of language teaching*. 7.ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

QUEM TEM MEDO DE “LISTENING COMPREHENSION”?

Rosana Lucas*

I. INTRODUÇÃO

Após 20 anos de prática como professora de inglês/língua estrangeira (ILE) verificamos que, ainda hoje, atividades de compreensão oral (“listening comprehension”) são, mais freqüentemente do que se poderia esperar, quase completamente ignoradas dos colegas professores — tanto na rede pública de ensino quanto na rede particular. De fato, muitas escolas não dispõem de equipamento adequado, porém mais nos preocupam alegações desenvolvidas na seguinte linha: “Se é difícil para mim, imagine, então, para os meus alunos!!”

Desabafos como este sinalizam, na verdade, lacunas em nossa formação de professores, completada num país afastado das comunidades de origem da língua que pretendemos ensinar. Antes de utilizá-lo como justificativa para excluirmos as atividades de compreensão oral de nossa prática de aula — e de nossos currículos, venho propor que aceitemos, de bom grado, o desafio, e eliminemos essa lacuna o quanto antes. Só

* Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Doutoranda em Estudos Lingüísticos na FALE/UFMG.

assim poderemos passar a oferecer mais amplamente aos nossos alunos a oportunidade de também se beneficiarem desse importante meio de aquisição da LE.

Este trabalho é uma resenha crítica de alguns volumes da literatura especializada, em que procuramos evidenciar as dificuldades inerentes às atividades de compreensão oral, e como a prática tradicional dessas atividades em sala-de-aula (aqui e no exterior) as tornam ainda mais inacessíveis aos nossos alunos. Em seguida, procuramos associar essa falha a uma concepção ultrapassada do processo de compreensão em comunicação oral e, por fim, apontamos as novas diretrizes que já se encontram estabelecidas na literatura de ensino/aprendizagem de LE como alternativa à prática tradicional.

II. DIFICULDADES INERENTES ÀS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL

Na vida real, são várias as situações em que uma pessoa precisa utilizar suas habilidades de compreensão oral. Uma revisão rápida é suficiente para levantarmos as seguintes situações: ouvir anúncios de auto-falantes em aeroportos, estações de trem, shoppings, etc.; atender a uma chamada telefônica; ouvir rádio; assistir à televisão, a um filme ou a uma peça; participar de uma conversa cara-a-cara; participar de reuniões, seminários ou discussões; assistir a uma aula; assistir a uma palestra, ou sermão; escutar conversa alheia, etc.

Rixon (1992) observa que, apesar de a compreensão oral estar no âmago das situações acima, ela raramente está só, de modo que o ouvinte precisa realizar outras atividades lingüísticas simultaneamente. Essa diversidade demanda, do ouvinte, habilidades variadas, que se superpõem, num processo complexo.

Rixon (1992) examina, por exemplo, a conversa cara-a-cara. Neste caso, a pessoa precisa tanto ouvir quanto falar. Ela precisa planejar o que vai dizer enquanto ouve, e ajustar o que diz conforme o que ouve. O mesmo se pode dizer da participação em reuniões e seminários. Por sua vez, as situações de assistir a uma aula ou a uma palestra envolvem freqüentemente a atividade de tomar notas. O ouvinte, além de compreender o que está sendo dito, precisa selecionar apenas a informação que lhe seja relevante e reduzi-la a uma forma que seja ao mesmo tempo econômica ao escrever e ainda compreensível mais tarde — outra combinação complexa de habilidades. Finalmente, por não

participar diretamente da conversa, o “abelhudo” precisará, primeiro, “sintonizar”, para então inferir o assunto da conversa alheia e poder compreendê-la.

Além da complexidade das tarefas envolvendo compreensão oral, podemos citar outros aspectos das situações descritas acima que causam dificuldades ao ouvinte. Rixon (1992) menciona os seguintes:

- a impossibilidade de se dirigir ao falante, pedindo esclarecimentos — quando ouvimos rádio, captamos o auto-falante, quando assistimos à TV, a um filme ou peça, quando assistimos a uma palestra, a um sermão, e, podemos acrescentar, quando escutamos conversa alheia;
- ruído, pela má transmissão da aparelhagem eletrônica — microfones, auto-falantes, telefones, aparelhos de rádio e televisão, etc.;
- nenhum auxílio visual, que facilite a compreensão — mais dramático nas situações de ouvir rádio e conversar ao telefone;
- a necessidade de integrar a contribuição de outros falantes — que Rixon (1992) aponta na situação de aula (contribuições dos colegas), mas que também se faz presente numa reunião ou seminário, por exemplo;
- a possibilidade de ser chamado a intervir repentinamente — como no caso de uma aula, ou, acrescentamos, numa conversa em grupo, ou num show de auditório.

Todas as dificuldades mencionadas até aqui se colocam normalmente para falantes nativos de uma língua qualquer. Aprendizes de uma língua estrangeira enfrentam algumas dificuldades adicionais, devido à sua pouca experiência com a língua. Nesse sentido, Rixon (1992) aponta a dificuldade que enfrenta o aprendiz, de reconhecer palavras no encadeamento da fala (ao invés de isoladamente), além da dificuldade que se lhe apresentam palavras e estruturas sintáticas novas. Além dessas, Rixon (1992) ainda acrescenta as dificuldades interpretativas resultantes do desconhecimento do aprendiz de como os diversos “gêneros” orais são organizados e apresentados na cultura estrangeira.

A breve discussão que conduzimos neste item já serviu para mostrar que, de fato, atividades envolvendo a compreensão oral são, por natureza, “difíceis”, especialmente para o falante não-nativo. Tanto ou mais difíceis do que a leitura, que envolve a compreensão de um texto escrito, na medida em que as atividades orais se dão no tempo, e o ouvinte não tem o mesmo controle sobre o texto que o leitor. Esse último pode ler as diversas partes do texto na ordem que mais lhe convier e no momento

de sua necessidade. O ouvinte, por sua vez, está sujeito a compreender o texto à medida em que este vai sendo enunciado pelo falante. Sua intervenção no processo é limitada, em maior ou menor grau, dependendo de o seu papel ser mais ou menos participativo no evento de comunicação. No caso extremo, a sua participação é nenhuma, estando o ouvinte completamente sujeito ao seqüenciamento dado pelo falante.

III. DIFICULDADES CRIADAS PELA PRÁTICA TRADICIONAL DE EXERCÍCIOS DE “LISTENING”

Examinemos agora uma prática comum em nosso meio. Segundo essa prática, as atividades de compreensão oral não são tomadas como um fim em si mesmas, ou seja, não são conduzidas para fazer com que o aluno melhore a sua compreensão da linguagem falada — um caminho para a aquisição da LE. Muito freqüentemente em nossa prática, as atividades de compreensão oral visam apresentar o conteúdo programático do material escrito — ou “aquilo que interessa mesmo”, as estruturas e o vocabulário da LE. Nos termos de Rixon (1992), a finalidade, neste caso, seria a de fornecer um modelo de linguagem para o aluno imitar na fase de produção oral. Diga-se, de passagem, que essa prática é fortemente sugerida pela abordagem estrutural de ensino de línguas, tendo sobrevivido durante a década de 70 inclusive na Europa, pelo que inferimos da leitura de Brown & Yule (1991).

Sendo, pois, uma forma de ilustração — como as fotos que acompanham as lições, as atividades de compreensão oral são banalizadas a um mínimo, considerado suficiente para tal objetivo. Brown & Yule (1991) descrevem, em linhas gerais, a estruturação de grande parte dos materiais suplementares de “listening comprehension” disponíveis no mercado. Ao que nos parece, a sua descrição retrata bem a prática de que vimos falando. Tipicamente, ela inclui:

- segmentos de linguagem oral relativamente longos para serem ouvidos pelos alunos;
- algumas notas sobre o seu conteúdo e uma explanação sobre as “palavras difíceis” que deverão aparecer no texto, fornecidas, em geral, antes da exposição;
- exposição dos alunos ao texto gravado (uma ou duas vezes);
- um questionário sobre o conteúdo informativo do texto, normalmente submetido aos alunos logo em seguida à exposição (às vezes, em forma

de questões de múltipla escolha). Em geral, as perguntas se distribuem por todo o segmento a intervalos regulares (a cada três ou quatro linhas da versão escrita);

- acompanhamento pelos alunos da transcrição do texto oral, durante a exposição (nem sempre permitido pelo professor).

Concordamos com os autores em que essa forma de conduzir os exercícios de compreensão oral assemelha-se mais a uma forma de testagem do que propriamente de ensino. Mas a crítica principal que fazem Brown & Yule (1991) é a de que essa forma de trabalhar se afasta bastante da experiência de um nativo com a linguagem oral.

Eles observam, primeiramente, que essa prática se baseia no pressuposto de que um ouvinte nativo atinge 100% de compreensão daquilo que ouve. Porém, nativos nunca operam com o sentido *literal*, ligado às palavras exatas que foram emitidas, mas com o sentido *intencionado pelo falante*, relacionado somente até certo ponto com as palavras emitidas, pois leva em conta muitos aspectos do *contexto da enunciação*. Na minha experiência, o aluno estrangeiro, ao perceber essa falsa expectativa, experimenta verdadeiro pânico ao se defrontar com exercícios de compreensão oral, acreditando ser inapto a essas atividades por quase nunca atingir a meta enganosa. Além disso, acrescentam Brown & Yule (1991), encorajamos o aluno a memorizar todas as palavras pronunciadas para só decifrar o que teria sido dito *após o evento da enunciação*, na tentativa de captar as “palavras certas”. Na vida real, porém, guardamos as *idéias* transmitidas pelas palavras e, não, as palavras em si.

Em segundo lugar, Brown & Yule (1991) apontam a exigência implícita nessa prática de que o aluno precisaria processar toda e cada palavra ouvida para decifrar o conteúdo literal *completo* de um enunciado. Em princípio, uma tarefa impossível, já que um nativo opera apenas com *interpretações parciais e razoáveis do que ouve*, suplementando — muitas vezes erroneamente — palavras “perdidas” por outras que atendam às suas expectativas.

Em terceiro lugar, como dizem os autores, induzimos o aluno a atentar para pontos importantes, tanto quanto para pontos irrelevantes do texto, já que raramente um falante estrutura seus conteúdos a intervalos regulares, como são os intervalos das perguntas formuladas após a exposição.

Continuando, Brown & Yule (1991) observam também que levamos o aluno a ignorar diferenças de forma e função entre a linguagem transacional (para troca de informações), e a linguagem interacional (que visa apenas o contato social entre os interlocutores), e a considerar como propósito de toda linguagem falada a *transferência de fatos*, pois os exercícios de compreensão oral tratam sempre da mesma forma qualquer tipo de texto.

Finalmente, Brown & Yule (1991) afirmam que poucos adultos normais conseguem atingir o nível de atenção, interpretação e memorização em suas línguas maternas que exigimos dos nossos alunos nessa prática, por mais de um minuto. A nossa prática, porém, submete o aluno a exposições muito mais longas, em que ele se vê obrigado a compreender um texto exaustivamente para poder responder, logo em seguida, a questões aleatórias e muitas vezes desmotivadas sobre qualquer parte do texto.

Concluindo, podemos dizer que uma pessoa sempre compreende uma mensagem verbal *no contexto em que ela ocorre*. Por serem familiares, os contextos em que ela se vê interagindo com outros falantes restringem muito o grande leque de possibilidades interpretativas de cada enunciado que ouve, o que permite a comunicação lingüística entre os membros de uma comunidade. Mesmo assim, e dado que a compreensão envolve sempre “adivinhação”, nunca podemos ter *certeza* de que tenhamos compreendido totalmente o que foi dito. Em outras palavras, estamos acostumados a alcançar apenas *sucesso parcial* na compreensão da linguagem que nos é dirigida (e até mesmo na expressão de nossas intenções). Na vida real, operamos com o que Brown & Yule (1991) chamam de *compreensão mútua tolerável*. E esta haveria de ser, exatamente, a expectativa de meta que deveríamos projetar aos nossos alunos de LE.

IV. UMA NOVA METÁFORA PARA A COMPREENSÃO ORAL

Em síntese, podemos afirmar que o fracasso da prática tradicional de exercícios de compreensão oral se calca numa metáfora antiga, associada ao processo de compreensão em comunicação verbal, segundo a qual haveria um emissor, um receptor e uma mensagem perfeitamente “transferível” de um para o outro, salvo ruídos na comunicação. Segundo Rost (1992, 2.ed.), a hipótese em vigor no âmbito da Ciência Cognitiva é

a de que a compreensão é um processo de *construção* de sentido; um processo colaborativo envolvendo tanto o *falante* — que produz os sinais, quanto o *ouvinte* — que os *contextualiza*, segundo os seus próprios propósitos. Rost (1992) enfatiza que as pessoas ouvem com um *propósito* definido, e que é este propósito que dirige o processo de compreensão. Propósitos ajudam o ouvinte a selecionar (mesmo inconscientemente, nos parece) as estratégias (e ações) mais apropriadas à situação comunicativa do momento. Galvin, citado por Rost (1992) identifica os seguintes propósitos gerais, ao estudar educação em língua materna: aprender informação nova, reconhecer o componente pessoal da mensagem, avaliar o raciocínio e as evidências, apreciar aspectos isolados ou integrados do evento de fala, etc.

Assim definida, a experiência de compreensão em comunicação oral é claramente personalizada, envolvendo ainda *integração* do novo conteúdo — já *inferido* pelo ouvinte com base em vários aspectos de um contexto específico — *a experiências prévias relevantes* do mesmo, ocupado em atualizar o seu conhecimento de mundo a cada experiência lingüística. Portanto, como observa Brown & Yule (1991), um processo que não se pode pretender *ensinar*.

V. DIRETRIZES PARA UMA NOVA PRÁTICA

Que fazer, então, para que o aluno desenvolva suas habilidades de compreensão oral na LE? Segundo Brown & Yule (1991), cabe ao professor colocar o aluno na *melhor posição possível* para aprender, por ele mesmo, a compreender o que lhe é dirigido na LE por pessoas com intenção comunicativa. As próprias situações de vida real, envolvendo compreensão oral, que apresentamos no item II, associadas à discussão desenvolvida nas seções III e IV nos indicam alguns procedimentos básicos que já se consolidaram numa prática alternativa de atividades de compreensão oral em sala-de-aula. Descreveremos a seguir, o que consideramos os pontos principais que definem essa nova prática. Acreditamos que ela realmente disponha de mais elementos capazes de deixar o aluno em melhor posição para aprender.

Do exposto, concluímos com Brown & Yule (1991) que antes de mais nada é preciso deixar claro para o aluno a nossa expectativa de que ele faça apenas uma *interpretação razoável* do material ouvido, principalmente nos estágios iniciais. Acrescentamos que é importante também que nós, os professores, estejamos preparados para *ouvir as interpretações*

dos alunos, que podem ser perfeitamente cabíveis, dado o conteúdo da exposição, apesar de nem sempre corresponderem às respostas previstas no “manual do professor”. Outra medida geral que Brown & Yule (1991, 6.ed.) sugerem adotarmos é a de explorar ou indicar para o aluno o *contexto sócio-cultural* subjacente ao texto gravado e não apenas as informações fatuais nele contidas. Isso é importante para o aluno saber fazer previsões acertadas a respeito do conteúdo do texto que deverá ouvir. Lembremos que na vida real, o ouvinte lança mão de informações de todo tipo (sobre o falante, sobre si próprio e sua atitude para com o falante, sobre o tópico em questão, sobre o local onde se dá a interação, sobre o momento em que esta se dá, sobre o “gênero” da interação, etc.) para atingir uma interpretação o mais fiel possível às intenções do falante.

Em termos mais específicos, devemos considerar o lembrete oportuno de Rixon (1992) de subtermos os nossos alunos a experiências “ao vivo”, em que o aluno deve compreender uma exposição dirigida a ele mesmo por outras pessoas – o *professor*, um visitante, ou os próprios colegas. Como bem observa Rixon (1992), essas situações permitem ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para *reagir* ao que ouve, ao invés de mantê-lo sempre na posição de “apreciador” do que outras pessoas dizem nas fitas. Apesar das dificuldades lingüísticas de um professor não-nativo e dos alunos em geral, Rixon (1992) acredita que estes só têm a ganhar com uma “dieta balanceada” que lhes permita praticar estratégias diversificadas de como lidar com a mensagem falada. A nossa experiência até hoje confirma inteiramente tal suposição.

Também não devemos nos esquecer, diz a autora, de que os materiais disponíveis em fitas, desenvolvidos especialmente para a prática da compreensão oral em quase nada se assemelham à maioria dos diálogos didáticos. Isso é tanto verdade quanto aos materiais estrangeiros, a que se refere Rixon (1992), quanto aos nacionais. Passagens destinadas à compreensão oral são gravadas por falantes nativos (ou quase), em ritmo natural de fala — geralmente “rápido demais” para o aprendiz, contendo muita informação, e utilizando-se de formas sintáticas e vocabulares as mais variadas, condizentes com o propósito da enunciação. Observamos que isso não nos deve desanimar, pois as *tarefas* e os *exercícios* mais modernos que acompanham as passagens são projetados de forma a torná-las mais acessíveis ao aprendiz. Basta lembrarmos que o processo de aprendizagem é lento por natureza e não queremos exigir dos nossos alunos que compreendam *integralmente* toda passagem que ouvirem, mas apenas aqueles pontos da passagem necessários a que eles executem com sucesso as atividades pedidas.

Ainda a respeito da escolha do material didático, Brown & Yule (1991) levantam os seguintes pontos que devemos considerar com relação aos textos gravados, destinados às atividades de compreensão oral, que influenciarão diretamente a nossa prática:

Os textos para “listening” podem variar segundo vários fatores. Considerando-se o nível de dificuldade dos textos, precisamos ter em mente que, em geral, é mais fácil compreendermos um único falante do que muitos, e difícilimo acompanharmos uma discussão envolvendo mais de três falantes simultaneamente. Além disso, o conteúdo dos materiais pode oferecer dificuldade nos seguintes aspectos: tópicos envolvendo vocabulário especializado demais são, geralmente, mais difíceis; o ideal é que o aluno já tenha alguma vivência da terminologia básica, encontrada numa passagem; por outro lado, parte da dificuldade de se compreender um texto pode estar no uso generalizado demais de vocabulário muito comum, como o encontrado nas conversas informais; a quantidade de conhecimento prévio (cultural e fatural) assumido ou tido como inferível pode ser outro complicador; além disso, alguns gêneros discursivos são mais complexos que outros (o tipo argumentativo, por exemplo, parece ser mais difícil de processar do que as descrições e narrativas); finalmente, quanto mais relações houver entre os elementos de um texto, mais difícil se torna a sua interpretação.

Para contornarmos essas dificuldades, Brown & Yule (1991) enfatizam a importância de usarmos várias formas de *suporte externo*, através das quais o aluno obtenha sucesso em suas interpretações. Trata-se, tão-somente, de reintroduzirmos as “dicas contextuais” de que um ouvinte nativo normalmente se utiliza, tão enfatizadas ao longo deste trabalho. Entre elas destacam-se o *ambiente visual* (introduzido através de gestos, desenhos, gravuras, mapas, diagramas, objetos reais, etc. que acompanhariam a exposição) e as *transcrições* do texto oral (que podem ser usadas antes, durante, ou após a exposição do aluno ao texto oral). Brown & Yule (1991) observam que as transcrições oferecem mais suporte ao aluno quanto menos “maqueadas” elas forem, apresentando, por exemplo, as pausas, reduções lingüísticas, etc., próprias da linguagem falada.

Um outro fator de variação dos materiais de “listening comprehension” é o *propósito* (ligado ao gênero discursivo) dos textos. O aluno deve ser exposto a uma gama de textos que reflitam os múltiplos usos da linguagem na vida real, e mais próximos de uma interação real em suas características. Conversas ligadas ao dia-a-dia, notícias de rádio

e TV, propagandas, novelas, anúncios de horários de aviões, trens, etc, documentários, palestras, sermões religiosos, discursos políticos, depoimentos, e programas de entrevistas são alguns exemplos de “input” de características bem diversas. Conseqüentemente, alguns textos são naturalmente bem curtos, enquanto outros, bem longos (estes últimos podem ser trabalhados por partes). Brown & Yule (1991) observam que diálogos produzidos e lidos são interessantes, mas não treinam o aluno para compreender falas espontâneas. Mais uma razão para introduzirmos experiências “ao vivo” de compreensão oral em nossos cursos. Por outro lado, podemos criar atividades interessantes que acompanhem falas espontâneas gravadas, proporcionando ao aluno a oportunidade de lidar com esse gênero também.

Finalmente, Brown & Yule (1991) resumem em dois tipos as atividades que podemos elaborar para orientar o aluno no exercício da compreensão oral. Observamos que os dois tipos se encontram amplamente divulgados nos materiais didáticos importados, das eras comunicativa e pós-comunicativa. O primeiro tipo, já mencionado anteriormente nesta seção, é o das *tarefas específicas* e simples, para o aluno realizar durante a exposição ou logo após, mas que lhe devem ser apresentadas previamente, ajudando-o a direcionar a sua atenção para aspectos relevantes da interação. Elas devem ser em pequeno número e versando sobre partes pequenas do texto. Por isso mesmo se prestam bem a serem aplicadas a segmentos mais curtos de fala. Esse tipo de exercício tem como objetivo principal ajudar o aluno a captar a *mensagem* das interações (informações e atitudes dos falantes). O segundo tipo são as atividades de observação e análise do material empregado, isto é, atividades que salientam a sua estrutura discursiva: marcadores textuais e suas funções; formas de negociação do sentido adotadas pelos interlocutores — por exemplo, muito do conteúdo *não* é explicitado; e as formas típicas da oralidade, que a diferem da escrita — formas reduzidas ao nível da palavra e da frase, por exemplo. Esse tipo de exercício se adequa principalmente aos segmentos mais longos de fala, uma boa alternativa à exigência de compreensão do conteúdo informativo dos mesmos. Além disso, propicia ao aluno desenvolver um senso de adequação das formas gramaticais às diversas situações sociais na língua e cultura estrangeiras. Esse tipo de exercício pode ser usado também para apresentação e/ou revisão de pontos gramaticais, vocabulário, e do sistema fonético e fonológico da LE.

VI. CONCLUSÃO

Apesar de difícil, compreender a produção oral em uma LE pode se tornar uma atividade viável e até prazerosa, se permitirmos aos nossos alunos executá-la em condições que mais fielmente reflitam as condições em que um ouvinte nativo desempenha tarefas semelhantes. De qualquer forma, os resultados não aparecerão de imediato, necessitando o aprendiz de treinamento contínuo nessa habilidade, ao longo de todo o aprendizado. No início, será suficiente que o aluno desenvolva a confiança de que o pouco que lhe é facilitado entender, através de exercícios bem elaborados, está contribuindo para que ele venha a compreender a LE cada vez mais.

Com isso, podemos perceber claramente o papel importante que tem a orientação dada ao aluno neste processo. Assim sendo, não basta a nós mesmos, enquanto aprendizes, e aos nossos alunos apenas "escutar" a LE passivamente para desenvolvermos habilidades de compreensão oral. Recordando o que mencionamos no início deste trabalho, na vida real, atividades que envolvem compreensão oral quase sempre envolvem também outros tipos de habilidades lingüísticas, a serem realizadas simultaneamente. É necessário, pois, algum tipo de propósito que nos regule a compreensão. Auto-instrução em compreensão oral numa LE se torna muito mais eficiente se pudermos contar com algum tipo de orientação (exercícios e atividades a serem realizadas antes, durante e após a exposição), quer fornecida por material didático próprio a essa função, quer fornecida por um professor, quer desenvolvida por nós mesmos.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar a capacidade humana de adquirir uma língua estrangeira oralmente, o que, a nosso ver, constitui uma meta muito mais importante a ser alcançada pela prática da compreensão oral (o que a torna mesmo indispensável) do que a meta de fornecermos modelos escolhidos de estruturas sintáticas para os alunos imitarem.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, Gillian, YULE, George. *Teaching the spoken language*; an approach based on the analysis of conversational English. 6.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 162 p.
- GALVIN, K. Listening by doing. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1985 apud ROST, M. *Listening in language learning*. 2.ed. New York: Longman Inc., 1992. 278 p.
- RIXON, Shelagh. *Developing listening skills*. 5.ed. London: Macmillan Publishers Ltd, 1992. 136 p.
- ROST, Michael. *Listening in language learning*. 2.ed. New York: Longman, Inc., 1992. 278 p.

O MATERIAL COMUNICATIVO E O PROFESSOR DE TRADIÇÃO ESTRUTURALISTA

Maralice de Souza Neves*

Grande parte dos professores procuram modernizar sua prática em sala de aula, ou o seu método, utilizando-se dos últimos lançamentos em material didático, acreditando que suas dificuldades com a aprendizagem de seus alunos poderão ser sanadas com conteúdo e técnicas interessantes e inovadores.

Hoje, os últimos lançamentos em material didático, principalmente os estrangeiros, tendem a seguir os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa. Essa abordagem é atualmente respeitada e considerada abrangente o suficiente para incluir em sua teoria muitas contribuições de abordagens anteriores aliadas às contribuições de outras áreas de estudo: a sociolinguística, a psicolinguística e a antropologia. O conceito de ensino e aprendizagem dentro dessa abordagem é ampliado, nos levando a reavaliar vários dos aspectos puramente formais do ensino da língua estrangeira até então vigentes. Da mesma forma, o aluno e professor, têm seus papéis também reavaliados.

* Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, Mestre em Letras/Inglês pela FALE/UFMG.

Quanto aos aspectos puramente formais do ensino, queremos dizer que a língua deixa de ser considerada dentro do critério unicamente estrutural ou gramatical para assumir dimensões de outros aspectos da competência comunicativa: os aspectos nocional/funcional e experiencial, ou a língua em contexto autêntico.

O papel do aluno deixa de ser o de receptor de conhecimento para ganhar a dimensão de responsável pela condução de seu processo de aprendizagem: os alunos negociam o quê e como querem aprender, propõem atividades, criam, interagem entre si e com o professor. O papel do professor, por outro lado, deixa de ser autoritário, aquele que impõe o conteúdo, para se tornar aquele que aceita sugestões, orienta e comunica-se com o aluno. Essa mudança no papel do professor torna-se um imenso desafio, uma vez que, abrir espaço para ouvir as opiniões dos alunos, suas necessidades e interesses, retira das mãos do professor o completo controle da condução das atividades.

Portanto, um material didático elaborado dentro de uma abordagem que leva em consideração questões como as expostas acima conterá atividades que proponham o desenvolvimento desses aspectos da aprendizagem, entre outros. Podemos considerar que materiais que objetivam a competência comunicativa do aprendiz contenham grande parte de textos autênticos.

Estes textos deverão ser semelhantes aqueles que o aprendiz terá mais chance de encontrar em situações reais. O material que focaliza a aquisição do código lingüístico, porém, tende a conter textos exclusivamente preparados e didaticamente facilitados para o nível do aluno. Tais textos são basicamente utilizados para ensinar estruturas e vocabulário. No material comunicativo, a forma de explorar o texto deverá sofrer modificações: os estágios de compreensão do texto é que serão treinados com o desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão oral. Da mesma forma, as atividades contidas nesse material deverão estar, na sua maioria, centradas no aluno em interação com os colegas e professor.

Nesse esquema, os alunos trabalham grande parte do tempo em pares e grupos, e o professor orienta ou, muitas vezes, toma parte nas atividades com igual status. Essas atividades são basicamente tarefas (tasks), de forma que o aluno tentará realizá-las com sucesso, para que ele desenvolva suas habilidades de comunicação. E as habilidades de comunicação na língua estrangeira envolvem dimensões muito mais amplas do que os aspectos puramente formais — ou gramaticais — da língua. Essas dimensões — a competência sociolingüística, a competência

discursiva e a competência estratégica, aliadas à competência gramatical — devem ser levadas em consideração nas tarefas propostas.

Foi conduzida uma pesquisa, que se tornou dissertação de mestrado em Letras intitulada *Communicative teaching of English as a foreign language: an approach haunted by traditional and structural myths*, onde se verificou entre outros fatores, o papel exercido pelo material na metodologia do professor de língua estrangeira. Concluiu-se que o aproveitamento do material parece estar sendo inadequado. Observou-se que o que tem sido feito é uma adaptação da experiência acumulada do professor ao novo material, e essa experiência traz mitos que interferem na interpretação do objetivo das atividades do material. Esses mitos são oriundos basicamente das abordagens tradicional e estrutural e parecem interferir da seguinte forma:

- Os professores acostumados ao conteúdo lingüístico pedagogicamente preparados de acordo com a dificuldade das estruturas e do léxico, acham os textos “autênticos” (escritos e orais) muito difíceis para o nível do aluno. Procuram, então, facilitar a tarefa do aluno suprimindo o significado de palavras e estruturas que o aluno possa desconhecer. As tarefas de desenvolver estágios de compreensão através, por exemplo, de estratégias de leitura e compreensão oral tendem a ser desconsideradas. Muitas vezes a fonte de informação e enriquecimento cultural não são adequadamente exploradas porque o texto é tratado exclusivamente como fonte de aquisição de vocabulário e gramática.
- Outro ponto que ainda se observa, como resquício da abordagem estrutural é a leitura de textos em voz alta, em níveis básicos de aprendizagem, como meio de correção de pronúncia e intonação. Keys (1992: 2-4) chama isso de “um tormento para o aluno”, tormento este que, além de atrapalhar a compreensão do texto, faz com que os itens não familiares, numerosos em níveis menos avançados, sejam traduzidos fonemicamente de forma errada. A correção contínua do professor expõe o aluno ao tormento de ser interrompido excessivamente, e de certa forma, criticado em público.
- As atividades que envolvem interação em grupo através de “role-plays”, “tasks”, ou jogos, ainda são negligenciadas ou encurtadas para dar lugar ao que é considerado mais importante: o ensino da gramática, segundo os moldes da abordagem tradicional. Isto é, o ensino da gramática é feito de forma indutiva, com explicações das regras e aplicação das mesmas através de extensos exercícios, normalmente escritos.

Segundo a pesquisa, ambos professores e alunos ainda acreditam que esta é a forma séria e conhecidamente a mais fácil de aprender a língua. Hatch (1969: 404) porém, defende o contrário: interação verbal também permite a apreensão de regras. Os aprendizes necessitam assimilar também as convenções envolvidas na conversação.

- Como grande parte das atividades são baseadas no cumprimento de tarefas (task-based), o professor tende a ficar exposto à situações inesperadas, o que pode ameaçar, muitas vezes, seu status de autoridade. Esse status autoritário tem sido perpetuado pelas abordagens mais significativas no nosso contexto: a abordagem tradicional ou Gramática e Tradução, a abordagem Direta, e a Estrutural ou Audio-Lingual. Essa posição do professor dentro dessas abordagens combina perfeitamente com os moldes educacionais autoritários e disciplinários vigentes no Brasil nesses últimos anos, segundo relata Luckesi (1992: 7), professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal da Bahia.
- Observa-se ainda uma grande dificuldade em explorar as habilidades da conversação (speaking) e audição/ compreensão (listening/ understanding), justamente por serem de condução e controle mais difíceis, além de consumidores de tempo. Ainda se mantém uma preocupação por parte de ambos, professores e alunos, em falar e entender tudo corretamente e perfeitamente. Dessa forma, essas atividades tornam-se frustrantes para todos. O material comunicativo tende a oferecer muitas atividades que exploram as habilidades orais em forma de tarefas: fazer o aprendiz ser capaz de desempenhar bem determinadas funções ao falar, ler, entender e escrever. Os níveis de desempenho dessas tarefas é que são nivelados de acordo com a bagagem de conhecimento do aluno. Aprender através de tarefas toma tempo, o que tende a conflitar com o programa preparado pelo professor.

Uma das possíveis soluções para esse problema pode estar na tarefa extra-classe do aprendiz.

O que foi concluído na pesquisa é que a escolha do material comunicativo parece não resolver sozinho o problema de ensino e aprendizagem da L2, como se esperava na instituição pesquisada. Mudar o material não resolve se professores e alunos não entendem perfeitamente as propostas da abordagem para fazer bom uso do material que têm em mãos.

Naturalmente, nossas observações não esgotam as várias outras implicações envolvidas nos processos de aquisição de língua estrangeira,

e nem propõe que a abordagem comunicativa seja a solução. Na verdade, para se saber se essa abordagem trará melhores contribuições para o ensino e aprendizagem, é preciso conhecê-la e aplicá-la adequadamente para se ter uma resposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HATCH, Evelyn M. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E.M. (org.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1969. p. 401-435.
- KEYS, Kevin. Reading aloud: why torment your students? *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo: Minimax Editora Especializada, v. 6, n. 1, 1992.
- LUCKESI, Cipriano. A cultura dos testes. *Revista Dois Pontos*, Belo Horizonte: Gráfica e Editora Ouro Preto. v. II, n. 12, p. 6-8, 1992.
- NEVES, Maralice. *Communicative teaching of English as a foreign language: an approach haunted by traditional and structural myths*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1993. 160 p. (Dissertação, Mestrado).

DEVELOPING LISTENING SKILLS

Gladys de Sousa Magalhães*

First of all we must understand “listening” as a communicative activity and as a language learning activity¹, because as Anderson (1991) pointed out, “when we learn a foreign language, we do more than learn a linguistic system, we acquire some degree of familiarity with the foreign culture system”², and also we cannot communicate face-to-face unless we develop simultaneously two types of skills: listening and speaking.

There are two kinds of listening: reciprocal – where there is at least the opportunity for speaker and listener to exchange roles, and where we usually cannot predict what we will have to listen to, and one-way listening – where there is no opportunity for the listener to speak (such as listening to the radio, etc.), even though the listener can check out his comprehension and develop his awareness of the language in focus.

When we listen or give a listening activity we must be aware that we listen for a purpose – not only to exercise language skills, but also to fulfill non-linguistic purposes, which involves non-linguistics skills. For example, judging whether the speaker is upset or angry, so to make the correct sympathetic noises; or to relate cognitive skills to non-linguistic environment such as understanding that the instruction “go past the church” is related to where the speaker is.

* Monitora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG.

Brown and Yule (1983) coined the terms “interactional talk” to refer to speech that is primarily social (talking/chatting to a stranger at a bus stop, for example), and “transactional talk” (where the main purpose is to achieve a successful transfer or exchange of information). However, these extremes walk hand-in-hand, because many situations fall in between and will require a combination of linguistic and non-linguistic skills.³ So, it is crucial to set up goals and clearly specify what the task is, and to present learners with a gradual increase in difficulty, which is also a way to cope with complexities of language input. According to Anderson (1991: 44-45) a listener who has

experienced success in simple comprehension tasks is more likely to have the necessary self-confidence to adopt active listening tactics, opposed to those whose experience became a failure and are likely to acquire passive and unsuccessful listening habits such as to relate ‘listening’ to sitting back and letting the sequence of sounds wash over them.

Still according to Anderson (1991), there are at least four situations in which the listener fails to process the incoming speech:

1. the listener may not hear adequately what has been said (due to background noise, unfamiliarity with the speaker’s accent etc) – so there’s only recognition of what was said;
2. speech may contain words or phrases that the listener can hear adequately but is unable to understand (due to the syntax or the semantics of the foreign language);
3. there are times when the listener is able to hear and understand the speaker, but may have ‘switched off’ consciously or unconsciously;⁴
4. background knowledge is crucial to the way we understand language. Its absence or incompleteness may result in a sort of non-comprehension, or make it difficult, although the language element is not an obstacle.⁵

And there are times when the listener attends the message fully and from which he tries to construct a coherent interpretation, so he is both able and willing to play his part in this active language skill.

The outcome is that understanding is not something that happens because of what a speaker says

but mainly because of the crucial role the listener has to play on the process, [he must activate] various types of knowledge by

applying what he knows to what he hears and trying to understand what the speaker means.⁶

Consequently we, as teachers, should set learners tasks that require them to demonstrate in a conspicuous way their comprehension of some aspects of what has been said/heard, and lead students to become successful autonomous learners.

SAMPLES OF ACTIVITIES:

You are going to have the opportunity to practice some samples of materials that are being prepared to become the corpus of our C.A.I. (Centro de Auto-aprendizagem – The Self-Access Center).

1. You're going to hear the child's story "The Elves and the Shoe Maker". As you listen *put* the story *in the right order*.

To the teacher: This activity is to improve listening comprehension, reading, guessing and composition skills.

The story was adapted, that is, some parts were omitted to make it shorter and concise (remember to edit tape according to what you are going to use).

The story can be divided in real paragraphs or in blocks of paragraphs — it will depend on the level of students and their age (lower levels bigger chunks of the story, pre-adolecents cannot work with about 23 slices of paper, they'll make a mess).

Divide the class in pairs and give each pair a set with the scrambled parts of the story. Play the tape as many times as necessary but remember that the aim is not to understand word by word but only to put the story in the right order.

The Elves and the Shoemaker
Story Teller, 1973

Many years ago there lived a poor shoemaker and his wife. They were so poor that he did not have enough money to buy the leather to make more than one pair of shoes at a time.

He would cut the shoes out at night and sew them together the next morning. "I have the leather cut and ready for sewing in the morning, Wife. Let's go to bed."

"That's fine, dear. Get a good night's rest."

When the shoemaker came to his shop the next morning, he found a wonderful surprise.

"My, look at that! The shoes are all finished and they are beautiful."

When the man who had ordered the shoes came to get them, he said, "These are the nicest and most comfortable shoes I have ever had. I will pay you more money for them than we agreed upon."

The shoemaker then had enough money to buy leather to make two pairs of shoes. He cut them out at night and set them on his cobbler's bench ready for the morning. Again, the next morning the shoes were all finished.

"Wife, I don't know how this miracle is happening, but we are getting rich!" The miracle continued day after day.

Just before Christmas the shoemaker whispered to his wife, "I think we should stay awake tonight and see how this miracle is happening."

"Yes, my husband, that is a good plan. Somebody kind must be doing this for us. I certainly would like to thank him."

So they hid in a corner of the shop and waited till midnight to see what would happen. When the clock struck 12, two cute little men came into the room and started working on the shoes.

"Husband, look! They are elves and they have no clothes on!"

"The poor little fellows! They work so hard. They must be very cold."

"I'll make them some clothes for Christmas."

* You can tell students that there will be one extra sentence and add one that would fit here:

"Those little men have made us rich, dear Wife. How could we ever repay them?"

"The only thing we can do for them is to make the clothes so they will be warm during the winter."

The shoemaker's shop became very busy and he had all kinds of shoes for sale. He had boots for ladies and men, little shoes for children. The shoes came in many pretty colors: red, green and blue.

The shoemaker and his wife became richer and richer. They built a big store that was always busy!

The night before Christmas the wife finished the clothes for the little men. She had two little vests, two pair of little pants, and even two little hats each with a red feather.

"They certainly will look grand in these clothes."
"Oh, I hope they will like them."

They put the clothes on the cobbler's bench in the shop. Then they hid in a corner and waited. Soon the clock struck 12 and the two little men came in again ready to go to work.

They immediately found the clothes! "My, my, look at these fancy garments." "How smart we will look. All our friends will be jealous!"

Then they started singing a funny little song.
"Such nicely dressed boys are we, we can no longer cobblers be."

They sang the song over and over and danced around the table with glee.

"It's getting late. We must take our leave."
"Yes, we must go now."

People came from all over the country to buy his shoes.
And the shoemaker and his wife became the richest people in town, but they never forgot the two little elves who brought so much happiness into their lives!

The little elves continued to work for several hours and finally finished all the shoes.

2. You are going to hear a man talking about his week activities. Fill in the Diary with the right information.

To the Teacher: This is a selective/specific listening activity.

Any old material can be adapted towards a communicative aim. The chart below was adapted from *Stillitron*, 1972.

October	/	October
	/	
24 Sunday	/	Thursday 28
	/	
25 Monday	/	Friday 29 - Today
	/	
26 Tuesday	/	Saturday 30
	/	
27 Wednesday	/	
	/	

Tape transcript:

Today is Friday. On Monday I went to the library in the morning. On Tuesday I went to the theatre at 8 o'clock in the evening. I saw Mr. Burt in his office at 9.30 on Wednesday. Yesterday afternoon I went to the doctor at 4 o'clock. What's the time now? It's 2.05 and I've just called Mr. Foster. Tomorrow afternoon I'm playing tennis.

3. *To the teacher:* Using the adaptation of one text from the English Teaching Forum, vol. 31, 1, Jan./1993, we can have different activities by dividing the text into parts. Those activities are developed to improve listening comprehension – a selective one, reading and writing.

3.1. As you listen to the adventures of two couples (Richard and Louise Taylor, and Tom and Cathy Davis) in Boston, *fill in the gaps*:

N: It is a beautiful fall _____ in the northeastern United States. Louise Taylor, a professor of English _____ Syracuse University, and her husband _____, who is

a landscape architect, _____ about to start on a _____ to Boston, where they will do some _____. Their friends, Tom and Cathy _____, are going with them. It's late afternoon. Richard _____ Louise and Tom and Cathy have _____ at their hotel and have _____ to Boston Common. They have _____ at the Tourist Information _____ there and have asked for _____.

TG: Yes, they gave you some good _____ at your hotel. But it might _____ better to start the walking tour _____ morning.

L: That's a good idea, and _____ the weather so mild ... Will it _____ this nice tomorrow?

TG: It's supposed to _____ through the weekend. Of course, you _____ what we say about the weather _____ in Boston: If you don't like _____, wait a minute.

L: (to Tom and Cathy): Would you two _____ to do the walking tour? I _____ you brought comfortable shoes.

T: Sure, I _____ my Reeboks.

C: Oh, yes, we love _____ walk.

R (to TG): Thanks for your help. Can _____ take these maps with us?

TG: Please _____. Have a good visit.

(Answers: weekend, at, Richard, are, trip, sightseeing, Davis, and, registred, walked, stopped, booth, advice, information, be, tomorrow, with, be, hold, know, here, it, like, hope, brought, to, we, do).

3.2. As you continue listening to the four friends cross out any extra words you hear.

N: Back at the hotel, Richard and Louise are making the plans for the nice evening.

R: What about late dinner?

L: There's is a lot of places that look like they'd be good.

R: Here in Boston we should not probably have seafood.

L: Well, it's says this one's the oldest and the most historical place – the Union Oyster House.

R: Oh, I think the man at the information desk booth mentioned that too. What do they do have besides oysters?

L: Oh, all kinds of seafood then. Their specialities are lobster and char-broiled steaks.

R: That's good. I'll think Tom's a steak-and-potatoes man. Let's make a call to Tom and Cathy and see if it's OK with them.

(Answers: the, late, is, not, 's, desk, too, second do, then, 'll, make, a, to).

To the teacher: three more activities were planned with the selection.

3.3.a. As the four friends continued their visit to Boston, we chose the part in the restaurant to ask students to tick on the menu (which was given them) what the people ate.

3.3.b. Write down what the people had for dessert.

3.4. When the four friends went to the Freedom Trail, we gave students a map of Boston with the trail, so students were supposed to listen and mark down the trail with the places they mentioned.

4. Listen to Simon & Garfunkel's song – *The sounds of silence* – and put it in the right order.

To the Teacher:

- a. The song should be 'sliced' in each verse, or each stanza (for beginners, or depending on the degree of difficulty).
- b. Also the song could be cut vertically, so that each stripe of vertical paper will have the first words of all verses, the second ones and so on. But be sure to leave the correct space for the verses which have fewer words.

Examples:

(a)

Hello darkness my old friend

I've come to talk with you again

(b)

_____	.	_____	.	_____
hello	.	darkness	.	my
I've	.	come	.	to
because	.	a	.	vision
left	.	its	.	seeds
.	.	.	.	
.	.	.	.	
.	.	.	.	
_____	.	_____	.	_____
	.		.	

• cut the stripes this way

Although it cuts the natural chunk of the discourse, this is a different and more challenging way to listen to a song, specially if the song is familiar to the students.

BIBLIOGRAPHY

- ANDERSON, Anne, LYNCH, T. *Listening*. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- BROWN, G., YULE, G. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- FORUM, A Journal for the Teacher of English Outside the United States. "A Weekend in Boston". v. 31, n. 1, January 1993.
- MURPHEY, Tim. *Music and song*. Oxford: Oxford Univ. Press. 1992.
- SHEERIN, Susan. *Self-access*. 3.ed. Oxford: Oxford Univ. Press. 1991.

ZUR DIDAKTISIERUNG LITERARISCHER TEXTE IM SPRACHUNTERRICHT

Nívia Figueredo Amaral*

Frueher war das Verstaendnis literarischer Texte das (oft ausschliessliche) Ziel des Sprachunterrichts und insbesondere des Studiums der Philologie. In der Zeit der audiovisuellen, audiolingualen und am Anfang der kommunikativen Methode mit pragmatischer Zielsetzung wurden literarische Texte im Fremdsprachenunterricht nicht mehr behandelt. Heute ist man weiter und behandelt auch literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Reihe von Publikationen dokumentiert dieses Interesse u. a. Voelker (1984), Flippo (1986), besonders auch die Arbeiten von Kast. Kaminski (1984), Boschma (1987), Boog (1989) und Rathlau (1990) stellen Material vor. Auch in Brasilien wird an diesem Thema gearbeitet. Als Beispiele seien Bornbusch et al. und Dornbusch (1992) genannt.

Auch an der UFMG, aehnliche wie an anderen brasilianischen Universitaeten, ist das Deutschstudium so strukturiert, dass die Studenten nach sechs Semestern Sprachkurs in Deutsch als Fremdsprache die Literaturkurse besuchen sollen. Dies ist fuer viele bestimmt ein grosser

* Professora de Língua Alemã da Faculdade de Letras/UFMG.

Schock, da sie mit der aesthetischen Qualitaet von Texten in den Sprachkursen nicht vertraut gemacht worden sind.

Um das zu vermeiden, sollte man schon in der Grundstufe literarische Texte einsetzen. Diese koennen viele Beitraege fuer das Philologiestudium leisten. Martin Thijssen (vg. 1986: 34), ein Fachdidaktiker von der Katholischen Universitaet Nijmegen in Holland, nennt folgende:

- Die Studenten lernen Literatur als sprachliche Kunstaeusserung kennen und verstehen;
- So werden stellvertretend durch die fiktionale Wirklichkeit ueber sich selbst, den Menschen, das Leben und gesellschaftliche Zusammenhaenge informiert;
- Sie werden direkt und indirekt ueber eine fremde Kultur informiert;
- Ihr Spracherwerb wird dadurch gefoerdert;
- Die Entwicklung ihres Denkens, Fuehlens und ihrer Phantasie wird dabei gefoerdert.

Das bedeutet jedoch nicht, dass man ueber Texte immer interpretierend sprechen muss. Texte kann man veraendern, fortsetzen, transponieren und zu ihnen analoge, parallele und kontraere Texte verfassen. Dazu wird der Lehrer Hilfestellungen in Form von Wortschatzarbeit geben, und die Lerner anhand spezieller Uebungen zu Lesestrategien des globalen, selektiven und detaillierten Lesens motivieren. Wichtig ist es, dass der Lehrer statt Zensor derjenige ist, der hilft, sprachliche Hindernisse zu beseitigen, der Stimuli zum tieferen Verstaendnis eines Textes setzt und die Studenten das entdecken laesst, was sie fuer wichtig halten. Er wird Lesestrategien entwickeln, um den Studenten zu helfen, selbstaendig mit dem Text umgehen zu koennen. Hauptsache ist, dass die Lernenden merken, sie koennen ihn selbstaendig erfassen, dass sie sich selbst als Lesende ernst nehmen. Vor allem darf man nicht vergessen, dass Lesen in der Fremdsprache Spass machen soll. Es ist sprachlich und inhaltlich ein Entdeck- und Suchspiel mit vielen ueberraschenden Aha-Erlebnissen. Diejenigen, die so gerne die literarischen Texte als sakrosankt bzw. unantastbar ansehen, bemerken vielleicht gar nicht, dass sie durch endlose Worterklae-rungen und Textverstaendnisfragen die Motivation der Schueler langsam zerstoeren.

Ingrid Mummert (vgl. 1984: 41) nennt Kriterien fuer die Auswahl literarischer Texte im Fremdsprachenun-terricht. Ich nenne die zwei, die mir am wichtigsten erscheinen:

- Die Texte muessen sprachlich leicht verstaendlich sein, um emotionalen Zugang und damit Konnotationsbildung zu ermöglichen. Es geht nicht um das Erlernen neuer Vokabeln;
- Sie muessen auf Motivationen der Lernenden und des Lehrers treffen und es ist auch entscheidend, dass man sich nicht auf die getroffene Motivation verlaesst, sondern diese in die Textarbeit kontinuierlich mit einbezieht.

Bernd Kast beschaeftigt sich seit Jahren mit dem Thema "literarische Texte". In einem Seminar mit dem Titel "Literaturvermittlung im Grund- und Mittelstufenunterricht" fuehrte er 1992 eine interessante Gegenueberstellung des traditionellen und eines neuen Ansatzes zum Umgang mit dem literarischen Text vor:

Rezeptionsforschung > Paradigmawechsel

Altes Paradigma	Neues Paradigma
Literaturkanon	offenes Textangebot
Erziehung durch Dichtung	Erfahrungen mit und durch Dichtung
Schueler als Objekt literarischer Bildung = literaturzentriert	Literatur ist Objekt des Schuelers = leserzentriert
Lehre ist wichtiger als der Lernende	Lernender ist wichtiger als die Lehre
Intentions - und Autorperspektive	Rezeptionsperspektive
Text ist statisch, abgeschlossen, autonom	Text ist dynamisch, offen, prozesshaft
Sinn liegt fest (Monovalenz)	Sinn wird vom Leser festgelegt (Polyvalenz)

Um dieses Thema zu illustrieren folgt das Gedicht von Helmut Lamprecht:

Deutschstunden

Was
will der Dichter
damit sagen?
pfl egte
unser Studienrat
zu fragen.

Meist war er
 mit unseren Antworten
 so unzufrieden
 dass wir uns fragten
 warum denn die Dichter
 nicht gleich das sagten
 was sie gar nicht
 sagen wollten.

Nach diesen theoretischen Ueberlegungen wurden dann einige Texte vorgestellt, die von verschiedenen Autoren und z.T. von der Referentin selbst didaktisiert wurden. Sie sollten die Zuhoerer nur anregen, nach weiteren Texten zu suchen, die in der Grundstufe einsetzbar sind. Meistens haben die Autoren viel mehr Aufgaben zu den Texten bei der Didaktisierung gestellt, als waehrend des Referats praesentiert werden konnten. Ich habe mich wegen der ueblichen Zeitknappheit im Unterricht nur auf die wichtigsten beschraenkt. Wenn Interesse an dieser Zusammenstellung besteht, sendet sie die Autorin auf Wunsch gerne zu.

QUELENNACHWEIS:

- FLIPPO, Karl et al. *Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Goethe-Institut: Muenchen 1986.
- THIJSSSEN, Martin. "Vorschlaege fuer einen mehr schuelerorientierten Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache". In: FLIPPO, Karl et al. *Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Muenchen: Goethe-Institut, 1986. S. 31-61.
- VOELKER, Kristin et al. *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I, Seminarbericht*. Muenchen: Goethe-Institut, 1984.
- MUMMERT, Ingrid. Literatur macht Spass - auch in der Fremdsprache. Ueberlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur. In: VOELKER, Kristin et al. *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I, Seminarbericht*. Muenchen: Goethe - Institut, 1984. S. 33-46.
- KAST, Bernd, Handreichungen waehrend des Seminars "Literaturvermittlung im Grund- und Mittelstufenunterricht", am 13. u. 14. Oktober 1992 innerhalb der "Semana de Estudos Anglo-Germânicos A-ventura da Linguagem" an der Faculdade de Letras der Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

- DORNBUSCH, Claudia S. A literatura no ensino de alemão. *Cadernos da Semana de Língua Alemã*, II Semana de Língua Alemã 1992. São Paulo: USP, 1992. S. 11-15.
- BORNEBUSCH, Herbert et al. *Deutsche Literatur im 20. Jahrhundert, Materialien fuer den Fremdsprachenstudenten*. São Paulo: USP.
- BOOG, Henk, et. al. Lesespass. *Ein literarisches Materialienbuch fuer die ersten Jahre Deutsch*, Berlin: Langenscheidt, 1989.
- RATHLAU, Susanne. *Junge deutsche Literatur- Literatur von Jugendlichen fuer Jugendliche*. Muenchen: Goethe-Institut, Klett, 1989.

O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL*

Walter Volkmann**

Inicialmente gostaria de agradecer a oportunidade de poder participar desta Mesa Redonda que oportuniza a troca de idéias, o debate de assuntos ligados a nossa área de atuação e a reflexão sobre o ensino de Língua Estrangeira (=LE) em geral, pois não podemos negar que nós professores de LE somos um grupo que luta pelo reconhecimento, pela seriedade, enfim, pela valorização do ensino de LE. Sabe-se que o conhecimento ou o domínio de uma LE contribui para o enriquecimento intelectual da pessoa. É, também, de conhecimento geral que a leitura é uma forma agradável, criativa e econômica de viajar pela multiplicidade do pensamento humano, e os livros em uma língua estrangeira revelam uma outra cultura, outra literatura e, possivelmente, novos avanços da ciência.

Não nos esqueçamos, também, que o domínio de uma LE, muitas vezes, facilitou a realização de bons negócios.

* Texto apresentado em mesa redonda sobre o ensino de língua alemã na Faculdade de Letras da UFMG em 1993.

** Diretor do IFPLA - Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã - São Leopoldo/RS.

Convém lembrar que um significativo número de pareceres do Conselho Federal de Educação recomendam a inclusão de LE nos currículos escolares, destacando a necessidade do conhecimento de línguas como instrumento de compreensão e comunicação entre os povos. Insistem na convivência do aproveitamento de tradições culturais e étnicas ainda existentes.

No Estado de Minas Gerais temos uma realidade completamente diferente da do Rio Grande do Sul no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da Língua Alemã (=LA). A imigração alemã no RS iniciou em 25.07.1824. Estamos, pois, às vésperas de completar os 170 da imigração alemã no RS.

A chegada dos imigrantes alemães fez com que se criasse todo um sistema educacional no RS, pois eles, logo após a chegada, trataram de construir sua igreja, escola e o salão. Não podemos, pois, ignorar que até o período da nacionalização havia no Brasil 1500 assim chamadas escolas alemãs, sendo que 1200 se encontravam no RS. Depois da 2ª Guerra Mundial houve um longo período sem aulas de LA. Na 2ª metade da década de 50 algumas escolas recomeçaram com o ensino de LA, número que cresceu consideravelmente nos anos 60 até a reforma do ensino que, praticamente, eliminou a LE dos currículos escolares.

Em 1976 teve início um trabalho de acompanhamento aos professores de LA, pois criou-se a Coordenação do Ensino de LA no RS, a "Fachberatung für DaF in RS", sendo que como primeira coordenadora, "Fachberaterin", atuou uma professora cedida pelo governo da República Federal da Alemanha (=RFA). Hoje em dia, são dois professores alemães que atuam juntos com um colega brasileiro.

Em 1987 o Governo do Estado do RS através da Secretaria de Educação e Cultura lançou como Plano Piloto o Projeto de Pluralismo de Idiomas em escolas estaduais. Foi um trabalho que envolveu as universidades, o Instituto Goethe, a Aliança Francesa e, principalmente, as associações de professores de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Conseguimos implantar o ensino da LA em cerca de 25 escolas. Com a troca de governo, em 1991, o plurilingüismo praticamente foi extinto, pois sobrevive com dificuldades.

O Projeto, porém, fez com que a partir de 1989, diversos municípios passassem a implantar a LA nas bases curriculares ou em forma de Centro de Interesse em suas escolas municipais.

Os professores são preparados em seminários periódicos, pois há todo um serviço de acompanhamento, orientação e aperfeiçoamento oferecido aos professores das escolas da rede particular, estadual e municipal.

Todo trabalho é realizado em conjunto, ou seja, ARPA, GI, Coordenação do Ensino de LA e IFPLA, todos tendo em comum um objetivo: desenvolver um bom trabalho, assessorar os professores, aperfeiçoá-los, preservando, assim, valores culturais que enriquecem a educação e a formação do nosso país.

O quadro atual é o seguinte:

- 160 escolas (estaduais, municipais e/ou particulares)
- 300 professores
- 20.000 alunos.

Em 1976 foi fundado o IFPLA, Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, que mantém um convênio com a UNISINOS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sendo que recebe recursos financeiros da Alemanha, em forma de bolsas de estudo, por exemplo.

A UNISINOS se responsabiliza pela formação do professor de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, bem como pelas demais matérias que fazem parte do curso de Letras, Licenciatura Plena em Português.

O IFPLA é responsável pela formação do professor de Alemão, tendo uma carga horária de 1140 horas-aula de Alemão em 4 anos de curso.

Além disso, está em andamento o 2º Curso de Pós-Graduação/Especialização em Alemão – Aspectos Culturais, Lingüísticos e Didático-Metodológicos.

PERCURSOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NA UFMG E EM MINAS GERAIS*

Veronika Benn-Ibler**

Para iniciar a minha participação nessa mesa redonda, gostaria de repetir uma cena que venho freqüentemente assistindo aqui na Faculdade de Letras, ao longo dos meus anos como professora de alemão. Um estudante pergunta ao outro:

A: Qual é a língua estrangeira que você estuda aqui?

B: Alemão.

A: Alemão? Pra quê?

Diante do espanto do colega, fica um certo constrangimento no ar para depois virem respostas, ou um pouco acanhadas, ou ligeiramente irritadas, do tipo: “ah, porque gosto”, “ora, acho interessante”, ou ainda, às vezes, alguma manifestação de pretender atuar na área depois de

* Versão ampliada de texto apresentado durante mesa redonda sobre o ensino de língua alemã na Faculdade de Letras da UFMG em 1993.

** Professora de Língua e Literatura Alemã da Faculdade de Letras/UFMG, Doutora em Letras/Alemão pela USP.

formado. Não quero repetir aqui um lugar comum, invocando por exemplo Caetano Veloso que diz “filosofar só em alemão” ou lembrar que a língua alemã continua tendo o seu espaço na tecnologia de ponta. Pretendo apenas comentar alguns aspectos do diálogo entre os alunos a que me referi. Na indagação “pra quê?”, de caráter exclusivamente pragmático, está implícito o pressuposto de que os esforços investidos numa habilitação em alemão não encontram respostas no mercado de trabalho, considerado muito restrito, principalmente quando comparado com o do inglês. Na insegurança contida nas respostas — “porque gosto”, “acho interessante” — também se manifesta essa mesma preocupação que, no entanto, vem sendo reprimida em favor de argumentos de ordem pessoal, que passam a ser as justificativas primeiras para a escolha da língua estrangeira. Considero que nas duas posturas há aspectos que merecem ser revistos, o que me proponho a fazer em seguida.

Se o objetivo primeiro da Faculdade de Letras é formar o professor, vejamos quais são as instituições onde atualmente se leciona alemão em Minas Gerais: em cursos particulares de língua estrangeira sediados na capital e em várias cidades do Estado, na Associação Escolar Alemã em Belo Horizonte, na Sociedade Cultural Teuto-Brasileira mais conhecida por Goethe-Institut. Em nível universitário, além da UFMG, o alemão foi incluído recentemente no currículo da Universidade Federal de Uberlândia. Também nas Universidades Federais de Viçosa e Juiz de Fora são ministradas aulas de alemão.

Além dessas instituições funcionam, ainda, periodicamente e/ou esporadicamente cursos em empresas alemãs como a Mannesmann e a Demag. Também é bastante intensa a demanda por aulas particulares de alemão.

Cabe ressaltar aqui o trabalho realizado pela AMPA, Associação Mineira de Professores de Alemão, criada em outubro de 1992 e que vem se empenhando em conseguir implantar o ensino da língua alemã como outra opção de língua estrangeira no segundo grau. Imbuído desse espírito foi assinado em outubro do corrente ano, termo de compromisso entre a FUNEC (Fundação de Ensino de Contagem) e a AMPA, para se instalar no 1º semestre de 1994 uma turma experimental de alemão na referida instituição. A iniciativa permite afirmar que, também em Minas Gerais, está surgindo “*stricto sensu*” o espaço de atuação do licenciado em alemão.

Sem querer fechar aqui a questão mas, sabendo-se que o mercado é regido pela lei da oferta e da procura, não me parece tão limitado o campo de trabalho do professor de alemão.

Para poder propiciar uma visão mais ampla da trajetória do ensino da língua alemã entre nós, apresento um breve histórico:

Os inícios remontam ao final dos anos 20, quando imigrantes alemães fundaram em Belo Horizonte uma escola alemã de 1º grau. Os acontecimentos da segunda Guerra Mundial abalaram também profundamente o ensino da língua alemã no Brasil o que acarretou, em 1938, a extinção das escolas alemãs. Em Belo Horizonte, uma vez fechada a mencionada instituição, o prédio passou a abrigar a "Associação Escolar de Belo Horizonte".

Juntamente com a reabilitação da imagem do povo alemão e a ascensão econômica do país no período após-guerra, abriu-se novamente o espaço para o ensino da língua alemã. Em 1954, a partir de uma iniciativa brasileira, apoiada por alemães radicados em Belo Horizonte, foi fundada a Sociedade Cultural Teuto-Brasileira. Dez anos depois, em 1964, o Goethe-Institut sediado em Munique e criado para fomentar o ensino da língua e cultura alemãs no estrangeiro, passou a coordenar o trabalho didático-pedagógico da Sociedade e a promover eventos culturais, podendo contar com subsídios vindos da Alemanha.

Observa-se bem claramente nos anos 70 que o interesse pela língua e cultura alemãs está vinculado à conjuntura política e às relações sócio-econômicas entre o Brasil e a Alemanha. Intensificaram-se naquela época as atividades comerciais entre os dois países. Também grandes indústrias alemãs se estabeleceram nos municípios de Congonhas, Contagem, Vespasiano e Betim. Esses fatos trouxeram intenso fluxo de famílias alemãs e, concomitantemente a procura por uma escola alemã, já que os filhos, quando da volta ao país de origem, teriam que ser reintegrados ao sistema escolar alemão. A partir dessa necessidade é que se fundou em agosto de 1975, em Belo Horizonte, a "Associação Escolar Alemã". Trata-se de uma iniciativa privada, sem fins lucrativos, que conta com doações de firmas alemãs radicadas em Belo Horizonte e arredores e também com algum apoio do governo alemão para a obtenção de material didático.

Conforme os seus objetivos, a Associação, ao iniciar as suas atividades, atendia apenas crianças de língua materna alemã. Hoje em dia, o seu público alvo são, principalmente, crianças, adolescentes e adultos brasileiros, o que comprova o interesse crescente pela língua alemã entre nós.

No que se refere às atividades de extensão do Setor de Alemão da FALE/UFMG, os anos 70 e início dos anos 80 também foram bastante

profícuos. Via FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa) eram ministrados cursos audio-visuais e audio-linguais em várias empresas de origem alemã. O acordo nuclear teuto-brasileiro criou uma intensa procura por cursos de alemão pela então Nuclebrás. Gozavam ainda de grande aceitação no meio acadêmico os cursos de alemão instrumental oferecidos nas Unidades da Engenharia, Medicina e Geociências da UFMG.

A licenciatura em alemão em Minas Gerais está vinculada à história da Faculdade de Letras. Criada em 1968, ela tem a sua origem no Departamento de Letras da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Minas Gerais, fundada em 21 de abril de 1939.

Durante a vigência do sistema de licenciatura em Letras Anglo-Germânicas, a língua e a literatura alemãs eram disciplinas obrigatórias do currículo. Assim, para ser habilitado em Inglês era obrigatório cursar disciplinas de alemão e vice-versa. Depois disso ocorreram diversas reformas, tanto no que se refere ao ingresso na FALE, quanto nos currículos da mesma.

A partir de 1980 passaram a vigorar duas modalidades de diploma: o simples e o duplo. Entendendo-se por diploma simples, no caso em questão, a habilitação em Alemão e por diploma duplo, a habilitação em Português e Alemão.

A implantação das novas normas acadêmicas no 2º semestre de 90 resultou no diploma único, afetando aquelas línguas estrangeiras que eram procuradas pelos estudantes, na maioria dos casos, para a composição do diploma duplo. Situa-se aqui também o alemão. A adaptação curricular que tem como objetivo primeiro garantir uma melhor qualificação do estudante na sua área específica permite, no entanto, que ele consiga uma segunda habilitação dentro de um espaço de tempo razoável.

A mudança no sistema de matrícula que passou a ser por período e não mais por disciplina, oferece ao aluno a vantagem de poder conseguir de fato, no espaço de quatro anos, a obtenção do diploma de licenciado em uma habilitação.

Juntamente com o diploma único foi implantado ainda um sistema computadorizado, programado para controlar a vida acadêmica do aluno. Graças a este sistema, o estudante é desligado assim que integralizar os créditos de uma habilitação, podendo então imediatamente solicitar a continuidade de estudos, o que o levará à obtenção da segunda habilitação. No caso do alemão, isto poderá ser conseguido num período de 3 semestres, distribuindo-se as disciplinas específicas da seguinte forma:

se as disciplinas Língua Alemã 1, 2 e 3 já foram cursadas como optativas para a primeira habilitação, restam então para a obtenção do diploma de alemão as disciplinas Língua Alemã 4, 5 e 6, quatro disciplinas de Literatura e a Prática de Ensino de Alemão. A integralização dos créditos necessários é possível se o aluno cursar 2 disciplinas durante um semestre (1º semestre: Língua Alemã IV e Introdução à Literatura Alemã) e 3 disciplinas em cada um dos dois semestres subsequentes (2º semestre: Língua Alemã V, Lit. Alemã Século XX e Prática de Ensino de Alemão / 3º semestre: Língua Alemã VI, Lit. Alemã Século XIX e Lit. Alemã Século XVIII). Se a implantação da habilitação única retarda teoricamente por um ano e meio a obtenção do segundo diploma, na prática parece não ter havido uma mudança de fato pois, embora por lei a habilitação dupla pudesse ser obtida em quatro anos, a prática demonstrou que isto só ocorria em casos isolados, levando o aluno vinculado ao antigo currículo, um prazo que corresponde aos mesmos cinco ou cinco anos e meio de hoje, para a integralização dos créditos correspondentes às duas habilitações.

Analiseemos mais especificamente agora a carga horária de língua e literatura alemãs, exigida para a obtenção do diploma. Somando as horas-aula de língua (360h/a), de literatura (240h/a) e das opções (240h/a), obtêm-se um máximo de 840 horas. Lembrando que a carga horária total da habilitação é de 2.325, a carga horária específica não ultrapassa 36,12%. Não se questiona aqui que cada uma das partes envolvidas no processo do ensino e da aprendizagem procura dar o melhor de si para garantir a qualidade do ensino e o nível do curso. No entanto, parece haver consenso entre professores e alunos de línguas e literaturas estrangeiras que uma carga horária maior nessas áreas, criaria melhores condições para uma formação profissional mais completa. Esse fato se reveste de importância especial no que diz respeito ao diploma de alemão, uma vez que o aluno quase sempre só inicia o estudo dessa língua quando já está na faculdade e o seu maior contato com ela fica restrito à sala de aula. A atuação do estudante como estagiário do CELM (Centro de Estudo de Línguas Modernas) beneficia, sem dúvida, também a sua competência lingüística, não contribuindo, entretanto, para um aprofundamento maior, uma vez que as aulas ali ministradas se restringem ao nível elementar.

A complexidade das questões vinculadas à formação do professor de alemão deu origem à presente mesa redonda. Além do intuito de consolidar entre os estudantes da FALE o interesse pela habilitação na referida área, procurou-se evidenciar através da apresentação de possibilidades de especialização no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã e de aperfeiçoamento no Goethe-Institut, o intenso

trabalho que vem sendo realizado em diferentes níveis, porém com o mesmo objetivo de propiciar um desempenho profissional cada vez mais eficiente. Essa meta adquire um significado todo especial exatamente nesse momento, quando se manifestam entre nós os primeiros sinais de inclusão da língua alemã entre as opções de língua estrangeira no segundo grau.

NOTA

Agradeço à Profa. Maria da Conceição Magalhães Vaz de Melo, Coordenadora do Colegiado de Graduação da FALE/UPMG, pelas informações gentilmente fornecidas sobre a composição curricular das diferentes habilitações na FALE, indispensáveis para a elaboração deste artigo.

Expresso também os meus agradecimentos ao Sr. Rodolpho Schneider, co-fundador da Sociedade Cultural Teuto-Brasileira, e à Profa. Christa von der Heiden, Diretora da Associação Escolar Alemã, pelos esclarecimentos prestados referentes às atividades dessas instituições, citadas no presente texto.

IV

L I T E R A T U R A E / O U O U T R O S
S I S T E M A S S E M I Ó T I C O S

O ESPELHO, O CINEMA, A TV E A PALAVRA: POSSIBILIDADES DA MÍMESE

Julio Pinto*

Tenho, inicialmente, algumas considerações a fazer sobre a questão dos espelhos, para embasar a discussão que estou propondo aqui. A inspiração é o texto do U. Eco, o “Sobre os espelhos”, que vocês encontram numa edição da Nova Fronteira, com o título de *Sobre os espelhos e outros ensaios* e, por isso, não farei resenha dele. O princípio dessa discussão está num artigo meu, com o título ridículo de “Desconfiar das Imagens é Sinal de Consciência” (o título original era “Nexo, mentiras e videopixels”, mas o pessoal da revista achou parodístico demais e resolveu mudá-lo, à minha revelia). Este artigo está na revista *Caminhos*, n.7, junho 93, mas, repito, ele vai dar conta só do princípio, e depois toma um caminho diverso e vai falar da questão da imagem técnica enquanto nós, aqui, vamos enveredar pelas possibilidades da mímese.

As considerações têm a ver com quatro aspectos do que vou chamar de imagem virtual e de signo. Esses quatro aspectos são a questão da

* Professor de Semiótica da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFGM, PhD em Literatura Comparada pela Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, EUA.

verdade, a questão do nome próprio, o objeto de referência e a temporalidade. Em primeiro lugar, a verdade do espelho. Espelho não mente, não ilude. Ele só faz refletir o que está na frente dele. Qualquer coisa. Qualquer ilusão corre por conta do sujeito observador (quem sabe, nesse pormenor, o Descartes, inventor do jogo de canastra, tinha razão). Em outras palavras, se eu me recusar a ver as rugas e a barba branca, o problema é meu, não do espelho.

Tendo estabelecido o fato, por si evidente, de que o espelho é incapaz de mentir (ele só mente quando é usado *como veículo* por um sujeito que quer, ele sim, mentir ou enganar, mas o espelho *em si*, por si mesmo, não tem esta capacidade), vamos a uma outra peculiaridade dessa imagem virtual que vemos na superfície do espelho.

Um espelho não fixa uma imagem, assim como uma fotografia. O que quer que se poste em frente dele, será refletido, mas apenas enquanto estiver em frente dele. Um sujeito qualquer que vai àquela praça perto da Estação Rodoviária e compra um daqueles espelhinhos redondos para mandar para a namorada que mora em Poporuca da Serra e cola no verso do espelhinho uma dedicatória singela (“Aqui vai uma cópia cujo original te pertence”), está redondamente enganado, porque quando receber o presente um mês depois ela vai ver a própria imagem. Ou talvez ele esteja absolutamente certo, porque ela vai ver a própria imagem e, com certeza, aquela cópia pertence a ela mesmo.

Em outras palavras, o espelho só reflete o absolutamente singular, aquele objeto. [Em tempo: em semiótica, quando se fala em objeto, quer-se dizer “referência”, e não apenas “coisa”. Assim, por “objeto” entende-se uma pessoa, um sonho, um conceito, uma idéia, algo imaginável, uma ficção, um unicórnio, dinheiro, um desejo, uma sensação, enfim, uma COISA EM SENTIDO GENÉRICO, mas apenas algo que um sujeito conheça. O objeto, para existir, depende do conhecimento de um sujeito. A coisa existe independentemente do sujeito. Quer dizer, o objeto é um *ENS RATIONIS*, a coisa é um *ENS REALE*. No caso do espelho, obviamente, apenas o concreto é refletido. A imagem virtual no espelho diz respeito ao *ENS REALE* e, nesse sentido, limita-se ao que encontramos naquilo a que costumeiramente se dá o nome de realidade física.]

Ao refletir o absolutamente singular, sempre no momento presente, o espelho é forçado a ser absoluto, e a não mentir. Ele é um nome, mas não um nome como Zé Mané ou Totonho, porque ele só se aplica àquele indivíduo naquele momento. Seu equivalente lingüístico mais próximo talvez seja o pronome pessoal *eu*, que muda de dono a cada vez que

alguém se apropria dele para falar, mas, mesmo assim, o pronome pessoal não é a mesma coisa, por ser um ENS RATIONIS, assim como os nomes próprios lingüísticos. Qualquer nome próprio é um índice de seu portador, mas não é singular. O Manoel é um representante da classe dos Manoéis. Existe uma generalidade no nome próprio lingüístico que não está presente nas imagens especulares. Além do mais, a referencialidade do nome próprio não é absoluta: sempre posso tomar como Manoel o Joaquim ou o Joaquim como Manoel. Podemos, assim, chegar a uma conclusão parcial e a uma indagação:

O singular é absoluto e o absoluto não mente. Portanto, as singularidades absolutas são verdades. O geral, por outro lado, é relativo. É possível, portanto, que, se existe a mentira, ela deve situar-se no domínio da generalidade relativa.

Vamos deixar a indagação em suspenso, por enquanto. A resposta a ela vai ficar mais clara depois que falarmos de uma outra coisa. O espelho só reflete aquilo que está em frente dele. Quer dizer, o objeto daquela imagem TEM QUE ESTAR PRESENTE E SER PRESENTE para que a imagem surja. Essa é uma condição necessária.

Agora o signo. Uma das muitas caracterizações que se tem do signo em semiótica diz que ele é algo que está no lugar de algo para alguém ["aliquid stat pro aliquo"] e, ao fazer isso, produz na mente do observador um outro signo, chamado seu *interpretante*, que se refere ao segundo algo da mesma maneira que o primeiro algo o faz. Em outras palavras, ele é qualquer coisa que, ao ficar no lugar de um objeto em termos de algum aspecto do objeto (isto é, ao se relacionar com este objeto), produz um terceiro, que também é signo, que se relaciona tanto com o primeiro quanto com o segundo da mesma maneira que o primeiro se relaciona com o segundo. Isso quer dizer muitas coisas, apenas quatro das quais vale a pena salientar para nossos propósitos agora.

Em primeiro lugar, o fato de o terceiro termo ser signo torna-o capaz de produzir um segundo terceiro, também signo, que produz um terceiro terceiro, também signo, e assim por diante, numa cadeia infinita em que o objeto de um signo é sempre outro signo. Quer dizer, o objeto (lembrem-se do contraste entre objeto e coisa?), é um "ens rationis" e o objeto é um signo; donde, um signo é um "ens rationis" e o objeto é uma coisa já significada.

Isso é, basicamente, o que está implícito quando se diz que a semiótica se baseia numa lógica triádica, e não binária. O signo é uma

espécie de trindade indissolúvel. Notem que apenas a existência de um terceiro elemento é capaz de explicar os processos infinitos e indeterminados de produção de sentido, que seriam inexplicáveis a partir de uma referencialidade unívoca entre signo e objeto, ou entre significante e significado.

Em segundo lugar, e isso é decorrência do primeiro corolário, vamos dizer assim, está o fato-de que o interpretante, por ser um terceiro, **ESTÁ ENTRE** o primeiro e o segundo, da mesma forma que um *tu* está entre um *eu* e um *ele* ou um meio está entre o princípio e o fim. O interpretante é uma espécie de entrelugar, uma terceira margem do rio. Isso quer também dizer que um signo é um lugar-entre, e é por isso que ele é chamado de relação ontológica pura. Infere-se daí que a significação propriamente dita só se dá numa relação ternária. Uma relação binária pode, no máximo, fazer o que fazem os dicionários (isso significa aquilo) e sabemos que o dicionário só lista possibilidades de significação, que se atualizam num contexto específico (*Isso significa aquilo* naquele *lugar*, uma relação de três, em que o lugar faz uma mediação entre o isso e o aquilo).

Em terceiro lugar, qualquer coisa pode ser signo, já que o signo pode ser qualquer coisa (não existe nenhum estatuto ontológico, **SER SIGNO**, associado ao signo, ele é apenas uma função). Para ser signo, ele deve, de alguma forma, manifestar um certo aspecto do objeto e reproduzir esse aspecto em seu interpretante. Ora, infere-se daí que nenhum signo consegue captar todos os aspectos daquele objeto (se ele fizesse isso, seria o próprio objeto, e não um signo dele), o que quer dizer que todo signo tem uma certa opacidade com relação a seu objeto, mesmo remetendo a ele. Em outras palavras, *ao mesmo tempo que o signo revela seu objeto por meio do interpretante, ele o oculta*. A nossa interpretação dele, portanto, é eminentemente falível, na medida em que só nos cabe determinar qual o grau de indeterminabilidade desse signo. Por isso, a semiótica, a teoria geral do signo, tem também o nome de **Lógica do Vago**.

De um modo geral, o grau de indeterminabilidade cresce à medida que o signo vai tendendo mais para a singularidade, já que ele vai ficando mais extenso, e diminui quando ele caminha para a generalidade e fica mais intenso. Talvez isso fique mais claro se eu falar de uma das funções sígnicas mais conhecidas (as mais conhecidas de todas) dentre as 66 possíveis logicamente: a chamada tricotomia *ícone/índice/símbolo*.

Um ícone é aquela função lógica que exhibe traços de seu objeto, de tal maneira que torna possível dizer-se que ele é ícone. Em outras

palavras, um ícone tem, com seu objeto, uma relação analógica ou de semelhança. Por isso, diz-se que mapas, fotografias, expressões algébricas, um traço, uma metáfora, um desenho, uma onomatopéia, podem todos ter uma função de iconizar o objeto (o que não quer dizer que tenham apenas essa função pois, na verdade, podem ter todas as três ao mesmo tempo). Assim, ao dizer que tal alimento tem gosto de cheiro de uma outra coisa, estou estabelecendo, pela sinestesia, uma relação icônica na medida em que evoco, na imagem do gosto, a imagem do cheiro daquela outra coisa. Ora, isso é uma quasi-singularidade, na medida em que é uma relação estabelecida de maneira muito particularizada e que pode não encontrar nenhum eco na experiência de outras pessoas. Do ponto de vista da experiência compartilhada com uma comunidade cultural qualquer, essa singularidade é, semanticamente, muito vaga.

Um índice, diferentemente do ícone, é aquela função sígnica que aponta para fora de si mesma na direção de seu objeto. Pistas, pegadas, buracos de bala na parede, nuvens, relâmpagos, placas de Homem/Mulher nas portas de banheiros, setas, um dedo apontando, uma reação a uma ação, um sintoma, qualquer coisa pode ser vista como índice de algo, contanto que tenha com esse algo uma relação de ordem existencial ou de força bruta, tal que uma coisa possa levar à outra. O índice é, por isso, da ordem da metonímia. Notem, todavia, que a metonímia contém em si algo de metafórico, da mesma maneira que um buraco de bala só é identificado como buraco de bala se sua forma for parecida com a de uma bala. Uma pegada é identificada como pegada (e, assim, como um dêitico da passagem de alguém por ali), na medida em que tem a forma de um pé, e assim por diante. Quer dizer, todo índice tem algo de ícone. Esse mesmo raciocínio conduz à conclusão de que o índice também tem a ver com uma certa singularidade (talvez menor que a do ícone, se é que podemos pensar assim) e, embora um pouco mais determinado, do ponto de vista de significação, do que um ícone, ele é também vago.

O menos vago de todos, ou o mais intenso de todos, é também o mais genérico, o símbolo. Diz-se do símbolo que ele é o signo por excelência, por fazer um recorte mais preciso do “continuum” informacional. Paradoxalmente (mas nem tanto), esse recorte é mais preciso exatamente porque o símbolo é generalizante (ele é uma lei) e, por isso, determina qual vai ser seu significado. Vamos dar um por-exemplo:

Se eu disser o signo *cão*, todos aqui vão entender que a minha referência remete a um quadrúpede assim e assado, geralmente tido como o melhor amigo do homem. Ninguém vai pensar, a menos que seja um

extraterrestre, que eu me refiro a qualquer quadrúpede, de maneira que o interpretante desse signo seria algo que poderia variar de um rinoceronte a um gambá. Ele, portanto, restringe (ou regulamenta) o meu entendimento. No entanto, o signo *cão* se aplica a qualquer representante dessa espécie, independentemente de "idade, sexo, credo ou raça", e, nesse sentido, é um símbolo e é um universal. Por isso mesmo é que se diz que o símbolo é uma lei, um hábito, uma convenção, etc., e, como tal, tem que ser compartilhado por uma comunidade cultural qualquer. A sua generalidade faz dele o signo menos extenso de todos, exatamente porque ele não se refere a uma singularidade, mas a um conjunto de singularidades que têm, entre si, algo em comum. Esse denominador comum, por assim dizer, é o que o símbolo captura.

Ora, o fato de ser uma lei, um hábito, etc., de ordem geral, é que prega no signo a marca da relatividade e que permite que ele seja manipulado e/ou percebido dessa ou daquela maneira. Dizendo isso de outro modo, a generalidade da lei é a brecha por onde sai a transgressão, o que faz do signo uma faca de dois gumes: posso usá-lo tanto para dizer a verdade quanto para mentir. Até o nome próprio, símbolo indicial (e, às vezes, também icônico, na medida em que sentimos que algumas pessoas têm a cara de seu nome) pode mentir de uma maneira que é vedada ao nome próprio absoluto (a imagem do espelho). Aí está uma coisa que ninguém precisou explicar ao PC e à sua legião de fantasmas. E, por isso, o próprio Umberto Eco vai dizer, em outro lugar, que a semiótica é a teoria do engano.

Em quarto e último lugar vem o mais simples de todos. A definição de signo que usei acima traz implícito, na expressão *está no lugar de* ou na palavra *representa*, o fato óbvio que o objeto do signo não precisa estar presente para que se dê a representação. Na verdade, na maioria das vezes, ele não está presente. Ele nem é um tempo presente, na medida em que ele, o objeto, é um signo evocado quando o signo se manifesta e, por isso, ele está na instância do passado, enquanto seu interpretante está na trilha do futuro.

Inferre-se disso tudo que o signo, qualquer que ele seja, tem um estatuto diferente da imagem virtual do espelho. Talvez não se possa nem dizer que a imagem especular é um tipo de signo. Eco parece achar que não. Eu acho que é um representâmen, um signo que não tem um interpretante mental. Mas achar um nicho para essa imagem numa taxonomia qualquer não é importante. O importante é constatar que existe uma diferença entre os dois, uma diferença que parece ser ignorada quando lidamos com a idéia de representação.

Talvez aqui seja o lugar de falarmos de pelo menos três tipos de manifestações sígnicas que nos acostumamos a perfilar ao lado do espelho. Falo do cinema, da TV e da narrativa literária. Não resta dúvida que muitas vezes medimos todas as três com o metro do espelho ou, então, medimos uma com o metro da outra. Esse último é um procedimento mais ou menos padrão no caso das adaptações de romances para o cinema ou mini-séries de televisão. Entretanto, são linguagens, e todo mundo sabe disso, radicalmente diferentes e, como eu gosto sempre de falar do óbvio, permitam-me rapidamente sobredeterminar essas diferenças, mesmo arriscando perigosas supersimplificações.

O discurso narrativo literário é uma sintaxe simbólica, de temporalidade linear, na medida em que a língua é uma sucessão de símbolos e a ilusão de simultaneidade ou caos temporal é fruto de uma construção que conta, inclusive, com o fato de que o leitor pode ter acesso repetido ao texto para reconstituir, a partir do “sjuzhet”, a *fábula*, para usar uma terminologia proposta pelos formalistas russos.

O cinema parte, ao contrário, de índices icônicos que se organizam simbolicamente, é verdade, mas produzem símbolos sobredeterminados pelos valores icônicos já impressos. Esses índices icônicos — os fotogramas — arranjam-se em planos que são montados mais ou menos à maneira da montagem de um romance, mas que, naturalmente, retêm sua especificidade. Entretanto, o fato de que há uma forte indicialidade na imagem cinematográfica, o fato de que o olho da câmera é necessariamente constituinte de uma narrativa em terceira pessoa, o fato de que existe um enquadramento dentro de uma janela — a tela —, e o fato de que o espectador não tem o recurso de pedir ao projetor para repassar essa ou aquela cena, todos esses fatos fazem da linguagem do cinema algo que vai depender mais da redundância e da metonímia (o que não quer dizer que no cinema não existam metáforas, é claro) e algo cuja reconstrução por um espectador tenha que ser mais imediata.

A imagem eletrônica apresenta uma diferença essencial da imagem química do cinema. Por ser formada de pequenos pontos luminosos, os *pixels*, que continuamente formam novas imagens — quer dizer, não são fotogramas que se sucedem, mas imagens que se diluem e se tornam outras imagens de maneira contínua — a imagem de TV se insere em um tempo realmente contínuo, que faz das técnicas de edição algo muito distinto da montagem no cinema. As diferenças de resolução de imagem, por outro lado, forcem um uso maior daquilo que se chama o *primeiro plano*, reduzindo ainda mais, no âmbito da telinha, o enquadramento da

janela do cinema, que ainda permite certas flutuações de alcance de tomadas, dada a maior nitidez da imagem. Esse fato simples torna forçosa uma linguagem ainda mais ágil e redundante que a do cinema, apesar de compartilhar com ele da indicialidade icônica característica da visualidade de que ambos dependem.

Não quero, com isso, fazer nenhuma hierarquização nem formular qualquer juízo de valor. Todos os três, a televisão inclusive, podem ser, e são, linguagens sofisticadíssimas. Só quero apontar que os três são diferentes um do outro e todos os três, em conjunto, diferem da imagem especular. Enquanto que, no espelho, o tempo é real, nesses três o tempo é um artifício; enquanto que, no espelho, a imagem necessita do objeto, e o objeto é tempo presente, os objetos da literatura, do cinema e da televisão são outras construções sógnicas que estão ausentes e estão num passado cuja reconstrução por um leitor/espectador é uma tarefa que tende para o futuro.

Assim, quando achamos que a imagem que vemos na televisão ou no cinema, ou a imagem produzida pela leitura de um texto narrativo é um espelho do mundo, estamos incorrendo nesse erro. Vou oferecer aqui uma suposição que pretende explicar porque cometemos esse erro básico de tratar como uma relação binária — virtual — algo que é uma relação ternária e, portanto, sógnica.

Em primeiro lugar, o próprio discurso dos meios (e incluo aqui a literatura) reforça essa idéia. Um programa de TV como o *Aqui e Agora*, por exemplo, anuncia o tempo todo que é o espelho da realidade, assim como qualquer romance ou filme que se diz realista, ou a poesia concreta, que pretende o atingimento da coisa através de uma representação de ordem icônica. Esse discurso possivelmente decorre de uma noção de mímese que herdamos da tradição artística e que, ao mesmo tempo que informa esse discurso, dá também para nós a chave para a decodificação dele. Quer dizer, essa noção permeia tanto a produção quanto a recepção dos discursos.

Falo da mímese essencialista, vamos chamá-la assim, baseada no conceito de “imitatio”, uma decorrência lógica da visão binária do signo como uma relação entre o “signum” e o “signatum”, ou entre um significante e um significado. Essa é, essencialmente a visão especular (objeto e imagem virtual) transferida para o mundo dos signos (objeto, imagem e interpretante).

Ora, um algoritmo sógnico é necessariamente um processo de cálculo algébrico, na medida em que funciona com base nas relações

analógicas entre estruturas. Essas analogias se dão entre relações e surgem a partir da comparação de uma relação com outra relação. Em outras palavras, uma determinada relação entre estruturas é comparada com outra relação entre estruturas (cada relação constituindo um objeto distinto, um signo complexo), de modo a produzir uma terceira relação que é isomórfica com as outras duas, mas que, em si, é diferente delas, da mesma maneira que a primeira relação é distinta da segunda.

Essa analogia é algébrica porque os valores de uma relação são diferentes dos valores da outra. Entretanto, os valores de uma primeira relação mantêm entre si uma relação que é isomórfica à que os valores da segunda relação mantêm entre si. Em outras palavras, não há nenhuma correspondência ponto por ponto entre os valores, porque eles não são os mesmos: o signo é diferente de seu objeto. Esse não é o caso do espelho, em que o olho do objeto tem uma relação unívoca com o olho da imagem, a mão do objeto com a mão da imagem, a roupa do objeto com a roupa da imagem, etc.

Pensar a mimese artística ou técnica como especular é, assim, tomar a ilusão como verdade, isto é, pecar por supersimplificação, e pode levar a erros de julgamento (como pensar a literatura com parâmetros não literários e julgar uma determinada obra por seu grau de aderência a uma determinada realidade social, ou julgar um personagem por seu grau de humanidade, por exemplo, ou ainda ver um filme adaptado de um romance e medi-lo com a régua literária, o que dá um inevitável sentimento de que o livro é melhor).

Por outro lado, pensar o signo como um *como se* é enxergar através dele e, distanciadamente, tratá-lo como a ilusão que ele é. Entretanto, ele é tudo o que temos e constitui nossa única forma de acesso ao real. Dessa forma, ou iludimo-nos com a ilusão ou nos desencantamos com a des-ilusão. Por isso, para usar um conhecido chavão televisivo, Você Decide.

BLADE RUNNER, THE TERMINATOR, ROBOCOP: THE FIGURE OF THE CYBORG WARRIOR

Thomas LaBorie Burns*

This lecture is based on a paper I prepared for a course in Cultural Studies for the Post-Graduate Program in English at the Federal University of Santa Catarina. The course was given by Francis Barker, of the University of Essex, England. It explored aspects of what he called the “artificial man in the philosophy, literature, and art of Western modernity:” “For if modern Western culture since the Renaissance the human person has been seen as the site and source of individuality and authenticity, this important cultural and political notion has been shadowed by artificiality, mechanism and impersonality.” The idea of the individual person, that is, is paralleled rather uncomfortably by an inauthentic person, from the 17th century automata of Descartes, usually considered the father of modern philosophy, through Mary Shelley’s 19th century novel *Frankenstein*, to the contemporary cinema of psychopaths like Hannibal Lecter of *Red dragon* and *The silence of the lambs*, to the ambiguous robot-human warriors of recent American action movies.

* Professor de Literatura Americana da Faculdade de Letras/UFMG, Doutorando na UFSC, em Florianópolis.

The whole idea of the human subject, the individual person, so important to social, ethical, aesthetic, political and even metaphysical ideas of Western man, has recently been challenged, by the Marxists, as well as independent thinkers like Michel Foucault, and (as Barker Says) "questions have been asked about whether the figure of the individual isn't in fact an ideological construction whose function is to mask the more collective aspects of cultural production and interpretation". In my original paper, I concentrated on one such artificial man, the Cyborg warrior of contemporary cinema, in his (or its) paradoxical dual role as Destroyer and Savior. In this lecture, I should like to preserve some of these notions, which might properly be called mythical, and expand just a bit on broader cultural and political aspects, since the three or four films I want to discuss contribute to the masking of collective processes Barker has mentioned as part of the modern individualist project and also, though, often confusedly, contribute to the critical questioning of the notion of the person.

The warrior as culture hero goes back in Western culture to its very beginnings, the Greek and Trojan heroes of Homer's *Iliad*, who, as Northrop Frye tells us, are "superior in kind" to ordinary mortals. The supreme aim in life for these quasi-divine specimens is honor or glory, achieved in battle by the virtue of courage and force of arms (Achilles), often aided by attributes of craftiness and the employment of trickery (Diomedes, Odysseus), missing in the medieval knight, whose warrior ethic was complicated by Christianity. The warrior ethic had its shortcomings, quite obviously a drastically reduced life expectancy, but even here the experience of Achilles is instructive. Offered the choice between a short, glorious life and a long, ordinary one, Achilles chose the former. This choice is perhaps echoed in the film *Blade runner* although it is not freely made by the interplanetary warrior Roy Batti (Rutger Hauer), a humanoid "replicant", but by his creator Tyrell. Roy complains that he has a mere four year life-span and Tyrell, who for genetic engineering reasons cannot re-program him to live longer, offers him the classical consolation that he has burned all the brighter for having lived so short a time. Roy, being not a Greek hero but a modern Cyborg, is not thereby resigned to his fate. He promptly breaks Tyrell's neck.

The warrior ethic resounds through those cultures (e.g. the Vikings') where the high value given to fighting is in proportion to its importance in maintaining a predatory economic system, whose basic means of production can be reduced to the formula: destroy, kill, and loot. Though modern economic systems are more complex, or at least their predatory nature better disguised, the warrior ethic is still with us, not in the

veneration of generals, who, after all, have safe seats in the rear and are mainly military administrators, but in popular culture, at more or less conscious levels, with the widespread admiration (duly deplored by liberal pacifists) for martial artists, street-fighters, gun-fighters, planetary soldiers, all superior in kind, according to the mythic prototype, to ordinary mortals, for whom (as for the cowardly, or prudent, Sir John Falstaff) discretion is the better part of valor. This admiration for warriors fighting for some cause, however self-interested (though glory seems to be on the wane), has a clear fantasy component for both men and women: the recognition, that for better or worse real men are not like them. Secretly, at least, we hope that like Achilles these heroes don't live too long or we are, perhaps grateful that these magnificent creatures are clearly fantastic. Warriors are notoriously out of place in times of peace, as witness the disturbing presence of the replicants of *Blade runner* back on the planet earth, where they are considered so threatening to public security that special policeman, "blade-runners", are hired to destroy them. Deckart, the hero, (Harrison Ford) is pressured back into performing this dangerous and disagreeable service. (The replicants look and act less menacing perhaps than some of the human creatures of the Los Angeles streets). Warriors can be tolerated, even welcomed, when (as has actually happened) we metaphorize street turfs into combat zones, whereupon the soldiers reappear as policemen, fighting, paradoxically, for peace and civil order.

Such a figure, for example, is the eponymous hero of the film *Robocop*, who patrols with relentless zeal the mean streets of Detroit. Robocop is a Cyborg warrior, a composite human, constructed upon the body of an unfortunate cop named Murphy, gunned down by criminals (a military version of this formula is used in *Universal soldier*, where the two robotic antagonists were originally soldiers killed in Vietnam). Robocop is efficient, obedient and indestructible, until his human memories intervene. His computerized memory, with its total recall, recognizes one of the men who killed Murphy. Human memory at this point brings on human emotion, the desire for revenge, and the resulting loss of impersonal, robotic efficiency. Memory makes Robocop human, gives him a motivation for the future apart from his programmed present. At this point, he is perceived by his makers as a menace to law and order instead of its staunch defender.

The film is, therefore, politically ambiguous. On one hand, it seems to be saying that social problems like violent street crime have no political solutions; they are, in essence, problems for the police. This is the reactionary view that sees crime as resolvable by the literal elimination

of criminals, that repressing the problem is the same thing as solving it. It suggests also that (fully) human beings are inadequate for police work (the opposite idea, it might be noted, of Plato's proposal for an intellectual elite as society's "guardians"), that only a mechanized/computerized officer like Robocop can save society from disorder, that such a "savior" must be in effect a "destroyer", with the killing of criminals the socially beneficent act, summary capital punishment without the legal niceties.

On the other hand, since Robocop is successful as crime-fighter only temporarily, and is deconstructed, as it were, by his residual human memories - the markers, we have seen, of authentic humanity — the film can be given a liberal reading: as directed against people who, in their frustration with an apparently intractable social problem, offer as a viable solution an increase in force buttressed by the technology of destructiveness: non-human (or, in real life, *inhuman*) police officers armed to the teeth with ever more sophisticated weapons. This, of course, is already happening, with present day cops outfitted like soldiers — helmets, gas-masks, bullet-proof vests, automatic weapons — and military apparatus like SWAT teams, even tanks.

I have mentioned Robocop's ambiguous role of Destroyer as Savior. In *The terminator* the two concepts are clearly divided between wholly human and wholly cyborg characters. The Savior here is a physically unimposing but crafty Sergeant in the post-holocaust army of resistance against a hegemonic society of homicidal machines. The Sergeant is sent back in time (i. e. to the present) to rescue the would-be mother of the future leader of the human resistance (evidently, the nationalist differences that have made nuclear war possible have been resolved in the interests of a united human front). The war has been directly triggered, however, by computers that have become too intelligent, like "Hal" in Kubrick's *2001*. This film, like *Robocop*, then, shares the common science-fiction cautionary theme of man vs. machine, of man having gone too far in the creation of artificial machines, building computers that can challenge both our authority and our values. Classically, this Faustian overreaching must be punished for having somehow upset the balance of nature; in this case, by nuclear holocaust. Both films, in this perspective, can be seen as conservative with respect to technological progress, liberal with respect to human values.

The Destroyer in *The terminator* is the Terminator itself, who is simply a killing machine, programmed for the task by the evil computers. His/its job, rather easier than the Sergeant's, is to make sure the future

leader is never born by simply killing his mother. If successful, he would have been, in effect, the Destroyer of the human race. There is a kind of heretical religious analogy at work here: the Savior is sent back in time on a no-return mission by the future Son, but it is he, the Savior, who turns out to impregnate the mother while in the process of protecting her before he is sacrificed at the hands of the Terminator (what saint could do more?). He is, therefore, both Father and Savior of mankind, combining in one human body the two persons of the Christian trinity.

The Terminator itself, in the iconic body of Arnold Schwarzenegger, is an example of our Cyborg warrior (even though he is the film's Bad Guy, he is also its hero, as witness the title): a being of superhuman strength, nearly indestructible, programmed to perfect obedience, fearless, ruthless, and absolutely determined. We might think of him as an ideal soldier, for whom his mission is all-important and inconvenient hesitation or pity is not present. His body is not without interest: cogs, rods, and gears with an overlay of skin and blood, with computer chip for brain. Except for the latter, he rather resembles the human body as described by Descartes in the *Discourse on method*, and he is technologically an improvement on Robocop, who looks like a high-tech version of the Tin Man in *The wizard of Oz*. As a warrior, too, The Terminator is an improvement over Robocop, since he has no brain but that implanted by the machines. He is the perfect pragmatic person.

The film's sequel, *Terminator II* is in several ways more interesting. It begins with an intertextual move: Arnie, stark naked, walks into an L. A. bar full of tough guys and starts "kicking ass." We think: Mr Bad is back and (as was said of King Kong) he is not happy. But it turns out that he is a Good Terminator, whose mission is not to kill but to protect the boy, John, leader of the human resistance. Significantly, the role of Savior is not assigned to a human but a Cyborg soldier now working for us. He has been built by the adult John (in the future), or more likely re-programmed from an original model — like Beaudrillard's simulacrum: a perfect copy of an original that doesn't exist — made by the machines, since the mother seems to recognize and fear him from an earlier model (or does she, like us, just recognize Arnie from the earlier film?)

The Destroyer in the sequel is also, of course, a Terminator, called the T-1000 model, an improvement over Arnie's Cartesian body, since the T-1000 is made of some supple molten metal that can undergo wonderful distortions, even apparent disintegration, and instantly regain corporal integrity. It resembles a silvery funny-putty that keeps materializing into

a policeman, while Arnie's model, in shades and leather jacket and astride a Harley-Davidson, looks like an updated Marlon Brando. The T-1000 is all surface, an example of total fusion. It has no moving parts analogous to human skin, bones, and organs, nor any glimmerings of a human soul. It is a totally determined (in both senses) metallic protoplasm that retains human shape only on the surface and only temporarily. One can say it is a post-modernist Terminator, while Arnie's model remains a modernist one. His model (to be consistent with his properties he should have been give a name) has, by contrast, humanoid separation of body parts, suffers bleeding and wounds and even a reaction of "data" analogous to pain. We have on occasion his point of view, as the camera shows us the scan through his "eyes". The boy John improves his computer English by teaching him street slang. All this humanizes this particular Cyborg, making him a "sentimental warrior" who saves the world by protecting John from the T-1000, sent to assassinate him and so dismantle the opposition before it gets started. In the process of completing his mission, Arnie's model approaches, in the sentimental ending, the human experience of sorrow. He is, the mother concedes, the perfect father, endlessly and selflessly patient and protective, an ideal substitute father to the man who had sent him back, giving yet another twist to Wordsworth's phrase "The child is the father of the man".

This film also invites contrary interpretations. Again, there is the unacceptable conclusion that social, here even global, problems are unsolvable by collective political means, since the world's fate hangs on the outcome of a combat between two warriors. This appeal to individual violence does not take us beyond the Western, where the final shootout between sheriff and bandit decides the fate of the town. On the other hand, the familiar humanistic reading is also possible. The T-1000 is built by the machines; higher technology is thus equated with greater alienation. It is also defeated by an alliance between human mother and child and a more humanized Cyborg, an American nuclear family no less. The mother is an effective warrior: she fights well against men, handles weapons skillfully, is adept at escape-and-evasion. The film makes it clear that she shares honors with Arnie's Cyborg as World-Savior in her success at keeping her important son out of harm's way, an interesting development in a film that might seem to be a celebration of macho violence. Significantly, she takes on the burden of humanity when she sets out as impersonal Destroyer to assassinate the designer of the fatal computer chip and cannot bring herself to kill. The film thus makes a distinction between Cyborg warriors and human ones. For humans, the mission cannot

transcend human values; or, to put it another way, performance does not usurp feeling ("Hay que endurecer, pero sin perder la ternura", as Che supposedly said). When the boy John asks his protector how he is able to kill people without any qualm, Arnie shrugs and says: "I'm a Terminator;" that is, essence precedes existence, while for human beings, there still remains the choice of making yourself what you are.

There are further ambiguities in *Terminator II*. The Skynet Corporation, whose name suggests a sinister deity, builds a network of computers that, in the familiar horror scenario of science-fiction, become self-aware, and carried away by their own power, launch a nuclear strike against the Soviet Union, which brings on the expected retaliation and the ensuing holocaust. If the lone warrior who is to forestall this terrible fate was built by man, so were the computers who built the machines that would destroy the world, war being caused by an extension of human intelligence. The film would then seem to be saying that if technology has caused the problem only it can provide the solution. The two terminators die in quasi-religious manner, by being transformed into molten metal in the foundry cauldron (ashes to ashes, metal to metal, as it were), returning to an elemental, unarticulated state of constituent materials. The last two of the fatal chips are thus destroyed, and yet this is not the solution it pretends to be. The knowledge that produced the chips cannot be erased, nor the potential for future research, despite the big shoot-out at the plant over the remaining chip. We can dismantle the nuclear weapons, but they can always be rebuilt.

With the final decision of global conflict coming down to one-on-one combat, Good vs. Bad Cyborg warrior, the film precludes any serious solution to real-life global conflict, returning, in effect, to the mythical world of the *Iliad*, where the Trojan war seems to hang in the balance at every encounter between two heroes. The absurdity of Homeric combat has been observed: two heroes, mounted on chariots, dismount to fling lances at one another while the raging battle seems for a moment to freeze. The Homeric heroes, at least, are quite human in how they react to cold steel ripping through their bodies. The metallic bodies of the Cyborg warriors make them resemble the numerous vehicles they bash together, only with a more immediate recovery from dents and punctures. The programmed nature of their lives, precluding real choice and true courage, allows no tragic death, only, as with the Terminator, a sentimental farewell.

The film *Blade runner* offers a more complex vision of the Cyborg warrior than the other films I have been discussing, but I shall talk about

it more briefly here, as it has been analyzed at length elsewhere, having become a canonical "text" in post-modernist culture. The metaphysical issue of who is and who is not human, clearly demarcated in the other films, is here a major theme. Indeed, one of the major questions Science Fiction asks is: "What does it mean to be human?" which *Blade runner* answers in a complex and ambiguous manner. It is the Replicants who are concerned with prolongation of life, the search for origins and self-knowledge, eminently human pursuits. The humans, for their part, seem weary of life, like the "blade-runner" Deckart, who moves through life like a robot, or cynical and concerned only with function, like the police chief. A sympathetic human character, J.R. Sebastian, the genetic engineer who works for Tyrell, suffers from a degenerative disease that puts him closer to the dilemma of the short-lived Replicants, and he is so lonely he has to literally "make friends", build little organic men to keep him company.

The Replicants are perfect human copies, even in their vulnerability to weapons, though somewhat superior physically, since they were made to withstand the hazards of interplanetary space, yet, as Barker says, the "palpable body becomes simulacrum; their bodies are not reduced to the materiality that their superior materiality suggests." Their essence depends on point of view. The crass police chief calls them "skin jobs", and their murder, "removal," a word that, like "termination," precludes the human dignity of death. The Replicant leader Roy insists, when called upon by Sebastian to perform, that they are not computers. Deckart, in making love to Rachel and feeling sick about shooting the snake dancer, shows that he considers them human. Finally, Deckart, the professional killer of Replicants, has his own life saved twice by Replicants, first by Rachel, and in the end by Roy. The Replicants are designed for combat but do not kill gratuitously or because they are programmed to do so, for it is clear that they have a measure of free will missing in *Robocop* or the *Terminators*, which gives them another human dimension. Even the presence of memory, which was a marker of humanity in *Robocop* and the *Terminator* films, is questioned in *Blade runner*, for Tyrell has implanted a life-time of (borrowed) memories in Rachel, Deckart's Replicant girl-friend. If even memory can be invented, there seems to be nothing separating real from artificial man. The Replicants, in fact, are superior in both physical prowess and human affect, in everything that counts perhaps except length of life.

Roy Batti is an exemplary "person", both in his strength, agility, and ruthless determination — his qualities as a Cyborg warrior — and in his keen desire to discover his origins and prolong his existence — his

qualities as a human being. As Destroyer, Roy has the best of motives: the murder by Deckart of his companions and his cyber-punk girl-friend, Pris, before his very eyes, and his own survival. Yet, in what is perhaps the film's most moving scene, Destroyer turns Savior: Roy pulls the defeated Deckart up on the roof to safety before succumbing to his own pre-programmed death. Deckart says that he can only imagine that Roy's love of life, "any life", motivated him to this gratuitously generous act. Roy kills Tyrell, his Maker, for not giving him and his companions more life: the revenge against his Creator (man's secret wish, not for God to exist, but to kill Him for making man mortal), though the primal Oedipal fantasy is frustrated, since the son kills the father but cannot replace him, cannot assume Tyrell's power.

Pris, at one point, calls Sebastian their "savior", but Sebastian can only take them a rung higher in the creation business, to Tyrell himself, a corporate monster, multinational president carried to the interplanetary level. The dialogue of Roy and Tyrell puns on the fact of Roy "meeting his Maker", and Tyrell himself comments on how *perfect* a creation Roy is, Tyrell's triumph, his most advanced product, word made flesh. Roy is an avenging Christ who kills his father but is also the Savior of man - Deckart, burnt-out from life in the world, needing to be reborn. Roy carries the the Christian symbol of the white dove as he leaps from roof to roof in his duel with Deckart, and just before he dies he drives a spike through his hand, suggesting the crucifixion, but he is an ironic Christ, severely mortal with his brief span of four years and no eternal reward, as Tyrell has proved a false father. Roy's term off the earth has included much that would be of interest to those on it; he has acquired valuable memories of his own, and yet, as he says in his dying words, nothing will be saved. His end, if not tragic, is an allegory of human tragedy, since his unique personal qualities and his unique experience will be lost to human history, lost in time, he says, "like tears in rain".

CINEMA AND LITERATURE

Irene Ferreira de Sousa*

The transposition of a literary into a cinematic text is still regarded by the overwhelming majority as on principle a facile exercise. The comparison of "cinema and literature" as produced by some directors or as devised by the conventional movie critic tends to emphasize the classical "you'll enjoy the film better", or flatly reject either of the texts to better make his/her point.

The traditional professor of literature, on the other hand, usually employs the movie director's attempt to condense, say, those 600 pages of *Alexandria quartet* into a 115-minute film, as a prop to teach the diegesis of a text.¹

I am mostly interested in a specific element, the aesthetic of cinema, as a system, a discourse. Or else, with the emulation of the language of literature in cinematic pieces, and with the interpretation of these systems of meaning.

Seymour Chatman maintains that any narrative contains two time levels, the story time order and the discourse time order, and that both are independent.

* Professora de Literatura Inglesa da Faculdade de Letras/UFMG, PhD em Literatura de Expressão Inglesa e Teoria da Literatura pela Universidade de Tulane, EUA.

To Chatman such structuring enables what narratology terms “translatability” of different texts into different media.² Roman Jakobson calls the interpretation of verbal signs by non-verbal systems, such as the cinema, painting, music and dance “intersemiotic translation”.³

Of course, such *translatability* dictates an understanding of the specificity of each system. Julia Kristeva speaks of the specificity of different textual arrangements when she asserts, “[o]ne of the problems for semiotics is to replace the former, rhetorical division of genres with a *typology of texts*, that is, to define the specificity of different textual arrangements by placing them within the general text (culture) of which they are part and which is in turn, part of them.”⁴

The specificity of literary texts is truly close to the student of literature. But what is specific of a textual arrangement labelled a cinematic text? Can it really emulate another textual arrangement, such as the literary language of a novel?

In his script for *Last year at Marienbad* Alain Robbe-Grillet asserts, “[t]he essential characteristic of the image is its presentness; whereas literature has a whole gamut of grammatical tenses which makes it possible to narrate events in relation to each other, one might say that on the screen verbs are always in the present tense (which is what is so strange, so artificial about the ‘novelized films’ which have been restored to the past tense so dear to the traditional novel!)...”⁵

Other than the “presentness” of the image, cinema has as its most conspicuous sign the camera, which reproduces the image. The existence of a text, a pre-requisite for a semiologic analysis, is quite clear in the “reading” of the narrative of the cinematic text; the text is quite palpable, on the screen, as the observer decodes the visual signs and transforms them into his own text.

And how do we effect the interpretation of the images? I know that “a little theory is a dangerous thing” to echo Pope, but I must risk. I shall briefly illustrate some favorite methods of analysis of literature, which are often applied in the study of the cinema.⁶ They reflect an interest either in the message, the author’s intention, or the reader’s reception of the text.

The most prevalent of those is the interpretive method; most interpretive methods privilege the “meaning” of the text. Thus, when employing these methods to study the translation of a verbal text into a film, the critic (or the director, for that matter) tends to use exactly the same tools s/he would use in analyzing literature: the interpretive methods

tend to isolate the actions, the characters, their motivations, in short, the 'message'.

Let's select a concrete example, the first paragraph of the novel *Pride and prejudice*, a classical and superb example of irony in literature. The corresponding film, however, betrays the verbal text, exactly because of its ineptitude in sustaining the ironic tone devised by Jane Austen. In the cinematic text the direct interpretation of Austen's words produced an inferior version of her text, mainly because the director's analysis is interpretive, concerned not with the cinematic codes, the structure, the tempo, the tone of the narrative, but merely with the plot.

The problem with this kind of analysis is that it turns impressionistic and generic when applied to cinematic structures; it exploits and illustrates very little of the true core of cinematic art. That is the reason why I often tell my students in the cinema/literature courses that I am not interested in the 'story' but in the structuring of the elements: not the "what" but the "how".

The second group, or hermeneutic critics, seek authorial or intentional meaning in the text (as they are interpretative). While employing a hermeneutic method the critic's eye is placed *outside* the structure of the text; consequently, it is less appropriate to analyze structures. A fitting example is the first paragraph of the text *The French lieutenant's woman*, by John Fowles, which introduces a poetical, mysterious, misty atmosphere, and the constant presence of the eye of the narrator. The dense and multifarious text by Fowles comes to mind because it displays an ironic play of two temporal levels (the time of writing in the 20th century, and time of the action, in the Victorian period); this interplay reflects an ironic comment on the ethics and mores of both periods; furthermore, it recreates in the text the two time orders to which Chatman alluded: story time is the plot of Sarah and her love affair with Charles. Discourse time is introduced in metalanguage, as the author displays a sophisticated reflection about the act of fictional creation itself; this provides the distancing effect that reveals the fissures of the text, the intruding of the fictional level into the time of the narrative, and an invitation to the reader to create his own closure to the text.

The director of the film, Karl Reisz, attempted to be faithful to the writer's intention of creating a contrast between the modern and the Victorian periods; thus he solved the problem of the temporal duality in the verbal text by contrasting and structuring two parallel diegeses in the film, in which the actor and actress and the characters they play are having

a love affair.⁷ The visual translation of the verbal text in this case presented significant limitations, as the reflective tone and the irony of the verbal text were lost. Fowles introduces his chapters with epigraphs which function as intertexts, as they comment on the predicament of human beings in the Victorian period. The film director finds no solution for this. On the other hand, the almost trite account of both stories (the *here* represented by the actors, and the *then* by the characters they represent) is counteracted by the splendid scenery chosen to depict the text's setting, and by cinematic signs employed throughout, such as extreme camera angles, light flooding the characters, as Reisz capitalizes on the contrast cinema and painting/photography; it is thus that the film tries to depict the characters' inability to remain united. I for one still feel betrayed by the film version, by the translator, for my Sarah Woodruff is not Meryl Streep...

Despite the fascination of the topic, the comparison and contrast between "literature and cinema" demands consistent care and recognition of the differences of both languages. To employ the same methodology indiscriminately for both systems as if they did not have their own specificities may not work — and often it does not.

I posit that semiology, the science of meaning, is the best tool to study the art of cinema and the intersemiotic translations connecting fictional and cinematic texts. Actually Christian Metz, the French semiologist, asserts that "the one who does not know the cinema will never do semiology."⁸ I believe the reverse true: the one who does not know semiology will not be able to perceive the gist of the art of cinema. The actual accomplishment of the semiotic 'school' of cinema is comparatively scanty.

The raw material of cinema to Metz is the combination of five basic materials: moving pictures; graphic traces, including material read in 'off'; recorded discourse; recorded music track; noise and sound track. The blend of these materials will produce meaning, which is of course quite different from the material itself.

What is cinematographic to Metz is the set of five codes which are combined into discourses. The specific code, to him, is the one which does not exist outside the structure of the film, that is, the specific combination of those codes. Metz defines cinema as *a kind of a* discourse, where two terms are contrasted: cinema, the abstract, ideal whole, and the film, the concrete unities of discourse.

To Metz the cinematographic image has a natural level of expressivity; that is, cinema should be seen as a vehicle of expression,

characteristic of Japanese cinema and poetry, and not as a vehicle of communication. But would cinema be a language? Cinema is not a simple language to Metz, because in it the signifier is intrinsically linked to the significant. The signifying unities are deeply linked to the signifier, to the meaning, in the cinematic image, which signifies as it displays (Robbe-Grillet says that we see the gesture, not an account of it in cinema). Thus the analogy cinema/language requires great caution, as there is no equivalent for the double articulation of language in cinema, exactly as in language.

All viable meaning in cinema is mediated by a code. To enquire whether the cinematic system has specific codes one may follow the semiologist who affirms that the specificity of cinema is the film on the screen. It is through the concept of specificity that Metz distinguishes the codes inherent to cinema, and not found anywhere else. Metz's favorite example of a specifically cinematic code is the "accelerated montage". A certain form is impressed on the images and sound, as image A and image B alternate into fragments progressively shorter. Though in different spaces, the meaning of images A and B are interrelated in time, as they converge spatially or dramatically to each other.

In studies of intersemiotic translations one must take into account what Metz calls the intersemiotic transferences among languages. By this he means a configuration which appears cinematographic, for instance, the alternated montage, employed by William Faulkner, which Metz affirms to be merely a trace of the cinematic code above, which does not reach the same cinematographic effect, due to interferences of literature.

The translation of a semiotic system into another brings to mind Ezra Pound's reflection about translation: to Pound translation is not merely the act of converting the codes of one language into another, but it requires "transparency through TO the original".⁹ The expression translator/traitor (traduttore/traditore) fits my point here. The movie director who transposes a verbal text into the cinematic medium becomes "the metamorphoser, the chameleon; actually he turns into the translator-weaver, the threader of fragments, the interpreter and manipulator of the threads of the narrative;"¹⁰ he takes them apart as unconnected elements, decodes them, and reintegrates them into his own art, the language of the cinema.

The plastic vision is indeed quite personal, and sometimes the movie director surpasses the limits of the accepted "betrayal" of one's text. His reading and selecting of the verbal elements and transposition into images

are perceived sometimes as manipulations of “one’s” text — and this leaves the reader/observer frustrated and distraught.

One must recall that transforming *Alexandria quartet* into a 115-minute film is an exercise of synthesis, a praiseworthy one that the director George Cukor attempted in the film titled *Justine*.

The narrative technique of the verbal text is very complex, the tone is poetic, the role of memory is paramount, and ambiguities reign — the narrator Durrell himself was a passionate student of the possibilities of transposing the concept of time/space continuum into literature; the theory of time-space novel makes possible an infinite number of projections of the characters and events beyond the arbitrarily limited pages of the book. Cinema is the appropriate medium for this exercise.

In *Alexandria quartet*, the author wanted to compose a study of the various aspects of love. The cinematic version is an attempt to convey the aporetic tone of the verbal text into images, but the director chose to concentrate not on the cinematographic in the book, but on two elements of the plot: first, the political diegesis, which is one of the controlling threads of the narrative (the political events are a significant element of the plot), and, second, the characters’ lust and sexual ambiguities, as they mirror Alexandria’s. In a sense, Durrell’s text is about Alexandria itself, and George Cukor was happy in his choice of the opening paragraph of the text.

In the first scene of the film, Darley, the narrator, returns to Alexandria and recalls the writing of the book. Some of the semiotic signs employed by Cukor are the Eastern colors, red and gold, throughout the sequences where Justine is introduced; he exploits montages of shots of Egyptian landscapes juxtaposed with the image of Justine, and her people. Camera movement produces long travelling shots, to situate the narrative into the setting, and to narrate as it shows. The presentation of the cast follows this sequence, and the shots framed in blue remind the audience that what ensues is fictive. At this point one feels that “the book is better”, for Cukor refrained from making use of the most cinematic of the authors. But within the limitations of his selection, and of his medium, Cukor produced a good, if not superb, translation of Durrell’s text.

Cinema and literature, the two arts of illusion, are systems which attempt to reproduce the real and to help us set order into the fragments of our life palimpsests; they can live harmoniously together, enlighten one another, and bring new angles to our discourses. The art of shadows helps

enlighten the doubts of our existences, as we attempt to make sense out of its ellipses and fissures, of its images and sounds, of its colors and fascination.

ENDNOTES

- ¹ Lawrence Durrell. *Justine*. New York: E.P. Dutton, 1957. The film was issued as *Justine*, directed by George Cukor, 1969.
- ² Seymour Chatman. *Story and discourse: narrative structure in fiction and film*. Ithaca, N.Y. and London, 1978.
- ³ Roman Jakobson and Morris Halle. *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton, 1956, p.46.
- ⁴ Julia Kristeva. *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia Univ. Press, 1980, p.36.
- ⁵ Alain Robbe-Grillet. *Last year at Marienbad*. New York: Grove Press, 1962, p.12.
- ⁶ I follow Robert Scholes in his classification of literary analysis. See his *Semiotics and interpretation*. New Haven and London: Yale University Press, 1982.
- ⁷ John Fowles. *The French lieutenant's woman*. New York: Signet, 1969. Film director Karel Reisz, 1981. Script by Harold Pinter. 123 m.
- ⁸ Christian Metz. *Film language*. New York: Oxford University Press, 1974.
- ⁹ Ezra Pound. *Literary essays of Ezra Pound*. Ed. and intro. T. S. Eliot. 1918; rpt. New York: New Directions, 1968, p. 209.
- ¹⁰ Irene Ferreira de Sousa. "Pound's 'Sumbainai' coherence and incoherence in *The cantos*". Tulane University. New Orleans: 1991. Unpublished PhD dissertation.

THE SPOKEN SEEN

Thaís Flores Nogueira Diniz*

There are many examples of intersemiotic translation, from plastic and visual arts to verbal language and vice-versa. It has been studied by contemporary authors.¹ In some instances, the artist and the poet are the same person, as in the case of William Blake's paintings, translated from his own poems such as "The tyger" and "The sick rose" or of Samuel Palmer's "Coming from evening church" and "Twilight time". The poet, as the author and first reader of his own work of art, becomes his own translator.

In other instances, the works of art are illustrations of poems and novels made by different persons. Although there are many examples of paintings and sculptures that have been suggested by Biblical episodes or by scenes from Shakespeare's plays, rarely is the single poem the inspiration for a painting intended to stand on its own: more frequently the pictures that spring from a single poem were commissioned to accompany it as book illustrations. In some cases, these pictures have a strength and a public appeal that makes them stand in their own right and not as merely decorative material, subsidiary to the text. Tennyson's poem "The Lady of Shalott" was one which caught the popular imagination in

* Professora de Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto, Doutora em Literatura Comparada pela FALE/UFMG.

the mid-nineteenth century when it was first published, and it was the inspiration for several paintings. Holman Hunt's picture depicts the fatal moment when the Lady of Shalott, weaving her tapestry, sees the reflection of Sir Lancelot in the mirror and looks out of the forbidden window at the "world outside," thus breaking her vow. Another is John William Waterhouse's, which shows a later scene in the story as she floats down the river. The many pictorial representations of death in which the phrase, "Et in Arcadia Ego," issued by Pope Clement IX, is inscribed, constitute other examples. This sentence appears for the first time in a picture by Giovanni Francesco Guercino, in 1621. The phrase is repeated in many other versions, the most famous being the one by Poussin, displayed at the Louvre. All of them can be considered intersemiotic translations, or in Panofsky's words, "dialogued translation into pictorial and linguistic signals."

However, most of the pairings have come about because the writers have responded to particular works of art by composing poems or novels about them. Sylvia Kantaris's poem "Thank Heaven for Little Girls" was inspired by Thomas Gotch's picture *Alleluia*. Martyn Crucefix's poem "George and the Dragon" and U.A. Fanthorpe's "Not my best side" are both inspired by Paolo Ucello's *St George and the dragon*. Another striking example of this is Pushkin's poem, written under the emotion inspired by Karl Bryullov's picture *The last days of Pompei*, exhibited in Saint Petersburg in 1834.

Yuri Lotman makes some considerations about this last translation. First, he alludes to Nikolai Tarabukin's study about diagonal compositions. In cases like this painting, where there is a procession, he says, the reader's eyes move from the upper right to the bottom left of the picture, following its main compositional axis. The description in Pushkin's poem confirms this theory: the poet's eye followed the path previewed by Tarabukin's theory. Lotman, then, reaches the central point of his analysis. According to him,

Pushkin's thought-paradigm is formed (...) by model-images which have a sincretic verbal-visual existence and their contradictory nature means that it is possible to make different readings, as well as complementary ones (83).

Lotman's concept of a hybrid mental pattern, simultaneously verbal and visual, which would explain the relation between Bryullov's picture and Pushkin's poem, serves as a basis for the possibility of any intersemiotic translation. In this sense, the plastic art text would employ

means adequate for the visual element, without discarding the verbal one. The focus of the literary text, on the other hand, would be placed on the verbal one but allowing the visual element to be evoked. Thus the image would persist as a common denominator among the arts, and both the verbal and the visual elements could be studied at the same time, as in recent works by J.T. Mitchell.

The translation from the theatre to the cinema, a kind of intersemiotic transposition in which both texts very much rely on words and images, also illustrates the simultaneity of visual and verbal elements. Although one element always predominates, both media, film and theatre, represent forms of art which use simultaneous visual and verbal elements. The theatre is mostly but not exclusively a verbal medium, while the cinema is mainly but not exclusively a visual one. Terms such as transcodification, interpretation, or refraction are used to describe such a transition and the process will be regarded as a more complex transaction which happens in the "interplace," that is, a process which emphasizes alterity and difference between the texts, but also searches for "proportional consistencies" (Cornis-Popp, 1987). To illustrate this kind of intersemiosis, I will make some considerations about the translation process which occurs in the adaptation of the play by Christopher Hampton, *Les liaisons dangereuses* and the film, *Dangerous liaisons*, based on this play and directed by Stephen Frears. Both represent re-writings of Chardelos de Laclos's novel *Les liaisons dangereuses*, written in the eighteenth century. Both the play and the film tell the story of Mme. Merteuil and her lover, M. de Valmont, who eventually falls in love with Mme. Tourvel. The portrayal of Merteuil's character can be seen as a central point of both pieces, although it is revealed through different ways by their authors. Frears's Merteuil often displays the same serenity as her counterpart in Hampton's play. However, under the camera's scrutiny the Marquise shows displeasure and doubt: her rage at the news of Valmont's death and her jealousy when she discovers, even before Valmont, that he loves Mme. Tourvel. In the play, some of these emotions are revealed only through dialogue. Hampton has chosen to reveal character and motive through conspiratorial dialogue between Merteuil and Valmont, whose straightforward revelations unveil their personalities. Frears's option was to capture the voyeuristic spirit of people reading each other's letters. Thus, he uses camera shots of the actors as they peep through keyholes. Both stage and film versions are able to reveal duplicity and treachery by using their own means without resorting to the epistolary style which is the style of the novel (Carson, 1991).

Setting and costumes in the film and in the play help creating the tone of both pieces. The setting created for the eight scenes in the play suggests deceit as it is reflected in the characters. We see a boudoir whose furniture consists of a card table and chairs, two chaises longues and, near the center stage, a large chest of drawers, with bits of clothing and jewelry protruding from its partially open drawers. Instead of the expected impression of sensuality, this setting suggests something strange, a quarrel, perhaps. At the end of the play, the boudoir looks less like a love nest than a battlefield. Costumes in the play are stylized and in pastel shades. The effect, once more, is strange: people appear to act extravagantly in a very cool way. With the use of such devices, the cunning of the characters is once again underlined, and themes of decadence, duplicity, and sensuality are emphasized. In the film, both the setting and costumes are consistent with the historical period. For each scene the camera shows rich textures of silk, satin, and brocade displayed against impeccable gardens and magnificent country houses. As cinema is predominantly a visual art whose instrument is the human eye, physical space has been amplified: for instance, scenes which have been performed indoors on the stage, could be filmed in the open spaces of parks and gardens.

The aesthetic premises at the basis of theatrical and filmic productions have drawn theoreticians in so far as each medium tries to make good use of its own laws. Because of this, when the play by Hampton was adapted to become the script for the film by Stephen Frears, many of Hampton's play elements had to be rethought. With the use of specific cinematographic codes, it is possible to change the spectator's angle of vision and perspective; through the camera movements, the distance between the scene and the spectator can be shortened. Characters are thus given opportunity for communication without words because of the close-up device. In the theatre this does not happen. In the Royal Shakespeare Company's production of Hampton's *Les liaisons dangereuses*, for example, Merteuil and Valmont have to be interpreted intellectually. Their white-powdered faces keep a mask-like expression, except for a few moments when their emotions are revealed. As a result, in contrast to the film in which emphasis lies on movement and image, emphasis depends on thought and speculation (Gianakaris, 1985).

The rearrangement of the story in the play and in the film involves activities of representation, submitted to processes of exclusion, emphasis, and subordination carried out with the aim of constituting a story of a particular kind. This notion is useful in that it allows an integration of the two texts in an infinite diegetic whole which unfolds, without reaching

an end, but always allowing a new approach. Within this notion, each text is an iconic sign of the other. Those activities of interpretation generate an interpretant — the relation between the texts — taken from the possible set of relations. The interpretant, of course, has been chosen according to the kind of person the filmmaker/playwright is, and also in accordance with the spatio-temporal setting of each author. Each interpreter has approached this world in a different way, that is, each has chosen his own interpretant.²

These examples of adaptations from a play into a film proved that an intersemiotic translation is possible. However, when we take into account the notion of interpretant, we can see that the demands of the so-called intersemiotic translation could not account for much of what actually occurred in the process.³ Not only the different codes used in diverse forms of art were responsible for the translation but many other factors were involved as well. This has led me eventually to further studies in translation theory and to the concept, developed by Translation Studies scholars, that considers “culture”, one of the types of interpretant, as the prime element to be transposed to another text.⁴ But this is the subject matter for another paper.

NOTES

¹ See, for instance, Michael and Peter Benton's *Double vision*, Mario Praz's *Literatura e artes visuais*, Julio Plaza's *Tradução intersemiótica*, Nelson Goodman's *Languages of art*.

² Peirce's iconic sign is that which functions as a sign, because it incorporates one form of the object. In this sense, it is possible that each work of art in particular, because it is a substitute for the other, and because it presents some similarity with the other, is responsible for the meaning, bringing with it the object and the interpretant as well. This signification is never complete, because the sign, the object, and the interpretant are distinct entities. For Peirce, the “immediate interpretant” — that is, an interpretant without mediation — is a set of interpretive possibilities of a sign, in a definite moment of the semiotic chain. From this potential set, the interpreter picks up an interpretant for that sign — what Peirce calls the “dynamic interpretant” (Pinto:205-206).

³ Here I am using Jakobson's term.

⁴ Gideon Toury, in Israel, José Lambert and Andre Lefevere in Belgium, and many others.

WORKS CITED

- BENTON, Michael, BENTON, Peter. *Double vision*. London: Hodder & Stoughton, 1990.
- CARSON, Kathryn. *Les liaisons dangereuses* on stage and screen. *Literature/Film Quarterly*, v.19, n.1, p.35-40, 1991.
- CORNIS-POP, Marcel. Emplotting Difference: Textual translation of the Amadeus theme. In: DEELY, John (ed.) *Semiotics 1987*. Lanham: University Press of America, 1988. p.274-286.
- GIANAKARIS, C.J. Drama into Film: the Shaffer situation. *Modern drama*, v.28, n.1, p.83-98, March 1985.
- GOODMAN, Nelson. *Languages of art*. Indianapolis: Hackett, 1976.
- HALL, Carol. Valmont redux: the fortunes and filmed adaptations of *Les liaisons dangereuses* by Choderlos de Laclos. *Literature/Film Quarterly*, v.19, n.1, p. 41-50, 1991.
- HAMPTON, Christopher. *Les liaisons dangereuses*. London: Samuel French, 1986.
- LOTMAN, Yuri. *Universe of the mind: a semiotic theory of culture*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- METZ, Christian. *The Imaginary signifier*. Bloomington: Indiana University Press, 1982.
- MITCHELL, W.J.T. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- MITCHELL, W.J.T. (ed.). *The languages of images*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PINTO, J.C.M. A questão do sujeito na semiótica: Peirce e Lacan. *Ensaios de Semiótica*, v. 9-10, n. 18-20, p. 201-208, 1987-1988.
- PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PRAZ, Mario. *Literatura e artes visuais*. São Paulo: Cultrix, 1982.

NEITHER THE WORD, NOR THE IMAGE

Julio Pinto*

This is a new version of a text that appeared in the FAFICH student newspaper *Alternativa* some time ago.¹ The title is the same, so is the gist of the discussion, albeit somewhat tailored to our present needs. My main concern here will be to zoom in on some of the possible distinctions between *word* and *image* as they apply to our topic today; that is, the possible translations between different codifying systems, or different languages (not necessarily natural languages, of course), especially verbal and visual codes.

The topic is especially momentous in a number of ways, the least important of which is certainly not the question of the so-called invasion of the image in such overwhelming proportions as to cause certain epistemological changes that many thinkers fear are irreversible. These changes seem to have been brought about by what Teixeira Coelho calls *iconoclasm through saturation*, a process whereby the proliferation of images that is taking place today ends up by voiding the image of its semantic pregnancy, making it a sign with no recognizable object, much

* Professor de Semiótica da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFGM, PhD em Literatura Comparada pela Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, EUA.

in the same way that the repetition of a word a sufficient number of times suddenly makes it a string of sounds with no meaning attached to them.² In other words, because of television, computer screens, billboards, neon signs, telecommunication devices, all of which associated with the notion of simultaneity — that is, the obliteration of time — our way of life has radically changed and, together with these changes, our perception of the world has altered in important ways.

It might, therefore, be worth our while to examine more closely what it is to an image, any image, that makes it so powerful in its own right. It might pay to do this while comparing it to a kind of sign that is closer to our hearts — the word — so as to be able to begin to understand what it is that makes each one tick, as it were. A helpful first step in this enterprise would be to shed any traces of logocentered thought that might linger in our minds, so we may approach the subject in as impartial a way as we possibly can.

Let us begin by placing the word in its rightful place in the scheme of things. If a sign is anything that stands for something else to somebody, any word is a sign by virtue of the fact that it stands for something without being that which it stands for. However, not all signs are words, because there are objects that are not words which, even so, stand for other objects. It is even possible that there are as many non-word signs as there are word signs, which means that they are both instances of some other entity that comprises them all, this entity being a concept of sign that transcends any given instance of it.

The word, therefore, is not *the* all-powerful sign, the “raison d’être” of all communicative activity, and its operation cannot be taken as a paradigm for the other kinds of signs. Actually, the word, as all other signs, obeys a general law that governs it together with any other sign object that may function as a sign, i. e., it constitutes one out of several sign functions.

I do not, of course, mean to say that all differences are to be obliterated by this sweeping generalization. What I mean here is that both John and Mary are human and both behave in a way that is generally understood as human, regardless of the obvious fact that John is a man and Mary is a woman, and there are certain things that pertain to Mary because she is a woman and things that have to do only with John because he is a man. It is, as it were, a matter of substance and accident and many people mistake the accident for the substance. It is an obvious fact that words behave in a different way from images, and each has properties

that the other one does not have, even though both belong to a class of entities generally called signs.

One of the characteristics of the word is its generality; that is, it refers to a concept that groups a number of singular individuals under a general heading that functions as a kind of common denominator linking all those singularities, even though they, as singular individuals, display their own individual character. The word, however, emphasizes not the individual, but the general character of its object (its reference). Therefore, when I say *car*, my reference is to a kind of vehicle of such and such a description, which enables any representative of this class to be called a car, be it a VW beetle, a Honda Civic, a Mercedes, a Buick, or even my own dilapidated version of what passes for a car. However, at the same time that it is general, it restricts its meaning, leaving out objects that do not fit its conceptual frame. By this token, the cart that we push at the supermarket or the stagecoach of Western movies are not legitimate objects of the sign *car*. To put it differently, the word establishes more or less definite borders for its own section of the informational "continuum". Because of this, we say that its generality is intensive.³

This paradoxical, intensive generality is responsible for the perception that the word obviously *represents* its object, allowing for the emergence of a number of suitable interpretants for it. This explains why, for example, I can indulge in creating, more or less freely, a kind of mental cinema when I am reading a novel. I can mentally lend a character such and such physical attributes or picture a room in a way that fits the verbal description but what I imagine will certainly be different from someone else's mental picture.

An image, on the other hand, is of a different character. It is what we call an iconic index; that is, something that points to something else by looking like that to which it points. Its mode of representation is based upon the notion of likeness, which means that resemblance is its ground. By virtue of this — and following an old Latin saying, "agere secundum esse" (to act according to nature) — the image tends to privilege singularity in lieu of generality. In other words, it *presents* a representation, while the word *represents* a representation.

The fact that the image presents a representation makes it seem to be closer to this order of things we normally call reality. And reality is composed of singularities, any generality being a mental construct designed to account for similarities found in the midst of singulars. If I show you a photograph of a VW beetle, the VW beetle will be the primary

reference of the photograph, not the concept *car*, which would come only as a second thought. As a matter of fact, for an image to refer to a conceptual framework, several instances of objects would have to be shown in order for the concept to begin to take shape in our minds. For example, for the general concept *animal* to be evoked through images, I would have to show you, in metonymical succession, pictures of a dog, a cat, an elephant, a tiger, a mouse, a monkey, and so on, but, mind you, I would still have no guarantee that the concept *animal* would eventually emerge from such a series.

Therefore, if I see a movie adapted from a novel I have read, from which I derived the "mental cinema" I spoke of a while ago, I will inevitably feel that the director's mental cinema, the one that he actualized on film, will clash with my own. Nevertheless, that filmic interpretant will be imposed on me by virtue of its singularity, so that if I read the novel again, my own mental cinema will inescapably reflect the movie, even if I hate the movie with all my guts.

In other words, the immediacy of a word has to do with general concepts, the immediacy of an image has to do with singular objects, the word bearing its intension (with an *s*), the image bearing its extension. It is conceivable, then, that the image's ability to evoke objects may function as a hindrance, an obstacle to our imaginative capacity, as abstractions are too far removed from it. On the other hand, the word lacks the image's presentative capacity. So, depending upon the purpose and upon the kind of manipulation these signs are subjected to, sometimes a word is worth a thousand images, sometimes an image is worth a thousand words, which goes to show that the common sense of proverbial knowledge does not always coincide with reasoned-out thought.

At any rate, now it seems fairly safe to state that a syntax of words is an entirely different thing from a syntax of images. Therefore, any translation from one medium to another (and, of course, any comment on a translation of this sort) cannot afford to ignore these differences, under pain of blundering its way through the task. Nevertheless, the very fact that such a transposition is possible corroborates the hypothesis that both word and image function, at some higher level, in similar ways. Otherwise, I would not be able to recognize the novel in the film or vice-versa.

Moreover, and now I am picking up the thread that I sort of left hanging back there, there is nothing intrinsically better about the symbol (the word) in relation to the icon (the image). Conversely, there is no

superiority to the icon, as far as communicability goes. They just serve different purposes. This apocalyptic view that the contemporary onslaught of visual stimuli is epistemologically unsound seems to be unwarranted. It sounds like nostalgia, a longing for the Cartesian past, in which depth — intension — is equated with the subject's maximal ability to understand and breadth — extension — is associated with sensorial perception, that which is to be doubted and discarded right away.

Furthermore, we also suffer from a kind of Platonic hangover (and now I am returning to the specific question at hand, that of intersemiotic translation, although what I have just said has a bearing on it, too). We are used to a sort of thinking that assigns great importance to the original, the copies of which must necessarily be poorer. The original is associated with the Idea (with a capital *I*), whereas anything that takes after it, be it a copy, a translation, or something inspired in The Idea, is a poor simulacrum belonging to the nether world of sensible reality. Thus, we are doomed to uttering and/or hearing the inevitable words at the movie theater: "The book is much better".

What we forget is that in the world of signs, a sign being what it is (i.e., something that has another sign as object and produces a further sign of which it is an object), whatever it is that we think of as *The Origin* is forever lost and, for all practical purposes, does not exist. We can, at most, speak of something as having originated somewhere else, or of something as having been a *source*, which is not the same as ascribing to that which gave origin to something the epithet *Original*.

So, there are at least two errors in the sentence "The book is much better". The first one has to do with this *Original* business. The second one hinges on the distinction between words and images. So, we may legitimately say "the book is better" if we mean that the book is being compared to other books and the film to other films. In other words, the book and the film rate differently among their equals, and we are saying that the book has a good rating as compared to other books, whereas the film has a bad rating as compared to other films. This does not mean, of course, that we cannot evaluate the quality of the translation proper, if we bear in mind that the film seeks some other kind of communication, much different from literature. It usually turns out, by the way, that when a film tries to maintain the literary quality of its source, its filmic quality is at risk.

NOTES

¹ PINTO, Julio. Nem palavra, nem imagem. *Alternativa*. Belo Horizonte: UFMG, Curso de Comunicação Social, n.64, p.12, jun. 1993.

² See, in this respect, COELHO, Teixeira. O imaginário da morte. In: NOVAES, Aduino (org.). *Rede imaginária*; televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.109-122.

³ The concepts I refer to are *intension* and *extension*, ideas for which Charles Peirce used the words *depth* and *breadth*, respectively. They are key concepts in Peirce's Logic of Vagueness.

19
C
8
LE
ON em

Five Ribeira Pires Vieira

centro
Andriana
1974

o: Samuel Rosa Tou

