

inter seções

diálogos com a literatura e a
lingüística aplicada no Canadá

[organização]

N.Cham. C840.9 I61 2001

Título: Interseções : diálogos com a literatura e a
lingüística aplicada do Canadá .



82610302
317905

Empréstimo
exclusivo para os
professores da
FALE

ABECAN - Associação Brasileira de Estudos Canadenses
Departamento de Letras Anglo-Germânicas - FALE/UFMG

inter seções

diálogos com a literatura e a
lingüística aplicada no Canadá

IMA

Interseções e diálogos são termos cujos significados permeiam este livro surgido de várias formas de contatos de pesquisadores brasileiros com as áreas de literatura e lingüística aplicada do Canadá. Os textos aqui reunidos fazem parte de encontros e rotas que se entrecruzam apontando para um diálogo entre as letras canadenses e os estudos realizados no Brasil relacionados ao Canadá e a pesquisas feitas naquele país. Evocam a idéia do crítico literário ou lingüista que, como o viajante, transita entre culturas e códigos variados e no processo constrói uma visão crítica e analítica da experiência desse contato com o outro.

interseções

diálogos com a literatura e a lingüística aplicada do Canadá

0323 - 05260

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitor Francisco César de Sá Barreto | Vice-Reitora Ana Lúcia Almeida Gazzola
Faculdade de Letras
Diretora Eliana Amarante Mendonça Mendes | Vice-Diretora Verônica Benn-Ibler
Departamento de Letras Anglo-Germânicas Chefe Georg Otte | Sub-Chefe Deise Prina Dutra

Associação Brasileira de Estudos Canadenses

Presidente Zilá Bernd | Vice-Presidente Eurídice Figueiredo

Departamento de Letras Anglo-Germânicas: Faculdade de Letras, sala 4021 | Av. Antônio Carlos, 6627
Campus Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte, MG | Tel.: (31)34995123 | Fax: (31)34995724
Associação Brasileira de Estudos Canadenses: www.abecan.com.br

I61 Interseções: diálogos com a literatura e a lingüística aplicada do
Canadá / organização: Sandra Regina Goulart Almeida. –
Belo Horizonte: Associação Brasileira de Estudos Canadenses,
Departamento de Letras Anglo-Germânicas – FALE/UFMG, 2001.
216p.

1. Literatura – Crítica e interpretação 2. Lingüística
I. Almeida, Sandra Regina Goulart

Catálogo na publicação: Divisão de Planejamento e Divulgação da Biblioteca Universitária/UFMG
ISBN: 85-87082-04-3

Preparação de originais e revisão de provas Sandra Regina Goulart Almeida
Design gráfico e capa Paulo Schmidt formatação Construção da Imagem

Sandra Regina Goulart Almeida
[organização]

c840.9

I 61

2001

interseções

diálogos com a literatura e a lingüística aplicada do Canadá

5.003/04/106

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



82610302

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

**ABECAN – Associação Brasileira de Estudos Canadenses
Departamento de Letras Anglo-Germânicas – FALE/UFMG**

**Belo Horizonte
2001**

Sumário

Introdução

- 9** | **Interseções e diálogos**
Sandra Regina Goulart Almeida

Interseções com a literatura canadense de língua inglesa

- 15** | **A canção caribenha e a opressão neo-colonial: a feminização do sujeito neo-colonizado**
Solange Ribeiro de Oliveira
- 29** | **Desfazendo e refazendo paradigmas sexuais: versões feministas de "O Barba Azul" nos contos de Angela Carter e Margaret Atwood**
Peônia Viana Guedes
- 43** | **Imagens de povos indígenas e estratégia literária: vozes brasileiras e canadenses**
Lúcia Helena de Azevedo Vilela
- 55** | **Ficções do sujeito migrante: Hector Bianciotti, Milton Hatoum e Antonio D'Alfonso**
Adriana S. Pagano
- 75** | **Cartografias de gênero na literatura canadense de língua inglesa: terras, mulheres, escrituras em diálogo**
Sandra Regina Goulart Almeida

Interseções com a literatura do Quebec

- 91** | **Cartografias identitárias na América:
o feminino em trânsito em obras do
Canadá de língua francesa**
Maria Bernadette Porto
- 115** | **Viagem, escritura e identidade em
*Des nouvelles d'Edouard***
Haydée Ribeiro Coelho
- 123** | **As muralhas do eu e a questão da
identidade em *Les ramparts de Québec*,
de Andrée Maillet**
Dilma Castelo Branco Diniz
- 133** | **Nação e ficção: imagens da nação
na literatura do Quebec**
Renato de Mello

Interseções com a lingüística aplicada ao ensino de língua estrangeira do Canadá

- 149** | **O ensino dos verbos frasais em língua inglesa: a percepção de professores brasileiros e o papel da instrução formal**
Deise P. Dutra
Elizabeth A. Gontijo
- 173** | **O papel da reflexão no processo de aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna japonesa em um curso colaboracionista**
Laura Miccoli
- 195** | **Estratégias de compreensão oral em língua estrangeira**
Gladys de Sousa Magalhães
- 211** | **Colaboradores**

Introdução

Interseções e diálogos

Sandra Regina Goulart Almeida

Is it lack of imagination that makes us come
to imagined places, not just stay at home? [...]

Continent, city, country, society:
the choice is never wide and never free.

Elizabeth Bishop, "Questions of Travel"

I am a traveller. I have a destination but no maps [...]
One's route is one's own. One's journey unique.

P. K. Page, "Traveller, Conjuror, Journeyman"

Interseções e diálogos são alguns termos cujos significados permeiam este livro surgido de várias formas de contatos de pesquisadores brasileiros com as áreas de literatura e lingüística aplicada do Canadá. Como as epígrafes que abrem esta introdução sugerem, os textos aqui reunidos também fazem parte de encontros e de rotas que se entrecruzam. P. K. Page, poeta canadense que morou no Brasil de 1957 a 1959, e Elizabeth Bishop, autora americana que passou parte de sua infância em Nova Scotia, Canadá, e que também viveu no Brasil, evocam nesses trechos a imagem do viajante que atravessa fronteiras, percorre rotas e espaços imaginários em busca de novos contatos e novas experiências. Essas autoras vivenciaram os polos da relação Brasil-Canadá, embora de uma certa forma em um movimento inverso

ao dos textos desta coletânea, evocando sobretudo um universo de trocas variadas entre países distintos, interação essa que é claramente evidenciada em suas obras literárias. O viajante, como observa Caren Kaplan, tornou-se na sociedade globalizada em que vivemos e nas culturas diaspóricas que fazem parte do mundo contemporâneo uma metáfora contundente da modernidade. O turista ou viajante atravessa fronteiras, e ao fazê-lo contribui para a criação de outras fronteiras e novos contatos, atuando assim como um agente da modernidade – quer seja no sentido produtivo de possibilidades de trocas bilaterais ou em seu contexto crítico que aponta para uma relação unilateral de superioridade.

De forma semelhante, os artigos que compõem este livro evocam a idéia do crítico literário ou lingüista, que também é um viajante, pois transita entre culturas e códigos variados e no processo constrói uma visão crítica e analítica da experiência desse contato com o outro.

Esses textos são frutos de estudos desenvolvidos no Brasil no campo das Letras através da interação das áreas de inglês e francês com aspectos específicos da literatura, cultura e lingüística canadenses. O livro é dividido em três áreas que compreendem algumas das pesquisas desenvolvidas, sobretudo na UFMG, que se vinculam a certas áreas de fecundo diálogo com o Canadá, através das literaturas canadenses de língua inglesa, da literatura do Quebec, e da lingüística aplicada ao ensino.

Os textos desta coletânea apresentam, de um lado, um estudo comparativo entre a literatura canadense de língua inglesa ou francesa e a literatura brasileira; ou em outros momentos, entre a literatura canadense anglófona e outras literaturas de língua inglesa, e também entre a literatura canadense e a literatura latino-americana. Por outro lado, certos textos discutem aspectos específicos e variados da literatura canadense, quer seja de língua inglesa ou de língua francesa, nesse caso, da literatura quebequense. A terceira vertente se relaciona a estudos lingüísticos que abordam aspectos teóricos desenvolvidos no Canadá ou relacionados a pesquisas realizadas naquele país.

Esses textos atestam a relevância de pesquisas que apontam para um diálogo entre as letras canadenses e os estudos realizados no Brasil relacionados ao Canadá e a pesquisas feitas naquele país. A viagem, nesse contexto,

como a de Page e a de Bishop ao Brasil, percorre um caminho inverso, mas igualmente significativo, apontando para o olhar do pesquisador brasileiro em direção ao Canadá, figurando como uma ponte entre culturas distintas que compartilham um universo crítico específico.

Essa proposta de trocas e diálogos somente foi possível pela intermediação de instituições nos dois pólos, sobretudo do apoio da ABECAN (Associação Brasileira de Estudos Canadenses), do Núcleo de Estudos Canadenses da UFMG, da Embaixada do Canadá, da Assessoria de Cooperação Internacional da UFMG, da Faculdade de Letras da UFMG e dos Departamentos de Letras Anglo-Germânicas e de Letras Românicas da UFMG. Agradeço em especial a contribuição das colegas Deise Prina Dutra e Lúcia Helena de Azevedo Vilela que auxiliaram em várias etapas na preparação deste livro.

Referências bibliográficas

Bishop, Elizabeth. *The Complete Poems: 1927-1979*. New York: Noonday, 1983.

Kaplan, Caren. *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*. Durham: Duke University Press, 1998.

Page, P. K. "Traveller, Conjuror, Journeyman". *Canadian Literature* v. 46, p. 35-41, 1970.

**Interseções com a literatura
canadense de língua inglesa**

A canção caribenha e a opressão neo-colonial: a feminização do sujeito (neo-)colonizado

Solange Ribeiro de Oliveira

O Estupro do Sol ...

Peter Shaffer

Ó minha África misteriosa e natural,
minha virgem violentada,
minha mãe!

Noêmia de Souza, poeta de Maputo

A narrativa literária onde sobressai, como elemento estruturador, a citação de uma canção real ou ficcional faz emergir uma questão teórica controversa: a importância relativa de melodia e letra dentro do todo constituído pela canção. Alguns teóricos afirmam o predomínio do elemento musical sobre o verbal, outros defendem a posição contrária, outros ainda atribuem igual peso aos dois elementos, enquanto um quarto grupo focaliza a tensão que algumas vezes se estabelece entre melodia e letra. Entre os críticos brasileiros, Mário de Andrade defende a primazia do elemento musical, sem desconsiderar o papel do texto verbal. Em relação à música religiosa, pondera:

a independência do ritmo musical jamais pôde nem poderá nunca sujeitar-se ao ritmo da palavra [podendo até dificultar] a compreensão do texto. [...] [P] ovo e primitivos desprezam totalmente às vezes, e sempre bastantemente, o sentido de seus textos. Os primitivos, tanto as feitiçarias primárias como as religiões mais adiantadas, usam de textos que não são compreendidos por ninguém. A própria religião católica, a mais intelectual das religiões, mas também a mais observadora da psicologia humana, sistematiza ainda agora o emprego intelectualmente absurdo do latim em seus cantos litúrgicos. Não há como negar: esse latinório anacrônico tem uma função muito grande de sugestão sobre o povo. Funciona com o mesmo assombramento das palavras cabalísticas, das glossolalias, que aparecem tanto numa fórmula religiosa do antigo Egito como no baixo espiritismo dum canto de catimbó. (1980: 21-23)

Entre os músicos estrangeiros, assumindo posição contrária, Schumann chega inicialmente a defender a união entre música e poesia perfeita como a mais alta forma de composição vocal, embora mude de opinião na maturidade. Robert Spæthling enxerga no *Lied* romântico a estreita relação entre melodia e letra louvada por Schumann (1990: 58). No Brasil, Santuza Cambraia Naves adota uma postura semelhante. Tratando da canção popular brasileira, acredita numa "interação estreita de música e letra", que torna impossível conceber o texto inserido em outra melodia ou outro ritmo. Naves comenta a sincronização de acento musical e métrico, bem como a perfeita adaptação das complexas transições harmônicas e da linha melódica à temática tratada por Ari Barroso em *Camisa amarela*. Essa canção ilustra o procedimento isomórfico, de comentário mútuo entre melodia e letra, que Augusto de Campos detecta nas canções da bossa nova (Naves: 1998, 105, 154, 218). Em linha ligeiramente diversa, José Miguel Wisnik menciona pontos de defasagem entre a onda musical e a a onda verbal (com suas inflexões rítmicas, timbrísticas e entoativas), concluindo caber ao cancionista descobrir esses pontos e jogar com eles (1989: 200).

Outro tipo de relação entre melodia e letra é levantado por Lawrence Kramer e Paul Alpers: a música pode contestar o texto, estabelecendo um conflito com ele (Alpers: 1992, 67). Ocorre-me o exemplo da *Ópera dos três vinténs*, onde o texto de Bertolt Brecht e a música de Kurt Weill parecem muitas vezes apontar em direções opostas, gerando um efeito desorientador, provavelmente intencional, adequado ao teatro épico idealizado pelo dramaturgo alemão.

A canção mencionada em texto literário não se enquadra propriamente em nenhum dos tipos de relação discutidos até agora, já que a Literatura é incapaz de reproduzir os aspectos acústicos específicos da melodia. Excluídos os efeitos associativos dependentes do conhecimento do leitor de criações musicais semelhantes às mencionadas, só a letra pode fazer-se presente, “engolindo” o elemento musical, e assumindo a posição inversa à que lhe atribui Mário de Andrade quando se trata de canção real. Entretanto, quando o texto literário alude a um gênero específico de canção, o conhecimento da função habitual desse gênero pode contribuir para sugerir o conflito entre ele e a letra—uma espécie de violência, que, em função do conto estudado abaixo, comparo a um “estupro” do elemento musical pelo verbal.

“Visiting”, conto de Roger McTair, escritor caribenho nascido em Trinidad e radicado no Canadá, estrutura-se em torno de uma canção, “Sweet Cane Juice”, cuja letra contraria frontalmente as expectativas do leitor. A informação de que a canção se enquadra no gênero calipso faz esperar algo semelhante às baladas políticas de Joan Baez ou Bob Dylan: o calipso tem sua origem no protesto de grupos oprimidos. Historicamente, o calipso nasce para dar voz aos excluídos, opondo-se à música tradicional – “embaladora, consoladora, conciliadora”, “sustentáculo da desigualdade social”, que fomenta a manipulação dos explorados através da representação ideológica de uma sociedade supostamente sem conflitos (Wisnik: 1989, 30, 211). A letra de “Sweet Cane Juice” desmente a função satírica do calipso, expressando a aquiescência do caribenho ao papel de objeto de turismo sexual para os visitantes norte-americanos. A inversão metaforiza a condição da América Latina, periférica, face à hegemônica América anglo-saxônica. A violência contra o gênero musical antecipa a descrição das relações de dominação expostas no desenrolar da narrativa.

O conto narra o encontro de dois turistas no bar de um hotel de Barbados, colônia inglesa até 1966: a canadense Margaret Robinson e Eric Solomon, originário de Trinidad, que atende pelo sugestivo apelido de Sol. Nome e apelido estabelecem entre si uma tensão emblemática, que atua como preságio dramático dos conflitos revelados pela narrativa. O nome tem reverberações grandiosas, evocando o grande rei Salomão, e, em contraste com a loura Margaret, os povos escuros do oriente. O apelido Sol tem efeito contrário, lembrando as regiões que, no imaginário do chamado Primeiro Mundo, associam-se simultaneamente às praias ensolaradas das Antilhas, à condição racial e à inferioridade político-econômica de seus habitantes. Essa é sem dúvida a ligação estabelecida pela loura Margaret quando se dirige a Solomon. Ignorando que, tanto quanto ela própria, Sol, apesar de negro e originário da região, é hóspede do hotel, Margaret toma-o por um jovem nativo disposto a mercadejar serviços sexuais. A sutileza do diálogo e a aparente cortesia com que Margaret, tendo verificado seu equívoco, persiste na tentativa de estabelecer um relacionamento com Sol, mal disfarçam a objetificação sexual do negro pela mulher branca.

O episódio recorda o tema clássico da conquista sexual como símbolo de poder sobre a terra. É nisso que, associada à história narrada, faz pensar a letra de "Sweet Cane Juice" ("Doce caldo de cana"), sucesso musical da temporada cantado no bar. Conforme deduz o leitor, trata-se de uma canção orquestrada, do tipo genericamente denominado calipso, música "pan-latina", internacionalizada pelos meios de comunicação. A narrativa é pontuada por detalhes reveladores de uma atmosfera ainda muito próxima da situação colonial: a exótica ambientação tropical, a arrogância dos turistas norte-americanos para com os habitantes da ilha, os significativos incidentes entre os frequentadores estrangeiros e os caribenhos. Em particular, a servil deferência da polícia local diante dos estrangeiros e sua atitude ameaçadora para com os compatriotas evidenciam a sobrevivência de um antigo pressuposto da repressão colonial: ao menor pretexto, o nativo reverterá à barbárie que, para justificar a conquista, foi-lhe imputada pelo discurso do colonizador. Subalterno em sua própria terra, o caribenho supostamente ameaça os turistas, seus novos senhores, representantes do neo-colonialismo norte-

americano. Enfim, tudo contribui para sinalizar a continuidade de uma rede de dominação, que, no conto de McTair, subjaz à exploração erótica e econômica das Antilhas pelo turista branco.

A canção, atribuída a uma *persona* local, não deixa dúvidas a respeito. Uma imagem central, a cana de açúcar, produto importante para a economia regional, resume a fusão do econômico e do erótico inerente ao turismo sexual:

Ela diz que não gosta de bambu
mas bem que gosta da minha cana
O caldo é doce mesmo
Sobe até o miolo dela
A cana amolecendo
o caldo entornando
caldo de cana doce escorrendo
pelos beijos dela
A gente pula num taxi
Ela entra no avião
Diz que volta ano que vem
Pra chupar mais cana.¹

A forma de calipso, mencionado pelo texto, remete ao gênero de balada popular caribenha, originária de Trinidad. Remonta aos fins do século dezoito, quando, nas plantações, cantores populares conhecidos como *shatwel* improvisavam letras satirizando personagens odiadas pela comunidade. Com o tempo, as canções se misturaram com a *kalinda* (do espanhol *calenda*) e se incorporaram às festividades carnavalescas. Da *kalinda* derivam os acompaña-

1. She say she don't like bamboo
but she don't mind me cane
She say cane juice real sweet
It does reach to she brain.
The cane getting soft
the juice pulping out
sweet cane juice dripping
all over she mouth.
We jump in a taxi
She get on a plane
She say next year she coming
For cane again and again. (1990: 156)

mentos musicais, incluindo instrumentos de percussão como o pandeiro e o maracá, que marcam o ritmo, com dois acentos fortes em cada compasso. Confirmando suas origens, a letra do calipso tradicional reflete atitudes populares sobre problemas sociais, políticos e econômicos, enquanto a parte musical geralmente consiste em variações de cerca de cinquenta melodias tradicionais. Quando dançado, o calipso assemelha-se à rumba executada por orquestra convencional. A língua utilizada no calipso de Trinidad tradicionalmente inclui uma peculiar mistura de palavras francesas, inglesas e africanas, testemunhando a diversidade racial e cultural da região (Apel: 1972).

A letra de "Sweet Cane Juice" usa apenas uma variedade sub-standard do inglês, visando aos ouvintes norte-americanos. Essa peculiaridade, refletindo o imperialismo linguístico do inglês no mundo contemporâneo, aponta para outras violações de características essenciais do calipso, especialmente a letra: longe de veicular, como seria de esperar, uma crítica social e anti-imperialista, atribui ao caribenho a aceitação de sua transformação emblemática em cana-de-açúcar. Tal como a *Saccharum officinarum*, originária da Ásia e explorada nas Américas em plantações trabalhadas por escravos trazidos da África, a persona caribenha deixa-se metaforicamente reduzir ao produto cobiçado.

O leitor brasileiro não resiste à tentação de um paralelo com a reificação do trabalhador nos engenhos de açúcar, o "ouro branco" da Bahia no período colonial. Esse é o tema identificado por Alfredo Bosi em *Cultura e opulência do Brasil*, obra de André João Antonil, pseudônimo anagramático do jesuíta João Antônio Andreoni, secretário do Padre Vieira. A análise estilística feita por Bosi realça, no texto de Antonil, a reificação do escravo/trabalhador brasileiro no início do século XVIII: o texto representa o homem, antes de tudo, como objeto útil à *mercancia*. O discurso colonizador, mutilando-os metaforicamente, não menciona os escravos, sequer lhes dá esse nome, chama-os simplesmente de "as mãos e os pés do senhor do engenho". A figura redutora é confirmada pela sintaxe, que inverte a relação entre sujeito e objeto. Antonil escreve: "Que a cana não se abafe. Que se plantem os olhos da cana em pé". O "objeto exterior ganha foros de sujeito", diz Bosi. Omite-se o sujeito da ativa, o agente real, o escravo que roça, queima, limpa, deita, cobre. Paralelamente, em outros trechos, uma metonímica substituição do

trabalhador pelo instrumento de trabalho não permite que se representem homens, mas apenas os instrumentos de trabalho usados por eles na faina do eito. Bosi cita: "Quando se corta a cana, se metem até dez ou doze foices no canavial". E conclui: "No sofrimento de suas transformações", "de natureza trabalhada a mercadoria vendida", a cana substitui o verdadeiro sujeito sofredor, o trabalhador submetido ao "exercício brutal de crueldade a que o capitalismo arcaico sujeita a natureza e o homem" (Bosi: 1992, 149-75).

A canção citada na narrativa de Mc Tair usa recursos estilísticos semelhantes. Partindo da mesma imagem inicial, a conversão em cana de açúcar do material humano explorado, dá um salto temporal, do contexto colonial para o pós-colonial, quando o neo-imperialismo econômico e cultural ressuscita a reificação do negro latino-americano. À semelhança do trabalhador no texto de Antonil, o caribenho é tratado como a cana, fonte do açúcar e do álcool, doce e embriaguês a serviço do opressor. Também sujeito a uma mutilação metafórica, o moderno nativo das Antilhas vê-se reduzido, não a mãos e pés como no texto de Antonil, mas a algo equivalente: um pênis subserviente aos desejos dos turistas, descendentes de seus antigos senhores. É o que evidenciam, não só as imagens do caldo de cana e da vara de bambu em "Sweet Cane Juice", mas também os nomes de outras canções mencionadas: "Big Bamboo", "Dick the Handyman", "Benwood Dick", os dois últimos incluindo *dick*, sinônimo chulo de pênis em inglês. Partindo-se da primeira canção, identifica-se o núcleo de sentido sexual comum a todas: o objeto penetrante, o líquido expelido, a rápida partida da turista, e a volta anunciada, para nova rodada de exploração sexual. A imagem reducionista lembra também o mito do superpênis vinculado à lenda do estuprador negro. Sempre disponível para justificar a repressão dos afro-americanos, essa construção ideológica mostrou-se extremamente útil à política segregacionista após a extinção da escravidão no sul dos Estados Unidos (Sharpe: 1994, 226).

A ênfase na exploração do órgão masculino sinaliza outro fato curioso no conto de McTair: a entidade opressora não é representada por um homem, como o senhor do engenho, mas por uma mulher do hemisfério norte. Intrigante substituição, que representa a dominação pós-colonial pela imagem de uma mulher, ainda hoje associada às chamadas minorias, afastadas dos

centros do poder. Ironicamente, o gênero dito "inferior" coincide com o grupo social considerado "superior". Nesse sentido, o turismo sexual ressuscita uma imagem tão antiga quanto a própria colonização : a equivalência entre a conquista da terra e a da mulher, ou, como quer Mary Layoun, "a equiparação simbólica entre a pátria violada e a mulher violada" (1994: 65). Na nova versão da imagem proposta pelo conto "Visiting", o homem, e não a mulher, é o objeto cuja sujeição equivale à da nação.

Equipara-se, assim, o homem colonizado a lendárias figuras femininas da história antiga, como as Sabinas, associadas à fundação de Roma e Lucrecia, ao início do regime consular da república romana. Na literatura renascentista, pode-se citar a elegia de John Donne, "To His Mistress, on Going to Bed", que compara a amante desejada às minas exploradas na América. No século XX, o poema de Yeats, "Leda and the Swan" faz remontar o esplendor e a queda de Tróia ao estupro de Leda por Júpiter. A analogia entre os dois tipos de violência, a sexual e a colonial, prolonga-se no romance de Henry Rider Haggard, *King Solomon's Mines*, e no filme correspondente: os tesouros africanos cobiçados por aventureiros ingleses ocultam-se num terreno que lembra a forma dos seios da rainha de Sabá, adormecida em seu leito de ouro. A sexualização do mito da conquista transpõe-se para o reino animal – uma largatixa no cio – no poema de Elizabeth Bishop, "Brazil, January 1, 1502", que recria a chegada do conquistador ao Brasil.

Na história da conquista das Américas o tema da violação é tão freqüente que Edmund O'Gorman refere-se a um "um estupro metafísico" ("a metaphysical rape") embora, inexplicavelmente, o autor pareça descartar a idéia de violência, rememorando as palavras emocionadas de Samuel Eliot Morison: "nunca mais poderá mortal algum recapturar o assombro, o encantamento, o deleite daqueles dias de outubro de 1492, quando o Novo Mundo graciosamente entregou sua virgindade aos conquistadores castelhanos" (1961: 44). Augusto Tamayo Vargas volta a equiparar a conquista da terra à violação da mulher, citando o "complexo de Malinche", conceito de Otávio Paz, que dá o nome da amante e tradutora índia de Cortez a um primordial complexo de culpa que Paz atribui aos mexicanos, por terem nascido de inúmeros estupros e da humilhação da conquista (1972: 455-77).

Na Literatura Brasileira, a Iracema de Alencar distancia-se do papel passivo da autóctone violada, toma a iniciativa ao seduzir Martim, o europeu. Contudo, tendo dado à luz o primeiro brasileiro, resta-lhe apenas estiolar-se e morrer, confirmando a ligação entre o nascimento das nações e o sacrifício da mulher. Chateaubriand, na Literatura Francesa, cria mais uma variante: a Índia Atala, cuja resistência ao amante europeu – personificação da cultura e da violência estrangeiras – também a conduz à morte.

As variações ganham interesse adicional quando invertem as posições de colonizado e colonizador. Em *The Tempest* (I,ii, 348), Shakespeare oferece o exemplo de Caliban, arquetípico porta-voz do nativo espoliado. Acusado de tentar violentar Miranda, o escravo não nega o fato, justificando-o com um argumento reminescente de episódios da Bósnia moderna: se tivesse conseguido consumir o estupro, poderia ter gerado calibanzinhos, que com ele lutariam pela reconquista da ilha. A atribuição da tentativa de estupro ao colonizado ocorre também em *Passage to India*, de E.M. Forster. Aziz, nacionalista indiano anterior à independência, é acusado do estupro da inglesa Adela, como se, Caliban moderno, houvesse tentado subverter a relação entre colonizador e colonizado.

Outra inversão ocorre quando a violação sexual como emblema da conquista substitui a imagem feminina pela masculina, sugerindo a feminização do homem derrotado pela violência da invasão, comparável à do estupro. Na análise de Brenda R. Silver, quando o colonizado pertence a outro grupo racial – caso do indiano de Forster – a raça é equiparada ao gênero; em virtude de sua subordinação o homem, feminizado, torna-se “estuprável”. O estupro integra, assim, um discurso de poder que reifica homens e mulheres, indiferentemente.² A análise de Silver assemelha-se à de Cora Kaplan, que se refere à “cadeia de relações coloniais que ‘feminiza’, enegrece ‘e empobrece’ culturas inteiras – cada uma dessas construções pejorativas implicando e evocando as demais” (1985: 167).

2. Cf Silver, Brenda R. “Periphrasis, Power and Rape in *A Passage to India*”. In: Higgins, Lynn; Silver, Brenda R (eds.). *Rape and Representation*. New York : Columbia University Press, 1991. p. 122-35. Para a discussão a respeito do conceito de feminização do colonizado, questionado por Sharpe, ver Sharpe, Jenny. “The Unspeakable Limits of Rape”. In: Williams, Patrick; Chrisman, Laura (eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. New York: Columbia University Press, 1994. p. 221-43.

A condição de "estuprável" atinge o homem ou mulher *colonizados*, ou, no máximo, a *mulher* do colonizador. No caso dessa, o horror à violação é invocado para justificar represálias contra a insubordinação do nativo. É o que relata Jenny Sharpe sobre a rebelião indiana de 1857, a primeira contra o domínio inglês, após um século de dominação. Para justificar a brutal repressão britânica, os jornais ingleses publicaram notícias sobre a suposta mutilação e estupro de mulheres inglesas pelos revoltosos. Significativamente, as publicações *nunca* se referiram a mutilações de soldados ingleses, evidenciando, assim, a violenta sexualização do discurso colonial, que preserva a imagem do homem. A ideologia colonial e a patriarcal reforçam-se mutuamente, quando, independente de seu sexo, projetam no imaginário imperial um colonizado objetificado e feminizado.

O caribenho na canção "Sweet Cane Juice" é muito mais feminizado que o indiano Aziz de *Passage to India*. A Aziz cabe pelo menos a iniciativa sexual, tradicionalmente considerada privilégio masculino. O indiano só pode ser visto como "feminizado" e "estuprável" em razão de sua condição de colonizado. Pelo contrário, o caribenho construído pela canção "Sweet Cane Juice" é apresentado como objeto sexual passivo a serviço das turistas norte-americanas, às quais o conto atribui a iniciativa. Confirmando a análise de Silver, que equipara raça a gênero (e também grupo social), a loura canadense, que, na sociedade patriarcal, pertence ao gênero inferior, torna-se superior em virtude de sua raça e de pertencer ao grupo neo-colonizador. Posto de outra forma: a raça dita inferior, subjugada, é *ipso facto*, feminizada, integrando o complexo jogo de contradições na dominação cultural e econômica do mundo pós-colonial. Mesmo após a independência política, os negros e mestiços do Caribe, descendentes de escravos trazidos da África pelos colonizadores europeus, reduzem-se emblematicamente à função de órgão sexual, mercadejado pelos herdeiros de seus opressores. A categoria do estupro, da violência sexual, literal ou simbólica, prolonga-se nas relações neo-coloniais.

A violação neo-colonizadora coincide, no conto de Mac Tair, com a violência contra o gênero musical quando a letra do calipso, tradicional veículo de protesto anti-colonial, é atribuída a uma voz nativa, que celebra sua própria degradação.

Tudo isso lembra um estudo de John Blacking sobre o perigo de análises equivocadas feitas por musicólogos ocidentais em antigas colônias européias. Blacking ressalta a necessidade de adotar uma abordagem antropológica, ou etno-musical, isto é, uma análise que leve em consideração não só as percepções do pesquisador e os aspectos técnicos da composição, mas também a percepção do compositor e do público alvo. A função social e o sentido que a comunidade lhe atribui são parte importante do texto musical, que o analista deve considerar.³ É isso precisamente que a persona implícita na canção "Sweet Cane Juice" deixa de fazer, violentando a percepção de toda a comunidade caribenha, que deu origem ao gênero musical violado. Só o etnocentrismo pós-colonial permite conservar o código musical do calipso, desconsiderando sua significância para a comunidade local: o artefato musical, em si mesmo, independente das atitudes e sentimentos humanos, não existe.⁴ O "estupro" musical tematizado pelo conto pode ser tomado como uma estratégia emblemática, utilizada para denunciar o turismo sexual propiciado pelo neo-imperialismo. Analisando a metáfora musical, a melopoética cultural demonstra a importância de sua contribuição ao desmistificar algumas das configurações ideológicas inevitavelmente imbricadas na criação estética.

3. Blacking, John "The Problem of 'Ethnic' Perceptions in the Semiotics of Music". In: Steiner, Wendy (ed.). *The Sign in Music and Literature*. Austin : University of Texas Press, 1981, p. 184-94. . Ilustrando sua afirmação o autor menciona seu cuidado ao analisar certas canções infantis africanas, o que só conseguiu fazer adequadamente após ter tomado conhecimento da função social e do sentido das canções para a vida dos participantes.

4. Não só a letra, mas também a melodia, pode violentar a cultura nativa. Segundo Edward Said, a análise de *Aida* revela uma concepção imperial de autonomia artística, manifestada por Verdi durante a composição da ópera. Ela reflete a noção imperial de um mundo não-europeu subordinado ao europeu (1994: 111-32).

Referências bibliográficas

- Alpers, John. "Lyrical Modes". In: Scher, Steven Paul (ed.). *Music and Text : Critical Inquiries*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 59-74.
- Andrade, Mário de. "Terapêutica musical". In: —. *Namoros com a medicina*. São Paulo: Martins/ Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. p. 21-23.
- Apel, Willi. *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1972.
- Barricelli, Jean -Pierre; Gibaldi, Joseph; Lauter, Estella (eds.). *Teaching Literature and the Other Arts*. New York : MLA, 1990 .
- Blacking, John. "The Problem of 'Ethnic' Perceptions in the Semiotics of Music". In: Steiner, Wendy (ed.). *The Sign in Music and Literature*. Austin : University of Texas Press, 1981. p. 184-94.
- Bosi, Alfredo. "Antonil ou as lágrimas da mercadoria". In: —. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1992. p. 149-75.
- Kaplan, Cora. "Pandora's Box : Subjectivity, Class and Sexuality in Socialist Feminist Criticism". In: Greene, Gayle; Kahn, Coppélia (eds.). *Making a Difference: Feminist Literary Criticism*. London and New York : Methuen, 1985. p. 146-76.
- Layoun, Mary. "The Female Body and Transnational Reproduction; or Rape, by Any Other Name?" In: Grewal, Inderpal; Kaplan, Caren (eds.). *Scattered Hegemonies: Postmodernity and Transnational Feminist Practices*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1994. p. 63-75.
- McTair, Roger. "Visiting". In: Morris, Mervyn (ed.). *The Faber Book of Contemporary Caribbean Short Stories*. London: Faber and Faber, 1990. p. 153-64.
- Naves, Santuza Cambraia. *O violão azul*. Rio de Janeiro : Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- O'Gorman, Edmund. *The Invention of America: An Inquiry into the Historical Nature of The New World and the Meaning of its History*. Bloomington: Indiana University Press, 1961.
- Said, Edward W. "The Empire at Work: Verdi's *Aida*". In: —. *Culture and Imperialism*. New York : Alfred A. Knopf, 1994. p. 111-32.
- Sharpe, Jenny. "The Unspeakable Limits of Rape". In: Williams, Patrick; Chrisman, Laura (eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. New York: Columbia University Press, 1994. p. 221-43.

Silver, Brenda R. "Periphrasis, Power and Rape in *A Passage to India*". In: Higgins, Lynn; Silver, Brenda R. (eds.). *Rape and Representation*. New York: Columbia University Press, 1991. p. 122-35.

Späthling, Robert. "Literature and Music". In: Barricelli, Jean-Pierre; Gibaldi, Joseph; Lauter, Estella (eds.). *Teaching Literature and The Other Arts*. New York: MLA, 1990. p. 54-64.

Vargas, Augusto Tamayo. "América Latina em sua literatura". In: Moreno, César Fernandes (org.). *Interpretações da América Latina*. São Paulo : Editora Perspectiva, 1972. p. 455-77.

Wisnick, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo : Companhia Das Letras, 1989.

Desfazendo e refazendo paradigmas sexuais: versões feministas de "O Barba Azul" nos contos de Angela Carter e Margaret Atwood

Peonia Viana Guedes

Os fortes abusam, exploram e transformam os fracos em meros pedaços de carne. Eles precisam e querem devorar suas presas naturais. A primitiva condição do homem não pode ser modificada de forma alguma: é comer ou ser comido.

Angela Carter, *The Sadeian Woman*

O tigre jamais se deitará com o cordeiro; ele não reconhece qualquer pacto que não seja recíproco. O cordeiro deve aprender a correr com os tigres.

Angela Carter, "The Tiger's Bride",
The Bloody Chamber

Algumas pessoas pensam que os contos de fadas são prejudiciais às mulheres. Isto só é verdadeiro se elas se referem às versões francesas espúrias de "Cinderela" e de "O Barba Azul", no qual a protagonista é salva por seus irmãos. Mas em muitos contos de fadas as mulheres, e não os homens, são possuidoras de poderes mágicos.

Margaret Atwood, "Grimms' Remembered",
The Reception of Grimms' Fairy Tales

Ao explorar a eterna fascinação dos contos de fadas, psicólogos e psicanalistas os consideram como agentes que promovem o processo de maturação do indivíduo. Em *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Bruno Bettelheim afirma que "os contos de fadas

têm um apelo universal porque descrevem, de forma imaginária e simbólica, as etapas fundamentais do crescimento e da conquista de uma vida independente” (1976: 73). Ultimamente, os críticos têm focalizado o uso dos contos de fadas como instrumento de socialização e têm demonstrado o conteúdo muitas vezes sexista e racista desses contos. Em *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilisation*, o crítico Jack Zipes afirma que: “Quase todos os críticos que estudaram o aparecimento do conto de fadas na Europa concordam que os escritores eruditos apropriaram-se deliberadamente do conto popular oral e o converteram em um tipo de discurso literário sobre costumes, valores e maneiras, de forma que as crianças se tornassem civilizadas de acordo com o código social daquela época” (1983: 3).

O formato do conto de fadas tradicional não é famoso por sua perspectiva feminista.¹ Quando recorremos aos contos de fadas que nos são mais familiares – os que foram preservados e transmitidos por Charles Perrault e pelos irmãos Grimm – o que vemos é que em nossa cultura há paradigmas sociais e psicológicos diferentes para o desenvolvimento de meninos e meninas. Em contos de fadas tradicionais, os meninos são ousados, imaginativos e corajosos. Eles deixam o lar para ludibriar e matar gigantes, resolver enigmas e encontrar tesouros perdidos. As meninas, por outro lado, ficam em casa e espera-se que sejam pacientes, resignadas, obedientes e altruístas; espera-se, também, que lavem, cozinhem e varram o chão. Elas são freqüentemente perseguidas por madrastas malvadas e irmãs postiças invejosas, encantadas por fadas más, trancadas em torres ou abandonadas em florestas para morrer. Se ousam sair de casa em busca de aventura, se a curiosidade as

1. Marina Warner, em *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*, esclarece aspectos fundamentais ligados aos contos de fadas e que foram negligenciados pela tradição crítica. Warner nos lembra que, na tradição oral, esses contos eram relatados por mulheres, que privilegiavam o propósito maior das histórias: revelar possibilidades, marcar um modo diferente e uma nova percepção do amor, do casamento e das artes femininas, defendendo assim um meio de escapar de limites impostos e destinos prescritos. A partir do século XVII, através de Charles Perrault e de outros autores, os contos de fadas foram domesticados e moralizados para servirem de modelo de socialização às crianças da época, como mostra, também, Jack Zipes em *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilisation*.

leva a explorarem quartos secretos, se alguém as convence a sair da trilha segura dos bosques, elas se perdem na floresta, são engolidas por grandes lobos maus, picam o polegar e adormecem durante anos, ou são ameaçadas de decapitação por maridos cruéis. Quando em perigo, as meninas acabam sendo resgatadas por irmãos corajosos, príncipes encantados, lenhadores bondosos e, uma vez ou outra, por fadas madrinhas. Então, elas se casam e vivem felizes para sempre. Como a crítica feminista Karen Rowe observa em "Feminism and Fairy Tales", "os contos de fadas perpetuam o status quo patriarcal ao fazer a subordinação feminina parecer um destino romanticamente desejável e, na verdade, praticamente inevitável" (1978-79: 237).

Muitas escritoras do século XX vêem nos contos de fadas histórias embrionárias de desenvolvimento, e os têm reescrito para reverter os preconceitos de gênero inerentes aos contos tradicionais que, como vimos, atribuem ação e aventura aos meninos e aceitação e passividade às meninas. Decididas, curiosas, sexuais e ativas, a maioria das heroínas dos contos de fadas feministas contemporâneos é constituída por jovens fortes, cujo crescimento é muitas vezes possibilitado por uma estreita relação entre mãe e filha, e por sólidos laços de amizade com outras mulheres. A mudança mais notável em relação à fisionomia tradicional dessa modalidade narrativa, detectada nos contos de fadas feministas contemporâneos, refere-se à heroína, que busca ativamente definir-se, sendo que sua busca por auto-definição determina o enredo. À medida que a heroína avança para completar sua busca, os temas e motivos dos contos de fadas tradicionais transformam-se, para indicar a necessidade de uma reformulação quanto aos gêneros e uso do poder, para tornar possível a meta de alcançar a igualdade e liberação para ambos os sexos.² Entre as autoras contemporâneas que examinam e reescrevem contos de fadas, poderíamos citar Anne Sexton (*Transformations*:

2. Ellen Cronan Rose, em "Through the Looking Glass: When Women Tell Fairy Tales", afirma que a estética dos contos de fadas feministas contemporâneos é "nitidamente ideológica, pois a reforma estrutural a que eles visam depende de uma visão de mundo não-sexista, que exige uma completa mudança na prática social" (1985: 209). Apesar dos contos de fadas apresentarem um desafio para escritoras feministas, pois os pressupostos patriarcais são inerentes a sua estrutura, vários críticos aplaudem as versões feministas contemporâneas dos mesmos, considerando-as um desafio à visão misógina dos contos tradicionais.

1971), Olga Broumas (*Beginning with O*: 1977), Angela Carter (*The Bloody Chamber*: 1979), Tanith Lee (*Red as Blood, or Tales from the Sisters Grimm*: 1983), e Margaret Atwood (*Bluebeard's Egg*: 1983; e *The Robber Bride*: 1984).

Em *The Bloody Chamber and Other Stories*, Angela Carter reescreve dez contos de fadas tradicionais de Charles Perrault a partir de uma perspectiva feminista-psicanalítica. Cada um dos contos apresenta um problema diferente de relação entre os gêneros, de descoberta e aceitação da sexualidade, e os finais para seus protagonistas podem ser sérios ou cômicos, dependendo do contexto histórico e cultural do conto. Ao reescrever os contos de fadas tradicionais, Carter transforma seus contos em alegorias que demonstram como o comportamento sexual e os papéis atribuídos aos gêneros não são universais e sim, como outras formas de interação social, determinados culturalmente. As versões dadas por Carter aos contos de fadas tradicionais subvertem a estrutura patriarcal, exploram a sexualidade feminina e contestam os estereótipos da feminilidade. Como indica Marina Warner em sua introdução ao *The Second Virago Book of Fairy Tales*, Carter “tirou a Bela Adormecida, o Chapeuzinho Vermelho e as esposas do Barba Azul do quarto cor de rosa das crianças para o labirinto do desejo feminino” (1992: ix). O tema da metamorfose mágica, encontrado na maior parte dos contos de fadas tradicionais, dá a Carter a oportunidade de explorar o tema da transformação física e psíquica, uma transformação que liberta seus protagonistas dos papéis convencionais. Em sua coleção de contos, Carter liga a política sexual – presente em muitos contos de fadas em suas formas originais – a questões mais amplas de poder, classe, hierarquias de dominação e submissão, à própria possibilidade da sobrevivência humana.

Em 1979, Angela Carter publicou dois livros: uma análise das obras do Marquês de Sade, *The Sadeian Woman: An Exercise in Cultural History*, e a coleção de contos de fadas que mencionamos acima, revisados sob uma ótica claramente feminista, *The Bloody Chamber and Other Stories*. É tentador supor-se que essas duas obras, uma teórica e a outra ficcional, tenham sido elaboradas paralelamente, já que representam duas abordagens diferentes do problema da “natureza” da mulher e, conseqüentemente, também do homem. Nos dois livros, as distinções traçadas não são tanto entre homem

e mulher mas entre predadores e presas, entre “tigres” e “cordeiros”, entre os que devoram e os que são devorados. O que Carter parece fazer em *The Bloody Chamber* – entre outras coisas – é procurar maneiras pelas quais o “tigre” e o “cordeiro”, ou as partes tigre e cordeiro do psiquismo, possam alcançar algum tipo de acomodação, possam agir conjuntamente, com um certo grau de harmonia.

The Bloody Chamber é organizado de acordo com categorias de carnívoros: três histórias de famílias de gatos no começo, seguidas por “*Puss-in-Boots*”, como uma espécie de coda cômica; três histórias de famílias de lobos no final; e três histórias de criaturas sobrenaturais ambíguas – o rei dos elfos, a boneca de neve e a vampira – no meio. A história que dá título ao livro, “*The Bloody Chamber*”, é inspirada na lenda do Barba Azul, uma lenda que tem gerado um número bastante significativo de obras literárias e artísticas nos últimos 300 anos. Por outro lado, de todos os contos de fadas tradicionais, o Barba Azul é o que contém mais material que poderíamos considerar como próprio para adultos – fortes associações com sexo, desejo, dominação, violência e mutilação. Não é por acaso que a figura do Barba Azul tem sido ligada às histórias contemporâneas de infidelidade e violência marital, de obsessão sexual e de assassinatos em série.³

Em diversas ocasiões, Margaret Atwood admitiu que os contos de fadas, particularmente os dos irmãos Grimm, influenciaram tanto a sua arte visual como a sua obra literária.⁴ Em seus romances, contos e poemas, Atwood explicita referências aos contos de fadas, analisa, revisa e parodia intertextos de contos de fada, privilegiando os que enfatizam a mutilação e o esquitejamento, a metamorfose e o renascimento. Sharon Rose Wilson,

3. A lenda do Barba Azul, que serve de tema aos contos “*The Bloody Chamber*”, de Angela Carter, e “*Bluebeard’s Egg*”, de Margaret Atwood, é o maior exemplo de horror doméstico representado nas duas coleções, um horror que se expressa através do aprisionamento e da reificação da figura feminina. A lenda do Barba Azul, de acordo com vários críticos, representa a fantasia arquetípica do controle total exercido pelo homem sobre a mulher.

4. Em entrevistas e ensaios Margaret Atwood tem declarado que ganhou e memorizou o livro de contos de fadas dos irmãos Grimm aos seis anos de idade e que, sem dúvida alguma, esse é o livro que “é mais recorrente, de forma explícita ou disfarçada” em toda a sua obra (1991: 291).

em *Margaret Atwood's Fairy-Tale Sexual Politics*, afirma que Atwood “realiza a desconstrução dos contos de fadas e dos intertextos míticos, permitindo que o subtexto emudecido ou silenciado fale” (1993: 31). Tipicamente, os contos de Atwood contêm diversas vertentes narrativas entrelaçadas dialeticamente umas com as outras: o arcabouço da narrativa – sempre mais do que uma versão revista do conto de fadas tradicional – e os textos inseridos, geralmente intensificados, exagerados ou parodiados. A segunda coleção de contos de Atwood, *Bluebeard's Egg and Other Stories*, inclui vários contos de fada, intertextos folclóricos e míticos. Nessa coleção de contos, Atwood, como já havia feito anteriormente Carter, também liga a política sexual – presente em muitos dos contos de fadas originais – a questões mais amplas de poder, classes sociais, hierarquias de dominação e submissão, à própria possibilidade da sobrevivência e da evolução humana.

A fim de discutir a reescritura dos contos de fadas por autoras feministas contemporâneas, escolhi os contos que considero mais paradigmáticos nas duas coleções e que dão os títulos aos dois livros, “The Bloody Chamber”, de Angela Carter, e “Bluebeard's Egg”, de Margaret Atwood. Através da apresentação dos dois contos veremos o tratamento que cada uma dessas autoras dá à lenda do Barba Azul.

“The Bloody Chamber”, uma reescritura do “La Barbe Bleue”, de Charles Perrault, é situado no mundo decadente da cultura francesa da virada do século. O Barba Azul de Carter é um nobre bretão, um marquês esteta, rico e conhecedor de mulheres, que se sente tão à vontade na Ópera de Paris como dentro das paredes de seu castelo ancestral na costa da Bretanha. Embora descrito em termos humanos, o Barba Azul do conto de Carter possui feições leoninas, sua cabeleira é descrita como uma juba, e ele se movimenta sorratamente como um felino. Fica claro que Carter deseja colocar o Barba Azul na categoria dos predadores, membro da família dos grandes gatos. A terceira esposa do Barba Azul é uma jovem e virginal estudante, que vive na miséria com a mãe viúva, e concorda em se casar com o velho e poderoso pretendente para escapar a uma vida pobre e triste. Como a própria jovem declara, ela sente um misto de fascinação e repulsa pelo mundo erótico e dissipado de seu marido: “Eu ficava deitada na cama sozinha, ansiava por ele. E ele me repugnava” (1979: 22).

O período de fim de século é fundamental para a versão feita por Carter do conto de fadas do Barba Azul, porque ela vê o destino da jovem noiva como possível apenas nesse momento histórico, em que convergiam – na arte e na ciência – as imagens da mulher vítima e da mulher agressora. O Barba Azul de Carter exhibe para a noiva uma vasta coleção de pornografia e um impressionante acervo de pinturas, mostrando imagens de mulheres como vítimas passivas de sacrifícios, que também atraem e ao mesmo tempo repugnam a jovem. A história de Carter explora o delicado tema da preocupação da moça com a sua disposição para participar da exploração sexual feita pelo marido, para tomar parte em seus jogos sadomasoquistas, para se tornar, enfim, sua vítima: “Eu não tinha medo dele, mas de mim mesma. Eu parecia renascida, em seus olhos opacos, renascida em formas desconhecidas. [...] E à luz vermelha da lareira, enrubesci de novo, desapercivelmente, ao pensar que ele pudesse ter-me escolhido porque, em minha inocência, ele sentia um raro talento para a corrupção” (1979: 20).

Em “The Bloody Chamber” as descrições de sedução e exploração sexual não são utilizadas para provocar o leitor ou distraí-lo, para que ele ignore os perigos que o Barba Azul representa, mas, sim, para aumentar a conscientização do leitor para a ameaça representada pelas estruturas sadomasoquistas de culturas decadentes, que criaram um ideal de mulher perigosamente passiva e facilmente vitimada. O sistema simbólico vicioso e decadente que cerca essa versão da história do Barba Azul traz o subtexto sadomasoquista da versão original para o primeiro plano, dando aos episódios dos assassinatos um refinamento exuberante e fatal. É na cena da noite de núpcias que a história atinge um de seus momentos mais simbólicos: o quarto espelhado, com seu “grandioso leito matrimonial herdado”, é cenário perfeito para “um desnudamento formal da noiva” (1979: 14-15). O vestido branco da noiva e seu valioso presente de casamento, “Uma gargantilha de rubis, com 5 cm de largura, como uma garganta cortada extraordinariamente preciosa” (1979: 11), transmitem a imagem da inocência, da vulnerabilidade e do sacrifício que o Barba Azul parece desejar. A nudez torna-se também uma poderosa imagem. Observando-se ao ser despida pelo marido, a jovem noiva percebe-se como um objeto pornográfico: “Ele está vestido com seu

terno confeccionado em Londres; ela, nua como uma costeleta de carneiro. O mais pornográfico de todos os confrontos” (1979: 15). Nessa cena, é bastante óbvio que a noiva foi reduzida a um corpo desprovido de tudo, enquanto o Barba Azul retém todo o equipamento simbólico da riqueza e do poder.

Em “The Bloody Chamber”, Carter destaca o significado do quarto secreto, explorando o simbolismo sexual do quarto em forma de útero, que o Barba Azul transformou numa espécie de museu de cera de suas esposas anteriores, torturadas e assassinadas. A jovem terceira esposa é aventureira e curiosa e não resiste à tentação de explorar as profundezas subterrâneas do castelo – o local tradicional das forças irracionais do desejo e dos impulsos inconscientes – e de abrir a porta do quarto secreto. A chave, como no conto tradicional, cai numa poça de sangue e fica indelevelmente marcada, condenando a jovem à decapitação. O momento da execução, no entanto, traz um exemplo extraordinário de reversão de papéis. A mãe da noiva galopa castelo a dentro, justamente quando o Barba Azul se prepara para liquidar sua última esposa, e mata-o com uma “única e certa bala” na cabeça (1979: 40). Celebrando a figura da mãe como libertadora, como mulher guerreira, Carter oferece uma alternativa ao tradicional libertador e vingador masculino. Adequadamente, a figura da mulher guerreira aparece no final do conto, o avatar de uma nova mulher, forte, corajosa e independente, pronta a livrar sua filha do cenário pornográfico do Barba Azul, uma imagem de poder para sua filha e para todas as mulheres.

A história que dá título ao livro de Margaret Atwood, “Bluebeard’s Egg”, discute de uma forma auto-reflexiva um dos contos de fadas dos irmãos Grimm, “Fetcher’s Fowl” – “O pássaro de Fitcher” ou “A ave de Fetcher”, dependendo da tradução. No conto de fadas dos irmãos Grimm, a origem da desgraça das jovens esposas é um ovo e a chave do quarto secreto que elas deixam cair numa bacia de sangue. A terceira esposa, esperta e inventiva, coloca o ovo numa prateleira, em segurança, antes de abrir e entrar no quarto e, assim - sem deixar o ovo ou a chave caírem -, passa no teste do marido. Ela consegue reunir os pedaços dos corpos de suas irmãs - as duas primeiras esposas do Barba Azul - que, inteiras novamente, voltam à vida. A terceira esposa assim assume o poder sobre o marido, “Ele agora não tinha mais

poder sobre ela e tinha que seguir suas ordens” (1982: 363), e o induz a levar as moças de volta para a casa de seus pais dentro de uma cesta cheia de moedas de ouro. Em seguida toma um crânio, enfeita-o com uma coroa de flores e o coloca no peitoril da janela. Após fazer isso, lambuza-se de mel, abre com uma tesoura o seu colchão de penas, rola sobre elas até parecer um pássaro estranho e sai do castelo sem ser reconhecida pelo Barba Azul ou pelos convidados do casamento. Mais tarde, os irmãos e parentes da noiva chegam, trancam todas as portas, incendeiam o castelo e queimam o Barba Azul e seus amigos.

Tendo como cenário o Canadá contemporâneo, o “Bluebeard’s Egg” de Atwood conta a história da esposa de um médico, chamada Sally, que constrói um mundo de ilusão, para não perceber até que ponto seu marido Ed, um cardiologista, é na verdade um Barba Azul contemporâneo, alguém que opera friamente o coração dos outros, literal e metaforicamente falando. Atwood apresenta um contexto cômico para reproduzir o conto de fadas, em “Bluebeard’s Egg”, ao dar a Sally um dever escolar sob o título de “Formas de ficção narrativa”, que ela deve executar escrevendo uma “transposição em cinco páginas (um conto de fadas), situado no presente, de forma realista” (1986: 172). Uma das várias pseudo-artistas, narradoras e personagens favoritas de Atwood, Sally abrevia o conto dos irmãos Grimm ao reformular a “história” da sua vida e de seu marido. Quando o professor lê o trabalho de Sally em aula, fica óbvio que Sally preferiu omitir todos os detalhes que se seguem à reversão original de poder no conto, inclusive a fuga da terceira esposa, seu disfarce em pássaro e o artifício do crânio, porque ela afirma que “já sabe que detalhes a representam” (1986: 175). Como a maioria das narradoras e protagonistas de Atwood, Sally prefere criar uma imagem do parceiro sexual em vez de encará-lo diretamente; desse modo ela se engana, imaginando que é superior a seu marido, supostamente estúpido, e acreditando que o controla.

Sally é inicialmente apresentada como uma jovem determinada, que teve êxito ao perseguir e conquistar Ed. Uma vez casada com ele, ela não consegue – ou talvez não queira – fazê-lo enxergá-la, assim como ela é incapaz de vê-lo como ele é realmente. Durante grande parte da história, Sally

observa Ed através da janela da cozinha, mexendo aqui e ali no jardim, no meio das pedras, enquanto ela prepara uma comida que não consegue alimentar – nem literal nem metaforicamente – sua vida conjugal ou emocional. Sally pensa em Ed como uma criança estúpida, mas com sorte, um “terceiro filho de conto de fadas, que armado apenas com uma certa amabilidade meio imbecil, consegue atravessar a floresta com todas as suas bruxas, armadilhas e ciladas e termina conquistando a princesa, que é Sally, naturalmente” (1986: 146). Mas, ao contrário dos finais tradicionais dos contos de fadas, Sally não está vivendo “feliz para sempre”. Para começar, ela não é a primeira princesa de Ed e um certo mistério paira sobre as duas primeiras mulheres, que foram “separadas” dele: “Ed não sabe o que aconteceu com esses casamentos, o que deu errado. Seus protestos de ignorância, sua recusa em discutir os detalhes são frustrantes para Sally, porque ela gostaria de ouvir a história toda” (1986: 148). Mas a aparente ignorância de Ed é também causa de ansiedade para Sally: “Se ele não sabe o que aconteceu com as outras duas, talvez a mesma coisa esteja acontecendo com ela e ele também não saiba” (1986: 148). A insegurança de Sally é ainda aumentada pelo fato de que ela suspeita de que não é a única princesa atual, e seus comentários meio jocosos sobre suas rivais no passado e no presente expressam o seu desespero: “As mulheres o cercam nos sofás, atraem-no para as sacadas durante os coquetéis, sussurrando para ele em vozes confidenciais durante os jantares. Elas se portam, dessa forma bem na frente de Sally, embaixo do seu nariz, como se ela fosse invisível e Ed deixa que elas o façam” (1986: 152).

Propositalmente enganando-se a respeito dos casos amorosos do marido e da sua própria falta de recursos protetores, Sally atribui a si mesma e a Ed múltiplos papéis contraditórios, tirados dos contos de fadas dos irmãos Grimm, da cultura popular e das epopéias e baladas, que ela estuda na escola noturna. Ela é o príncipe na “Pequena Rosa Brava” de Grimm (“A Bela Adormecida” de Perrault) que “precisa abrir caminho a golpes através da sarça” até chegar ao muro (1986: 147). Muito semelhante ao anjo no conto de Grimm “A menina sem mãos”, Sally “está cansada de ser anjo”, suas asas estão “cinzentas de tão encardidas e puídas nas beiradas” (1986: 168). Inconscientemente, entretanto, ela própria é também a menina sem mãos,

cujos olhos e língua são quase cortados. Metaforicamente aprisionada numa casa que parece um castelo, no alto de um terreno à beira de uma ravina, “algo que ela sempre havia desejado – só que o morro tem uma mata densa e a casa é feita de gelo” (1986: 168), passiva diante de sua janela, que parece uma televisão, cega e mutilada pelas decepções e auto-recriminações, Sally pode, talvez, consertar o coração doente que ela fingiu ter, para atrair a atenção de Ed, no começo de seu namoro, e recuperar as mãos, os olhos e a língua, que ela mutilou durante o seu casamento.

Ao final da história, só depois que Sally entra no quarto proibido – na realidade três aposentos: a sala de ultrassom de Ed, onde seu coração foi examinado por ele; a alcova em que ela pegou Ed acariciando sua melhor amiga, Marylynn, durante uma festa; e o seu próprio mundo interior, onde seu coração é metaforicamente “arrancado” - é que ela é forçada a confrontar suas ilusões. Como as outras noivas e esposas desse volume de contos, Sally é, entretanto, mais do que cortada em pedaços, mais do que uma vítima de Ed ou de si mesma. Não fica claro se ela vai ou não fugir do castelo do Barba Azul sob a forma de mulher ou de pássaro, mas o seu despertar, no final da história, é possivelmente o primeiro passo para a libertação. Sally vislumbra um ovo, o ovo da possibilidade, e sente que ele está vivo, pulsando e passível de ser chocado, de dar origem a uma nova vida. Sally já havia associado o ovo com o coração, no trabalho que escreveu sobre o conto de fadas para a sua aula noturna (1986: 176). A imagem final da história é novamente a do ovo, descrito como “cor de rosa dourado pousado num ninho de sarças, com um brilho suave, como se houvesse alguma coisa vermelha e quente dentro dele”, e depois escurecendo para “vermelho rosado, carmim” (1986: 184). O ovo – que traz associações com os ovos míticos do renascimento, salvação e transformação positiva – sugere, se não uma transformação mágica, um novo mundo de visão, possivelmente um ego renascido para Sally.

Essas duas reescrituras contemporâneas do conto de fadas do Barba Azul exploram novas possibilidades para um realinhamento dos gêneros e oferecem novos paradigmas para a busca feminina por identidade. Os intertextos dos contos de fadas de Angela Carter e de Margaret Atwood não descrevem ou reproduzem apenas o sacrifício da mulher na sociedade patriarcal.

Carter e Atwood trazem para o primeiro plano os perigos inerentes à política sexual falocêntrica e mostram como as mulheres são, muitas vezes, levadas à convivência com sua própria exploração e sacrifício, reforçando o papel masoquista tradicionalmente atribuído a elas. Carter e Atwood reapropriam-se dos contos das "velhas comadres" como narrativa feminina e apresentam-nos como um produto, não de um inconsciente coletivo, mas de condições e posições históricas, culturais, políticas e econômicas específicas e determinadas. Como disse Carter: "Cada século tende a criar ou recriar contos de fadas, segundo o seu próprio gosto" (1977: 7). Em nosso século, Angela Carter e Margaret Atwood transformaram a política sexual dos contos de fada de forma muito significativa, apresentando através dessa forma de narrativa novos paradigmas sexuais.

Referências bibliográficas

- Atwood, Margaret. *Bluebeard's Egg and Other Stories*. New York: Fawcett Crest, 1986.
- _____. "Grimms' Remembered". In: Haase, Donald (ed.). *The Reception of Grimms' Fairy Tales*. New York, Routledge, 1991. p. 290-94.
- Bettelheim, Bruno. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf, 1976.
- Carter, Angela. *The Bloody Chamber and Other Stories*. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- _____. Foreword. In: Perrault, Charles. *The Fairy Tales of Charles Perrault*. Trans. Angela Carter. London: Gollancz, 1977. p. 2-7.
- Carter, Angela. *The Sadeian Woman: An Exercise in Cultural History*. London: Virago, 1979.
- Grimm, Jacob and Wilhelm. "Fetcher's Fowl". In: —. *Selected Tales*. Harmondsworth: Penguin, 1982. p. 362-65.
- Rose, Ellen Cronan. "Through the Looking Glass: When Women Tell Fairy Tales".

In: Abel, Elizabeth (ed.). *The Voyage In: Fictions of Female Development*. Hanover: University Press of New England, 1985. p. 209-27.

Rowe, Karen. "Feminism and Fairy Tales". *Women's Studies*, v. 6, p. 236-41, 1978-79.

Warner, Marina. *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1994.

_____. Introduction. In: _____. *The Second Virago Book of Fairy Tales*. London: Virago, 1992. p. ix-xvii.

Wilson, Sharon Rose. *Margaret Atwood's Fairy - Tale Sexual Politics*. Jackson: University Press of Mississippi, 1993.

Zipes, Jack. *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilisation*. New York: Routledge, 1983.

Imagens de povos indígenas e estratégia literária: vozes brasileiras e canadenses

Lúcia Helena de Azevedo Vilela

Na obra autobiográfica de Maria Campbell, *Half-breed*, as noções de “contaminação” e de “pureza” parecem estar no cerne dos acontecimentos de cunho social e político narrados e que trazem dor e frustração à narradora em primeira pessoa e à sua família. Ambas as noções mencionadas serão analisadas neste texto em um estudo comparativo com duas outras obras de um autor indígena brasileiro: *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil* contada por um índio e *Todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaka Werá Jecupé.

Como descendente de uma bisavó indígena canadense e de um bisavô escocês imigrante, a narradora da obra de Campbell revela sua imensa dor ao constatar que a maioria dos fatores que contribuíram para a exclusão de seu povo de dois grupos sociais não era determinada por sua herança cultural mas sim por fatos que eram política e ideologicamente determinados. Esses dois grupos são os assim chamados “puros” aborígenes canadenses, identificados pela narradora como índios, ou os imigrantes europeus e seus descendentes, identificados por ela como brancos.

Situando-se em um ponto crucial onde se cruzam duas raças, os mestiços têm de enfrentar as conseqüências de uma hierarquia social, econômica e religiosa que os exclui tanto da sociedade branca como da indígena. Através da voz da narradora, tomamos conhecimento de como sua bisavó, a quem os parentes chamam de "Cheechum", era importante na construção de sua identidade como mestiça. Cheechum havia lhe contado que os mestiços nunca quiseram lutar porque esse não era um costume seu, mas sentiram-se compelidos a disputar a posse do que acreditavam ser a sua terra. O pai da narradora e os irmãos dele perderam o título de posse da terra porque, apesar de trabalharem com afinco, não conseguiram efetivar as benfeitorias exigidas pelo governo e tiveram de se mudar para as terras ao longo das ferrovias. Instalaram-se, portanto, às margens, marcados por sua condição de estarem entre duas culturas. Para a narradora, a marca de poluição ou contaminação é revelada pelo constrangimento de possuir olhos azuis, uma marca do demônio:

Olhos azuis eram incomuns na região de onde vim e nós éramos motivo de deboche por parte de nossos parentes de olhos castanhos ou negros. Cheechum nos dizia que essas pessoas eram descendentes dos primeiros imigrantes escoceses a virem para o nosso norte e que, apesar do fato de terem sido declarados como índios, através de um tratado oficial, eram mais mestiços do que nós – provavelmente da prole dos Campbell, dos Simpson e dos MacLaughlin. Quando criança, eu acreditava que qualquer índio, suficientemente desgraçado por ter olhos azuis, deveria carregar em si mesmo o demônio escocês, o que me levava a pensar, "Lá vai mais um rebento do demo".¹ (1983: 43)

¹ Minha versão de: "Blue eyes were unusual where I came from and we were teased by our brown- and black-eyed relatives. Cheechum said that these people were descendents of the first Hudson's Bay Scots to come to our North, and that despite the fact that they were treaty Indian they were more Half-breed than we were – probably spawns of the Campbells, Simpsons and MacLaughlins. As a child I believed that any Indian unfortunate enough to have blue eyes must have the devil Scot in him or her, and I would think, 'There goes another spawn of Satan'" (Campbell: 1983, 43).

Como resultado de sua classificação como mestiços, ou “impuros” ou “poluídos”, desde as décadas de 1870 e 1880 os parentes da narradora foram destituídos da propriedade de sua terra natal através de decretos judiciais que foram por eles considerados como discriminatórios, uma vez que foram obrigados a sair do local onde haviam vivido por longos anos e tornando-se, de acordo com as palavras de Campbell, “invasores de suas próprias terras e foram conseqüentemente expulsos dali pelos novos proprietários da terra. Um a um eles foram vagueando de volta para as linhas férreas e às terras pertencentes à Coroa onde construíram seus casebres e celeiros e daí em diante passaram a ser conhecidos como ‘Os Posseiros das Ferrovias’” (1983: 8).² Portanto a questão da pureza torna-se um elemento crucial da narrativa, já que parece ser o fator determinante de todas as classificações e exclusões na sociedade canadense nos assentamentos de Duck Lake, Batoche, St. Louis e St. Laurent, uma vez que a lei vai de encontro ao direito daquelas pessoas a possuírem a terra. As noções determinantes de identidade racial são o elemento central da autobiografia de Maria Campbell, como ela explicita em sua introdução: “Eu escrevo isso a todos vocês, para dizer-lhes o que significa ser uma mulher mestiça em nosso país” (1983: 2).³ Da perspectiva da narradora, a estratificação política e social da sociedade não a isola dos povos indígenas de seu país, já que ela se refere a eles como irmãos: “os mestiços que vieram eram caçadores auto-suficientes. Diferentemente de seus irmãos indígenas, eles não estavam preparados para se estabelecerem em uma existência de apuros contínuos, tendo de arrancar seu escasso sustento da terra” (1983: 7).⁴

2. Minha versão de: “squatters on their land and were eventually run off by the new owners. One by one they drifted back to the road lines and crown lands where they built cabins and barns and from then on were known as ‘Road Allowance people’” (Campbell: 1983, 8).

3. Minha versão de: “I write this for all of you, to tell you what it is like to be a halfbreed woman in our country” (Campbell: 1983, 2).

4. Minha versão de: “The Halfbreeds who came were self-sufficient trappers and hunters. Unlike their Indian brothers, they were not prepared to settle down to an existence of continual hardship, scratching out a scanty living from the land” (Campbell: 1983, 7).

Alguns dos parentes mais próximos da narradora não foram considerados mestiços, de acordo com os critérios dos autores do tratado, como ela explica: "Alguns anos mais tarde, quando os autores do tratado vieram, ele (o tio de seu pai) foi incluído e eles se tornaram índios declarados como tal da Reserva de Sandy Lake ao invés de serem considerados mestiços" (1983: 7).⁵ A narradora tinha, portanto, como diz, seus "parentes indígenas" que costumavam rir e caçoar dela e de sua família. A razão do preconceito deles era muito clara e concreta, de acordo com a narradora: "Eles possuíam terras e segurança, nós nada possuíamos" (1983: 25).⁶

Quanto aos imigrantes brancos, os mestiços eram desprezados igualmente por eles. A narradora tinha muito medo deles quando criança. É interessante mencionar que, se a desinformação dos não-indígenas sobre os povos que eram oficialmente designados índios vivendo no Canadá era devida à sua falta de exposição a esses povos, esta era ainda maior em relação aos mestiços. Sobre essa questão, Daniel Francis observa em *The Imaginary Indian: The Image of the Indian in Canadian Culture*, "Quando eles pensavam de alguma forma nos povos indígenas, os brancos canadenses acreditavam que eles estavam desaparecendo rapidamente diante da doença, do abuso do álcool e das dificuldades econômicas" (1983: 15).⁷ A distância entre os mestiços e a sociedade canadense majoritária era ainda maior, como a narradora pondera:

Eles pareciam frios e ameaçadores, e raramente sorriam, diferentemente do meu povo que ria, chorava, dançava, lutava e compartilhava tudo. Esse povo raramente levantava sua voz, e nunca compartilhava nada com ninguém,

5. Minha versão de: "Some years later, when the treaty-makers came, he (her father's uncle) was counted in and they became treaty Indians of the Sandy Lake Reserve instead of Halfbreeds" (Campbell: 1983, 20).

6. Minha versão de: "They had land and security, we had nothing" (Campbell: 1983, 25).

7. Minha versão de: "When they gave Native people any thought at all, White Canadians believed they were quickly disappearing in the face of disease, alcohol abuse and economic hardship" (Francis: 1986, 15).

tomando emprestado ou comprando ao invés disso. Eles não nos compreendiam, apenas abanavam a cabeça negativamente e davam graças a Deus por serem diferentes de nós.⁸ (Campbell: 1983, 27)

Essas marcas de diferença, associadas à falta de asseio, estão também presentes na narrativa de Kaka Werá Jecupé sobre sua vida às margens de uma represa poluída e de uma metrópole – São Paulo. Quando mudou-se do norte para o sul do Brasil com sua família que pertencia à nação dos Txukarramãe, Jecupé conta como foi morar próximo ao vilarejo de Krukutu, uma nação Guarani às margens da represa Billings onde ficou gravemente doente:

Fui aprender a nadar, tempos depois, com meu amigo, e mergulhamos nas grossas águas da represa que cercava e delimitava a aldeia. Ficamos doentes. Meu corpo inteiro encheu-se de feridas. Foi preciso passar deitado todas as fases da lua e um tratamento com as sagradas ervas que a mãe cultivava para que eu pudesse me mexer. (Jecupé: n.d., 20)

Assim como a narradora de Campbell, o jovem narrador da narrativa de Jecupé tem de enfrentar o escárnio das pessoas que vêem a ele e sua família como diferentes e sem asseio quando ele e seus amigos tentam trocar peças de artesanato por comida. Os brancos pagam a eles o que o narrador qualifica de esmola. Jecupé ouve-os dizer: "Sujos, nem banho tomam" (Jecupé: n.d., 29).

Assim como ocorreu com os parentes da narradora de Campbell, a família de Jecupé foi obrigada a sair das terras onde morava porque estas não lhe pertenciam e sim a imigrantes brancos. A família foi informada que a terra fora doada a imigrantes alemães pelo Imperador Dom Pedro II no século dezoito. Sua família teve de se mudar para o litoral, já que os descendentes

8. Minha versão de: "They looked cold and frightening, and seldom smiled, unlike my own people who laughed, cried, danced, and fought and shared everything. These people rarely raised their voices, and never shared with each other, borrowing and buying instead. They didn't understand us, just shook their heads and thanked God they were different" (Campbell: 1983, 27).

dos imigrantes alemães diziam possuir documentos que permitiam que a “civilização” expropriasse e destituísse os primeiros brasileiros de sua ligação com a terra. Jecupé comenta com amargura sobre o poder das leis: “Nessa parte do país a civilização é mais moderna. Lá no Norte ainda expulsam à bala. Aqui documentos do imperador” (Jecupé: n.d., 16).

A avó de Jecupé representa para ele uma ligação digna com a tradição bem enraizada de seu povo. Ela desempenha um papel semelhante ao de Cheechum, a bisavó de Campbell – uma protetora ferrenha da dignidade de seu povo. Quando visita a família de Jecupé pela primeira vez, ela observa: “E vim aqui só para te dizer isso. Nós não podemos apagar o sol que o criador pôs dentro de nós” (Jecupé: n.d., 28). As palavras dela soaram de forma tão poderosa para ele que o narrador pensou que ela sempre estivera ali com eles, apesar de não tê-la visto desde que eles deixaram o norte para ir para São Paulo. Tanto na narrativa de Jecupé quanto na de Campbell as duas senhoras representam uma ligação ancestral com a terra e seus valores que são essenciais para a dignidade de seus povos enquanto seres humanos.

O elemento central que distingue a narrativa de Jecupé da de Campbell é que em ambas as obras dele que são aqui analisadas ele diferencia as características de sua cultura nativa – que estivera adormecida dentro dele até então – daquela do assim chamado mundo civilizado. Portanto, no cerne de sua narrativa, o seu retorno ao universo tradicional de sua cultura nativa estabelece a sua autoconsciência, sua própria identidade e a de seu povo. Quando compreende que a fonte de todos os seus problemas era a perda de sua ligação com o mundo de seus ancestrais, Jecupé claramente decide escolher seguir o seu caminho anteriormente perdido. Para a narradora de Campbell, entretanto, essa busca não é possível já que desde o início ela se vê na interseção de dois mundos, o que torna qualquer desejo de retorno a uma fonte cultural “pura” impossível e indesejável.

Ambos os narradores encontraram estratégias específicas não só para lidar com as agruras de viver entre mundos diferentes como também para se comunicarem com seus leitores e se definirem como porta-vozes de povos que têm tido tão pouco espaço para se fazerem ouvidos. Apesar da narrativa de Campbell encontrar-se permeada por várias formas de expres-

sar os conceitos de pureza racial e identidade de um povo que tem sangue mestiço, ela não vislumbra a possibilidade de separar os elementos pertencentes às diferentes culturas. Para Jecupé, constitui parte de sua estratégia enquanto escritor escrever para ajudar seus leitores a identificar as características da cultura dos Txukarramãe ou dos Guarani dos estereótipos de índios como são vistos e reconhecidos pela sociedade branca majoritária das cidades grandes nas quais ele era visto como um pária. Para ele, seu nome possui a função de um escudo que o protege de todos os tipos de comportamento agressivo contra ele e contra seu povo, uma vez que ele mostra a sua consciência do poder que as palavras encerram não só em sua cultura como fora dela: "Kaka é um apelido, um escudo. De acordo com nossa tradição, uma palavra, uma palavra pode proteger ou destruir uma pessoa; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, de modo que às vezes usamos apelidos como patuás" (Jecupé: 1998, 11). Para Campbell, por sua vez, seu nome de família é a marca de suas características mestiças e esse é o fulcro de sua narrativa.

A noção de limpeza psíquica dos traumas pelos quais passou na sociedade majoritária é o divisor de águas que marca o retorno de Jecupé às histórias tradicionais dos Guarani e, como ele diz, o que o leva a se sentir purificado através dos ritos sagrados da cultura krahô. Ele explica o ritual tradicional realizado pelos membros mais antigos daquela sociedade indígena: "Para aprender o conhecimento ancestral o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e para compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do Ser" (1998: 13).

Com relação à questão de influências externas sobre as culturas tradicionais, pode-se considerar a visão de Diana Brydon quando reafirma a perspectiva antropológica de que "todas as culturas vivas encontram-se em fluxo constante e abertas a influências de alhures" (1995: 141).⁹ Se considerarmos essa perspectiva, podemos ver a narrativa de Jecupé como motivada por um desejo de autenticidade utilizado pelos povos colonizados para reassumir o poder sobre suas próprias vidas. Enquanto a força da narrativa

⁹ Minha versão de: "all living cultures are constantly in flux and open to influences from elsewhere" (Brydon: 1995, 141).

de Jecupé parece residir em sua busca de autenticidade a fim de distinguir a tradição de seu povo daquelas outras que parecem contaminá-la, a força da narrativa de Campbell está exatamente em sua conscientização do hibridismo e da heterogeneidade, que são características do pensamento pós-colonial.

Abdul JanMohamed, em seu ensaio "The Economy of Manichean Allegory", argumenta que a literatura colonialista pode ser dividida em duas amplas categorias: a do "imaginário" e a do "simbólico". De acordo com sua visão, os escritores de textos da categoria "imaginário" tendem a manter uma oposição fixa entre si mesmos e os nativos enquanto os escritores de textos da categoria do "simbólico" tendem a assumir uma postura mais aberta à dialética modificadora entre si mesmos e o Outro. É possível tomar-se essas duas categorias utilizadas por JanMohamed em sua análise da questão da literatura colonialista e utilizá-las de uma perspectiva diferente, ou seja, estudar as imagens dos povos indígenas em relação às culturas hegemônicas nas obras dos dois escritores aqui analisados. Tomando emprestadas as categorias de JanMohamed, poderíamos ver a estratégia literária de Jecupé como pertencente à categoria do "imaginário" enquanto poderíamos compreender a de Campbell como pertencente à categoria do "simbólico". Não quero com isso dizer que uma seja mais eficiente do que a outra, mas apenas identificar os dois autores como utilizando diferentes estratégias em suas obras, de acordo com seus objetivos específicos.

Como pudemos ver, de perspectivas diferentes, as noções de "contaminação" e preservação da tradição cultural são centrais em ambas as obras. Retomando as categorias de Jan Mohamed, verificamos que, do seu ponto de vista "no campo do imaginário colonialista, dizer 'nativo' significa automaticamente dizer 'mal' e evocar imediatamente a economia da alegoria maniqueísta. O escritor de tais textos tende a *fetichizar* uma oposição fixa e não dialética entre si mesmo e o nativo" (1995: 19).¹⁰ Tomando por empréstimo e invertendo essas categorias para a perspectiva do pensamento pós-colonial, é possível perceber que a noção de "contaminação" da tradição como um mal

10. Minha versão de: "in the 'imaginary' colonialist realm, to say 'native' is automatically to say 'evil' and to evoke immediately the economy of manichean allegory. The writer of such texts tends to fetishize a nondialectical, fixed opposition between the self and the native" (JanMohamed: 1995, 19).

está presente na descrição de Jecupé de como foi possível para ele passar pelos rituais de limpeza das influências culturais externas. Para Campbell, em sua infância, a noção de mal está também relacionada com a questão de "contaminação" mas, quando adulta, ela compreendeu que, no passado, os olhos azuis pareciam ser um sinal do demônio principalmente por causa dos preconceitos tanto da cultura indígena quanto da cultura branca com relação à sua condição de menina mestiça.

Na narrativa de Campbell, tanto sua bisavó, Cheechum, como as irmãs de seu marido demonstram sua visão da questão da contaminação racial como um mal. Essa visão pode ser percebida na descrição da narradora ao lembrar-se de tristes ocorrências no dia de seu casamento com um homem branco:

O dia todo foi um pesadelo para mim. As irmãs de Darrel vieram e ficaram irritadas quando viram que eu não era branca e ficaram horrorizadas com os "mestiços bêbados" na recepção. Cheechum ficou inconsolável: ela se recusou a vir quando ficou sabendo que Darrel era branco, dizia que nada de bom poderia jamais resultar de um casamento misto. ¹¹ (1983: 121)

Se tivesse de escolher entre índios e mestiços, a narradora preferiria ficar entre os últimos, apesar de todas as dificuldades pelas quais passou por ter tido uma origem resultante de "contaminação". Do ponto de vista da narradora, o seu povo tinha um estilo de vida que lhe agradava mais por serem mais alegres e diligentes: "Os mestiços eram barulhentos, impetuosos e divertidos, enquanto que os índios eram mais sossegados e fechados em si mesmos" (1983: 111).¹² Em um outro trecho, a narradora confirma essa percepção:

11. Versão minha de: "The whole day was a nightmare for me. Darrel's sisters came and were upset when they saw I wasn't white, and were horrified with the 'drunken Breeds' at the reception. Cheechum was heart-broken: she refused to come when she heard that Darrel was white, saying that nothing good ever comes from a mixed marriage" (Campbell: 1983, 121).

12. Minha versão de: "The Halbreeds were noisy, boisterous and gay, while the Indians were quiet and kept to themselves" (Campbell: 1983, 111).

Havia ainda os nossos parentes indígenas nas reservas próximas. Nunca havia muito amor entre índios e mestiços. Eles eram totalmente diferentes de nós [...] Os índios eram mais passivos – ficavam bravos com alguma coisa feita a eles, mas nunca revidavam, enquanto que os mestiços tinham o pavio curto – eram rápidos para brigar, mas eram rápidos para perdoar e esquecer. ¹³ (1983: 25)

De acordo com a narradora de Campbell, portanto, os mestiços pareciam possuir as qualidades que lhes foram acrescentadas por sua condição de hibridez.

Hibridez é também o traço principal do conceito de simbólico de Jacques Lacan, enquanto que seu conceito de imaginário é uma imagem espelhada que pode ser compreendida ou como um oposto especular ou como algo idêntico. Jane Gallop vê o conceito lacaniano de simbólico da seguinte forma: “Poderia se dizer que ‘o simbólico’ – que para Lacan é o registro da linguagem, da troca social e da intersubjetividade radical – seria o lócus do diálogo” (1986: 59-60).¹⁴ Portanto o “simbólico” é o lugar onde a hibridez e a polifonia podem ocorrer.

A polifonia é estabelecida na narrativa de Campbell pelo fato de a narradora ver a si mesma e à sua família como uma interseção híbrida entre as culturas indígena e a branca apesar de tentar verificar, ao longo de sua narrativa, como cada uma delas a afetou de uma determinada perspectiva. As duas culturas não são imagens especulares que ela tenta opor, mas sim um lócus de diálogo, apesar das características opressivas que representam para ela.

Nas palavras de Jecupé, a cultura branca majoritária é a fonte de seu sofrimento e sua narrativa reflete a sua decisão de purificar-se de suas influências a

13. Minha versão de: “Then there were our Indian relatives on the nearby reserves. There was never much love last between Indians and Halfbreeds. They were completely different from us [...] Indians were very passive – they would get angry at things done to them but would never fight back, whereas Halfbreeds were quick-tempered – quick to fight but quick to forgive and forget” (Campbell: 1983, 25).

14. Minha versão de: “One might say that ‘the symbolic’ – which for Lacan is the register of language, social exchange, and radical intersubjectivity – would be the locus of dialogue” (Gallop: 1986, 59-60).

fim de resgatar sua cultura indígena tradicional. Sua estratégia literária consiste em detectar algumas das fontes de "contaminação" a fim de retratar a cultura de seus ancestrais em sua forma mais pura.

Como os caminhos que levam ao simbólico são também aqueles que levam ao imaginário, podemos pensar nas obras dos dois autores como perspectivas diferentes da imagem do Outro de acordo com as quais é possível ao leitor entrar em contato com duas culturas diferenciadas e com as nuances que essas diferenças representam na narrativa. As noções de "contaminação" e "pureza" são fontes de conflito para os dois narradores, mas ambos utilizam diferentes estratégias para lidar com essas fontes em suas obras. Jecupé busca identificar a fonte de "contaminação", livrar-se dela e retornar a um local distante do burburinho da "civilização" a fim de beber do que ele considera o "puro" reservatório de seus antepassados. Campbell vê a "contaminação" como um fato consumado e tenta estabelecer um diálogo com ela.

Referências Bibliográficas

Brydon, Diana. "The White Inuit Speaks: Contamination as Literary Strategy". In: Aschcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (eds.). *The Post-Colonial Studies Reader*. London/New York: Routledge, 1995. p. 136-42.

Campbell, Maria. *Halfbreed*. Halifax: Goodread Biographies, 1983.

Francis, Daniel. *The Imaginary Indian: The Image of the Indian in Canadian Culture*. Vancouver: Arsenal Pulp Press, 1986.

Gallop, Jana. *Reading Lacan*. Ithaca & London: Cornell University Press, 1986.

JanMohamed, Abdul R. "The Economy of Manichean Allegory". In: Aschcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (eds.). *The Post-Colonial Studies Reader*. London/New York: Routledge, 1995. p. 18-23.

Jecupé, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um Índia*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.

-. *Todas as vezes que dissemos adeus*. São Paulo: Fundação Phytoervas, n.d.

Ficções do sujeito migrante: Hector Bianciotti, Milton Hatoum e Antonio D'Alfonso

Adriana S. Pagano

1. Demarcação de espaços e sujeitos

Nos depoimentos de autoridades, funcionários e detentos da Ellis Island, porto de entrada de imigrantes aos Estados Unidos da América no período de 1890 a 1950, vemos alguns dos procedimentos corriqueiros através dos quais os estrangeiros recém chegados naquele país eram classificados segundo sua aparência física e mental, suas intenções e destino no novo mundo. Um intrincado código de marcas feitas com giz nas roupas dos recém chegados era utilizado pelos funcionários do posto de imigração para registrar, muitas das vezes indelevelmente, suas suspeitas acerca de possíveis portadores de doenças, intuições a respeito da saúde mental dos candidatos à cidadania americana, bem como outras impressões que sugerissem algum tipo de perturbação ou ameaça ao território nacional no qual os estrangeiros pretendiam ingressar. Marcas de giz nos casacos representavam um longo

período de detenção e sucessivas sessões de inquérito. Aqueles que eram poupados dessas marcas na triagem inicial recebiam, contudo, outro tipo de marcação: a de pequenos cartões alfinetados às suas roupas indicando seu destino e instruções de viagem.

O posto de imigração na Ellis Island é hoje um museu e as marcas de giz e cartões daquelas triagens são apenas uma curiosidade antológica, objeto de preservação enquanto documento do passado (Lawlor: 1995). Todavia, a cena evocada pelas fotografias da época persiste na memória coletiva daqueles que fizeram sua passagem por aquele porto, e os círculos e losangos de giz são hoje talvez a representação mais explícita da marcação ou demarcação do estrangeiro, do outro que se incorpora num espaço onde por longo tempo será o estranho, o não familiar.

“Imigrante”, “exilado”, “estrangeiro” – termos recorrentes hoje em dia em trabalhos de literatura comparada, estudos pós-coloniais e estudos culturais – são noções que pressupõem, para sua definição, a demarcação de espaços e identidades, o contraste e a oposição impregnados de sentimentos tais como a nostalgia, a perda, a desconfiança e a traição. Seja em relação a um espaço local, um *paese*, uma cidade ou uma nação no sentido moderno desse conceito, imigrante, exilado e estrangeiro são sujeitos cujas marcas visíveis e invisíveis dão origem a longas tessituras, histórias que preservam momentos de entrada e passagem, encontros e desencontros.

Os relatos dos sujeitos migrantes nos falam de todo tipo de marcas e demarcações – as marcas do corpo, as marcas da língua, os rótulos, os carimbos em documentos, as classificações institucionais. Esses relatos compõem volumes de pesquisas sociológicas, documentos de preservação histórica, memórias, autobiografias e também ficções, textos que recriam essas vivências através de gêneros como o romance e o conto. Uma aproximação sensível à complexidade dessas vidas demanda uma arqueologia foucaultiana de recomposição de fragmentos, tarefa essa que o crítico empreende em diálogo com o historiador, o sociólogo e o antropólogo.

Dentre os textos que fornecem dados valiosos para o trabalho do analista, as ficções produzidas pelos sujeitos migrantes já não mais representam material de interesse exclusivamente literário. Juntamente com os depoimentos

e os documentos estatísticos e históricos, elas são hoje objeto de estudos sociológicos, históricos e antropológicos, áreas que nessas últimas décadas foram reconhecendo o potencial do texto ficcional enquanto fonte que informa sobre os complexos processos de formação de identificações culturais característicos do mundo pós-moderno, pós-colonial e pós-nacional.

As histórias tecidas pelo sujeito migrante, em textos ficcionais e não ficcionais, são atualmente um dos focos de interesse de disciplinas tais como a literatura comparada, os estudos pós-coloniais e, mais recentemente, os estudos da tradução. Sua relevância para essas áreas em particular está relacionada com as abordagens do multiculturalismo que vêm sendo desenvolvidas, visando investigar processos como a construção de espaços transnacionais, a discussão de deslocamentos culturais e textuais e a busca da representação de formas de subjetividade que desafiam classificações convencionais de etnia, raça e gênero. O caráter interdisciplinar dessas áreas, como tenciono mostrar ao longo deste artigo, permite abordar, sob novas perspectivas teóricas, a literatura de escritores contemporâneos canadenses e latino-americanos, para os quais a ficção é uma forma de teorizar a complexidade de seu lócus de enunciação. As percepções desses escritores, como também pretendo ilustrar aqui, revelam aspectos interessantes sobre os contatos interculturais e a tradução. Suas ficções representam uma fonte de teorização alternativa para os estudos da tradução em sua interface com a literatura comparada e os estudos pós-coloniais.

2. Diálogos transnacionais

A aproximação de escritores canadenses e latino-americanos representa uma abordagem inovadora para ambas essas literaturas. Fundamentado na existência de fatores análogos na formação dessas nações e na presença

de questões teóricas de interesse comum, tais como o multiculturalismo e a hibridização, o estudo comparado de autores canadenses e latino-americanos possibilita um diálogo que, preservando as especificidades, ilumina cada um desses contextos culturais e abre novas perspectivas de abordagem de sua produção textual. No trabalho ora proposto, a comparação é estabelecida entre um autor canadense, um brasileiro e um argentino, todos os três escritores contemporâneos que teorizam, em sua ficção, suas origens multiculturais e multilingüísticas, refletindo, sobretudo, sobre deslocamentos e identificações culturais que desafiam as percepções convencionais de nação e identidade nacional. Esses três escritores também refletem sobre a tarefa do tradutor enquanto operação lingüística e cultural, problematizando categorias tradicionais como as de língua materna e língua estrangeira e introduzindo aspectos pouco abordados ainda nos estudos da tradução, como são a sedução e o prazer do ato tradutório.

Dentre as características que permitem tecer uma identidade entre os escritores ora focalizados – Antonio D’Alfonso (Montreal, Canadá, 1953), Milton Hatoum (Manaus, Brasil, 1952) e Hector Bianciotti (Córdoba, Argentina, 1930) –, duas são relevantes para este trabalho. Em primeiro lugar, os três possuem filiações culturais múltiplas advindas de uma genealogia familiar caracterizada por deslocamentos e migrações. Antonio D’Alfonso é um escritor canadense, mais especificamente *québécois*, nascido em Montreal, de pais italianos. Milton Hatoum é brasileiro de família de origem libanesa, e Hector Bianciotti é um escritor argentino, filho de pais italianos imigrantes, há muitos anos radicado na França. Trata-se do que podemos chamar de sujeitos migrantes, ou numa perspectiva mais ampla, de sujeitos pós-coloniais. Nesse sentido, utilizamos uma visão que amplia o campo de aplicação do conceito de pós-colonial, nesse caso para todos aqueles sujeitos que vivenciaram e vivenciam, em diferentes graus, deslocamentos e relações de subordinação (Loomba: 1998).

Elemento inerente ao processo de colonização é o deslocamento em suas diversas manifestações, tais como a conquista, a escravidão, a migração, o exílio e a subordinação. A vivência pós-colonial leva os sujeitos a se deslocarem para outros espaços, outras temporalidades e outras línguas. Isso

aplica-se tanto para aqueles que se encontram num grau elevado da hierarquia de poder como para todos aqueles que encenam diversos graus de subordinação. "Para sua justificação e perpetuação", diz o crítico chicano Alfred Arteaga, "as relações humanas assimétricas, tais como as estabelecidas pela escravidão ou o colonialismo, requerem grandes deslocamentos de poder físico e discursivo" (1994: 1). Os deslocamentos físicos, através de expedições, viagens, invasões, migrações e expulsões estão acompanhados por deslocamentos discursivos, que nos permitem estudar o discurso do sujeito migrante em seus movimentos argumentativos, observando as fendas e tensões que permitem a produção de um discurso da diferença.

Ao deslocamento característico do sujeito migrante acrescenta-se um segundo aspecto que também vincula os três autores ora abordados: sua vivência enquanto tradutores que transitam entre múltiplas línguas. Tanto D'Alfonso como Hatoum e Bianciotti são, além de escritores, tradutores. No caso de Antonio D'Alfonso, a versão inglesa do seu romance *Fabrizio's Passion* (1995) foi realizada por ele próprio a partir do seu original em francês *Avril ou l'anti-passion* (1990).

O forte vínculo entre pós-colonialismo e tradução pode ser observado, sobretudo, pelo desenvolvimento quase simultâneo, nessas últimas décadas, das duas áreas que examinam esses objetos teóricos: os estudos pós-coloniais e os estudos da tradução. A condição pós-colonial revela a cultura como operação ampla de tradução que opera em nível transnacional, translingüístico e transhistórico. Todo deslocamento gera contatos e entrecruzamentos, multiplicidade de línguas que fazem da tradução uma condição do ser pós-colonial, "ser traduzido", "ser-entre-línguas", como o define o escritor indiano Salman Rushdie (1991). Evidentemente, há diferentes condições de multilingüismo em diferentes contextos de deslocamento: o multilingüismo escolhido pelo imigrante voluntário difere do multilingüismo forçado de uma minoria subjugada, do exilado ou do refugiado político. No entanto, esses múltiplos contextos são geradores de produções discursivas reveladoras para o teórico da tradução e do pós-colonialismo. Os estudos pós-coloniais indagam a produção discursiva daqueles que falam a partir de um entre-lugar discursivo que desafia noções estreitas de língua, nação e história.

Se o pós-colonialismo é uma abordagem crítica aceita no contexto canadense, a condição pós-colonial da América Latina, todavia, é objeto de controvérsia nos círculos críticos, especialmente quando se aplica ao seu estudo uma matriz utilizada para analisar realidades tão diversas como, por exemplo, a da Índia, da África do Sul ou da Argélia. Enquanto algumas posições extremas rejeitam a utilização das teorias pós-coloniais para o estudo do latino-americano, outras, como é o caso do crítico latino-americano Jorge Klor de Alva (1992), aceitam o pós-colonial na América Latina como estritamente vinculado às teorias pós-estruturalistas, que visam à des-linearização dos relatos consagrados, buscando a inserção de outros relatos, ofuscados no processo de escrita e difusão pedagógica da História. O objeto de estudo, para Klor de Alva, não deve ser apenas o processo de descolonização das nações latino-americanas, mas o exame das diversas subjetividades decorrentes de situações de desigualdade cultural, social e econômica que existiram e existem na América Latina. É nesse sentido que se justifica abordar escritores latino-americanos de filiação multicultural como Hatoum e Bianciotti sob a perspectiva das teorias pós-coloniais.

Numa consideração mais ampla, apesar das críticas e controvérsias, podemos afirmar que o contato com teorias e reflexões geradas em outros espaços pós-coloniais, utilizadas, como assinala Gayatri Spivak (1994), com intuito de colaboração e solidariedade, tem se mostrado produtivo no caso latino-americano, uma vez que reflexões levantadas em outros contextos fazem aflorar, na América Latina, problemáticas que tinham sido objeto de escassa investigação e analisadas sob perspectivas teóricas redutoras. É esse o caso dos estudos de nação, de gênero e de raça, que vêm aflorando no contexto latino-americano, numa articulação muito interessante com os estudos da tradução. No entrelaçamento Canadá-América Latina proposto neste trabalho, também observamos como o comparativismo e a observação do tratamento de determinadas questões no solo canadense permitem iluminar e dar abertura para que questões análogas no Brasil e na Argentina possam ser examinadas. Como a crítica canadense Smaro Kamboureli explica, uma abordagem multicultural da literatura canadense envolve examinar “uma história assombrada pela dissonância”, pelas vozes que desafiam

“certos tipos de representações como aquelas construídas em torno dos princípios de igualdade, coesão e desenvolvimento linear” (1996: 5). Trata-se de vozes que também podemos ouvir no solo brasileiro e argentino, quando nos deparamos com autores como Milton Hatoum e Hector Bianciotti.

Kamboureli assinala a quase simultaneidade nos processos de formação da nação e constituição de uma literatura nacional no contexto canadense. Obviamente, não podemos nos esquecer da operação de obliteração dos habitantes nativos, anteriores à chegada do europeu. Mas esse compasso paralelo entre nação e literatura nacional também pode ser observado no caso brasileiro e argentino. Daí que, guardando as especificidades de cada uma dessas três nações, possamos, todavia, colocar em diálogo três escritores e tradutores contemporâneos que nos falam de “chegadas e partidas, trajetórias cujos pontos de partida geralmente envolvem conflitos e tensões” (Kamboureli: 1996, 1).

Ao desenvolvimento paralelo de uma percepção a respeito do que seja nação e literatura nacional, podemos acrescentar um terceiro movimento que está intimamente relacionado com esse duplo processo: o papel da tradução na formação e reflexão sobre nação e literatura nacional. Um estudo comparado dessa inter-relação no Brasil e na Argentina (Pagano: 1996), mostra o desenvolvimento, ao longo dos séculos XIX e XX, do discurso de tradutores brasileiros e argentinos entrelaçado e em diálogo com o discurso da crítica literária e do pensamento sobre nação. Em meio a diversos gêneros que canalizam a metalinguagem tradutória, o texto ficcional apresenta-se como sendo uma fonte relevante de teorização sobre nação, identidade e tradução. O estudo também revela a especificidade do discurso de alguns tradutores e escritores latino-americanos contemporâneos que estabelecem uma filiação com uma tradição de imigração nos seus países de origem e com certas minorias culturais (Pagano: 1999). A metalinguagem desses escritores/tradutores aponta para considerações do ato tradutório como travessia cultural, deslocamento espaço-temporal que problematiza conceitos monolíticos tais como os de língua materna, nação e gênero. A metalinguagem desses escritores/tradutores chama especialmente a atenção, uma vez que essa emerge no contexto de romances e outras obras de ficção, que possuem,

por sua vez, um tom memorialista. O meio privilegiado através do qual se teoriza sobre a tradução é, nesse caso, o romance autobiográfico, gênero textual híbrido que estabelece um vínculo entre vida, ficção e tradução. A linguagem da ficção é uma metalinguagem ou discurso que o tradutor tece para exprimir sua visão sobre o processo tradutório e refletir sobre sua função enquanto agente de produção de um novo texto num novo contexto histórico, geográfico e lingüístico.

Estudos sobre a tradução no Canadá também apontam para o discurso tradutório como fonte textual que informa sobre reflexões a respeito de identidade e nação, destacando ser a ficção um gênero igualmente relevante na teorização de escritores e tradutores canadenses (Simon: 1992, 1994). Fundamentada nessas analogias, proponho uma leitura de Antonio D'Alfonso, Milton Hatoum e Hector Bianciotti enquanto vozes que falam sobre identificações culturais múltiplas e indagam novos aspectos do ato tradutório, qual sejam o gozo e a sedução.

3. Marcas no solo lingüístico

A multiplicidade de identificações culturais é no caso de Hector Bianciotti, escritor e tradutor argentino residente na França, um movimento que se inicia a partir de seu nascimento, momento marcado por diferentes culturas e línguas, numa colônia no interior da Argentina. A tradução começa no espaço escolar, quando a língua italiana do lar é deslocada pelo espanhol, isto é, a língua nacional. Reflexões sobre esse processo estão registradas em seu romance *La busca del jardín* (1978). O discurso ficcional desse romance retrata o mundo feminino de sua infância, sua avó italiana e as revistas que chegam de outro lugar, despertando o desejo de transportar-se a esse outro espaço. O deslocamento espacial se dá juntamente com o

deslocamento temporal (um passado que aflora) e lingüístico (a tensão entre duas línguas). O romance é claramente autobiográfico e a história é retomada em romances posteriores de Bianciotti. Curiosamente, o movimento interlingüístico da infância, entre a língua italiana, mais especificamente o dialeto piemontês de seus pais, e o espanhol é relembrado por Bianciotti posteriormente, já na idade adulta, quando começa a utilizar a língua francesa, em seu exílio em Paris.

Bianciotti transita assim entre uma cultura rural transplantada do Piemonte para o interior argentino, uma cultura local que se impõe através do ensino escolar e da língua institucional, o espanhol, e uma cultura européia, a francesa, à qual tem acesso já na idade adulta, após um deslocamento forçoso, seu exílio na França.

As reflexões presentes no discurso dos romances de Bianciotti encontram eco nas suas declarações, sobretudo naquelas relacionadas com a mudança de língua utilizada por esse escritor em sua consolidação profissional como escritor, isto é, a mudança da língua espanhola para a francesa. Essa mudança está acompanhada de uma série de sentimentos em Bianciotti e também gera uma série de reações entre os críticos argentinos, uma vez que é considerada como um abandono deliberado da língua nacional, uma "traição simbólica" a uma suposta identidade argentina.

Para Bianciotti (1985), a travessia entre diferentes línguas e a tradução são movimentos naturais que precedem à produção da linguagem. Há sempre um deslocamento de significantes e significados, mesmo quando a língua estrangeira já tem sido de certa forma apropriada pelo falante. O contato com uma língua "outra", afirma Bianciotti, desperta outras línguas da memória. O lugar do tradutor, assim como o do escritor bilíngüe e do exilado, está aberto para significantes plurais, pouco sujeitos a uma organização em termos de equivalências.

É através do contato com outra língua, a língua francesa, que Bianciotti rememora seu dialeto natal, o piemontês. E é através da tradução que se dá o movimento de imersão na memória pessoal. A tradução está presente na constituição do eu desde o início: no falar espanhol tendo ao fundo uma outra língua – o piemontês –, e, posteriormente, no falar francês sobre o fundo plural do espanhol e do piemontês.

O francês é a língua que, por ser estrangeira e por ser uma língua de opção, isto é, não imposta familiar ou socialmente, vai sendo incorporada com um movimento prazeroso, que Bianciotti descreve utilizando a metáfora da colônia e do cultivo:

Não sei ainda se o francês me aceitou; tenho certeza, contudo, de que o espanhol tem me abandonado pouco a pouco. Isso depois do dia em que *a sintaxe francesa sulcou o solo da língua materna* $\frac{3}{4}$ no meu caso, mais geográfico do que materno $\frac{3}{4}$ e surpreendo-me percebendo a beleza ou a feiúra de uma palavra em espanhol quando nunca antes o tinha percebido. É sinal de que a língua se tornou estrangeira.¹ (1985: 10) (Grifo meu)

Da mera condição de língua estrangeira, o francês vai expandindo-se até ocupar uma função performativa. É quando a língua estrangeira torna-se “natural” e o espanhol, língua materna, adquire traços de estrangeiridade. Há, na experiência de Hector Bianciotti, um movimento simultâneo: de interiorização do francês, que sulca o solo do território lingüístico espanhol, e de exteriorização do eu com relação à língua espanhola, a partir do momento em que o autor começa a perceber nela qualidades que envolvem um distanciamento dos significantes, isto é, quando percebe a beleza e a fruição dos signos. Há também um outro movimento que resgata da memória aquele projeto de língua suspenso na infância. De fato, o francês permite recuperar um som vocálico daquela língua “interdita”, o *ũ* piemontês, possibilitando ao escritor reencenar o gozo infantil, perpetuado no fluir de uma língua para outra.

Nesse movimento ou passagem de uma língua para outra, o conceito de língua materna, juntamente com as noções de identidade e idioma nacional tornam-se instáveis. A esse respeito afirma Bianciotti: “A língua é algo

¹ Minha tradução de: “Je ne sais pas encore si le français m’a accepté: je suis certain, en revanche, que l’espagnol m’a peu à peu quitté, et cela depuis le jour où la syntaxe française a crevé le sol de la langue maternelle - dans mon cas, plutôt géographique que maternelle - et il m’arrive de saisir la beauté ou la laideur d’un mot espagnol dont je ne m’étais jamais aperçu. C’est le signe même que la langue devient étrangère” (Bianciotti: 1985, 10).

que se aprende. Que se aprende quando somos crianças, mas o corpo é uma estrutura molecular que escolhe suas afinidades com uma língua que não necessariamente é a da infância”² (1995: 102).

A desestabilização da língua materna problematiza a idéia de um processo linear de decodificação e a tradução passa a ser vivenciada como um processo multidirecional e multilingüístico, uma vez que a escolha de uma palavra envolve um movimento de passagem por várias línguas. O prazer de uma nova língua – não carregada de conotações históricas, sociais ou sexuais – pode fazer com que o falante se sinta mais a vontade. “Eu me sinto melhor em francês”, afirma Bianciotti.

4. A sedução do estrangeiro

Um exemplo análogo ao de Bianciotti é o do escritor e tradutor brasileiro Milton Hatoum, que retoma em sua escrita suas vivências na infância pluricultural de Manaus na década de 50. Sedução e prazer são sentimentos que caracterizam a incursão do falante numa nova língua e cultura.

A produção da linguagem e a tradução também envolvem para Hatoum uma travessia, um deslocamento para o passado e para outros espaços. A ficção é o espaço através do qual Hatoum teoriza sobre a problemática da identidade cultural, o deslocamento da memória e a tradução, processo que envolve todo tipo de relação de alteridade.

Em um de seus contos, “Reflexão sobre uma viagem sem fim” (Hatoum: 1992), o escritor elabora a noção de estrangeiridade como sedução. O narrador do conto relembra sua infância no coração da Amazônia e a força

2. Minha tradução de: “La langue, c’est quelque chose qu’on apprend. Qu’on apprend quand on est petit, mais le corps est une structure moléculaire qui trouve des affinités avec une langue qui n’est pas nécessairement celle de la première enfance” (Bianciotti: 1995, 102).

sedutora que a língua francesa exerce sobre ele através das orações e cantigas de sua mãe em seu lar libanês. Sedução pelo som antes que pelo sentido, o francês, língua de um colonizador distante (a França no Líbano), impõe-se sobre a língua árabe do lar. No entanto, é através de um outro francês — seu professor de língua, que viera a Manaus para “descobrir a América” — que o narrador entra em contato com o mundo europeu. Entra em contato, também, com uma versão diferente da conquista da América, revelada pelo seu mestre. A tradução violenta da América realizada pelo conquistador europeu cinco séculos atrás é substituída por uma proposta, encarnada pelo professor, de traduzir o outro em sua diferença e de deixar-se seduzir por ele.

“Nunca se consegue dominar de todo uma língua estrangeira”, diz o professor a seu discípulo, “pois não se pode ser totalmente outro”. Trata-se apenas de “captar uma melodia”, procurar para o outro uma outra voz, traduzi-lo em sua diferença. Trata-se também de olhar para o outro sem analisá-lo, sem congelá-lo em categorias fixas: “O silêncio do olhar constrói uma imagem que a memória pode, com o passar do tempo, evocar, perder ou reinventar” (Hatoum: 1992, 151).

A tradução, Hatoum afirma em outro de seus escritos, o romance *Relato de um certo oriente* (1994), é um lugar de atração entre línguas e entre culturas, uma atração inerente a lugares híbridos como Manaus. O movimento e a sedução implícitos no ato de traduzir são caracterizados por Hatoum através da imagem de um cometa:

É uma imagem possível para evocar uma tradução: a cauda do cometa seguindo de perto o cometa, e num ponto impreciso da cauda, esta parece querer gravitar sozinha, desmembrar-se para ser atraída por outro astro, mas sempre imantada ao corpo a que pertence; a cauda e o cometa, o original e a tradução, a extremidade que toca a cabeça do corpo, início e fim de um mesmo percurso. (1994: 133)

Relato de um certo oriente é um romance que narra, através de diversas vozes narrativas, a história de imigrantes libaneses em Manaus. O contato

da cultura local com a cultura do imigrante é caracterizado como sendo um lócus de tensões lingüísticas por um lado, e de fascínio e sedução, por outro.

A tensão está presente na dificuldade do imigrante em se comunicar na segunda língua. A matriarca da família confessa: "no Líbano tenho o relógio que quero e além disso não vou precisar gaguejar nem consultar dicionários para falar o que me der na telha" (1994: 25).

Já sua discípula, filha adotiva que entra em contato com a língua estrangeira da família, manifesta uma atração crescente pela mesma e um desejo de penetrar no mundo cultural por ela revelado: "Desde então, cresceu em mim um fascínio, uma curiosidade desmesurada pelas três linhas rabiscadas por Emilie e pela voz de meu pai. Já estava me habituando àquela fala estranha" (1994: 49).

Gradualmente, sua relação com a língua estrangeira vai adquirindo contornos sensuais e prazerosos, e o movimento e a marca do lápis tornam-se gestos de criação artística e de gozo sexual:

Passei cinco ou seis anos exercitando esse jogo especular entre pronúncia e ortografia, distinguindo e peneirando sons, domando o movimento para representá-los no papel, como se a ponta do lápis fosse um cinzel sulcando com esmero uma lâmina de mármore que aos poucos se povoava de minúsculos seres contorcidos e espiralados que aspiravam à forma dos caracóis, das goivas e cimitarras, de um seio solitário que a língua ao contato com o dorso dos dentes e ajudada por um espasmo fazia jorrar dos lábios entreabertos um peixe Fenício. (1994: 51-52)

5. Paixão e ressurreição do sujeito transcultural

Escrita, tradução e gozo também possuem um vínculo indissociável na obra do escritor canadense Antonio D'Alfonso. Analogamente aos personagens de Bianciotti e Hatoum, o protagonista de seu romance *Fabrizio's Passion* — Fabrizio Notte — também vivencia uma multiplicidade de identificações culturais a partir de sua infância. Fabrizio é um jovem nascido em Montreal, de família italiana imigrante que chega à América à procura de novas perspectivas laborais e de vida, após a vivência de guerras e conflitos prolongados na terra natal. Fabrizio é assim um *québécois* de origem italiana que se incorpora à vida montrealense e aos conflitos culturais que são encenados nessa cidade. O jovem vive a tensão entre a demanda familiar de se falar o idioma italiano no lar e a exigência lingüística da escola e do lazer na rua, divididos entre o francês e o inglês. Apesar de sua identificação com a língua francesa e de seu próprio pai escolher essa língua como segundo meio de comunicação em Montreal, sua formação escolar será na língua inglesa, considerada pelo seu pai “a língua do poder e do dinheiro” (1995: 61) na América que os recebe.

Ao conflito lingüístico de sua infância, soma-se a tensão entre a necessidade de se pautar pela forma de ser de seus pais, aferrados a tradições e hábitos que buscam preservar o legado italiano, e o desejo de ser um sujeito novo, em harmonia com uma nova forma de ser “americano”: “My godfather is a Notte, just like my father, but a Canadian Notte. He represents for me that which I want to become. Being Italian, I dream of changing myself into a Canadian. To be Italian is simply an aberration, something that is outdated, something to be ashamed of” (1995: 68).

A tensão lingüística e cultural está associada, por um lado, à impossibilidade de se retornar às origens italianas, uma vez que, fora de seu contexto natural, a língua e a cultura italianas do lar permanecem congeladas no tempo e não permitem às novas gerações nomear o novo mundo no qual estão inseridos. Tanto Fabrizio como sua irmã afirmam estar sujeitos a um processo

de “des-aprendizagem”, a língua italiana tornando-se um conhecimento táctil antes que verbal, uma “língua impura ou suja como uma toalha de mesa após uma refeição” (1995: 142).

Por outro lado, ambos vivem a presença indelével dessa língua e cultura. Trata-se de um legado que interfere, por exemplo, na produção artística de Fabrizio, que, diante da necessidade mercadológica de produzir seu filme em inglês, se questiona se “sua visão cinematográfica não deveria se apoiar exclusivamente na sua criação e formação latinas, enquanto falante de italiano e francês” (1995: 181). O substrato latino, todavia, mostra-se conflitante para Fabrizio, uma vez que a latinidade representa, na América do Norte, uma outra proposta cultural com uma outra agenda de reivindicações políticas.

Em meio ao redemoinho de questionamentos, Fabrizio indaga:

How should we portray, on screen, characters that are neither of British or French descent? Mine, a film on the chaos of language, on ethnic dissension. What am I? If a Canadian, can I say I'm Italian? If an Italian, can I say I'm Canadian? Or is my identity purely North American? [...] What is a country? What is a territory? A nation? (1995: 181-82)

Analogamente aos personagens de Bianciotti e Hatoum, o protagonista do romance de D'Alfonso também reflete sobre a tradução. Ele próprio embarca num projeto tradutório próprio que consiste na dupla tarefa de transpor uma tragédia grega, *Antígona* de Sófocles, para a linguagem cinematográfica e de recriar o drama clássico num contexto cultural contemporâneo no solo canadense.

À complexidade desse projeto intersemiótico, soma-se um outro tipo de tradução: a tradução de sua vida pessoal para a estória que está sendo recriada:

To express myself. To create a film with floating movements that invade the screen's emptiness. [...] I must gather the wholeness of my being, body and soul, with the help of my personal autobiographical world and

whatever I have learned about art, literature, music, and film, and take the fatal but rewarding plunge into that emptiness. (1995: 183)

juntamente com a tradução para uma língua – o inglês – que, como Fabrizio declara, “não é minha” (1995: 209). A paixão de Fabrizio é a paixão de uma Antígona que escolhe a morte como forma de preservação de si, a paixão de um Cristo que precisa percorrer seu calvário para ressuscitar como ser novo.

O sentimento de não pertencer, de estar e não estar, é recorrente no protagonista de *Fabrizio's Passion*. Está relacionado com seu ser “tripartite”, três identificações – italiana, *québécois* e anglo-canadense – que lhe conferem um lócus de enunciação singular, “nem sempre aceito pelos franco-falantes e anglo-falantes de Montreal”, os quais demandam que Fabrizio “tome partido em suas lutas pelo poder” (1995: 212).

A tradução, todavia, emerge na vida de Fabrizio num outro contato intercultural: o que ele desenvolve em sua relação amorosa com Lea, de origem húngara. A tradução aparece ligada ao gozo sexual dos amantes, como operação que transcende o signo lingüístico mas se rende à opacidade do mesmo: “As is her habit, Lea, without pausing to translate what she has told me in Hungarian, breaks into an interminable, incomprehensible outburst of words that sound like an orgasm” (1995: 162).

6. O corpo da escrita e da tradução

Signos que se abrem no processo de arado e cultivo da língua materna, que são cinzelados no mármore com contornos ricos e sensuais, ou que resistem a serem desvendados de todo, preservando, em parte, aquela opacidade que protege sua diferença: são esses os signos que habitam a ficção

de Bianciotti, Hatoum e D'Alfonso. A travessia e passagem entre signos é para eles uma operação que está longe de ser linear ou polarizada entre um eu e um outro, uma suposta língua de origem e uma língua estrangeira. O outro faz parte do eu desde sua própria constituição e é esse processo tradutório, como afirma o crítico Joseph Pivato (1994), que representa o lócus por excelência das questões de alteridade.

Assim como a polarização e a linearidade são aspectos incompatíveis com a tradução, a questão de uma identidade enquanto conceito monolítico também é problematizada pelos três autores e tradutores examinados. Característica do lócus de enunciação do sujeito migrante, do sujeito pós-colonial, é sua propensão a ser objeto e sujeito de identificações múltiplas, variáveis (Mignolo: 1994, 1995). A sintaxe do *ser* torna-se uma sintaxe do *sentir*, do *sentir-se*: sentir-se melhor em francês, sentir a atração da língua estrangeira, sentir-se canadense mas também italiano ou québécois, dependendo do contexto de enunciação.

O *sentir-se* revela uma postura dinâmica, mutável; chama a atenção para o sujeito que, enquanto tradutor, se revela um filtro explícito e visível. As traduções de Bianciotti são comparadas a movimentos multidirecionais no inconsciente do escritor entre diferentes significantes pertencentes a diferentes línguas. Para Hatoum, uma parte do corpo da tradução, a cauda do cometa, parece querer gravitar por si só, ser objeto de atração de outros corpos, enquanto que, para D'Alfonso, a tradução é o gênero que, apesar de uma língua que não é a própria, deve permitir com que ele relate "todas aquelas coisas que acabam se impondo no meu rosto e deixando essas marcas indeléveis em torno dos olhos e da boca" (1995: 209). O corpo é o filtro, o intermediário, sujeito desejante e objeto de desejo.

As marcas do corpo são as marcas do solo sulcado, do mármore cinzelado, as marcas da escrita. São também as marcas de giz nos casacos da Ellis Island preservadas no museu, registradas pelas fotografias e pelas vozes que emergem nos depoimentos e outros documentos do passado. Nesse sentido, a crítica Smaro Kamboureli endossa as palavras do escritor Roy Kiyooka: "sobreviver nesta cultura envolve basicamente a busca de uma linguagem que como modalidade de poder permita ao escritor poder se fazer

presente no mundo" (1996: 4). É através da escrita e da tradução que sujeitos pós-coloniais como Hector Bianciotti, Milton Hatoum e Antonio D'Alfonso buscam negociar uma modalidade, um gênero que lhes permita estar presentes. E é através das estratégias da crítica pós-colonial (Gunew: 1994) e dos estudos da tradução (Venuti: 1992) que o teórico pode negociar sua visibilidade e sua inserção no contexto de literaturas como a brasileira, a argentina e a canadense.

Referências bibliográficas

- Aíva, Jorge Klor de. "Colonialism and Postcolonialism as (Latin) American Mirages. *Colonial Latin American Review*, v. I, n. 1-2, p.3-23, 1992.
- Arteaga, Alfred. (ed.). *An Other Tongue*. Durham & London: Duke University Press, 1994.
- Bianciotti, Hector. *La busca del jardín*. Barcelona: Tusquets, 1978.
- _____. "Changer de langue changer de façon d'être". *La quinzaine littéraire*, v. 436, p. 16-31, 1985.
- _____. "Hector Bianciotti, les années européennes". *Magazine littéraire*, v. 335, p. 98-103, 1995.
- D'Alfonso, Antônio. *Avril ou l'anti-passion*. Montreal: Vib Éditeur, 1990.
- _____. *Fabrizio's Passion; A Novel*. Toronto/New York: Guernica, 1995.
- Gunew, Sneja. "Foreword: Speaking to Joseph". In: Pivato, J (ed.) *Echo: Essays on Other Literatures*. Toronto: Guernica, 1994. p. 7-32.
- Hatoum, Milton. "Passagem para um certo oriente". *Remate de males*, v. 13, p. 165-68, 1993.
- _____. "Réflexion sur un voyage sans fin. *Europe: l'invention de l'amérique* v. 756, p. 148-52, 1992.
- _____. *Relato de um certo oriente*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.
- Kamboureli, Smaro (ed.). *Making a Difference: Canadian Multicultural Literature*. Toronto, New York, Oxford: Oxford University Press, 1996.

Lawlor, Veronica (ed.). *I Was Dreaming to Come to America: Memories from the Ellis Island Oral History Project*. New York: Viking, 1995.

Loomba, Ania. *Colonialism/Postcolonialism*. London & New York: Routledge, 1998.

Mignolo, Walter. "Afterword: Human Understanding & (Latin) American Interests - The Politics & Sensibilities of Geocultural Locations". *Poetics Today*, v. 16, n. 1, p. 171-214, Spring 1995.

_____. "Editor's Introduction". *Poetics Today*, v. 15, n. 4, p. 505-21, Winter 1994.

Pagano, Adriana. "Ficções, traduções e deslocamentos culturais: a metalinguagem de tradutores latino-americanos contemporâneos. In: Otte, G; Pessoa, S. (eds.). *Mosaico crítico: ensaios sobre literatura contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 65-74.

_____. "Percurso crítico e tradutórios da nação: Brasil e Argentina". Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1996. (Tese, Doutorado em Literatura Comparada).

Pivato, Joseph (ed.). *Echo: Essays on Other Literatures*. Toronto: Guernica, 1994.

_____. Representation of Ethnicity as Problem: Essence or Construction. In: Verdyun, Christl (ed.). *Literary Pluralities*. Peterborough: Broadview Press, 1998. p. 152-61.

Rushdie, Salman. *Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991*. London: Granta Books/New York: Viking, 1991.

Simon, Sherry. "The Language of Cultural Diference: Figures of Alterity in Canadian Translation". In: Venuti, L., (ed.). *Rethinking Translation*. London & New York: Routledge, 1992. p. 159-76.

_____. *Le trafic des langues: traduction et culture dans la littérature québécoise*. Quebec: Boréal, 1994.

Spivak, Gayatri. "An Interview". In: Arteaga, A. (ed.). *An Other Tongue*. Durham & London: Duke University Press, 1994. p.173-88.

Venuti, Lawrence. "Introduction". In: _____. (ed.). *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. London & New York: 1992. p.1-17.

Cartografias de gênero na literatura canadense de língua inglesa: terras, mulheres, escrituras em diálogo

Sandra Regina Goulart Almeida

The true story lies
among other stories

...

The true story is vicious
and multiple and untrue

after all. Why do you
need it? Don't ever

ask for the true story.

Margaret Atwood, "True Stories"

Now I am old I know my
mistake was my acknowledging
of maps.

Margaret Atwood,
"The Reincarnation
of Captain Cook"

this map stops where it all begins.

Adrienne Rich, "Inscriptions"

Este trabalho analisa a problemática da construção discursiva da política do espaço nas obras de escritoras canadenses contemporâneas nas quais a metáfora do espaço e sua expressão através da escritura apontam para uma constante busca das protagonistas por novos lugares enunciativos que venham propiciar a inserção dos sujeitos femininos. Discuto ainda a política do

espaço em relação às mulheres no contexto da sociedade híbrida e pós-moderna canadense na qual a noção de território está frequentemente relacionada a uma imagem feminina muitas vezes estereotipada que é desconstruída e transgredida por essas escritoras através da construção de novas cartografias gendradas.

Dentro dessa perspectiva, Margaret Atwood in "The Reincarnation of Captain Cook" afirma: "Earlier than I could learn / the maps had been coloured in". Apesar de reconhecer que a inscrição geográfica descrita em mapas, conforme os conhecemos, é um fato histórico determinante, a voz poética transgressora do poema vislumbra, no final, a possibilidade de queimar os atlas atuais e de criar novas cartografias promissoras: "and go [...] / into a land cleaned of geographies / its beach gleaming with arrows". Como as escritoras analisadas neste trabalho, Atwood delinea uma técnica paródica através de um diálogo transgressivo com um discurso hegemônico histórico – o do mapeamento geográfico, produto, muitas vezes, de um processo de colonização ocidental – explicitando a exclusão do outro da história e apontando para a possibilidade de re-escrita de outras narrativas e a criação de novas geografias (Almeida: 2000b).

A interrelação entre a situação histórica dos sujeitos femininos canadenses e a do Canadá enquanto nação permanece como um elemento relevante na análise da produção literária canadense. Como vários críticos já observaram, a posição da mulher em relação à tradição patriarcal de autoridade e a investigação sobre as políticas de gênero frequentemente se relacionam à situação do Canadá em face ao imperialismo cultural americano e à ambivalência quanto à herança e à experiência inglesas e francesas. Em seus artigos críticos, Atwood conclui que colonização cultural e subordinação sexual são situações, por vezes, paralelas. Segundo ela, os canadenses se vêem como vítimas do imperialismo inglês e americano de forma semelhante como as mulheres são consideradas vítimas da opressão masculina (1972b: 10). Elspeth Probyn observa como o conceito abstrato de nação vem comumente revestido de metáforas femininas e como, no contexto canadense, ocorre uma "dupla feminização" da nação no sentido que o Quebec figura como a mulher oprimida pelo marido atroz, o Canadá inglês,

enquanto, por outro lado, o país é apresentado como a mulher indefesa diante do poder masculino americano (1999: 49-50). Em outras palavras, o Canadá enquanto nação é frequentemente visualizado e teorizado em termos de metáforas femininas que apontam para papéis de gênero tradicionais e estereotipados como vulnerabilidade, fragilidade e dependência, colaborando assim para a perpetuação do conteúdo essencializante das políticas de gênero face a um questionamento de políticas identitárias nacionais. A argumentação teórica elaborada por Atwood com relação à gênese da literatura canadense, porém, rejeita essa imagem de vitimização do Canadá vinculada através da imagem da mulher frágil e indefesa. Como demonstra no poema mencionado acima, bem como em muitas de suas obras, Atwood acredita na possibilidade de agenciamento, não somente da nação canadense, como também dos sujeitos femininos. Como a protagonista de *Surfacing* reforça: "This above all, to refuse to be a victim. Unless I can do that I can do nothing. I have to recant, give up the old belief that I am powerless" (1972a: 229).

Dentro desse contexto de confronto entre a política de gênero e as questões territoriais, Nelly Richard observa ainda que simplesmente fixar o feminino em uma imagem do corpo-natureza "desistoriza" o significado político da luta do subalterno pois nega a possibilidade de interpretar os signos da cultura dominante de acordo com novos e "rebeldes" contratos significativos (1996: 737), isto é, corre-se o risco, ao se enfatizar a relação territorial/sujeito feminino, de reforçar conceitos tradicionais e essencializantes sobre a mulher e o corpo feminino. Além disso, como lembra Daiva Stasiulis, a relação que já é ambígua entre nacionalismo e feminismo torna-se ainda mais complicada no contexto canadense diante de questões internas relativas ao estabelecimento de um conceito de nação (1999: 182). Gayatri Spivak, entretanto, lembra que sempre houve uma estreita correlação entre a aquisição territorial e o estupro de mulheres em países invadidos. Segundo ela, "the group rape perpetrated by the conquerors is a metonymic celebration of territorial acquisition" (1994: 99). Nesse contexto, a invasão territorial toma forma através de meios de subjugação das mulheres. Essa conexão permite questionar a noção da apropriação territorial vis-à-vis a política do espaço em termos de questões de gênero. De maneira similar, a noção de cartografia

como conhecemos remete indelevelmente à imagem de espaços em branco a serem preenchidos, penetrados pelo explorador europeu (Ashcroft: 1998, 32). A metáfora sexual que alude a esse encontro, cujos frutos são mapeamentos históricos que revelam uma percepção unilateral de mundo, informa a relevante e não menos problemática relação entre as políticas de gênero e as de espaço.

As escritoras analisadas neste trabalho exploram imagens relacionadas ao espaço geográfico e ao espaço feminino através da transgressão de noções estereotipadas e de revisões históricas. Essas autoras procuram transgredir e subverter um discurso patriarcal, preestabelecido e homogeneizante. Ao fazê-lo, porém, acabam por cair em um duplo jogo que é inerente ao conceito e à problemática de um discurso transgressivo (Stallybrass e White: 1986). Como Leslie Hill observa com relação ao paradoxo do discurso transgressor: "Though it provides for the possibility of going beyond established structures or practices in a generalized infringement of the law, it also, inevitably, serves to acknowledge the existence of the law and ascribe to it a central, mediatory function" (1990: 146). Esses discursos transgressivos partilham, portanto, da dupla lógica de estarem simultaneamente dentro e fora do mesmo sistema que procuram resistir e subverter. Essa dualidade aponta para uma contradição que é também inerente aos estudos feministas: a ironia de estarem excluídos do discurso hegemônico e ao mesmo tempo inevitavelmente aprisionados nesse mesmo discurso.

Os textos analisados neste trabalho estão cientes da dualidade e do paradoxo de seus projetos – estando inseridos no discurso que pretendem questionar –; procuram, porém, resistir a uma incorporação por esse mesmo discurso. A estratégica paródia, transgressora e mímica (nos termos descritos por Luce Irigaray) fornece subsídios para uma escritura subversiva que questiona os processos históricos a que sujeitos femininos estão submetidos. Como lembra Spivak, "feminist criticism can be a force in changing the discipline. To do so, however, it must recognize that it is complicitous with the institution within which it seeks its space" (1997: 899). Essa posição também encontra respaldo na argumentação teórica acerca do feminismo feito pela crítica canadense, Linda Hutcheon, que o analisa como a postulação

de um lugar "ex-cêntrico" do discurso periférico que questiona e interroga as narrativas hegemônicas ocidentais. Porém, como observa Hutcheon, o que ela denomina de "feminist postmodernist parody", "parodically inscribes the conventions of feminine representation, provokes our conditioned response and then subverts that response, making us aware of how it was induced in us. To work it must be complicitous with the values it challenges: we have to feel the seduction in order to question it and then to theorize the site of that contradiction" (1989: 154). Spivak sugere ainda que o projeto coletivo da crítica feminista deva ser sempre uma tentativa de re-escrita do texto social de modo que as diferenças históricas e sexuais possam ser trabalhadas conjuntamente (1983: 185).

É através de uma poética da resistência conforme delineada acima, que as escritoras em foco se recusam a se comprometerem por inteiro à lógica da ordem simbólica (segundo a noção desenvolvida por Julia Kristeva) e a reproduzir um discurso que é endossado e autor (izado) por uma ordem hegemônica. Criam, portanto, o que bell hooks denomina de "espaços de resistência", isto é, espaços discursivos apropriados por escolha própria em oposição a um conceito que é imposto por um sistema patriarcal e colonizador. O reconhecimento de tal espaço implica necessariamente em uma valorização do espaço enunciativo dos sujeitos femininos. Em suas palavras: "I am located in the margin. I make a definite distinction between that marginality which is imposed by oppressive structures and that marginality one chooses as site of resistance – as location of radical openness and possibility" (1990: 147).

As três obras de escritoras canadenses analisadas neste trabalho, *Ana Historic* (1988) de Daphne Marlatt e *No Fixed Address* (1986) e *Places far from Ellesmere* (1990) ambas de Aritha Van Herk, exploram a construção estereotipada dos papéis de gênero na história e a constante busca das protagonistas por um espaço que venha a informar a experiência dos sujeitos femininos nos respectivos romances. Discutem como os sujeitos femininos, tradicionalmente suprimidos dos relatos históricos, isto é, de um conceito falocêntrico de história, podem, através de construções narrativas, estabelecer um espaço posicionado, ao invés de silenciado e vazio, no qual

possam se expressar. Enquanto os títulos dos dois primeiros romances analisados apontam para uma ausência de um lugar (*ahistoric, no fixed address*), a metáfora espacial presente nas narrativas surge sobretudo como uma possibilidade de construção que é personificada no terceiro romance que aponta para o estabelecimento de um espaço próprio, mas que esteja além de espaços estereotipados aos quais os sujeitos femininos têm sido tradicionalmente relegados: *far from Ellesmere*. A ênfase, nesse caso, recai sobre dois aspectos semânticos específicos – *far from* e *Ellesmere* – conotando um lugar outro emblemático, para além de Ellesmere.

Esses textos endossam o que Susana Funck vê como “a precariedade do conceito de identidade” e “a ruptura ou momento de crise na política de representação” (1997: 118) através da exposição de vozes narrativas que questionam os passos de protagonistas transgressoras em uma jornada que expõe a ausência das mulheres da história como é concebida em uma sociedade falocêntrica (nesse caso, *his/story*). É nesse contexto que bell hooks entende o verbo transgredir, isto é, “one transgresses, moves ‘out of one’s space’” (1990: 145). Transgredir implica em um atravessamento de fronteiras, um movimento em direção a um lugar outro que transcende a ordem preestabelecida. As protagonistas desses romances se movem pelos corredores rígidos de narrativas hegemônicas em direção a espaços outros, histórias reinventadas, cartografias recicladas que se descortinam através de construções de outras narrativas desistoricizantes. Essas, de uma certa forma, ao questionarem representações de uma história real e verdadeira, espelham o poema de Atwood citado como epígrafe deste trabalho: “The true story lies / among other stories / [...] The true story is vicious / and multiple and untrue / after all. Why do you / need it? Don’t ever / ask for the true story” (1982: 6-8).

Em *Ana Historic*, Marlatt concebe uma narradora, Annie, que afirma estar escrevendo a biografia de uma mulher, Mrs. (Anna) Richards, que aparentemente não tem nenhuma importância histórica a não ser pelo fato de seu nome constar nos arquivos civis de Vancouver de 1873. O romance, como o jogo de palavras do título evoca (“Ana Historic/an ahistoric”), questiona as ausências da voz feminina dos relatos históricos ao mesmo tempo

que desafia as representações históricas do lugar feminino, ou melhor, a ausência desse lugar na sociedade. Em uma tentativa de espelhamento histórico, o relato autobiográfico de Mrs. Richards descrevendo sua viagem e sua chegada ao Canadá reflete muito das narrativas de viagem escritas por mulheres viajantes do século XIX. Em 1873, seu nome aparece como Mrs. Richards, "a young and pretty widow who fills the suddenly vacated post of a school teacher" (1988: 21) e que escrevia "without history or use, sitting in the middle of the rain forest" (1988: 20). Nesse contexto, Mrs. Richards existe apenas como uma breve menção em um arquivo histórico, mas ganha vida e sobretudo voz no relato fictício e imaginário de Annie, a narradora (Almeida: 2000a).

De maneira semelhante, *No Fixed Address* é, na verdade, como o subtítulo do livro indica, um "notebook on a missing person". Arachne Manteia é uma caixeira viajante rebelde e liberada que atravessa a costa oeste do Canadá vendendo roupas íntimas e que desaparece de repente sem deixar vestígios. A narrativa torna-se então uma outra forma de tentar inserir Arachne em um relato histórico do qual é totalmente excluída. Da mesma forma que Annie tenta recuperar os relatos de viagem escritos por mulheres no século XIX através de Mrs. Richards, o narrador ou narradora (o nome não é mencionado) de *No Fixed Address* tenta escrever um relato histórico que jamais havia sido concebido por sua aparente irrelevância histórica: o da evolução das roupas íntimas femininas. A peça chave de sua pesquisa (Arachne), no entanto, como expressão de sua rebeldia, recusa-se a usar roupas íntimas e acaba por desaparecer misteriosamente deixando apenas uma "teia" (como o seu próprio nome indica), um emaranhado de pistas não passíveis de serem demarcadas em um mapa a ser percorrido: "spidering her own map over the intricate roads of the world" (1986: 223).

Ironicamente, tanto Annie quanto Arachne vivem de uma certa forma ligadas à imagem de seus companheiros, representantes dos conceitos de ordem, progresso, evolução e construção masculinos: Richard é um professor de história enquanto Thomas é um cartógrafo. Os conceitos de "história" e "cartografia" são exatamente as metáforas a serem transgredidas pelas protagonistas desses romances. Por um lado, Annie recusa-se a conceber a

noção de história enquanto relato verdadeiro e evolutivo, buscando a nova história oriunda dos relatos de Mrs. Richards como um espaço de possibilidades de identidades e representações alternativas: "i learned that history is the real story the city fathers tell of the only important events in the world. a tale of their exploits hacked out against a silent backdrop of trees. of wooden masses. so many claims to fame. so many ordinary men turned into heroes (where are the city mothers?)" (1988: 23).

Arachne, por sua vez, também recusa-se a seguir os mapas desenhados por Thomas e cria, através de suas viagens itinerantes, uma cartografia própria, um espaço distinto demarcado emblematicamente pela venda de roupas íntimas femininas: "He is the author of those maps but he has never known their ultimate affirmation, the consummation of the pact between the traveler and traveled. He only draws them; she traces them for him, leaving the pen-line of her passing" (1986: 164). E a seguir, o narrador ou narradora afirma: "her dreams are the maps of uncontrolled journeys" (1986: 228). A narrativa claramente reverte, em um processo transgressivo, valores de passividade e atividade tradicionalmente associados a papéis femininos e masculinos, respectivamente. Thomas, o cartógrafo que deveria inscrever sua autoridade em espaços em brancos a serem mapeados, permanece estático enquanto Arachne desenha por onde vai novas cartografias femininas, criando ao mesmo tempo, um novo relato histórico, verdadeiramente gendrado através da estória da evolução das roupas íntimas femininas.

A ausência de Mrs. Richards e Arachne das narrativas poderia apontar para seu deslocamento enquanto sujeitos destituídos de existência e espaços próprios. Entretanto, a escritura tecida pelos narradores ou narradoras serve como um veículo de possibilidades de construções identitárias transgressivas e alternativas e, por isso mesmo, impossíveis de serem registradas em um padrão preconcebido de representações. Nos finais das narrativas, porém, é visualizado um outro espaço de possibilidade, um lócus que transgride os limites que lhes são tradicionalmente impostos:

i want to knock: can you hear? i want to answer her who's there? not Ana or Ina, those transparent covers. Ana

Richards Richard's Ana... we rise above them. Annie isn't Richard's or even Springer's. Annie Torrent [...] *we give place, giving words*, giving birth, to each other – she and me. (Marlatt: 1988, 152-53, grifo meu)

A few miles up the road a flash of color makes you slam on your brakes. You slide out and step into the ditch, bend to retrieve it. The panties are gray with dust but their scarlet invitation has not faded. Ladies' Comfort. Another few miles and you find a peach pair, then a turquoise, then sunshine yellow. Each time you stop, shake the dust from their silky surface and toss them on the seat beside you. There is no end to the panties; there will be no end to this road. (van Herk: 1986, 319).

Enquanto as palavras da narrativa de Annie criam um lugar histórico próprio para Mrs. Richards (“we give place, giving words”) diferente dos relatos históricos de Richard, a rota das roupas íntimas vendidas por Arachne mapea um lugar outro ausente de qualquer mapa criado por Thomas. A última frase de *No Fixed Address* – “*there will be no end to this road*” – ecoa o verso de Adrienne Rich citado como epígrafe neste trabalho – “*this map stops where it all begins*”. O mapeamento histórico atinge seu fim ao ser confrontado com outras possibilidades de recomeço através de outras cartografias. Este lugar outro criado através da narrativa é, como lembra Susana Funck, “o lugar da diferença”.

Em *Places far from Ellesmere*, definido como um “geografictione-explorations on site”, Aritha van Herk une imagens geográficas à relatos autobiográficos da narradora e a aspectos fictícios do romance *Anna Karenina* de Tolstoy. Entretanto, como nas duas narrativas anteriores, a voz narrativa, dessa vez, claramente feminina, transgride a narrativa de Tolstoy ao levar a heroína, Anna Karenina, a redescobrir novos espaços, explorando novas cartografias: Edberg, Edmonton, Calgary e finalmente Ellesmere. Ao término da narrativa, Anna e Ellesmere tornam-se uma única imagem: “an islanded woman”, sugerido também através do desenho na capa do livro. O mapeamento do corpo

feminino evocado por essa imagem aponta para o corpo como um local de inscrições culturais e sociais ao mesmo tempo que alude a construções textuais e narrativas de poder presente nas cartografias conhecidas.

Ao unir imagens de mapeamentos e do corpo feminino, ambas tradicionalmente concebidas como instrumentos de exploração, apropriação e invasão coloniais, a narradora expõe noções de representações históricas tradicionais e questiona simultaneamente a costumeira confluência das políticas de gênero e de espaço. Essa subversão está presente também na maneira como a narrativa de Tolstoy é desistoricizada, desterritorializada e re-escrita sob o ponto de vista de Anna (Karerina). Como a voz poética de Margaret Atwood em "The Reincarnation of Captain Cook", a narradora de *Places far from Ellesmere* move-se para um espaço ausente de cartografias preestabelecidas e repleto de novos rumos e direções:

Reader and Anna and Ellesmere. She sits on a large stone, turning pages in the slow-moving sun that rotates the sky beyond its own cycle. While across the frozen waters of the Pole, Siberia sits looking down on Russia. From here lie Molotov, Severnaya, Semlya, a mysterious chain of connexion toward Russia; Taimyr Lake a matched splash to Hazen where there are no trains, where Vronsky is safe in a dentist's chair, and *where Anna is free to read Ellesmere.* (van Herk: 1990, 139, grifo meu)

Também nesse contexto, "*this map stops where it all begins*". A narrativa aqui aponta igualmente para inúmeros espaços de potencialidades alhures.

As escritoras canadenses analisadas neste trabalho subvertem textos autoritários de contextos imperialistas e patriarcais – como os conceitos de história e cartografia – ao rejeitarem vitimização e ao relerem espaços negativos e convencionais aos quais as mulheres têm sido relegadas e, nesse processo de deslocamento, estabelecem um espaço discursivo das margens, um espaço transgressivo da alteridade feminina. Essa ênfase em um discurso paródico que re-escreve narrativas hegemônicas é um traço marcante das escritoras canadenses contemporâneas que enfatiza o papel

transgressivo de uma escritura feminina que se faz nas bordas do discurso hegemônico, mas que consegue questioná-lo e miná-lo por dentro através da produção de uma prática contra-discursiva (Hutcheon: 1988, Godard: 1995). Apesar de a noção de um espaço transgressivo implicar automaticamente em uma inevitável e inquietante cumplicidade com os mecanismos ideológicos, essas escritoras, cientes do lugar paradoxal que ocupam, tentam reinscrever relatos femininos ao desestabilizar as narrativas hegemônicas em suas bases. Como diria bell hooks, "spaces can be real and imagined. Spaces can tell stories and untold histories. Spaces can be interrupted, appropriated, and transformed through artistic and literary practice" (1990: 152). Essas autoras canadenses desconsideram os velhos mapas e narrativas arcaicas e, através de uma prática artística e literária transformadoras, produzem um contra-discurso desistoricizante re-criando assim novas cartografias gendradas onde, como sugere Rich, "this map stops where it all begins".

Referências bibliográficas

Almeida, Sandra Regina Goulart. "The Assemblage of Facts in a Tangle of Hair': Daphne Marlatt's Biography of Mrs. Richards". *Canadart: revista de estudos canadenses*, v. 8, p. 117-32, 2001

_____. "Entre a escrita e o espaço: paisagens femininas canadenses". In: Porto, Maria Bernadete (org.). *Fronteiras, paisagens, passagens na literatura canadense*. Niterói: EDUFF/ABECAN, 2000a. p. 203-22.

Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen. *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. New York: Routledge, 1998.

Atwood, Margaret. *True Stories*. New York: Simon & Schuster, 1982.

_____. *Surfacing*. New York: Fawcett Crest, 1972a.

_____. *Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature*. Toronto: Anansi, 1972b.

Funck, Susana. "Apropriações do grotesco e do picaresco em Susan Swan e Aritha van Herk". In: Figueiredo, Eurídice; Santos, Eloína (orgs.). *Recortes transculturais*.

- Niterói: EDUFF/ABECAN, 1997. p. 115-32.
- Godard, Barbara. "From Visions of the Other to Theories of Difference: The Canadian Literatures". In: Higonnet, Margaret R.; Jones, Sumie (eds.). *Visions of the Other*. Tokyo: ICCA, 1995. p. 646-57.
- Hill, Leslie. "Julia Kristeva: Theorizing the Avant-Garde". In: Fletcher, John; Benjamin, Andrew (eds.). *Abjection, Melancholia and Love: The Work of Julia Kristeva*. New York: Routledge, 1990. p. 137-56.
- hooks, bell. *Yearning, Race, Gender and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 1990.
- Hutcheon, Linda. *The Canadian Postmodern: A Study of Contemporary English Canadian Fiction*. Toronto: Oxford University Press, 1988.
- _____. *The Politics of Postmodernism*. New York: Routledge, 1989.
- Irigaray, Luce. *This Sex Which is Not One*. Trans. Catherine Porter. Ithaca: Cornell University Press, 1985.
- Kristeva, Julia. *Revolution in Poetic Language*. Trans. Margaret Waller. New York: Columbia University Press, 1982.
- Marlatt, Daphne. *Ana Historic*. Toronto: Coach House Press, 1988.
- Probyn, Elspeth. "Bloody Metaphors and Other Allegories of the Ordinary". In: Kaplan, Caren; Alarcón, Norma; Moallenm, Mino (eds.). *Between Woman and the Nation: Nationalisms, Transnational Feminisms, and the State*. Durham and London: Duke University Press, 1999. p. 47-62.
- Rich, Adrienne. *An Atlas of the Difficult World*. New York: Norton, 1991.
- Richard, Nelly. "Feminismo, experiencia y representación". *Revista iberoamericana* v. 62, p. 261-82, 1996.
- Spivak, Gayatri. "Can the Subaltern Speak?" In: Williams, Patrick; Chrisman, Laura (eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. New York: Harvester-Wheatsheaf, 1994. p. 66-111.
- _____. "Displacement and the Discourse of Woman". In: Krupnick, Mark (ed.). *Displacement: Derrida and After*. Bloomington: Indiana University Press, 1983. p. 169-95.
- _____. "Three Women Texts and a Critique of Imperialism". In: Warhol, Robyn; Herndl, Diane Price (eds.). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1997. p. 896-912.
- Stallybrass, Peter; White, Allon. *The Politics and Poetics of Transgression*. London:

pela dispersão dos acadianos, ou do projeto de todo um povo estropiado que se engaja na procura de um lugar onde replantar as sobras de sua identidade.

O gesto de transplantar os restos da raiz primordial perdida aparece também na peça de teatro *Évangeline deusse* da mesma autora. Nesse texto, uma acadiana de oitenta anos, exilada em Montreal tem o desejo de replantar num parque dessa cidade um abeto – símbolo de seu país perdido. Mais tarde, outro personagem lhe diz: “Foi sua própria alma que a senhora transplantou. E olha que ela brotou” (Maillet: 1975, 101-02). Assim, o devir vegetal aponta para a necessidade da paciência diante das adversidades: assim como a semente conhece uma morte aparente no interior da terra para florescer mais tarde, o exílio pode ser vivenciado como um tempo morto à espera do renascimento acadiano.

A escolha do modelo do ritmo vegetal coincide, no universo de Maillet, com alguns aspectos da concepção carnavalizante do mundo: é a vida que sai da morte, assegurando a circularidade e “as promessas de renovação e reenraizamento do grande tronco acadiano, reduzido a um cepo, por ocasião da deportação” (Sousa: 1997, 64). Também no conto “Par derrière chez mon père”, a autora privilegia a questão da origem. Ao conceber o percurso histórico a ser realizado pelos acadianos a partir da lógica do “mundo às avessas” própria da cultura popular, Antonine Maillet leva seus personagens a darem marcha a ré no tempo e a entrarem pela porta dos fundos na casa de seus antepassados franceses. Da mesma forma, a caravana guiada por Pélagie viaja na contramão da história e dos discursos oficiais, tentando retornar lá (no sentido espacial e temporal) onde tudo teve início.

Ao longo do romance, confirma-se o realce atribuído à genealogia, a obsessão pela filiação constituindo um dos principais aspectos da busca do Território. Um exemplo disso é a passagem referente à árvore genealógica em que é dito que, com a Deportação, os acadianos teriam-se confundido, ao contrário do que ocorrera por ocasião da chegada dos primeiros colonos a Port-Royal, que se misturaram entre si, mas sem se embaralharem (1979: 105). Dentro da lógica da filiação, explica-se a escolha de nomes próprios fundamentada na repetição: personagens como “le vieux Charles à Charles”, “Pierre à Pierre à Pierrot”, “Louis, fils de Bélonie, fils de Louis, fils de Bélonie”

atestam a valorização da identidade-raiz. Seguindo a mesma perspectiva da genealogia, assim como os nomes próprios, os objetos biográficos passam de pai para filho, como garantia de vínculo com uma origem distante. Ou ainda, cabe lembrar que a sede dos membros da linhagem Broussard circula também, através de gerações, de pai para filho. O próprio contador de histórias Bélonie é reconhecido em sua arte pela habilidade de narrar a história de uma linhagem sem perder uma malha (1979: 69). E o que dizer de Céline, misto de feiticeira, parteira e decifrador de genealogias responsável pelo ato de desembaraçar os fios identitários das linhagens acadianas, embolados pela dispersão decorrente da deportação?

Por mais que se reconheça, nas páginas do romance, o relevo atribuído à noção de Território, a mesma deve ser revista, pois, como afirmou Chamoiseau, no âmbito de um território podem existir alguns indícios do Lugar. Antes de tudo, é preciso redimensionar a própria idéia de paraíso associada a Território: situado num espaço que não existe mais nos limites cartográficos oficiais a partir do episódio da deportação, como seria possível atingi-lo de fato, a não ser entre as paredes fluidas da memória? Por isso mesmo, verifica-se a dificuldade de apropriação efetiva da terra prometida: diante de Grand-Pré, redescoberta como um "cemitério antigo" ou "um barco à deriva", Pélégie permanece imóvel "como uma esfinge de pedra". A seus olhos, a Acádia não seria para seus filhos, nem para os filhos dos outros. "Ninguém faria af seu ninho, nunca... nunca" (1979: 339).

Todavia, após constatar o fracasso de seu empreendimento que a levará à morte antes mesmo de tocar o solo da terra prometida, Pélégie adota um gesto significativo que corresponde a uma tomada de posse simbólica do Território. Consciente da impossibilidade de concretizar seu sonho, Pélégie pega um lenço, estende-o aberto ao vento e dobra lentamente suas quatro pontas, enfiando-o, em seguida, no bolso de seu avental. Aí coloca também palavras antigas vindas da goela de seus pais, lendas e contos, crenças e costumes, a história de sua gente, pessoas queridas. Essa atitude, que retoma a prática da devoração-apropriação muito presente no romance, sugere ainda o adiamento do acesso ao paraíso, pois, segundo a ótica da vitória da vida sobre a morte, tais bens simbólicos deveriam ficar à espera do momento propício para serem resgatados.

Por outro lado, ao longo do texto, os acadianos em trânsito (designados freqüentemente como a Acádia), engajados na conquista do Território, vivenciam a prática do Lugar. Graças aos contatos, por vezes fortuitos, com o Outro, conhecem um processo de construção permanente, o inacabamento de suas próprias memórias e o estabelecimento de redes identitárias. Assim, a noção de origem – que tende a se articular com a idéia da raiz única – parece questionada em algumas passagens do romance. A própria Céline, decifradora de genealogias, traz, em seu sangue, a marca do híbrido: filha de pai índio e mãe feiticeira ou *coureuse de bois*, o que já é um indício dos vínculos plurais identitários que marcam os acadianos. Se é dito ou sugerido que todos os acadianos vêm da França e conhecem um mesmo destino (1979: 108): “todo mundo saíra junto da Touraine e do Poitou e pegara o mesmo barco para vir encalhar na mesma terra”, também é ressaltado que a Acádia semeou seus campos e replantou suas raízes em toda parte (1979: 351), o que insinua a possibilidade de criação de novos começos. É o que aparece numa passagem em que um objeto biográfico da família de Pélagie (um terço) é doado a uma índia que o usa como colar: trata-se da ressignificação de um objeto que, ao ser deslocado de seu meio, parece conhecer uma nova origem.

Retomemos outro exemplo em que se destaca a sugestão de uma nova origem. Durante a viagem de retorno à Acádia, que se arrastou por extenso período ao longo do qual nascimentos e mortes se sucediam, quando os acadianos da terra (paralelamente ao trajeto liderado por Pélagie, desenhava-se o itinerário dos acadianos do mar, chefiados pelo capitão Beausoleil) se encontravam nos Estados Unidos, nasce uma menina. A escolha do nome foi motivo de acirrados debates: uns, seguindo a tradição familiar, optavam pela retomada de um nome já consagrado no seio da sociedade acadiana, outros apostavam na necessidade de diferenciação. Apesar da força dos que acreditavam que “não se saía desses nomes na Acádia primitiva” (1979: 161), a menina foi chamada de *Virginie*, em homenagem ao lugar de seu nascimento. Herdeira de “uma terra de passagem, de um lugar de parada no meio da estrada” (1979: 162), *Virginie* inaugurava a possibilidade de renovação, seu nome devendo ser o ponto de partida de uma linhagem de outras

meninas que receberiam seu nome. Nessa passagem, insinua-se a idéia da reinvenção identitária a partir do feminino, encarado como devir permanente.

Também centrado na movência – diríamos até, na errância absoluta – e nas relações entre travessias e transgressões, o romance *La fille de Christophe Colomb* de Réjean Ducharme permite-nos revisitar a questão da origem e da originalidade. Apropriando-se criticamente de um ato fundador que nos remete ao prestígio do Território – a descoberta da América – o autor o desconstrói de modo paródico, através do périplo em que Colombe (a filha que, segundo consta, Colombo nunca tivera) refaz, às avessas, o percurso traçado por seu pai. Numa cartografia totalmente imprevisível e criativa, onde nos é necessário desconfiar, a cada passo, dos dados oferecidos pelo narrador – que embaralha, propositalmente, pistas espaciais e temporais – Ducharme nos leva a refletir sobre a necessidade de se desconstruírem mitos e certezas sobre as identidades elaboradas no continente americano. Se a América pode ser lida como invenção de seus criadores e como construção discursiva fundamentada nas categorias de paraíso e inferno, o texto de Ducharme sugere que é preciso ultrapassar todos os limites da capacidade fabulativa e reinventar-se continuamente através da prática da astúcia, do exercício dos desvios e de estratégias de sobrevivência.

A revisão crítica do conceito de origem proposta por Réjean Ducharme passa, no caso desse romance, pela própria forma adotada. Retomando “a mais antiga das formas literárias” (Laurent: 1988, 94) como se fosse abordar um assunto sério que mereceria ser tratado de modo grandiloquente, ele frustra as expectativas do leitor convencional. Segundo Marilyn Randall (1990), essa obra, construída a parir de quartetos de alexandrinos, abala os pressupostos do leitor, provocando, em casos extremos, certa recusa por parte desse, devido à dificuldade de leitura causada pela transgressão das normas habituais, ou, em outras situações, uma disponibilidade do mesmo para a aprendizagem de um outro tipo de escrita. Texto dos desvios e dos devires permanentes, o romance prioriza a representação do Lugar em detrimento da segurança do Território.

Diferentemente do Território – que prioriza a raiz única – o conceito de Lugar coloca, sob outras bases, a questão da origem. É o que se dá no

romance escolhido onde a referência ao descobrimento do Novo Mundo não representa a glorificação de um passado, mas antes, a possibilidade crítica de se repensarem as próprias bases identitárias da América. Assim, se um olhar desavisado pode ver na idéia de filiação Colomb/Colombe o realce conferido a um ponto de partida original, a leitura do texto nos mostra que, longe de se constituir como um ser derivado do seu pai (o que a própria formação do feminino poderia sugerir), Colombe é, antes de tudo, um ser da deriva e dos desvios. Talvez daí possamos inferir que a filha (a América) não é uma simples criação do pai (o conquistador), mas pode ser também o olhar crítico que o reavalia, ou, em outras palavras, a nova origem a partir da qual ele é revisto. Explorando o jogo de ambigüidades caro a Ducharme e sugerido na própria concepção de Colombe (filha do ovo e de uma galinha), poderíamos indagar: quem nasceu antes, o ovo ou a galinha? Colomb ou Colombe? Se pela linha previsível da genealogia a resposta indica o pai, por uma espécie de inversão carnalizante, a filha – através de seu nome – parece englobar como um ventre o nome do pai. Ou seja, é a partir do que vem depois – ou daquela que vem depois – que a origem é redefinida. Por outro lado, não é por acaso que a filha mata o pai, ainda que acidentalmente: tudo se passa como se, para assumir o ato inaugural de sua existência, Colombe precisasse eliminar a figura paterna, desterritorializar-se na errância em que empreende, ainda que frustrada, a busca da Relação.

Marcada pela impossibilidade de ter um *chez soi* e pela condição de estrangeira em todos os lugares onde se desloca, Colombe é condenada a uma errância sem fim, visitando cidades e países conhecidos ou inventados pela criatividade de Ducharme, saltando intervalos, pulando de um espaço a outro sem que nenhuma lógica presida a sua movência. Pelo seu parentesco com alguns animais – que remetem, muitas vezes, à idéia de metamorfoses – à maneira de tartarugas, Colombe carrega sua chalupa nas costas, afirmando-se sempre pronta para todas as partidas. Ser das passagens que assume o papel de psicopompa, a personagem remete ainda, pela origem etimológica do nome de seu próprio pai à figura legendária de São Cristóvão. Assim, pelo seu nome próprio, Colombe é duplamente associada à noção de trânsito. E mais ainda, graças a seu parentesco com São Cristóvão, protetor

contra a má morte, ela assegura a capacidade de se vencer a própria morte cujo sentido pode ser invertido. É também pelo seu vínculo com o santo patrono dos viajantes e dos motoristas e pela relação desse último com o Jonas bíblico (Durand: 1969, 232) que Colombe aparece no texto como senhora das devorações (como é o caso do capítulo X, em particular). Mas dentro de uma ótica recorrente no universo ducharmiano – como se depreende sobretudo no romance *L'avalée des avalés* – aquela que devora é também suscetível de ser devorada, num jogo sem fim de apropriações e desapropriações.

Como foi visto, a originalidade do romance de Ducharme reside, em grande parte, na sua maneira de tratar, de outro modo, a questão da origem. É também a partir da perspectiva da greve dos acontecimentos estudada por Baudrillard (1992) que tal aspecto deve ser lido nessa obra. Retomando Benjamin, Baudrillard acredita que, em nossos dias, perdeu-se a glória dos acontecimentos, ou sua aura. Se, durante séculos, a história foi vivida sob o signo da glória – que se traduzia sob a forma de imortalidade e de transcendência conferida aos heróis – hoje, procuramos não mais a glória, mas a identidade (1992: 39). Desse modo, o feito prodigioso não existe mais: é o que o teórico francês considera como a greve dos acontecimentos ou o fim da história. Ora, ao mesmo tempo, nossas sociedades tornaram-se revisionistas, o que se verifica através do prestígio conferido a museus, festivais, jubileus ou também através da reapropriação de obras do passado pela paródia. Atualmente, ainda segundo Baudrillard, o problema são os dejetos que se acumulam – dejetos materiais, históricos e intelectuais que poluem nosso espaço físico e mental – e que conhecem o imperativo ecológico da reciclagem (1992: 46). Apontando para o modelo da fênix mítica como exemplo da reciclagem pós-moderna, Baudrillard acredita que a “história só se arrancou do tempo cíclico para cair na ordem do reciclável” (1992: 47). Dessa forma, para preencher o espaço vazio da memória, buscamos signos do passado capazes de nos conferir um “brevet d’origine” (1992: 110). Ou ainda, procuramos a ilusão de imortalidade em outros lugares, como nos CDS ou no domínio da prática da reciclagem pela qual é conferida outra origem aos objetos.

No que diz respeito ao romance de Ducharme, como já afirmamos, Colombe inaugura um outro tempo em relação ao de seu pai de quem não herda a glória ou a consagração pelos seus feitos. Associada à fênix, ela não acaba nunca de morrer e renascer, como se ilustrasse a (im)possibilidade do fim da história. Partindo das idéias de Baudrillard, diríamos que, num mundo sem história, Ducharme aposta na possibilidade de todas as histórias (ainda que destituídas da glória); num mundo sem memória e sem esquecimento, Ducharme propõe a elaboração de vestígios identitários e a *tabula rasa* do passado; num mundo em que preferimos não ser confrontados com o original, buscando, antes, o *copyright*, Ducharme introduz a repetição em diferença da figura de Colombo.

Em se tratando da noção de reciclagem – a ser aprofundada em um próximo trabalho – cabe lembrar que o corpo de Colombe, que nos remete à lembrança de Frankenstein, é

uma surpreendente montagem descontínua onde a vida não circula, onde tudo pode ser substituído [...] Careca, enforcada, queimada, meio devorada, cega, espancada, o que importa? Mesmo reduzida a um tronco lamentável, esta marionete que não morre recupera sua forma como um lagarto que vê seu rabo crescer de novo e reencontra sua silhueta de figura de proa de seios protuberantes. (Laurent: 1988, 109)

Encarnação do devir apoiado no modelo da reciclagem, ao contrário de Pélagie, que se inspiraria no ritmo vegetal, Colombe remete à noção de hibridação, uma das palavras-chave para a leitura das Américas. Poderíamos indagar aqui, à maneira de Silviano Santiago em um de seus textos: Por que e para que viaja Colombe? Distinguindo-se de Pélagie, orientada pela certeza de que, apesar de apagada nos mapas oficiais, a Acádia continua a existir no território da memória e da afetividade – onde é sempre possível reinventar-se – Colombe viaja pelo próprio ato de viajar e aí seu corpo adquire relevância. Aos olhos de Zumthor,

Para os nômades, é o movimento que determina sua vida, não o desejo de permanência [...] O espaço, eles o percebem mais pelo contato do corpo do que pelo ato de apreender visualmente; o corpo dá a medida disto. O corpo é o único centro – des-centrado, no deslocamento incessante que funda, em relação aos sedentários (cidadinos ou cultivadores) esta essencial exterioridade. (1997: 139)

3. A movência entre línguas: a experiência da tradução como travessia

mulher saber língua estrangeira é abrir uma janela na muralha.
Ana Miranda

a tradução é experiência [...] a experiência é tradução.
Jacques Derrida

A consciência da diáspora, fundamental no mundo contemporâneo, nos leva a refletir sobre o lugar da tradução em nosso tempo. Preso a várias histórias, línguas e culturas, o ser híbrido de hoje é marcado por uma pluralidade de pertencas que pode fazê-lo sentir-se em casa em vários lugares ou deslocado em todos os espaços (Hall: 1999). Além disso, longe de ser vista como enriquecimento, a multiplicidade de idiomas é passível de representar uma perda do poder de expressão ou um sinal da impossibilidade própria de Babel, presente na obra de autores migrantes, como é o caso de Marco Micone no Quebec. De qualquer modo, mais do que nunca, somos confrontados com a prática da tradução, seja direta ou indiretamente, até mesmo através da significativa produção crítica sobre tal questão.

Nas Américas, conforme ressaltamos em trabalho anterior (Porto: 1997), o ato de traduzir nunca foi neutro, remetendo à própria colonização. Nesse contexto, associada por alguns ao fenômeno da mestiçagem cultural (Todorov: 1988, 98), a figura polêmica da Malinche permite-nos rever as relações entre o feminino e o papel da mediação. Ilustração exemplar do entre-dois (Sibony: 1991), intermediária entre dois-mundos, a Malinche foi também lida sob a ótica simplista que vinculava a tradução à traição.

Os vínculos entre a tradução – encarada, de modo redutor, como prática menor e o feminino – lugar da desvalorização e da menoridade – foram reconhecidos por Rosemary Arrojo (1993) em suas reflexões sobre tal questão. A seus olhos, excluídas, durante muito tempo do mundo das letras, as mulheres não eram reconhecidas como produtoras de um discurso próprio, cabendo-lhes, quando muito, o exercício da tradução que as confinava no âmbito da reprodução. Entretanto, graças às novas teorias sobre as construções identitárias, a noção de gênero, como também à relativização das fronteiras e hierarquias e ao redimensionamento do conceito de origem e da figura autoral, tende-se a colocar, sob novas bases, os elos entre o feminino e a tradução. É o que se depreende da representação ficcional da tradutora nos romances quebequenses *Le désert mauve* de Nicole Brossard e *Nous avons tous découvert l'Amérique* de Francine Noël.

Nos dois textos escolhidos, traduzir aponta para a necessidade imperiosa de ir além dos limites da experiência particular e de questionar a condição existencial declinada no feminino. Para as personagens de Brossard e de Noël o estranhamento obtido pela conquista de uma língua outra (ou tornada outra), permite-lhes colocar sob suspeita a idéia de que existe um ponto de vista único sobre as coisas (Revuz: 1998, 223). Apesar dos pontos de contato entre as duas tradutoras, deve-se destacar de imediato que o exercício da tradução é vivenciado diferentemente por cada uma delas.

Inscrevendo-se a partir das trocas produtivas entre as teorias feministas e a pós-modernidade, o romance de Brossard apresenta três eixos: o primeiro corresponde ao texto intitulado “Le désert mauve”, escrito por Laure Angstelle (escritora que só existe no nível ficcional); o segundo se refere às repercussões que o mesmo texto desencadeia na leitora Maude Laures que

transita por entre pistas fornecidas pela obra original (objetos, lugares, personagens); o terceiro contém a tradução feita por Maude do texto de Angstelle. Cabe ressaltar que, nessa obra, a representação do feminino em trânsito diz respeito não só à atividade da leitura-tradução, mas ainda à circulação intensa buscada pela jovem Mélanie (personagem do livro de Angstelle) que, ao percorrer velozmente auto-estradas e o deserto americano, experimenta a vivência superlativa das fronteiras.

No que concerne, em especial, à prática da tradução levada a termo por Maude Laures, cabe ressaltar que se trata não da passagem da língua estrangeira ao idioma materno, mas da exploração – à primeira vista impossível ou absurda – das possibilidades de estranhamento no interior de uma única língua (o francês). À maneira de Pierre Menard, “autor do Quixote” (Borges: 1999, 490), ao propor a tradução em francês de um texto escrito em francês, a tradutora realiza “uma repetição em diferença que sugere que cada texto constrói sua própria origem” (Porto: 1997, 81).

À luz das idéias de Benjamin sobre a tradução (1986), vemos que Laure se sente, de algum modo, endividada em relação ao texto original, acolhido por ela como um presente. Entretanto, longe de recebê-lo passivamente, ela se sente compelida a apropriar-se dele de forma crítica, ressignificando-o a partir da prática da estranheza. Trata-se de desconfiar de sua própria língua materna, de conferir-lhe sentidos outros pelo reconhecimento da intranquilidade que marcaria todo aquele que se engaja nas searas da escritura e da leitura. Graças à tradução feita por Maude Laures, o texto de Laure Angstelle passa a existir de outro modo, ultrapassando seus próprios contornos, pelo fato da tradutora ter explorado algumas de suas virtualidades.

Refletindo sobre a tarefa do tradutor proposta por Benjamin, Derrida lembra que a dívida assumida pelo tradutor não o leva a restituir uma cópia ou uma representação fiel do original: enquanto “sobrevivente”, o mesmo está em processo de transformação. Assim, ele se dá ao se modificar, vivendo e sobrevivendo em mutação (1987: 217). É o que ocorre no romance de Brossard.

Falar em tradução nos leva ainda à experiência do exílio: exílio vivenciado no plano espacial – no caso da personagem Amélia do romance de Francine Noël – e a nível simbólico, em se tratando de Maude Laures que, enquanto

leitora-tradutora, procura “de-situar-se” dentro de sua própria língua. A associação entre tradução e “dépaysment” está presente na leitura de Benjamin retomada por Derrida: “Resgatar na sua própria língua esta pura linguagem exilada na língua estrangeira, liberar pela transposição esta pura linguagem cativa na obra, tal é a tarefa do tradutor” (Benjamin: 1986, 273).

O próprio acesso a uma língua estrangeira pode representar um impasse entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio (Revuz: 1998, 213). Traduzir, seria, então, colocar-se em trânsito entre os apelos da mudança e da novidade e a garantia da segurança e da manutenção dos referenciais. Nos romances em questão, como foi destacado, o exílio é vivido de duas maneiras: no caso de Amélia, trata-se do deslocamento espacial que revela como uma imigrante deseja (em) outro lugar; quanto a Maude Laures, sua condição de leitora-tradutora a leva a se perder e a se encontrar diferentemente no âmbito de seu próprio idioma.

Permitindo-nos o neologismo, diríamos que, assim como Maude Laures, Amélia é uma tradutora capaz de assumir o “despaisamento”, isto é, a perda das certezas dos contornos de sua própria cartografia existencial, como garantia de seu processo de construção identitária. Enquanto migrante – francesa de origem espanhola que se instala em Montreal – ela conhece de perto “a inevitável dor das mutações” (Noël: 1992, 243) e a necessária reelaboração de paisagens onde constrói novas histórias de apropriações e desapropriações, de vidas e mortes.

Encarando a atividade da tradução a partir da perspectiva do entre-dois (Sibony: 1991a) enquanto movimento entre uma dada origem e o tornar-se outro (Robin: 1992, 35), Amélia se entedia ao traduzir “livretos de instruções idiotas” (Noël: 1992, 23), da área de nutrição, preferindo trabalhar com textos ficcionais. Não é por acaso que ela tem o projeto de traduzir a obra de Délia Febrero que, ao lado de outras escritoras migrantes, conheceu, de perto, os “efeitos da movência e da mestiçagem cultural” (1992: 243). Traduzir, para Amélia, deveria, pois, levar à troca de experiências vivenciadas e expressas no feminino. Trata-se para ela de experimentar a necessidade de estabelecer o contato com outras mulheres migrantes que, como ela, depa-raram-se com a situação da passagem, o que se viabiliza graças ao próprio

ato de traduzir: "A atividade da tradução [...] emana de inquietações existenciais relativas à percepção de sua identidade e do desejo de revelá-la a outros: segundo grau da palavra, abertura para um ir além da imediatez vivida, translação do ser" (Zumthor: 1997, 205).

Ao exercer tal prática, em que cada frase a ser traduzida questiona a possibilidade de perda do ponto de partida nessa "navegação sem bússola" (Zumthor: 1997, 205), Amélia se desloca entre o idioma materno e o idioma estrangeiro, situando-se, antes, no espaço da "língua entre", da fissura. Enquanto mutante, não habita nem uma língua nem outra, existindo, sobretudo, no provisório da movência. Como ela própria se define, não mais francesa, nem espanhola, talvez um dia poderia tornar-se quebequense.

Como se dá com Maude Laures, fascinada pelo texto de Laure Angstelle, Amélia encanta-se com a obra de Délia Febrero. Isso porque as duas tradutoras são, antes de tudo, seduzidas pela própria linguagem, encarada como o próprio lugar da sedução (Perrone-Moisés: 1990, 13). Ao se deixarem seduzir pelas obras originais, elas reconhecem as promessas de linguagem que aí existem, esperando a sua atualização. Se encararmos ainda a sedução a partir de seus vínculos com a revelação da diferença (Sibony: 1991b, 45), deveremos reconhecer que os textos traduzidos, cada um à sua maneira, são capazes de permitir que seus originais se afirmem na sua diferença.

Assim, nas obras escolhidas a leitura da prática da tradução é enriquecida pela ótica da sedução e do desejo. "Campo ideal onde é possível fazer o vaivém entre o lugar do Outro e aquele em que se acredita estar" (Sibony: 1991b, 88), a sedução preside, nos dois textos, a atividade tradutória.

Ao se deixar penetrar pelo romance de Angstelle – marcado pelo transbordamento – Maude Laures permite-se carregar pela palavra poética de Angstelle que, como foi destacado, parece sair de seus próprios limites à procura do outro (sua tradução). Sob a inspiração de Daniel Sibony, poderíamos afirmar: "O que seduz *um e outro* é serem ambos partes de um fragmento de língua que se busca" (Sibony: 1991b, p. 80). Assim, a relação entre os dois textos (o original e sua tradução) é marcada pelo desejo: desejo-incompletude do primeiro que acena para o outro com o objetivo de dar fim à sua solidão; desejo do segundo que, mesmo se apoiando no primeiro para

Methuen, 1986.

Stasiulis, Daiva K. "Relational Positionalities of Nationalisms, Racisms, and Feminisms". In: Kaplan, Caren; Alarcón, Norma; Moallem, Mino (eds.). *Between Woman and the Nation: Nationalisms, Transnational Feminisms, and the State*. Durham and London: Duke University Press, 1999. p. 182-218.

van Herk, Aritha. *No Fixed Address: An Amorous Journey*. Toronto: McClelland and Stewart, 1986.

_____. *Places far from Ellesmere: Explorations on Site, a Geografictione*. Red Deer, Canada: Red Deer College Press, 1990.

Interseções com a literatura do Quebec

Cartografias identitárias na América: o feminino em trânsito em obras do Canadá de língua francesa

Maria Bernadette Porto

1. Primeiras pistas

Como espaço de coletividades novas (Bouchard: 1996), de apropriações plurais e sempre renovadas, desde sua descoberta – ou invenção – até nossos dias, a América tem sido o palco privilegiado de duas “artes de fazer” (de Certeau: 1990): a movência e o enraizamento. Lidas a partir de sua necessária complementaridade, tais práticas constituem modos distintos de se elaborar construções identitárias fundamentadas em duas maneiras de se estar no mundo.

Em um texto onde reflete sobre o perfil atual da literatura quebequense no âmbito de uma sociedade que se torna cada vez mais heterogênea e cosmopolita, a escritora Monique Larue (1996) reconhece no imaginário de seu povo a presença de duas figuras míticas: o geômetra e o navegante. Dedicando-se a medir o território, o geômetra prende-se à terra onde cria fronteiras e limites. Na conquista da América couberam-lhe a paixão da medida, o gesto de habitar e de organizar os lugares. Conscientes de que descendem

de um mesmo tronco, os geômetras parecem insinuar que a origem se situa num passado distante, cultuado em detrimento do próprio presente. Quanto ao navegante que se orienta em direção ao futuro (ao século XXI, em especial), sua ação apresenta a recusa das territorializações e dos cadastros identitários. Ao romper com as amarras do passado, aposta na possibilidade de novos recomeços. No panorama quebequense, num primeiro nível de leitura, o geômetra equivaleria ao “habitant”, que tomou posse do espaço pela sua ligação com o solo e as raízes enquanto que o navegante estaria representado pela figura do *coureur de bois* cuja mobilidade contribuiu para o alargamento das fronteiras do território quebequense. Aos olhos de Larue, tal dicotomia aponta hoje para a oposição *Québécois de souche* (ou *pure laine*) / *Néo-Québécois*, pois a identidade quebequense passou a abranger não apenas os que apóiam sua *quebecitude* em sua árvore genealógica, mas ainda todos os que desembarcaram no Quebec com as memórias de seus países de origem, imprimindo sua efetiva contribuição no jogo sempre em aberto da transculturação.

Em se tratando do feminino, cabe lembrar que desde o início da vida nas colônias instaladas nas Américas, as mulheres também participaram ativamente – por sua escolha ou não – dessa dupla forma de conquista do espaço. É o caso, por exemplo, das *Filles du Roi*, presentes em dois romances reveladores do feminino em trânsito: *Le premier jardin*, da escritora do Quebec Anne Hébert e *Desmundo* da brasileira Ana Miranda. Trata-se de órfãs ou jovens despossuídas enviadas pelo rei de França ou pela rainha de Portugal para se casarem com os cristãos estabelecidos nas Américas no início do processo de colonização. Dessa forma, tal mobilidade feminina favoreceu o enraizamento masculino em solo americano, onde homens e mulheres semearam histórias plurais de perdas e ganhos.

No romance de Ana Miranda, é salientado o “despejamento” – despojamento das órfãs que, ao serem deslocadas para um “despejado lugar” (1996: 16) ou o “desmundo” (1996: 138), traziam, como enxoval, angústia, paixão, suor, “umas tristezas escondidas, ciúmes e invejas, enganos” (1996: 24). Centrando-se na personagem Oribela, marcada por ímpetos de partir e pela dificuldade de se enraizar no Brasil, através de um casamento imposto, o livro

de Ana Miranda dialoga com várias passagens de *Le premier jardin*. Nos dois textos, o feminino se conjuga com a noção de transformação, com a supremacia do *étant* ("sendo", "estando") sobre o *être* ("ser") (Glissant: 1990) e com a noção de desejo encarado enquanto falta e movência sempre renováveis.

Valorizando o feminino em trânsito graças ao relevo dado à figura da atriz, ser por excelência das errâncias identitárias, a obra de Hébert resgata, a partir de uma espécie de ladainha simbólica, os nomes das *Filles du Roi* que participaram dos primórdios da cidade de Quebec onde deixaram as marcas de sua passagem e enraizamento. É o que se depreende da representação da figura arquetípica de Eva no espaço quebequense:

Na realidade é só dela que se trata, a rainha de mil nomes, a primeira flor, a primeira raiz; Eva em pessoa [...] fragmentada em mil rostos frescos, Eva multiplicada em todo seu verdor, seu ventre fecundo, sua pobreza integral, que recebeu como dote do Rei de França o papel de fundadora de um país – que é exumado e tirado das entranhas da terra. Ramos verdes saem do meio de suas coxas, é uma árvore inteira, cheia de cantos de pássaros e de folhas leves. (1988: 99-100)

No exemplo citado, valoriza-se sobretudo a simbologia vegetal e, em particular, a imagem da árvore genealógica, o que sugere a idéia do enraizamento. Entretanto, no parágrafo seguinte, pelo seu parentesco com a figura da atriz, Eva – encarnação das *Filles du Roi* – é também associada à movência:

Um dia, nossa mãe Eva embarcou em um grande veleiro, atravessando o oceano, durante longos meses, para vir em nossa direção, em direção a nós que não existíamos ainda, para nos tirar do nada e do odor da terra. Alternadamente loura, morena ou ruiva, rindo e chorando ao mesmo tempo, foi ela, nossa mãe, que deu à luz, no coração da vida, misturada às estações, à terra inculta e ao adubo, à neve e ao gelo, ao medo e à coragem, suas mãos ásperas acariciam nossos rostos, ralam nossas faces, e somos seus filhos. (1988: 100)

Logo, descendentes do enraizamento e da mobilidade inscritos na memória ancestral e vivenciados no feminino, os/as quebequenses seriam herdeiros de um entre-dois (Sibony: 1991), visto não como impasse paralisante, mas como lugar propício às trocas e ao diverso. Se na passagem acima, enfatiza-se a possibilidade de reterritorialização, no livro de Ana Miranda, ressalta-se, antes, a perda dos referenciais espaciais e identitários, sugerida através da imagem da árvore arrancada de seu solo original:

cada dia me fizeram mais distante de onde fora arrancada com muita pena por serem meus pés quais umas abóboras nascidas no chão, minhas mãos uns galhos que se vão à terra e a agarram por baixo das pedras fundas. Aquele era o meu destino, não poder demandar de minha sorte, ser lançada por baías, golfos, ilhas até o fim do mundo, que para mim parecia o começo de tudo, era a distância, a manhã, a noite, o tempo que passava, a viagem infernal feita dos olhos das outras órfãs que me viam e descobriam, de meus enjôos, das náuseas alheias, da cor do mar e seu mistério maior que o mundo. (1996: 15)

Em outro texto de sua autoria, a peça de teatro *L'île de la demoiselle*, Anne Hébert ressalta, nas palavras de uma órfã que se desloca em direção ao Novo Mundo, as dificuldades vivenciadas durante a viagem e o papel atribuído pela ótica masculina às mulheres na fundação da Nouvelle France: "Foi ele [o comandante do navio] que me persuadiu a ir para o Canadá a fim de converter os selvagens e fundar um lar muito cristão" (1979: 22). Como no livro de Ana Miranda, a associação entre o feminino e o diabólico está presente no universo hebertiano: trata-se da valorização do poder disjuntivo e transgressivo do feminino (cf. *dia-bolos*: aquilo que separa) (Reichler: 1979). Assim, as *Filles du Roi* representadas por Miranda e Hébert souberam transformar a experiência do exílio imposto por outrem, encarando-a enquanto oportunidade de afirmação de sua diferença, instalando, no interior mesmo do papel que lhes fora destinado, uma outra forma de viver e fazer a América.

Em outra ocasião (Porto: 1992a), apoiando-nos em vários textos críticos e literários, desenvolvemos reflexões acerca da temática agora privilegiada,

lida à luz de uma poética do espaço centrada em três eixos: o quarto, o jardim, os caminhos abertos como a estrada e a planície. Interessa-nos aqui dar relevo a possibilidades plurais de movência assumidas pelo feminino em obras literárias produzidas no âmbito do Canadá de língua francesa (Acádia e Quebec). Num primeiro momento, levantaremos algumas pistas de acesso às construções identitárias elaboradas pelos contatos entre personagens errantes femininas (*Pélagie-la-charrette*, de Antonine Maillet e *Colombe Colomb*, de Réjean Ducharme) e o espaço onde se inscrevem; numa etapa posterior, analisaremos uma forma particular de conquista: a prática da tradução concebida como movimento intervalar empreendido por figuras femininas (*Maude Laures*, de Nicole Brossard e *Amélia*, de Francine Noël).

2. O paraíso (im)possível: a busca do Território ou do Lugar

Nenhum espaço existe se não for fecundado.
Raduan Nassar

Os laços à nossa volta proliferam como um rizoma.
Procuraríamos, em vão, a raiz central e o pivô totalitário.
Paul Zumthor

Antes de passarmos a reflexões em torno dos romances que constituem objeto de nossa análise, *Pélagie-la-charrette* de Antonine Maillet (Acádia) e *La fille de Christophe Colomb* de Réjean Ducharme (Quebec), cabe-nos explicitar conceitos de que nos valeremos para propor nossa leitura das obras escolhidas. Longe de serem intercambiáveis, as noções de Território e Lugar correspondem a realidades distintas na ótica do teórico, poeta e romancista Édouard Glissant (1981) e se revelam produtivas para se tecerem comentários sobre dois modos diversos de apropriação das Américas.

Ao definir os dois conceitos acima ressaltados a partir de uma ótica contrastiva, Glissant reconhece entre eles oposições significativas. A seus olhos, o Território – que corresponde à noção de uma só raiz – privilegia uma única forma de expressão – a escrita – ao passo que o Lugar – associado à idéia de redes de raízes (ou rizomas) – mobiliza a pluralidade de línguas. Se o Território supõe fronteiras, o caráter monolíngue e o prestígio da História, o Lugar equivale à ausência de limites, estando sempre aberto à diversidade de línguas e de histórias entrelaçadas. Se à primeira categoria corresponde o reconhecimento de uma língua única e de uma memória exclusiva, a outra se fundamenta na multiplicidade de línguas e memórias transversais. E ainda, se o Território dispõe de um centro e sua periferia, o Lugar se apóia em teias de relações. Finalmente, para Glissant, se o Lugar participa da Diversidade, o Território impõe a Universalidade.

Ao retomar tais conceitos de Glissant, Patrick Chamoiseau dá sua contribuição para a leitura dos mesmos, sugerindo que não se trata de noções estanques e absolutas, devendo as mesmas ser relativizadas. Isto porque “na amplitude do Lugar poderão subsistir sombras de Território, nunca um Território absoluto – e no Território algumas sementes do Lugar, nunca um Lugar absoluto” (1997: 206-07).

Em nossa análise de *Pélagie-la-charrette* e *La fille de Christophe Colomb* tentaremos mostrar que a temática da mobilidade, presente nas duas obras escolhidas, coloca respectivamente em circulação a lembrança do Território e a do Lugar. Veremos ainda que a projetos identitários distintos corresponde cada um dos conceitos em tela. Além disso, pretendemos revisitar a noção de paraíso, categoria discursiva sempre valorizada na discussão sobre as Américas e que adquire relevância, em maior ou menor grau, nos livros selecionados. Para melhor aproximação das duas obras precisaremos rever, necessariamente, a representação da questão da origem proposta pelos dois autores.

Em *Pélagie-la-charrette*, valendo-se de lances próprios da epopéia, Antonine Maillet retrata o retorno de um grupo de acadianos a seu país natal após quinze anos do episódio traumático de 1755, conhecido como *Grand Dérangement*, que os desalojou de sua terra, e condenou a Acádia ao esquecimento dos mapas oficiais. É preciso dizer que, ao lado de outros autores da

antiga Acádia, Antonine Maillet se recusa a deixar morrer a sua pátria mítica. Assim, embora a Acádia não seja mais um território delimitado na cartografia oficial, continua a existir como paisagem afetiva na memória dos que insistem em se definir como acadianos. É o caso da escritora em questão que opta por uma visão criativa da própria vida, através do humor, da astúcia e de uma concepção carnavalizante do mundo, que a levam a recuperar, nos seus textos, as vozes anônimas e plurais da oralidade de seu povo.

No universo de Antonine Maillet as personagens ocupam o primeiro plano: Évangeline Deusse, La Sagoûtne, Mariaagélas, La Bessoune, entre tantos outros nomes são exemplos da força de mulheres que deixaram suas marcas no seu entorno. É o que se depreende ainda na leitura do livro *Pélagie-la-charrette*, onde é salientado o papel assumido pelo feminino na reconstrução do país perdido: “Se a Acádia não tinha morrido [...] no *Grand Dérangement*, era graças às mulheres” (1979: 161). Nesse romance, sob a direção da figura mítica de Pélagie, a charrete – que se confunde com sua proprietária – recolhe, nos cantos esquecidos da História, os trapos da família acadiana dispersos na América do Norte, para reconduzi-los à terra prometida. Habituada a sobreviver nos vazios espaciais e existenciais, enquanto matriarca, a personagem feminina sabe fazer habitar a charrete, espaço oco das virtualidades, transformando-a numa casa para sua gente que encontra, nessa espécie de arca de Noé, a forma de escapar ao dilúvio da inexistência (Porto: 1992a, 138).

Das pistas levantadas até agora, pode-se depreender que o romance de Maillet dá realce à noção de Território: é o desejo de recuperar a unidade perdida após longo período de dispersão e despersonalização, de garantir, em suma, a identidade-raiz que coincidiria com a redescoberta do *axis-mundi* representado pelo país de origem. Como outros livros fundadores de comunidades (o Antigo Testamento, a *Ilíada*, a *Odisséia*, as Canções de Gesta, por exemplo), *Pélagie-la-charrette* é um livro de exílio e errância (orientada em direção a um centro). Aí, a defesa da identidade ameaçada – ou em trapos, como quer a autora – se confunde com o desejo de recuperação do Território (Glissant: 1990).

Nesse contexto, a simbologia vegetal adquire importância, através, sobretudo da idéia de raiz, em oposição ao rizoma (Glissant: 1990): trata-se das raízes perdidas por ocasião da Deportação de 1755 e embaralhadas posteriormente

encontrar sua razão de ser, dele se afasta para buscar sua diferença, retornando sem cessar ao primeiro para dele se nutrir e para se deixar nutrir pelo outro. Tangência de corpos textuais que se tocam amorosamente, entendendo seus limites, tentando completar-se reciprocamente, embora permaneçam incompletos, insatisfeitos como o próprio desejo.

No livro de Francine Noël, a sugestão da incompletude própria do desejo também se manifesta: com o fim da história amorosa construída ao lado de seu amante, a quem passa suas reflexões sobre a tradução (e sobre a Malinche, em particular), Amélia abandona seu projeto de traduzir Délia Frebrero. Mais tarde, por ocasião de uma viagem à terra natal, a idéia volta a entusiasmá-la, mas um acidente fatal de avião, por ocasião de seu retorno ao Quebec, a desvia de seu projeto. Morre, pois, no espaço intervalar entre dois mundos, entre duas referências identitárias, entre a intenção de traduzir e sua realização. Assim, o destino da tradutora – e da tradução que pretendia fazer – coincide com o da própria linguagem poética que “é obra necessariamente inacabada” (Zumthor: 1997, 198).

É também o desejo da linguagem que aproxima personagens femininas no romance. Compartilhando a mesma paixão pela linguagem (Noël: 1992, 48), a fonoaudióloga Fatima e a tradutora Amélia acabam dividindo o amor por um mesmo homem que, por sua vez, deixa-se seduzir pela figura da Malinche, “tradutora apátrida” (1992: 85), “mestiça, mutante, mas de forma alguma muda” (1992: 283). Quanto às relações entre Fatima e a quebequense Linda, sua cliente afásica que adota o inglês na terapia, tudo aí gira em torno da linguagem, ou melhor, em torno do trânsito entre a perda da língua materna (o francês) e sua recuperação. Trabalhando com “os que procuram sua língua perdida” (1992: 161) e uma abertura na muralha da afasia, a fonoaudióloga Fatima deve saber lidar com a passagem de Linda de uma língua à outra, cujo sentido político ela depreende (1992: 231).

Retomando pistas presentes nas epígrafes escolhidas, diríamos, mais uma vez, que nos dois romances traduzir equivale a experimentar limites, a alargar experiências, a ter acesso à Outra interior. Dessa forma, valendo-se do estranhamento próprio à linguagem, as tradutoras abrem as janelas que dão acesso ao mundo exterior e, sobretudo, as que dão para dentro de si

mesmas e que lhes permitem refletir sobre o feminino. Pela escolha de uma autora migrante, Amélia pretenderia se comunicar com a Mulher que existiria em todas as mulheres e que só existiria plenamente enquanto mutante? Por sua vez, traduzindo no âmbito de uma mesma língua, Maude Laures parece sugerir que a aparente opção pelo Mesmo (ou pela Mesma, como o lesbianismo que atravessa o romance) se orienta, antes, no sentido da diferenciação. Assim como um só idioma é capaz de representar diferentes estranhezas, o lesbianismo insinua a impossibilidade de se designar o feminino como um só bloco, uma vez que aí se inscrevem diversas formas de ser e de estar. Construídos a partir de movências entre o Mesmo e o Outro, entre o familiar e o estrangeiro, entre o ser e o tornar-se, os dois romances enfatizam o feminino enquanto lugar por excelência dos desvios e dos devires.

4. Concluindo

Ao finalizarmos aqui nossa proposta de leitura de textos reveladores do trânsito empreendido pelo feminino em obras literárias do Canadá francófono, salientaríamos que também elegemos a movência como estratégia crítica privilegiada. Isso porque a circulação pelas searas da intertextualidade supõe sempre a disponibilidade para idas e vindas entre obras diversas e o reconhecimento das promessas promissoras com que cada texto nos acena, o que sugere a possibilidade em aberto de novas incursões no assunto. Assim, mesmo sabendo que toda viagem é provisória e que toda caminhada nos leva a determinados sítios em detrimento de outros – que talvez nos aguardem para futuras explorações – acreditamos ter fornecido algumas pistas para se repensarem as relações entre o feminino e o devir no/do continente americano. Trata-se, pois, de se insistir ainda sobre a necessidade de revisão do território a que as mulheres foram relegadas, uma vez que, como as personagens

femininas das obras escolhidas, elas foram e são capazes de exercer a prática do Lugar, através da pluralidade de seus modos de ser e estar.

Finalmente salientariamos que, para além das especificidades de cada trajeto traçado na cartografia das Américas por Pélagie, Colombe, Maude Laures e Amélia, reconhece-se em cada uma delas o "apetite do mundo" ressaltado por Édouard Glissant: "A errância e a deriva [...] são o apetite do mundo. O que nos leva a traçar caminhos em toda parte no mundo. A deriva é também uma disponibilidade do *étant* para todas as espécies de migrações possíveis" (1995: 96).

Referências bibliográficas

- Arrojo, Rosemary. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- Baudrillard, Jean. *L'illusion de la fin ou la grève des événements*. Paris: Galilée, 1992.
- Benjamin, Walter. *Oeuvres*. Mythe et violence. Paris: Denoël, 1986.
- Borges, Jorge Luis. *Obras completas I*. São Paulo: Editora Globo, 1999.
- Bouchard, Gérard. *Entre l'Ancien et le Nouveau Monde: le Québec comme population neuve et culture fondatrice*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1996.
- Brossard, Nicole. *Le désert mauve*. Montréal: Hexagone, 1987.
- Chamoiseau, Patrick. *Écrire en pays dominé*. Paris, Gallimard, 1997.
- de Certeau, Michel. *L'invention du quotidien*. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.
- Derrida, Jacques. "Des tours de Babel". In: *Psyché: invention de l'autre*. Paris: Galilée, 1987. p. 203-35.
- Ducharme, Réjean. *La fille de Christophe Colomb*. Paris: Gallimard, 1969.
- Durand, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Bordas, 1969.
- Glissant, Édouard. *Le discours antillais*. Paris: Seuil, 1981.
- _____. *Poétique de la Relation*. Paris: Gallimard, 1990.
- _____. *Introduction à une poétique di Divers*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1995.

- Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- Hébert, Anne. *L'île de la demoiselle*. Montréal: Écrits du Canada français, 1979.
- _____. *Le premier jardin*. Paris: Seuil, 1988.
- Larue, Monique. *L'arpenteur et le navigateur*. Montréal: Fides/CETUQ, 1996.
- Laurent, Françoise. *L'oeuvre romanesque de Réjean Ducharme*. Montréal: Fides, 1988.
- Maillet, Antonine. *Par derrière chez mon père*. Montréal: Leméac, 1972.
- _____. *Évangeline Deusse*. Montréal: Leméac, 1975
- _____. *Pélagie-la-charrette*. Montréal: Leméac, 1979.
- Miranda, Ana. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Amrik*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Nassar, Raduan. *Lavoura arcáica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- Noël, Francine. *Nous avons tous découvert l'Amérique*. Montréal: Leméac/Actes Sud, 1992.
- Perrone-Moisés, Leyla. *Flores da escrivantina*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- Porto, Maria Bernadete. "Nos territórios do feminino: a poética do enraizamento e da mobilidade em autoras do Canadá de língua francesa. / Québec e Acádia". In: Vianna, Lúcia Helena (org.). *Anais do IV seminário nacional mulher e literatura*. Niterói: UFF/ABRALIC, 1992a. p. 129-38.
- _____. "A permanência de Rabelais na América francófona. Uma leitura de Antonine Maillet". In: *América: descoberta ou invenção: 4º Colóquio UERJ*. Rio de Janeiro: Imago, 1992b. p. 329-35.
- _____. "Tradução e travessia de fronteiras. Viagens pela América na literatura quebequense contemporânea". In: Figueiredo, Eurídice & Santos, Eloísa Prati dos (org.). *Recortes transculturais*. Niterói: EDUFF/ABECAN, 1997. p. 75-89.
- _____. (org.) *Fronteiras, passagens, paisagens na literatura canadense*. Niterói: EDUFF/ABECAN, 2000.
- Randall, Marilyn. *Le contexte littéraire: lecture pragmatique de Hubert Aquin et de Réjean Ducharme*. Montréal: Les Éditions du Préambule, 1990.
- Reichler, Claude. *La diabolie: la séduction, la renardie, l'écriture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- Revuz, Christine. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". In: Signorini, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-30.

Robin, Régine. "Sortir de l'ethnicité". In: Lacroix, Jean-Michel & Caccia, Fulvio. *Métamorphoses d'une utopie*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle. Montréal: Éditions Tryptique, 1992. p. 25-41.

Sibony, Daniel. *Entre-deux: l'origine en partage*. Paris: Seuil, 1991a.

_____. *Sedução: o amor inconsciente*. São Paulo: Brasiliense, 1991b.

Sousa, Renato Venancio Henriques de. *Pélagie-la-charrette: retorno ao país da oralidade, reconstrução da identidade sem país*. Niterói: Instituto de Letras da UFF, 1997 (Dissertação de Mestrado).

Todorov, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

Zumthor, Paul. *Babel ou l'inachèvement*. Paris: Seuil, 1997.

Viagem, escritura e identidade em *Des nouvelles d'Edouard*

Haydée Ribeiro Coelho

Introdução

A obra de Michel Tremblay enquadra-se em uma das tendências da literatura quebequense dos anos 80: incorpora diferentes níveis de linguagem, integrando "la parole des personnages aux passages narrés" (Gauvin e Miron: 1989, 2). Depois de um ciclo teatral, o escritor focaliza o "Plateau Mont-Royal", situado em Montréal.

O livro *Des nouvelles d'Edouard*, objeto desse trabalho, constitui o quarto volume da série *Chroniques du Plateau du Mont-Royal*, juntamente com outros *La grosse femme d'à côté est enceinte*; *Thérèse et Pierrette à l'École des Saint-Anges*; *La duchesse et le roturier* e *Le premier quartier de la lune*.

Através de um estudo preliminar,¹ pelo enfoque de textos sobre *Des nouvelles d'Edouard*, pude observar uma tendência que institui uma crítica mais contundente, renomeando o livro de Tremblay de "mauvaises nouvelles"

¹ Refiro-me ao levantamento bibliográfico sobre o livro, realizado no CRELIQ (Centre de Recherches en Littérature Québécoise), através das indicações de M. Aurélien Boivin, Professor Titular de Literatura Francesa e Quebequense, Université Laval, Québec.

(Mariotte: 1985, 7). Um outro comentário atesta o aspecto visceral da narrativa que acaba por "emmerder le lecteur".²

Outras observações apresentam-se mais favoráveis ao texto do escritor canadense. Reginald Martel ressalta a habilidade do escritor, no que se refere à construção do romance e fala ainda da magia e do feitiço da escrita de Michel Tremblay (1984: 2-3).

No âmbito acadêmico, sob a perspectiva psicanalítica, Jacques Cardinal faz um trabalho aprofundado sobre o livro, propondo-se a "expliciter la logique du désir qu'incarne la duchesse de Langeais et comment l'épreuve de la féminité devient l'épreuve de la France" (1995: 110).

Reginald Martel, ao resenhar *Les nouvelles d'Edouard*, mostra que a personagem ganha a vida como vendedor de sapatos, em uma sapataria da rua Sainte Catherine, principal rua do comércio de Montreal. Respondendo a um chamado "aussi confus que profond", Edouard/la duchesse de Langeais parte com o objetivo de conquistar Paris (1984: 2). Jacques Cardinal, através de um enfoque psicanalítico, já evidencia como Edouard busca transformar o insucesso da viagem a Paris em vitória pela supremacia do imaginário sobre o real que se observa pela liderança de Edouard sobre a comunidade dos travestis sexuais de "La Main" (Boulevard Saint Laurent) (1995: 109). Desejando ser uma "véritable femme du monde" e vendo seu desejo frustrado, Edouard, depois de ter ficado apenas trinta e seis horas em Paris, encena seu papel de "Duchesse de Langeais". Saliendo o lugar do sujeito no discurso, Jacques Cardinal focaliza a arte da sedução na personagem "La duchesse de Langeais", de Balzac, modelo em que Edouard se espelha para continuar sua encenação, depois de ter chegado de Paris.

O texto de Jacques Cardinal é bem articulado e trata de questões fundamentais para a compreensão do romance: o desejo, a representação, a releitura de textos, tais como o de Balzac, e a compreensão da questão da cultura quebequense através do enfoque psicanalítico.

Ao abordar o texto de Michel Tremblay, é impossível não tratar de aspectos como a representação e a questão cultural. Nesse sentido, esse texto não

2. Mario Pelletier escreve: "N'allez pas croire que je suis contre la littérature viscérale, un auteur a le droit d'exprimer ce qu'il a au fond des tripes, mais à force d'en mettre on finit par emmerder le lecteur" (1985: 98).

se envereda pelo caminho do novo, mas levanta alguns aspectos que certamente refletem sobre questões culturais do texto de Tremblay, trazidas pela tensão entre a ficção e o real.

Morte e representação

No romance, é possível verificar que algumas de suas partes são nomeadas por uma terminologia decorrente da Música, o que situa o leitor em um contexto artístico, de diálogo com outras artes. "Prélude", "Fugue" e "Coda" são alguns desses títulos (Augé e Hollier-Larousse: 1967, 301).

"Prélude" é "uma introdução a uma obra musical" (Buarque de Holanda: 1975, 659). "Fugue" constitui-se como "composição polifônica, em estilo contrapontístico, sobre um tema único (assunto), exposto sucessivamente numa ordem tonal determinada pelas leis da cadência" e "Coda" é "um fragmento musical acrescentado como apêndice conclusivo de uma peça em que há repetições" (Buarque de Holanda: 1975, 341).

No "Prélude", ocorre a morte de Edouard/Duchesse de Langeais e, em "Fugue", acontece a travessia de Edouard pelo Atlântico, em direção à França. Em "Coda", tem-se o diálogo entre Tremblay e a cunhada, cujos fios de ligação são o diário, o afeto, a vida e o próprio tecido textual.

Estabelecendo um diálogo com outras artes, como a Literatura, o Teatro e o Cinema, Michel Tremblay traz o leitor para a cena da representação e da vida. Nesse sentido, acredito que não é por acaso que Tremblay escolhe um "travesti" como personagem central do romance. "Travestir" é "déguiser sous l'habit d'un autre sexe, d'une autre condition" e corresponde a "faire passer du sérieux au burlesque".³ Através do travesti/travestir, Michel Tremblay

³ Robert, Paul. *Le Petit Robert*. CD-Rom. Version électronique, Paris: Dictionnaires Le Robert, 1996.

instaura um jogo de máscaras sexuais, sociais e culturais. Esse jogo permite encenar a busca da identidade que se realiza pela linguagem.

No romance, o "Prélude" e a "Fugue" unem personagens, espaços e tempos diversos, como 1976 e 1947 e Montréal, França e Paris. Além disso, permite que o leitor compreenda a duplicidade vivenciada por Edouard/La duchesse de Langeais. Tal como um personagem de Balzac, ele/ela queria morrer como "carmélite déchaussée, mais en buvant du thé" (1984: 40).

Em Montreal, em "Coconut Inn", la duchesse de Langeais exercia sobre os travestis/atores um poder comparado ao de mãe. Nesse contexto, la duchesse de Langeais se vê e é vista. Sob a perspectiva de uma das atrizes (Paula-de-Joliette), la duchesse representava a "dégrépitude", "l'accablement" e "l'effondrement".

Para o "Coconut Inn", convergiam aqueles que queriam

On venait boire et rire en regardant des hommes habillés en femmes avaler des lames de rasoir, chanter en se dandinant les succès des autres, cracher du feu (Manon-de-feu) était un des grands moments de la soirée), se bitcher encore plus quand ça allait trop mal, se bitcher encore plus quand ça allait trop bien, virevolter dans des costumes de papillons ou se déshabiller dans les éclairages glauques en s'imaginant afriolantes. (1984: 13)

Sedução, representação, conflito tramam a morte de la duchesse. Até o final de "Prélude", Michel Tremblay mantém a tensão entre o real e o ficcional. O narrador conserva atento o olhar de Edouard que assiste à sua própria morte, com dignidade, como se tivesse, "tomando chá". A finitude e o desejo de continuação tramadas na lâmina da escrita traduzem essa dupla vida do ser e do encenar.

A morte de Edouard expõe as feridas sociais, os conflitos que vão além dos limites de "Coconut Inn". Assim, as vísceras expostas, ao invés de "emmerder le lecteur", agridem-no diante das diferenças sociais e sexuais. A violência da cidade aflora através do manejo hábil da linguagem dessacralizadora e cortante de Michel Tremblay.

As imagens da cena final da morte de la duchesse/Edouard, evidenciadas nas expressões "le lever de soleil" e na descrição "de Edouard que avait déjà commencé a pourrir", situam-nos diante do paradoxo instaurado no texto (1984: 45). Veja-se o trecho narrado no início do livro e no final de "Prélude".

Au cinéma, la caméra se serait élevée dans les airs; on aurait aperçu les néons éteints, puis les toits de la Main qui déchire la ville en deux, puis la Catherine si pitoyable aux petites heures du matin; Montréal se serait enfin éloignée lentement sur un fond de lever de soleil pendant qu'aurait défilé le générique. Dans la vraie vie, Edouard avait déjà commencé a pourrir. (1984: 44-45)

A morte real de Edouard suscita o nascimento do seu texto, do seu diário, da vida da escrita de Edouard/Tremblay.

O autor "mata" o real/ficcional contidos em "Prélude", para propiciar o aparecimento de outras cenas, desdobramento da primeira em muitas outras em contraponto, em fuga.

Viagem, identidade e escritura

Com a morte de Edouard, seu diário, escrito sob a forma de carta à cunhada, é revelado por Hosanna e Curiette, amigos de Edouard. Esses dois personagens passam a ser Shéhérazade, tornando a enunciação ainda mais complexa, pela intensificação dos destinatários internos e externos.

Esse diário apresenta três momentos específicos relacionados à viagem de Edouard: a travessia pelo Atlântico, pela França e através de Paris. Na travessia do Atlântico, a personagem, ao ocupar um espaço flutuante, "o navio", pode inventar tal como fazia quando criança:

Je m'inventais non seulement des vacances mais aussi une invraisemblable campagne, mélange des forêts tropicales de Jules Verne que je dévorais étendu dans mon lit en mangeant du chocolat (déjà), et des coins du parc Lafontaine dans le bout des bosquets de la rue Calixa-Lavallée; je m'inventais des automnes doux et ensoleillés qui, au fond, étaient la même chose que l'été mais en rouge et or, et une paix en famille, exemplaire sur le papier mais qui aurait été insupportable dans la vraie vie. (1984: 57-58)

O diário, ao ser constituído também de invenção, deixa de ser apenas um registro fiel e cronológico dos fatos. A propósito desse aspecto, convém lembrar a epígrafe assinada pela duchesse de Langeais/Edouard: "À quoi ça sert de conter ta vie si t'en inventes pas des bouts", colocada antes do "Prélude". No sentido ainda da ficcionalização, ressalte-se a identificação de Edouard como diretor de filme: "Je vais tourner un film en France". Essa representação faz com que o personagem se refugie em seu próprio filme: "Je vais donc me réfugier dans un scénario dont j'aurai le total contrôle; comme ça; qu'il m'arrive n'importe quoi, je pourrai m'en servir sans me laisser toucher" (1984: 93).

Na casa flutuante, o mapa social continua sendo riscado por Michel Tremblay. Montreal e sua geografia social apresentam-se nos diálogos entre Antoinette Beaugrand, sa fille Lucille, moradoras do bairro nobre de Outremont, e Edouard, vendedor de sapatos.

A travessia do personagem Edouard pelas águas do Atlântico corresponde à travessia da linguagem. Os diálogos intensificam o uso da oralidade e das expressões quebequenses, havendo uma afirmação do *accent* quebequense sobre a língua francesa.

Nesse sentido, acredito que seja possível pensar em uma viagem descolonizadora. Sob a perspectiva do autor implícito, o saber francês é rasurado pelo saber da língua francesa falada no Canadá.

A viagem à França e a Paris, feita pelo personagem, propicia o encontro/desencontro entre os falantes do francês em territórios distintos. Evoca sobretudo os imaginários, as construções que fazemos de nós e dos outros. O trecho abaixo ilustra bem esse aspecto:

Comme je vous l'ai expliqué avant mon départ, j'ai choisi de partir pour Paris sans me documenter, tout ce que j'en sais me vient des films en noir et blanc que j'ai vus et des romans en couleurs que j'ai lus. Très naïvement, je l'avoue, je m'attends à croiser Simone Signoret déguisée en Casque d'or ou Arlett dans son personnage de Garance [...] Les Français, quand y débarquent chez nous, cherchent bien les Indiens et Maria Chapdelaine, pourquoi je partirais pas moi, à la recherche de Gervaise ou de Lucien de Rebempré! Paris, pour moi, est un fabuleux trésor folklorique dans lequel je vais pouvoir puiser à deux mains. Je sais que je risque d'être déçu; j'assume ce risque en me disant que de toute façon je m'arrangerai bien pour avoir du fun, quand même. (1984: 88)

É importante observar que *Maria Chapdelaine*, escrito por Louis Hemon, em 1914, é um clássico romance quebequense, que pertence à linha dos romances ditos "de la terre" (Gauvin e Miron: 1989, 12).

Reginald Martel, ao comentar a travessia de Edouard em Paris, diz que "cette seconde partie n'est pas la mieux réussie" (1984: 3). Esse comentário decorreria do fato de que essas experiências dos primeiros contatos dos quebequenses com os franceses são muito conhecidas e fazem parte do folclore.

A meu ver, a encenação dos estereótipos e do que é folclórico faz parte do imaginário. Para focar o imaginário, é preciso lidar com os estereótipos, o que Michel Tremblay realiza com muita habilidade através da comicidade e da ironia, recursos de que se vale para encenar a questão da cultura e da identidade.

Refletindo sobre a travessia de Edouard, percebe-se que, para o personagem, a travessia do Atlântico corresponde a um rito de iniciação, ao ritual da própria escrita que garantiria a eternidade da vida provisória e encenada da "duchesse de Langeais".

Através de *Des nouvelles d'Edouard*, não só o personagem Edouard vive o ritual de iniciação como também o leitor estrangeiro de literatura

quebequense. A casa flutuante de Edouard traz para o leitor estrangeiro a linguagem literária e seus possíveis, formas singulares de falar sobre a identidade e sobre a cultura de um povo.

Referências bibliográficas

Augé, Gillon; Hollier-Larousse, Moreau. *Larousse de poche*. Paris: Larousse, 1967.

Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio. *Novo dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

Cardinal, Jacques. "L'épreuve de la France. Langue et féminité dans *Des nouvelles d'Edouard*, de Michel Tremblay". *Études françaises*, n. 31, v. 1, p. 109-28, été, 1995.

Gauvin, Lise; Miron, Gaston. *Écrivains contemporains du Québec*. Paris: Seghers, 1989.

Marcotte, Gilles. "Mauvaises nouvelles d'Edouard". *Actualité*, fev. 1985, p. 7.

Martel, Reginald. "Chroniques du Plateau Mont-Royal IV. La grande virée d'Edouard". *La Presse*, Montréal, 1er déc. 1984, p. 2-3.

Pelletier, Mario. "Il ne faut pas prendre des travestis pour des lanternes". *Liberté*, n.159, p. 97-100, juin 1985.

Tremblay, Michel. *Des nouvelles d'Edouard*. Montreal: Lémec, 1984.

As muralhas do eu e a questão da identidade em *Les remparts de Québec,* *de Andrée Maillet*

Dilma Castelo Branco Diniz

De modo geral, quando se trata da “literatura feminista” ou da “escrita de mulheres” no Québec, os críticos especializados fazem alusão a certos títulos publicados entre 1975 e 1985 e se referem notadamente a três escritoras: Nicole Brossard, Madeleine Gagnon e France Théoret. O período compreendido entre 1960 e 1975 é raramente citado por sua riqueza em títulos feministas. Ao fazer tais considerações sobre a crítica literária quebequense, Isabelle Boisclair afirma que, em sua opinião, um movimento de escrita feminina já se manifesta no Québec, no início dos anos sessenta. Sublinha entretanto que, nesse momento, existia uma grande distância entre a produção literária das mulheres e o horizonte de expectativa das instâncias de recepção e foi por isso que a história literária pouco registrou do início desse movimento. Isabelle Boisclair afirma ainda que, durante os anos sessenta, as escritoras do Québec elaboraram – paralelamente aos homens que escreveram o “romance nacional” ou o *récit québécois* – a narrativa de sua emancipação, conhecida como o “romance das mulheres” ou a “narrativa feminina”. Esses textos contêm, quase sempre, a afirmação de personagens femininas que se emancipam do poder de determinação que exercem sobre elas seus pais e maridos, para se tornarem sujeitos autônomos (Boisclair: 1999, 97-98).

Les remparts de Québec, de Andrée Maillet se configura como uma narrativa feminina que se inscreve no espaço histórico da cidade de Quebec, e faz de suas muralhas um símbolo de revolta e questionamento dos valores tradicionais, uma revolta que é, como veremos, individual e coletiva ao mesmo tempo.

Na geografia do imaginário quebequense, a cidade de Quebec ocupa um espaço privilegiado. São numerosos os poetas, cantores, pintores e escritores que colocaram a antiga capital da América francesa, fundada por Samuel de Champlain em 1608, no centro do seu imaginário. Única cidade fortificada da América do Norte, Quebec foi tomada pelos britânicos, após três meses de cerco, na célebre batalha das *Plaines d'Abraham*, em 1759, em que as tropas francesas, comandadas pelo general Louis Joseph, marquês de Montcalm, foram derrotadas pelos britânicos, liderados pelo general James Wolfe. Essa batalha marcou o início do domínio britânico no Canadá francês, definitivamente instalado pelo tratado de Paris (1763), que cedeu a Nova França à Grã-Bretanha, no final da Guerra dos Sete Anos.

Tradicionalmente, a muralha é a cerca protetora que fecha um mundo e evita que aí penetrem as influências nefastas. Mas se ela tem o inconveniente de limitar o território que ela encerra, tem também a vantagem de assegurar sua defesa. A muralha é, portanto, um símbolo ambíguo. Representa a comunicação cortada, com sua dupla incidência psicológica: segurança / opressão e defesa / prisão.

O romance trata da história de uma adolescente de dezessete anos que pertence à classe alta de Quebec, e que relembra, num só dia, toda a sua vida: sua infância solitária, as primeiras desobediências, as brigas e as discussões com a família, suas diversas aventuras amorosas, os confrontos com o psiquiatra, em suma, tudo o que a levou a expressar, na noite anterior, um gesto extremo que resume toda a sua revolta: "Hier, dans la nuit du vingt-six au vingt-sept juillet je me suis promenée toute nue dans les Plaines d'Abraham" (1989: 13). É com essas palavras que se inicia o romance.

Esse acontecimento decisivo, na verdade o único acontecimento da narrativa, marca o apogeu da revolta que cresceu aos poucos no coração da menina. E é em torno desse episódio, repetido com algumas variações, no

início de cada um dos dezesseis capítulos do livro, que se organizam as reminiscências da protagonista.

Para evocar essa vida passada, Andrée Maillet utiliza uma técnica que se adapta muito bem ao clima do universo romanesco que ela cria, como já salientou Paul Larose (1965: 7). As situações são desenvolvidas paralelamente e é, aos poucos, que o leitor consegue reconstituir o todo da ação. A quebra constante da estrutura linear do tempo da narrativa obriga o leitor a renunciar à sua lógica, para entrar no mundo interior das sensações da heroína. O ritmo extremamente rápido contribui para acentuar essa paisagem interior. Dessa forma, não é um vínculo lógico que une os diferentes episódios, mas a associação espontânea de impressões e de lembranças.

O texto é todo fragmentado, composto de silêncios, repetições, esquecimentos. E para compreender o seu sentido, o leitor deve preencher as lacunas, fazer aproximações, unir semelhanças e recuperar as perdas. Assim, ao longo da narrativa, compreende-se que, na base de todas as reações da menina, existe o desejo de atrair a atenção do pai e de conquistar sua afeição. Sentindo-se abandonada pelos pais, sente ciúmes do seu amor conjugal: “ce bonheur impudiquement, exclusivement, odieusement conjugal” (1989: 28).

Todos os capítulos do livro começam pela palavra “Hier”. É que “ontem” a jovem heroína, Arabelle Tourangeau, queria se suicidar. Hoje se configura, portanto, como o início de uma nova existência, afirma Paul Larose (1965: 7). Apoiando-se nesse ontem, nessa recusa da morte, ela quer hoje se reconciliar com a vida:

Hier m'est advenu comme la fin d'un écartèlement progressif et le terme d'un périple hasardeux, je me suis rassemblée devant la Grande Rivière du Canada (appellation algonquine); j'ai réuni mes images, mes adjectifs, appelé à l'aide tous mes sens, tâché de ranimer sans trahir les scènes de mon existence, les situant dans un paysage d'une grandeur digne d'être mieux chantée, mieux décrite; et je me suis découverte, comme un être nouveau, hors des remparts de Québec, dénudée, disponible au bien, refusant la défaite de feu nos défenseurs. (1989: 187)

Sinalizando o coroamento de sua revolta, a nudez de Arabelle não só desafia toda forma de sujeição como simboliza a abertura de seu ser aos seus desejos e à realidade. Seu gesto provocador constitui um gesto de revolta contra as muralhas, não propriamente as de Quebec, mas as muralhas dos preconceitos burgueses e as da solidão, das quais ela se sente prisioneira: "Je suis moi-même perdue auprès de ces murailles dérisoires qu'on appelle les remparts de Québec, les remparts, les remparts de nom enfance" (1989: 24).

Raciocinando sobre as mudanças que aparecem em seu corpo durante o período da adolescência, ela se pergunta o porquê de tamanha repressão: "Je grandis, je pousse, je m'étire, je deviens une force énorme qui a besoin d'air, d'espace, d'aliments tandis qu'on me cerne, qu'on me restreint et qu'on cherche à m'écraser de plusieurs manières" (1989: 40).

De fato, a jovem narradora esboça um quadro crítico feroz de seu meio social, deteriorado pelo dinheiro e pelas convenções. Filha de um célebre cirurgião, preocupado sobretudo com o golf, o tênis e o bridge e de uma mãe polonesa que não a compreende, Arabelle se defronta ainda com a avó, grande dama da sociedade, absorvida pelas regras de bom-tom.

Na verdade, a família teme que a força de sua revolta provoque algum ato desesperado que possa prejudicar a sua posição social: "ils me redoutent, ils disent que je les inquiète, ils déguisent leurs vrais sentiments car ils me sentent capable de tout, de grandes choses qu'ils ne comprendraient pas, alors ils m'enferment dans un fortin, dans Québec, dans leur état du Québec" (1989: 147).

Contrariando seus familiares, a menina recusa os estudos e a cultura, preferindo a insubmissão e a independência, até o dia em que, num ato desesperado, passeia nua nas *Plaines d'Abraham*.

O romance tenta reconstituir o que se poderia chamar de uma "crise de maturidade de uma adolescente" (Larose: 1965, 7). No retrato que a menina faz do pai, sobressai a distância que existe entre eles.

il est court, raide et savant. On s'incline devant sa volonté.
Il n'est pas exigeant, oh non! tout ce qu'il demande, c'est

d'avoir la paix. [...] C'est un grand petit monsieur pour qui je suis une charge. Et je tiens ceci de sa mère. Il s'adresse à moi par personne interposée; ou bien il emploie la périphrase. En seize ans, je l'ai plutôt entrevu que vu. (1989: 25)

Privada da afeição do pai, que lhe é indiferente, a jovem procura encontrar, em outro homem, esse amor paterno que lhe falta. Nesse sentido, o passeio com o turista americano, bem mais velho do que ela, e a quem ela conta os principais acontecimentos de sua vida é significativo. Graças a esse diálogo, a jovem consegue exorcizar os fantasmas de seu passado: "Cet après-midi j'ai marché, nous avons marché, marché, cet homme et moi, le long de toute ma vie. Je me réconcilie avec elle grâce à lui; j'éprouve une reconnaissance débordante envers ce bon diable" (1989: 212-13).

Nessa conversa com o americano, ela aprende a quebrar o vínculo de dependência infantil em relação a seu pai e a reconsiderar, de modo mais positivo, suas relações com a mãe e com o seu meio social. O turista americano lhe declara: "Je vous dis qu'il faut apprendre à marcher seul dans l'existence" (1989: 182). De fato, Arabelle ultrapassará os limites desse conselho. Ao mesmo tempo em que ela conseguirá conquistar o desejo de viver, descobrirá a importância das outras pessoas para ajudá-la a se conhecer, a se compreender e a dar um sentido à sua vida.

Si je ne me suis pas tuée, se dit-elle, c'est que j'ai raison de vivre. [...] Personne ne devait s'entremettre entre elle et l'aventure, entre elle et le tissu, la matière de son existence, entre elle et la découverte de son identité à travers les sens d'autrui. Les yeux des autres seraient désormais les seuls miroirs où il lui plairait de se mirer. (1989: 230-31)

No prefácio do livro, François Ricard salienta a significação coletiva da aventura dessa heroína de Andrée Maillet (1989: 9). Nesse sentido, aliás, o texto é muito claro: "Nue et les mains vides, effrayée par l'inconnu, je ressemble à ma nation" (1989: 118).

Para um leitor do Quebec, o fato de a autora inscrever a revolta de sua protagonista no mito da derrota francesa é cheio de simbolismo, mas “um dos méritos do seu livro é justamente o de não impor interpretações definidas”, declara Gilles Marcotte (1965: 6). Entretanto, para um leitor brasileiro que não conheça a história recente do Quebec, convém fazer algumas considerações a respeito do contexto de *Les remparts de Québec*, cuja primeira edição data de 1964.

Em 1960, o fenômeno da *Révolution tranquille* surge impetuoso sob a pressão de um povo mantido até então no imobilismo e, em parte, excluído de sua própria história. Desaparecida a antiga ordem rural, reformas estruturais e de funcionamento tornavam-se necessárias e urgentes. Tudo começa a se movimentar e a mudar, do Governo às associações de cidadãos, dos meios sindicais e do ensino aos meios de comunicação. Ao tomar consciência de que é uma sociedade distinta da do Canadá inglês, o Quebec entra em conflito com o federalismo canadense e se lança à conquista de medidas políticas e econômicas que lhe faltam, para afrontar os desafios e conflitos de um mundo em rápida transformação. É a hora da *idéologie de rattrapage* (ideologia de recuperação), dos nacionalismos e das reformas (Gauvin e Miron: 1999, 15). O ministério *des Affaires culturelles* e o *Office de la langue française* são criados em 1961. Nessa nova situação, muitos canadenses franceses percebem seu estatuto de colonizados do interior, vivendo sempre sob a tutela de um poder clerical. Vê-se o nascimento do *Rassemblement pour l'indépendance nationale* (1961), do *Mouvement laïque de langue française* (1961), e do *Front de libération du Québec* (1963) que preconiza a ação clandestina e violenta.

Um sentimento de pertinência se apodera de todos os quebequenses. Trata-se da descoberta do uno e do múltiplo, da mudança do referente étnico (sucessivamente ao longo da história: canadense, canadense francês, canadense de expressão francesa ou de língua francesa) para o referente de cultura global. Existe agora um projeto quebequense no mundo e toda essa conjuntura se traduz, naturalmente, numa efervescência sem precedentes, nas áreas culturais e literárias (Gauvin e Miron: 1999, 15).

É nesse contexto do início dos anos sessenta, fortemente marcado pelo nacionalismo, que a aventura da jovem heroína de Andrée Maillet surge cheia de significados coletivos. A “nação” do Quebec, essa comunidade “imaginada”, segundo a expressão de Benedict Anderson (1989: 14), mas sentida como sua pela protagonista, é comparada ao corpo nu de uma jovem de dezessete anos que tem as mãos vazias e está amedrontada pelo desconhecido.

A respeito do patriotismo, a heroína deixa claro o seu mal-estar: “je ne suis à ma place nulle part. Ni la Pologne ni le Canada ne m’inspirent de sentiments patriotiques” (1989: 147). Sua verdadeira nação é a província do Quebec. Convém lembrar que o nome da cidade de Quebec coincide com o da província – fato que vem reforçar ainda mais esse simbolismo patriótico.

O início do último capítulo traz uma verdadeira declaração de amor ao Quebec, cheia de simbolismo:

Hier et naguère, de jour ou de nuit, point n’est aisé de découvrir l’identité de la requérante dans cette fresque à perte de vue: la bataille des Plaines d’Abraham, dont elle projette les péripéties sur le paysage [...] Ceci est un film à quatre dimensions dont il existe une version dans l’esprit de chacun de nous. Ceci est le film de la Passion de Montcalm personnifiant un peuple. Ceci est l’origine d’un peuple proliférant dans la léthargie, qui hésite à s’éveiller pour de bon. Ceci est aussi l’image de la fin d’un régime. Ceci illustre peut-être la naissance douloureuse d’une nation nordique d’expression franco-latine. (1989: 215)

As idéias disseminadas durante a *Révolution tranquille* aparecem claras no texto, de modo particular, a questão da identidade quebequense.

O gesto desesperado da protagonista – o seu passeio, nua, pelas muralhas da cidade – é resumido por François Ricard pela seguinte fórmula: “a revolta como expressão da dominação” (1989: 9). E acrescenta que se trata de uma expressão necessária à tomada de consciência e à transposição, porque, antes de abater as muralhas, é preciso golpeá-las longamente do interior (1989: 9).

De fato, a heroína mostra-se convencida de sua revolta e decidida a lutar por sua individualidade: "La diversité, l'individualité, ces choses me semblent précieuses" (1989: 137). Diante das muralhas da cidade, insiste no direito de ser livre:

Puis-je croire que je deviendrai un jour, peut-être du jour au lendemain, un élément de la société, une pierre dans la muraille du conformisme, un support, un soutien du déjà-là, du déjà-vu? Je serai tout ce qu'on ne veut pas que je sois ou bien je renoncerai à être. (1989: 213)

Se a nudez desafia toda forma de sujeição e transgride todas as proibições, ela também constitui a afirmação de um ser que quer abolir todas as mediações, todas as fronteiras entre os seus desejos e a sua sociedade. Nesse sentido, o fato de se tratar de um corpo feminino se reveste de grande importância. Segundo Isabelle Boisclair, o princípio dos anos sessenta marca o início da narrativa de emancipação da mulher no Quebec e a maioria dessas obras "feministas" retomam a dialética entre um passado pesado, sombrio e esclerosante e um futuro aberto, fértil e libertário para as mulheres (1999: 98).

A liberdade desejada por Arabelle expressa-se, portanto, através da procura de uma identidade própria, autônoma, feminina e também se aproxima da independência política ou nacional, apregoada pelo movimento da Revolução tranqüila.

Mas a nudez pode ser ainda um símbolo de indignação. Despido, o corpo da adolescente revela, com sua beleza (ela fora modelo em Paris), toda a extensão da sua vulnerabilidade. Dessa maneira, o protesto da jovem Arabelle constitui, ao mesmo tempo, um ato de afirmação e uma confissão de impotência. Com efeito, o seu ato desesperado se configura trágico, na medida em que é inofensivo. Trata-se de uma liberdade impossível, uma liberdade que é inoperante, pelo menos por enquanto: apesar de toda a sua revolta, como adolescente, ela continua dependendo de seu pai. Dessa forma, François Ricard afirma que há entre *Les remparts de Québec* e algumas obras que lhe são mais ou menos contemporâneas, como *L'avalée des avalés*,

Prochain épisode ou *Une saison dans la vie d'Emmanuel*, afinidades evidentes: a mesma vontade extrema de escapar do cerco, a mesma e terrível impossibilidade de penetrar na realidade, o mesmo confinamento (1989: 9).

Mas além disso, em *Les remparts de Québec*, há essa abertura de que nos fala Isabelle Boisclair a respeito da escrita feminina no Quebec. Se se trata de uma liberdade impossível, cerceada, que aparece sobretudo como simbólica – uma liberdade futura – o texto de Andrée Maillet deixa entretanto um lampejo de esperança na voz da heroína: "Je frissonne d'espoir, non de froid" (1989: 118).

Referências Bibliográficas

- Anderson, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- Boisclair, Isabelle. "Roman national ou récit féminin? La littérature des femmes pendant la 'Révolution tranquille'". *Globe: revue internationale d'études Québécoises*, Montreal, v. 2, n. 1, p. 97-98, 1999.
- Gauvin, Lise; Miron, Gaston. *Ecrivains contemporains du Québec*. Paris: Seghers, 1999.
- Larose, Paul. "Les remparts de Québec". *Le quartier latin*, v. 47, n. 39, le 24 février 1965, p. 7.
- Maillet, Andrée. *Les remparts de Québec*. Montréal: L'Hexagone, 1989.
- Marcotte, Gilles. "Andrée Maillet et les remparts de Québec". *La presse* (supplément arts et lettres), Montréal, v. 71, n. 54, le 6 mars 1965, p. 6.
- Ricard, François. Préface. In: Maillet, Andrée. *Les remparts de Québec*. Montréal: L'Hexagone, 1989. p. 7-10.

Nação e ficção: imagens da nação na literatura do Quebec

Renato de Mello

J'arrive de nulle part
J'm'en vais nulle part
J'ai rien découvert
Je n'ai fait que marcher
Je suis une humaine ambulante
Et c'est bien, c'est bien
C'est bien assez.
"Une humaine ambulante"
Suzanne Jacob

Ernest Renan, em sua conferência *Qu'est-ce qu'une nation?* feita em 1882 na Sorbonne, discute o que deve e o que não deve ser levado em conta na compreensão, ou melhor, na construção do conceito de nação. Segundo ele, raça, língua, afinidade religiosa, geografia, interesses e necessidades militares não são elementos suficientes para criar o "princípio espiritual" de nação. Para tal é preciso um passado em comum, o poder de esquecimento desse passado e o desejo de continuar a vida em comum, ou seja, um "plebiscito diário".¹ Seria, a literatura, um elemento capaz de ajudar a criar esse princípio espiritual de nação?

Tentarei responder nesse trabalho de que modo a idéia de nação é veiculada pela literatura contemporânea no Quebec. Como as concepções de espaço e identidade nacional perpassam atualmente o espaço literário no Quebec? Minha proposta é, assim, investigar a concepção de nação veiculada pelo discurso literário atual publicado no Quebec, a partir da década de

¹; Cf. Mello (1999: 139-180).

60. Pretendo, a partir daquilo que é chamado de tradição literária e de literatura nacional quebequense, refletir como elas interagem de forma crítica com a noção de nação. Através das formas de representação de imagens nacionais – enquanto concepção ampla de um sentido de nação e enquanto concepção particular de um sentido de Quebec – pretendo discutir a questão da identidade/alteridade e da formação de uma literatura nacional quebequense que traduza essa identidade/alteridade. Para isso escolho como *corpus Salut Galarneau!*, de Jacques Godbout.²

Em busca de um possível conceito de identidade, de sua constituição enquanto nação, os quebequenses, a partir da Revolução tranqüila nos anos 60, promovem uma verdadeira revolução social e política que refletirá nas artes em geral e especificamente na literatura. Eles buscam a formação de uma literatura nacional que represente seu povo. Há, a partir daí, uma constante preocupação em se discutir a realidade enquanto linguagem. Já que a realidade é indissociável das percepções e discursos que se formulam em torno dela, uma abordagem da realidade deve, necessariamente, colocar em questão a maneira como se constroem e se manifestam essas percepções e esses discursos. A própria ficção, à medida que assume o desejo de criar imagens da realidade, coloca em foco seu potencial de referência a um determinado contexto social, político, econômico e cultural. No Quebec, a literatura busca se lançar como vetor atuante e crítico no embate de discursos que configuram essa realidade.

O projeto de uma literatura quebequense se concretiza através de uma certa prática de escrita e de múltiplas re-leituras. É recorrente o retorno a obras do passado que se re-integram aos textos presentes num projeto de (re)formulação de representações identitárias. Desse modo, a tradição se

2. A escolha de Jacques Godbout se justifica, em parte, por sua presença sempre marcante no cenário político-literário do Quebec. Cineasta, poeta, jornalista, militante, editor, intelectual, Godbout, funda em 1958 a revista *Liberté* onde foi diretor. Em 1962, funda o movimento leigo de língua francesa. Em 1965 escreve *Le couteau sur la table*, uma história de ruptura entre Quebec e o Canadá, onde o herói é quebequense e a heroína canadense-inglesa. Em 1966 publica *Le mouvement du 8 avril* onde denuncia o clericalismo quebequense. Além de vários romances, Godbout também dirige e escreve para o cinema, sempre com a temática da cultura e da identidade do povo do Quebec. *Salut Galarneau!* é tido como um romance de recusa de fundação e de formação.

faz sobre uma dupla atitude: um positivismo alimentado pela sociologia e a ciência histórica, e uma intenção totalizante sustentada em mitos e em imaginários. Seja como puro reflexo da sociedade, seja como uma rede de obsessões que criam um mesmo tipo de texto, a unidade fundamental da consciência ou da visão de mundo própria aos quebequenses se dá através de uma correspondência especular entre representação e realidade, e uma de suas formas de expressão é a literatura.

Anderson (1996: 12) propõe-se a discutir a nacionalidade e o nacionalismo enquanto “artefatos culturais”. Assim sendo, define a nação como “uma comunidade política imaginada” (Anderson: 1996, 14). Imaginação está associada à idéia de criação: delimitação de fronteiras finitas, expressão de um desejo de liberdade e estruturação de uma coletividade. Sobretudo, a idéia de nação torna possível a imaginação de uma continuidade, estabelecendo os elos de um passado imemorial com um futuro ilimitado (Anderson: 1996, 19-20). A literatura produzida no Quebec se elabora enquanto instituição mas também como lugar imaginário, ou seja, como uma verdadeira criação histórica que transcende toda constatação supostamente objetiva. Essa literatura é a elaboração de significações e de sentidos, de símbolos e de mitos no interior de um espaço/tempo específico. É a projeção de desejos, de fantasmas coletivos constitutivos de uma nação.

Acredito ser possível detectar um elemento recorrente na maneira como a literatura contemporânea quebequense cria imagens de nação, problematizando os mecanismos de identificação coletiva, de compartilhamento de referências – sejam elas referências lingüísticas, formas de percepção do espaço social, concepções de tempo e história, ou modos de constituir tradições. Tal elemento é a problematização e a desestabilização da própria noção de fronteira, do limite que garantiria a unidade e a coesão daquele povo. Na literatura contemporânea do Quebec, explora-se freqüentemente a (in)definição das fronteiras, o (des)locamento das referências, o trânsito intenso dos fatores responsáveis pela consolidação de narrativas e de identidade social.

A consciência de que as possíveis identidades do povo do Quebec se constróem como narrativa, de que a nação é uma comunidade imaginada, já pressupõe um questionamento da fronteira que separaria o universo das

articulações concretas que configuram uma sociedade e o universo dos discursos que circulam por ela: um questionamento da cisão real/imaginário. Ao investir nesse questionamento, a literatura quebequense oferece não apenas um olhar reflexivo – veículo de expressão de modos de se conceberem as formações sociais possíveis para a atualidade – como também um olhar autoreflexivo que interroga o papel da literatura na produção, difusão, incentivo ou recusa de tais modos.

O questionamento da fronteira ocorre à medida que se torna cada vez menos provável que a cultura quebequense possa manter-se no isolamento, à medida que as possíveis formas de identidades se vêm invadidas por um convívio – mais ou menos conflituoso – necessariamente íntimo com o conceito de alteridade. Esse convívio gera, como efeito principal, a percepção do caráter contingente, e não essencial, da noção de identidade.

O vetor que a literatura quebequense procura enfatizar no campo de forças que constitui o conjunto de seus discursos sociais é o vetor que substitui o conceito de identidade – um estado – pelo conceito de identificação – um processo. Enquanto na identidade ressalta-se a constância daquilo que é idêntico, daquilo que exclui a diferença, na identificação ressalta-se a dinâmica das negociações entre interesses comuns e antagônicos. O processo de identificação é um processo de reconhecimento, no qual reconhecer é compreendido literalmente como a ação de conhecer de novo, ação indicativa de que os acordos que definem a esfera do conhecimento, da familiaridade, são acordos provisórios – o que se sabe nunca é imune ao esquecimento, a diferença obliterada sempre retorna. Mas, como diz Renan, é preciso esquecer para continuar a viver a nação. Ressaltando o deslocamento das fronteiras, a literatura do Quebec se propõe a investigar, na cena contemporânea, o grau de viabilidade de algumas alternativas para a recomposição dos elos de identificação coletiva; a investigar a possibilidade de estabelecimento de novos nexos, enfim, a elaborar, a imaginar e a construir suas possíveis representações identitárias a partir de um conceito de alteridade.

Percebe-se, desse modo, que falar sobre a identidade de um povo é sempre uma questão delicada. Se se trata da literatura como componente na construção da identidade do povo do Quebec, essa tarefa é ainda mais

complexa. A razão da complexidade e da delicadeza dessa questão é que as reivindicações "identitárias" quebequenses chegam ao ponto de afirmar que o Quebec é uma "nação" e que os quebequenses não são canadenses, nem canadenses franceses e que a língua e a literatura quebequenses são substancialmente diferentes da língua e da literatura francesas. Voltando ao texto de Renan, me pergunto se a língua e a literatura definiriam a identidade de um povo, do povo quebequense.

A literatura quebequense, entretanto, não relega a um segundo plano o fato de que todo texto possui ligações com um universo extra-textual. No Quebec, pelo contrário, esse fato é amplamente discutido. A preocupação identitária da literatura quebequense está intimamente ligada ao projeto nacionalista. A proposta é sensibilizar o povo para a consciência de ser quebequense. Nesse contexto sócio-cultural onde tudo deve convergir para a construção de noções de identidade nacional, a literatura age como fator de regulação axio-ideológica entre essa formação discursiva e as outras formações do discurso social. Assim, na sociedade quebequense, a literatura preenche a função de legitimar o discurso constitutivo da representação social e assegurar a identidade nacional do Quebec.

Pierre Nepveu (1999) propõe distinguir três momentos na constituição da literatura quebequense contemporânea. Estes três momentos corresponderiam a três tipos de relação entre o real e o imaginário constituindo, segundo ele, uma "ecologia do real" (Nepveu: 1999, 212), enquanto sistema ao mesmo tempo conflitante e organizador das desordens, dos desequilíbrios e dos medos. Estes três momentos definiriam as posições estéticas básicas da literatura quebequense.

O primeiro momento é a "estética da fundação" onde a literatura nacional nasce, começa, se cria através de uma representação da falta, do exílio, da loucura. Esse é o campo estético do paradoxo. O discurso sobre e do exílio funda, a partir da Revolução tranqüila nos anos 60, o sentido histórico da nova literatura quebequense. O exílio tem a função de determinar o lugar imaginário da literatura quebequense e o campo de sua escritura antes, durante e depois da Revolução tranqüila. Antes de 1960 era tido como alienação, como falta. Durante e depois dos anos 60: o país, o enraizamento.

O segundo momento é a “estética da transgressão” marcada pela contracultura. De 1968 a 1970 a literatura quebequense se caracteriza pelo fato de que a relação com o real tende a se estabelecer em um contexto de subversão de leis, de normas e de ideologias. Com o tempo a própria idéia de subversão vai esvaziar seu conteúdo.

O terceiro momento é a “estética da ritualização” que incorpora os dois primeiros momentos e ritualiza a cultura em um mundo sem fundamento, onde o estrangeiro, o estranhamento e a alteridade se apresentam como possibilidades de uma nova ordem. Não apenas reconheço a diferença que o outro representa para mim – a alteridade se manifestando em relação a uma identidade preexistente – mas também reconheço a diferença que eu represento para o outro – é a alteridade que preexiste. Na reversibilidade do olhar não há como definir um espaço nacional sem que se perceba que esse espaço é, simultaneamente, estrangeiro (Nepveu: 1999, 211-20).

Para exemplificar essa literatura reflexiva e auto-reflexiva nacional, gostaria de apresentar, ainda que superficialmente, uma obra que condensaria o que foi dito até aqui: *Salut Galarnaut!* de Jacques Godbout (1967). Vale dizer que Jacques Godbout pertence ou participa dos três momentos definidos por Pierre Nepveu.

Salut Galarnaut! foi escrito na década de 60. Este decênio é marcado pela Revolução tranqüila e pela (re)criação de uma literatura nacional “original” que se quer verdadeiramente quebequense nos planos temático, estilístico e institucional. No plano temático ela registra como um sismógrafo todas as rupturas que a sociedade quebequense vive, ou seja, rupturas com a ordem dominante, religiosa, política, cultural e social. No plano estilístico, essa Revolução tenta romper com os modelos franceses. Segundo o próprio Godbout, “Le texte national exige une recherche formelle dont le principal objectif est l’invention d’une langue littéraire qui corresponde à l’originalité du modèle national” (1982: 207).

A partir daí, vários escritores farão uso de traços lingüísticos especificamente quebequenses. Esses escritores se (re)voltarão contra uma sociedade que aliena a coletividade a qual eles pertencem e passam a defender o uso do *joual* como a língua oficial do Quebec. Sobre o plano institucional

prevalece o conceito de que todo texto quebequense é visto como expressão das necessidades e das aspirações da coletividade quebequense e, conseqüentemente, nacional. Toda obra constitui um fragmento do "texto nacional".

Salut Galarneau! é apenas mais uma das obras fundadoras da literatura quebequense contemporânea. Ela é o reflexo da realidade do povo do Québec – um texto composto de rupturas familiares, repleto de *quebecitudes*. Segundo Godbout, *Salut Galarneau!* "correspondait aux désirs qu'avaient les Québécois d'avoir une histoire heureuse, positive, qui répond à leur appétit de vie, et non pas à leur appétit de destruction et d'auto-destruction" (1982: 54). *Salut Galarneau!* contesta todas as fronteiras e rompe, desse modo, com uma literatura de *refus de soi*.

Salut Galarneau! traz consigo, como dissemos acima, a questão da Revolução tranqüila. Segundo o sociólogo Dumont (1987: 238-239):

[La Révolution tranquille] s'est effectuée par opposition au passé. Cette référence négative se reconnaît aussi bien dans les idéologies publiques que dans les conversations quotidiennes. De quel passé s'agit-il? Le passé renié depuis les années 60, c'est moins un ensemble d'événements défunts qu'une mémoire collective. C'est l'image que se donnait d'elle-même la société d'hier qui obsède les Québécois d'aujourd'hui. (1987: 238-39)

Desse modo, a realidade não é feita somente de dados objetivos ou empíricos, mas também e sobretudo de representações. Jacques Godbout ilustra em sua obra o distanciamento entre a Revolução tranqüila e a sociedade religiosa, entre a sociedade de consumo e o ideal espiritual. Em *Salut Galarneau!* há uma ambivalência ideológica da sociedade quebequense. A linguagem é popular, a língua o *joual*.

Em *Salut Galarneau!*, Jacques Godbout propõe soluções variadas para a libertação do povo quebequense. O escritor assim como sua personagem – François Galarneau – representam o povo do Quebec. Eles são uma síntese de toda a problemática do povo quebequense, que se sente estrangeiro em seu próprio país – um povo que se vê forçado a sempre recomeçar, a se

re-apropriar de seu espaço interior e exterior vital; um povo que procura uma identidade, um espaço; um povo que aspira sua independência (*Vive le Québec libre!*).

Salut Galarneau! é uma escritura de si, segundo a terminologia de Michel Foucault. O autor hesita entre diário íntimo e uma escrita de memórias, dois gêneros distintos da escrita de si. Diário íntimo porque o narrador fala sobre acontecimentos do seu cotidiano e onde cada acontecimento é narrado imediatamente após ter sido vivido pelo narrador e escrita de memórias porque o narrador rememora voluntariamente o passado, ainda que fragmentado.³ Em ambos os casos, entretanto, o texto é escrito por um *eu* narrador. A solução de Jacques Godbout para esta problemática histórico-social específica é, desse modo, fazer de *Salut Galarneau!* um texto em abismo. François Galarneau, o narrador, escreve seus cadernos que se constituem, na verdade, a própria obra de Jacques Godbout. Temos, assim, uma obra dentro de uma outra obra, um texto que se reconhece como texto – um texto que tem consciência de si enquanto história feita de papel e tinta. É um romance completamente fechado sobre si mesmo, assim como seu narrador. Romance *escargot*, na bela metáfora que Galery (1987) construiu para caracterizá-lo.

Os acontecimentos e lembranças narrados não obedecem nem a um tempo cronológico linear, nem a um registro cotidiano. A história se apresenta ora no presente ora no passado e até mesmo no futuro, em um vai-e-vem contínuo. A única linearidade é a da escritura. A narrativa é entrecortada de reflexões e delírios do narrador. O tempo acompanhará a flutuação de suas reminiscências, de seus comentários e de seus delírios. Resumindo, *Salut Galarneau!* é uma história de um jovem quebequense que rompe com os valores de seu meio de origem, rompimento que chega a ser geográfico. Essas rupturas vividas pelo herói são frequentemente marcadas por provocações que o levam ao lugar de origem, ao ponto de partida. Esse retorno permite a Galarneau avaliar o caminho percorrido e a propor mudanças que lhe permitam reintegrá-lo numa nova ordem.

3. Evidentemente as diferenças entre o gênero diário íntimo e escrita de memórias são bem mais complexas do que as expostas nesse trabalho. Entretanto, não é meu interesse discutir, aqui, tal questão. A respeito desse assunto sugiro o texto de Philippe Lejeune (1975) *Le pacte autobiographique*.

A narrativa de François Galarneau começa em um lugar à beira de uma estrada, na periferia de Montréal, em um carro velho sem rodas. Nesse carro, o narrador passa seu tempo trabalhando como vendedor de cachorro quente e batata frita e escrevendo seus cadernos. O espaço físico do narrador é paradoxal: um carro velho sem rodas, parado, na beira de uma estrada, um veículo que não executa sua função que é a de andar, viajar, enfim, se deslocar. Ficar em um carro sem rodas, na beira de uma estrada é estar no limite do movimento, é realizar um movimento imóvel. O narrador tem consciência da impossibilidade de viajar, de sair, de partir. Ele diz: "Si tu voulais, tu pourrais remettre roues au vieil autobus qui te sers de stand et partir parcourir le monde. Quatre roues, quatre dromadaires [...] je vais fermer la porte derrière moi et monter dans la fusée qui m'attend au bout du champ" (Godbout: 1967, 62).

Apesar da possibilidade de realizar viagens, tanto o narrador quanto seu carro velho não saem do lugar. Galarneau se recusa a sair, a fazer uma viagem externa, percorrer um espaço físico real. Como quebequense, ele sabe que o espaço exterior não lhe pertence.

Além do desejo de viajar que persiste durante toda a narrativa como uma impossibilidade e como miragem, Galarneau deseja ser escritor. Ele deseja transformar seus cadernos em livro que será lido por todos. Mas, "au fond, même si j'étais devenu ethnographe comme j'ai déjà pensé, je serai peut-être, derrière mon comptoir" (Godbout: 1967, 61). Concretamente, o desejo de viajar se opõe ao de escrever. A escritura é uma atividade imóvel, feita atrás do balcão. Como transformar uma escritura em viagem, realizando, assim, os dois desejos? Como "voyécrire"? A solução é fazer do texto uma viagem. Não mais uma viagem através de um espaço exterior, mas uma viagem para dentro de si mesmo, para dentro de sua escritura. Toda escritura de si é uma escrita em direção a si, uma viagem interior. Assim, o espaço físico do narrador se articula com o tipo de viagem-escritura que ele poderá fazer.

O espaço fechado e paradoxal que é o carro velho, torna-se, para o narrador, o princípio de um lugar "secreto". Ele o protege do mundo exterior que lhe parece ameaçador, estranho e estrangeiro. Galarneau decide, então, escrever um livro no seu carro velho: "Un ethnographe a besoin d'un point

de vue pour ethnographe; mon snack-bar c'est peut-être le carrefour idéal pour faire un baptême de coupe dans la populace! Si je voulais je pourrais commencer aujourd'hui" (Godbout: 1967, 61).

Na sua resolução já está embutida uma proposta de escrita. Como escritor ele é um etnógrafo. Mas o etnógrafo é sempre um estrangeiro com relação ao lugar onde ele se instala e em relação ao povo sobre o qual ele escreve. François Galarneau não sai de seu "país" mas ele é um estrangeiro. Paradoxalmente, ele também é um nativo. De seu *snack-bar*, ele escreve, não sobre os turistas que o visitam, mas sobre si mesmo, o nativo-estrangeiro. A fusão da imagem nativo-etnógrafo explicita a situação dos quebequenses, estrangeiros em seu próprio país, sujeitos sem pátria. Um quebequense é um etnógrafo que só pode escrever sobre si mesmo. Galarneau está perdido, sem identidade possível. Os elementos que proporcionam a construção de uma identidade lhe são negados. Só lhe resta fragmentos dessa possibilidade: uma língua e uma quimera.

No seu "carro-refúgio", o narrador solitário brinca com as palavras, as inventa e cria suas personagens, suas companheiras também feitas de palavras. Viver passa a significar escrever: "ou tu vis, ou tu écris. Moi, je veux vécrire, l'avantage, quand tu vécris, c'est que c'est toi le patron, tu te mets en chômage quand ça te plaît, ou tu t'y complais, tu te laisse mourir de faim ou tu te payes de mots; mais c'est voulu. Ses mots, de toute manière, valent plus que toutes les monnaies" (Godbout: 1967, 157).⁴

Essas personagens inventadas pelo narrador em seus cadernos se mantêm graças às suas palavras: "Vous serez gentil si je l'exige". Mas nem mesmo essas personagens querem dialogar com ele. Ele continua sozinho na sua estrada em direção ao interior de si mesmo: "je suis toujours le même Galarneau [...] seul" (Godbout: 1967, 81).

O narrador, tendo em vista o insucesso em suas desastrosas tentativas de contato com o mundo e de sair da situação de exílio, radicaliza seu isola-

4. Esse neologismo é explicado pelo próprio autor: "'Vécrire' c'est refuser de s'enfermer dans l'écriture pour elle-même, comme sue sorte d'abstraction, et c'est refuser de s'enfermer dans la vie pour elle-même, ent toute réalité, et refuser d'en faire un objet de transformation. C'est à la fois marcher et savoir que l'on marche" (1967: 158).

mento. O movimento que vai do espaço do carro velho em direção ao espaço livre, agora vai em direção ao espaço da casa, em torno da qual ele manda construir um muro de cimento sem porta. Ele diz "Galarneau, tu vas te clôturer, tu vas vivre face à toi-même" (Godbout: 1967, 125). O muro de concreto é uma metáfora de seu isolamento total. Enclausurado, exilado, ele continua sua viagem em direção a si mesmo. Alucinado, ele inventa um novo leitor: um duplo de si mesmo que lhe deve obediência total.⁵ Ele se comunica consigo mesmo através de cartas. Ele "poste ces lettres dans la salle de bains", e ele "signe Jovette, ou Marcelle" (Godbout: 1967, 132). Galarneau quer falar com alguém para provar para si mesmo que está vivo. Como não há ninguém, ele estabelece um monólogo interior. Desesperado e alucinado, Galarneau se sente diminuir, ele se torna cada vez menor: "Quand je serai haut comme la table, je devrai me résigner, faire un feu peut-être, et m'autodafer [...] Ce matin mes souliers étaient trop longs, ma veste trop vaste" (Godbout: 1967,130).

Na última etapa de sua viagem interior, o narrador chega ao extremo confinamento espacial: o útero materno: "je me recroqueville, je me confonds avec le mortier du mur, je me sens petit comme un papillon sur un obélisque" (Godbout: 1967, 130). O "recroqueviller" pode ser interpretada como metáfora do feto e o "mortier" como o óvulo na parede do útero; o "papillon" seria o esperma e o "obélisque" o pênis do pai. Assim, o ciclo da viagem interior se fecha com o retorno ao útero materno, a origem da vida.

Encarcerado, alucinado, louco, o narrador sonha, enfim, com a vinda de seus irmãos (quebequenses) para o libertar, tirá-lo do exílio, de dentro daquele muro de cimento (ou de papel?):

Arthur et Jacques auront décidé de me faire sortir [...] je verrai qu'ils ne veulent pas m'abandonner [...] Tu as quatre pneus neufs: regarde! [...] Ils auront racheté le restaurant;

5. O tema do duplo é recorrente na obra de Godbout: a mãe do narrador é descrita como alguém de cultura *mi-européenne* e *mi-américaine*; os dois irmãos de Galarneau incarnam o caráter bicéfalo do Quebec tradicional – Arthur e a dimensão religiosa da cultura quebequense e Jacques na dimensão francesa dessa cultura. Há, ainda, a dupla nacionalidade das personagens: canadenses e quebequenses, ou melhor, de origem francesa e inglesa.

[...] nous allons rester ensemble [...] nous partons tous les trois [...] voir maman. [...] maman tu n'es pas changée, tu n'as pas changé, nous avons tellement envie d'être avec toi [...] j'ai un restaurant, maman [...] tu sais qu'il (François) écrit un livre? [...] Un livre pour que Jacques, Arthur, Marise, Aldéric, maman, Louise et tous les Gagnon de la terre le lisent. (Godbout: 1967, 149)

A libertação esperada só acontecerá com o encontro entre seus leitores e com a aceitação de seu livro.

Assim, a viagem de François Galarneau em direção a si mesmo corresponde à viagem ao fundo da escritura e em busca de uma identidade. A escritura se esgota na escritura para esse narrador quebequense, cercado de canadenses, com uma língua que é sua prisão e, ao mesmo tempo, sua única possibilidade de libertação. Galarneau incarna a coletividade quebequense que luta por sua identidade e que reconhece no discurso literário a possibilidade de construção de um espaço e de uma identidade nacional.

Desse modo, a literatura contemporânea do Quebec está atenta ao fato de seu gesto fundamental – o gesto interrogador das certezas, o gesto de deslocamento das perspectivas – possuir uma dimensão propriamente política. Em um universo em que se difunde a percepção de que as comunidades são imaginadas, de que o componente discursivo integra, de modo indissociável, a vivência da realidade, a literatura quebequense se vê convidada a exercer a prerrogativa de posicionar-se e de divulgar seus posicionamentos. Sobretudo, a literatura quebequense pode se opor a certos modos de imaginar identidades – modos que acarretam ações de intolerância, que se erguem através do subjugo ou do extermínio da alteridade. Pode mostrar como as narrativas de nação freqüentemente se alimentam de discursos que pregam a exclusão da diferença.

A contundência emotiva da ficção, sua capacidade de gerar imagens que impressionam, pode atuar como recusa à indiferença pretensamente justificável do real, ao caráter falsamente consensual de determinadas ações concretas. A literatura do Quebec explicita o absurdo de escolhas calcadas em discursos que outorgam um caráter indiscutível, amplo e perene a inte-

resses que são, na verdade, circunstanciais e restritos. Discursos totalizantes, discursos grandiloqüentes que autorizam o desrespeito ao nível mais elementar no qual as imagens de identidade se constituem: o corpo na sua integridade efêmera.

O que é necessário para se repensar o conceito de nação é, portanto, uma mudança de categorias. Tal mudança se efetua quando se percebe que o controle da narrativa que constitui o sentido de nacional não é monológico, quando a nação passa a ser encarada enquanto conjunto heterogêneo de significações ambivalentes. Bhabha assume a postura de tomar a nação como contendo limiares de sentido que devem ser atravessados, rasurados e traduzidos no processo de produção cultural. O descentramento crítico daí resultante contribui enormemente para o avanço conceitual das discussões sobre a idéia de nação. Melhor, portanto, seguir a trilha fornecida pelo autor quando sugere a elaboração de uma teoria da diferença cultural (Bhabha: 1990, 1-7).

O espaço da nação pode ser visto não apenas como a delimitação de fronteiras externas, mas como um espaço marcado, fundamentalmente, pela "liminaridade interna" (Bhabha: 1990, 300). O caráter uno da identidade é cindido pela diferença que se instala internamente. As margens da nação não estão do lado de lá de suas fronteiras, mas no seu próprio cerne. As narrativas pedagógicas que se fundam enquanto limites totalizadores se vêm confrontadas a contra-narrativas que explicitam e rasuram esses limites.

Assim, a ameaça da diferença deixa de ser apenas uma questão relativa a um outro povo (ou a uma outra identidade, a uma outra nação) e passa a ser uma questão relativa à própria "outridade" do povo-enquanto-um, da identidade como heterogeneidade, da nação enquanto conjunto antagônico, de significações (Bhabha: 1990, 301).

Investigar a nação quebequense a partir de sua margem implica a quebra do binarismo que opõe o dentro e o fora, identidade e alteridade, nacional e estrangeiro. Ao se pensar que o outro nunca está fora ou além de nós, mas que emerge forçosamente dentro do discurso cultural, inaugura-se uma perspectiva (inter)nacional. Ao se considerar a nação enquanto espaço de circulação de narrativas, cria-se uma perspectiva (trans)nacional.

Referências bibliográficas

- Anderson, B. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Trad. Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris: Ed. La découverte, 1996.
- Bhabha, H. K. "Introduction: Narrating the Nation". In: *Nation and Narration*. London, New York: Routledge, 1990. p. 1-7.
- . "DissemiNation: Time, Narrative and the Margins of the Modern Nation". In: *Nation and Narration*. London, New York: Routledge, 1990. p. 291-322.
- Dumont, F. *Les sorts de la culture*. Montréal: l'Hexagone, 1987.
- Foucault, M. *L'écriture de soi*. Paris: Presse Universitaire de France, 1983.
- Galery, E. "O caracol no círculo de sal". São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1987. (Tese de Doutorado).
- Godbout, J. *Salut Galarneau!* Paris: Seuil, 1967.
- . "Entrevista a Donald Smith". *Lettres québécoises*, n. 25, p. 53., 1982.
- Lejeune, P. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.
- Mello, R. "A nação de Renan". *Caligrama: revista de estudos românicos*, Belo Horizonte, v. 4, p. 139-180, dezembro 1999.
- Nepveu, P. *L'écologie du réel*. Québec: Boréal. 1999.
- Renan, E. "What is a Nation?" In: Bhabha, Homi K. (ed.). *Nation and Narration*. London, New York: Routledge, 1990. p. 8-22.

**Interseções com a lingüística aplicada ao
ensino de língua estrangeira do Canadá**

O ensino dos verbos frasais em língua inglesa: a percepção de professores brasileiros e o papel da instrução formal

Deise P. Dutra

Elizabeth A. Gontijo

Mesmo após anos de ensino de vocabulário de maneira contextualizada nossos alunos brasileiros ainda têm muitos problemas para usar os verbos frasais da língua inglesa. Subsidiaremos a discussão sobre esses problemas, discutindo o papel da instrução formal no ensino/aprendizado de segunda língua. Consideramos como base os resultados de pesquisas canadenses (Lightbown e Spada: 1990; White, Spada, Lightbown e Ranta: 1991) que notam que em programas comunicativos o foco em certos aspectos lingüísticos tornam os alunos mais comunicativamente competentes. Apresentamos, então, a percepção de professores brasileiros de inglês quanto ao ensino e aprendizado dos verbos frasais. Sugerimos que, além de se incluir esses verbos no conteúdo programático básico, técnicas alternativas de ensino devem ser repensadas para que se evite que os alunos recorram excessivamente a estratégias de compensação e usem verbos de origem latina com significados semelhantes aos dos verbos frasais mas com extensões semânticas diferentes. Como temos como base teórica estudos feitos em programas basicamente comunicativos (Swain: 1998; White, Spada, Lightbown e Ranta: 1991; Lightbown e Spada: 1990), discutimos a instrução formal direcionada ao aprendizado lexical, partindo primeiramente do ato comunicativo.

Introdução

O efeito da instrução em sala de aula de segunda língua tem tido a atenção de diversos pesquisadores que investigam quais formas lingüísticas devem ser focalizadas, como e em que momento (Doughty e Williams: 1998). Já outros pesquisadores afirmam que a instrução formal de estruturas lingüísticas não leva à aquisição e somente pode ajudar o aprendiz a "monitorar" a sua produção na segunda língua (Krashen: 1981, 1985, 1992). Para Krashen, a aquisição ocorre quando o aprendiz é exposto ao insumo compreensível e à aquisição (*acquisition*) e aprendizado (*learning*) são fenômenos distintos. O que é aprendido não se torna conhecimento adquirido. Todavia, há um bom número de pesquisas que apontam que a instrução, além da pura exposição ao insumo, tem efeito positivo sobre a aprendizagem de uma segunda língua (Doughty e Varella: 1998, Williams e Evans: 1998). Como baseamos nosso estudo em pesquisas que demonstram que a instrução formal colabora com o aprendizado do aluno, usaremos os termos aquisição e aprendizado de maneira intercambiável.

Muitas das pesquisas sobre o efeito da instrução na aprendizagem de segunda língua têm como foco estruturas morfo-sintáticas. Nossa preocupação, todavia, é com itens lexicais, verbos frasais. Porém, princípios que tornam viável e aconselhável a instrução formal de estruturas morfo-sintáticas (por exemplo, o morfema *-ed*) podem ser aplicados para o ensino/aprendizado do léxico. Para uma melhor compreensão desses princípios, apresentaremos, primeiramente, as posições divergentes sobre o papel da instrução formal no ensino de línguas.

As abordagens de ensino

As abordagens de ensino de línguas têm vacilado entre dois extremos chamados por Long e Robinson (1998) de foco nas formas e foco no significado. A abordagem do foco nas formas adota uma análise da língua fragmentada em léxico, regras gramaticais, entonação, funções, fonemas, etc. O conteúdo é apresentado de forma linear e cumulativa; essa abordagem na maioria das vezes não dá importância ao processo de aprendizagem ou adota uma postura baseada em uma visão behaviorista de aprendizado. Exemplos de métodos que utilizam essa abordagem são: gramática-tradução, audio-lingual, *silent way* e *TPR (Total Physical Response)*.

O foco no significado defende um modelo de aquisição de segunda língua que se assemelha a modelos de aquisição da língua materna. Leva-se em consideração, principalmente, a grande quantidade de insumo a que a criança é exposta ao longo dos anos de aprendizado da língua materna sem a necessidade de uma sistematização consciente da mesma. Desta maneira, um adolescente ou adulto aprendiz de uma segunda língua seria capaz de analisar de maneira subconsciente o insumo lingüístico, induzindo as regras e, também, seria capaz de acessar, completamente ou parcialmente conhecimentos humanos natos sobre o funcionamento geral das línguas (Long e Robinson 1998). Ou seja:

aprender uma segunda língua *acidentalmente* (sem intenção, enquanto se faz outra coisa) ou *implicitamente* (sem consciência) através da exposição a trechos compreensíveis da língua alvo é *suficiente* para a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira por adolescentes e adultos como parece ser para a aquisição da língua materna pelas crianças.¹ (Long e Robinson: 1998, 18)

1. Tradução das autoras: "learning an L2 *incidentally* (i.e., without intention, while doing something else) or *implicitly* (i.e., without awareness) from exposure to comprehensible target language samples is *sufficient* for successful second or foreign language acquisition (L2A) by adolescents and adults, just as it appears to be for first language acquisition (L1A) by young children" (Long and Robinson: 1998, 18).

Em outras palavras, Krashen (1985, 1993) afirma que o insumo compreensível é suficiente para que ocorra a aquisição de uma segunda língua. Essa posição "não intervencionista" (Long e Robinson: 1998, 18) de ensino, que enfatiza o alto teor de insumo para que a aquisição ocorra, teve influência na pedagogia de ensino de língua estrangeira, notadamente no *Natural Approach* (Krashen e Terrell: 1983).

Algumas experiências com cursos com alto teor de insumo mostram que os alunos atingem bom nível de fluência, mas não conseguem atingir a competência lingüística produtiva como a dos falantes nativos (Swain: 1991). Swain se refere a resultados dos cursos de imersão de francês no Canadá (Swain e Lapkin: 1995 e Swain: 1998), onde crianças aprendem francês através de outras disciplinas. Por exemplo, história e ciências são ministradas em francês e os alunos aprendem a língua ao aprender o conteúdo das disciplinas. Nesses cursos de imersão parece ter faltado a inclusão de algum tipo de foco na forma. Já em programas de inglês intensivo para a escola fundamental na província de Quebec (Spada, Ranta e Lightbown: 1996), também com alto teor de insumo e baseados nos princípios da abordagem comunicativa, foi observado que os alunos se beneficiam da instrução sobre a forma e da ênfase na acuidade (Lightbown e Spada: 1990). Os programas de inglês se diferenciam dos de imersão, pois têm aulas concentradas de língua inglesa. Nesses programas, alunos de 5ª ou 6ª série têm aulas de inglês como segunda língua 5 horas por dia por 5 meses. Essas aulas não são sobre outras disciplinas, por exemplo, história em inglês e sim de língua inglesa. Nos outros 5 meses do ano, os alunos têm aulas em francês das outras disciplinas, história, ciências, matemática, etc. Vemos, então, que estes resultados de pesquisas canadenses (Lightbown e Spada: 1990; White, Spada, Lightbown e Ranta: 1991) mostram que a instrução com foco na forma tem resultados positivos, colocando em cheque a posição de que o insumo é o bastante para a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira (Krashen: 1993).

Para o contexto brasileiro de ensino de línguas, parece-nos interessante observar resultados como os dos programas em Quebec, pois os aprendizes de lá usam a língua estrangeira principalmente no contexto educacio-

nal, usando a língua materna em outros contextos como os brasileiros. Não podemos deixar de ressaltar que atualmente grande parte dos aprendizes de línguas estrangeiras têm acesso à língua estudada por intermédio de vários meios como a Internet, a TV a cabo, e outros fora da sala de aula e que os canadenses de Quebec estão cercados por falantes de língua inglesa em seu próprio país. Todavia, esses estudos podem ser muito relevantes para o contexto de ensino brasileiro, pois no Canadá como no Brasil a língua ensinada não é a mais usada fora da sala de aula pelos aprendizes no dia a dia.

Devido às evidências que mostram que o foco na forma pode colaborar com o aprendizado de segunda língua, atualmente, vários pesquisadores discutem como trabalhar com o foco na forma (FonF) ao invés de foco nas formas ou somente foco no significado. O FonF consiste em uma mudança feita pelo professor ou aluno para ora dar atenção à estrutura, ora focar no significado, dependendo do problema. De acordo com Doughty e Williams (1998:197), "o objetivo dos estudos de FonF é determinar como a aproximação do aprendiz à língua alvo pode melhorar através da instrução que chama a atenção para a forma mas sem isolá-la da comunicação".² É importante esclarecer que, embora FonF não tenha como objetivo separar uma característica específica da língua, isso pode ocorrer. O professor pode selecionar um aspecto lingüístico, por exemplo, o passado simples (Doughty e Varella: 1998) para ser trabalhado de maneira a atender um problema de aprendizagem. Para que isso não se torne um simples foco na estrutura, a solução é incorporar o FonF às tarefas comunicativas na sala de aula. No caso de Doughty e Varella (1998), o foco no passado simples através de correção é feita pelo professor enquanto os alunos relatam uma experiência de ciências. Essa correção tem dois momentos: a) o professor repete o que o aluno disse para chamar a atenção para a forma não apropriada e b) o professor enuncia a estrutura correta. Em ambos os momentos enfatiza-se, com entonação, as formas nas quais o aluno deve prestar atenção, sem em momento algum deixar que o ponto principal da atividade, a comunicação, seja sacrificada.

2. Tradução das autoras: "the aim of FonF studies is to determine how learner approximation to the target can be improved through instruction that draws attention to form but is not isolated from communication" (Doughty e Williams: 1998, 197).

Vemos, então, que a proposta do FonF significa um desvio rápido de um ato comunicativo para se dar uma atenção direcionada a algum aspecto formal da língua. O FonF se diferencia do foco no significado e nas formas, pois, apesar de ter sua origem na comunicação e na importância do significado, não deixa de lado aspectos formais da língua. E o aspecto a ser escolhido depende dos problemas de aprendizado do aluno e pode ser tanto de caráter morfo-sintático quanto lexical.

Foco na forma para aquisição de verbos frasais

Para Doughty e Williams (1998), a forma lingüística compreende tanto formas quanto regras. A língua é um sistema complexo e cada aspecto da linguagem, por exemplo, o fonológico, o lexical, o morfossintático, o discursivo e o pragmático, é composto de formas (fonemas, morfemas, itens lexicais, recursos coesivos, marcadores de polidez) e regras (de colocação, de concordância, de uso). As autoras citadas acima acreditam que não só o sistema fonológico e a gramática são passíveis de serem ensinados, mas também o aprendizado de outros aspectos lingüísticos, como o léxico, pode se beneficiar com a instrução. Como parte desse léxico, segundo Schmitt e McCarthy (1997), estariam os verbos frasais que consistem de uma seqüência de duas ou mais palavras. Essa seqüência pode formar, semanticamente ou sintaticamente, uma unidade de significado que é inseparável. Para identificar um verbo frasal, Schmitt e McCarthy (1997) apresentam 3 critérios: 1) o verbo é convencionalmente usado na língua, 2) não pode ser flexionado de forma irregular, 3) não pode ser entendido pelas partes separadamente, pois o significado é construído pela unidade.

Antes de apresentarmos o nosso estudo e as indicações do uso do FonF no ensino de verbos frasais, discutiremos a necessidade do aprendizado desses verbos e as dificuldades encontradas pelos aprendizes.

Justificativa para a inclusão de verbos frasais nos níveis básicos do ensino de inglês

O ensino de verbos frasais é pouco enfatizado pelos livros didáticos e muitas vezes eles só aparecerem nos níveis intermediário e avançado. Allsop (1987) aponta algumas razões para a necessidade de se ensinar esses verbos:

1. Há um grande número de verbos frasais em inglês. Apesar de muitos professores de inglês pensarem que esses verbos são mais usados na linguagem oral informal, eles são amplamente usados tanto na linguagem oral como na linguagem escrita dos falantes de inglês. Darwin e Gray (1999) enfatizam que atualmente aceita-se o uso de verbos frasais em registros formais. Portanto, o seu aprendizado não só é importante para as habilidades de leitura e escrita, mas também para as habilidades de compreensão e produção oral.
2. As gírias e a fala dos jovens são repletos deles, sendo que muitos de nossos alunos se interessam em compreender e interagir em contextos nos quais um discurso mais informal predomina.
3. Os verbos frasais constituem uma das maiores fontes de neologismos. Eles formam muitos substantivos comuns e adjetivos para o uso diário. Por exemplo, *input*, *takeover*, *standby*, *breakthrough*, que significam, respectivamente, insumo, ultrapassar, em lista de reserva, avanço (científico). Tornar o nosso aluno consciente dessa característica produtiva lexical da língua inglesa pode torná-lo capaz de detectar novas formações lexicais e mais independente no seu aprendizado da língua inglesa.
4. Apesar de existirem verbos de origem latina ou grega com o mesmo significado dos verbos frasais, eles podem parecer estranhos ou muito formais, dependendo do contexto em que aparecem e do gênero discursivo que está sendo usado. McArthur e Atkins (1974) dizem que se espera que o falante diga "climbed down a ladder" e não "descended" ou que diga "to put up with your mother-in-law" e não "tolerate", considerando-se que a adequação do uso de uma ou outra forma varia de acordo com o contexto e o gênero textual.

Devido à grande frequência dos verbos frasais em inglês e ao fato de que esses verbos muitas vezes, em contextos específicos, não podem ser substituídos por sinônimos sem o sacrifício de sua força semântica, seria aconselhável que os alunos fossem expostos a esses verbos desde os níveis básicos. Devem ser criadas oportunidades para que os alunos usem os verbos frasais em contextos comunicativos, observando-se os diversos gêneros textuais onde eles podem ou não ser mais adequados.

Dificuldade no aprendizado de verbos frasais

Em geral, o tempo que o aprendiz tem disponível para a aprendizagem de línguas é limitado. Por esse motivo, as formas que trazem mais problemas para a aprendizagem são tradicionalmente escolhidas para serem foco de instrução (Doughty e Williams: 1998). Se considerarmos os verbos frasais como uma das grandes dificuldades encontradas por aprendizes de inglês cuja língua materna não possui recursos lexicais que operem de maneira semelhante à dos verbos frasais e também ponderarmos os fatores levantados por Allsop (1987), como o grande uso desses verbos em linguagem oral, escrita e por falantes jovens e o aspecto produtivo desses verbos em criar neologismos, chegaremos à conclusão de que esses parecem ser fortes candidatos à instrução no contexto brasileiro. A facilidade de se aprender um aspecto lingüístico depende da influência da língua materna e também de vários outros fatores como: a sua saliência no insumo, a sua função comunicativa e a dificuldade da(s) regra(s) que envolvem essa estrutura lingüística (Doughty e Williams: 1998).

Embora tão comuns na língua inglesa, os verbos frasais são um problema para aprendizes que falam como língua materna idiomas tão diferentes quanto o hebraico e o holandês. Dagut e Laufer (1985) realizaram estudos

com falantes nativos de hebraico, estudantes de inglês como segunda língua, e mostraram que eles têm dificuldade em entender os verbos frasais, evitam usá-los e os substituem por verbos constituídos somente de um item lexical. Segundo os mesmos autores, não há a categoria de verbo frasal em hebraico.

Já Hulstijn e Marchena (1989) investigaram como os verbos frasais são usados por alunos holandeses de nível avançado de inglês e constataram que eles não os evitam como uma categoria. Todavia, a análise mostra que os alunos evitaram alguns verbos frasais idiomáticos que tinham uma tradução equivalente aos verbos frasais holandeses. Hulstijn e Marchena (1989) atribuem isso a dois fatores. Um deles é o fator idiomático. O outro seria a relutância dos holandeses em aceitarem uma semelhança de significado entre a língua materna e a língua alvo.

A dificuldade em usar verbos frasais parece não acontecer com aprendizes de inglês cuja língua materna é o sueco. Laufer e Eliasson (1993) examinam o uso de verbos frasais ou de verbos equivalentes feito por alunos suecos aprendizes de inglês em nível avançado, observando que os mesmos usam corretamente os de língua inglesa, até aqueles de sentido diferente dos encontrados em sueco. Comparando-se os estudos apresentados aqui, concluímos que a diferença entre a língua materna e a língua alvo pode ser um dos fatores que leva os aprendizes a evitarem os verbos frasais.

Objetivos do estudo

Grandes dificuldades em aprender os verbos frasais ocorrem também com os aprendizes de inglês no Brasil. O estudo ora relatado investiga, através da reflexão de professores sobre o ensino/aprendizagem dos verbos frasais, as razões que levam os aprendizes brasileiros a terem dificuldades para usar esses verbos. Analisaremos se a intuição e experiência dos

professores corroboram os resultados de Dagut e Laufer (1985), principalmente devido à similaridade, no que diz respeito à ausência dos verbos frasais no português e na língua hebraica. Comparações com outros estudos da área serão feitas quando pertinentes.

O estudo teve como objetivo geral identificar as dificuldades no ensino e aprendizagem de verbos frasais em inglês. Os objetivos específicos são a identificação da maneira como os professores de inglês aprenderam verbos frasais, como eles vêem a importância do ensino desses verbos e que abordagens os professores usam para ensinar esses verbos. Especificaremos também se as abordagens mais usadas ou sugeridas tendem ou não ao FonF.

Metodologia

Essa pesquisa qualitativa é de base descritiva e foi feita com seis informantes. Quatro dos participantes lecionam atualmente em escolas de idiomas em Belo Horizonte e dois em cursos de graduação nos estados de Goiás e Minas Gerais. Esses professores lecionam para diferentes níveis (iniciante, intermediário e avançado) e o tempo de magistério varia de 6 a 30 anos. Eles receberam os seguintes nomes fictícios: Ana, Letícia, Márcia, Marcus, Paula e Maria.

Os seis professores receberam um questionário e o responderam por escrito (apêndice A). Após a análise dos dados dos questionários, duas professoras foram entrevistadas (apêndice B) para esclarecer respostas do questionário ou para aprofundar aspectos mais pertinentes à pesquisa.

Apresentação dos dados

Os resultados dos questionários e entrevistas demonstram que os professores consideram a aprendizagem dos verbos frasais da língua inglesa importante devido à sua frequência no discurso dos falantes nativos dessa língua. Alguns apontam para a coloquialidade desses verbos, mas já vimos que eles também são utilizados em contextos formais (Darwin e Gray: 1999). Destacamos a seguir as opiniões dos professores sobre como os verbos frasais são apresentados nos livros didáticos, sobre as dificuldades no ensino/aprendizagem desses verbos, sobre como eles próprios aprenderam esses verbos e sobre as técnicas mais eficientes de se ensinar esses verbos.

Livro didático

Os participantes relataram que os livros didáticos com que estão familiarizados apresentam os verbos frasais basicamente de duas maneiras. Na primeira, eles são apresentados em contexto textual seguidos, na maioria das vezes, de exercícios de fixação. Muitos desses exercícios são de preenchimento de lacunas. Na segunda, são apresentados em listas, ou seja, não há a preocupação em mostrar o uso dos verbos em contextos variados.

Todos os participantes enfatizam a contextualização dos verbos frasais para facilitar o ensino/aprendizagem dos mesmos. Alguns, porém, criticaram os tipos de exercícios que enfatizam somente o nível frasal, deixando de lado o discurso e não apresentando ao aluno os vários usos do verbo frasal. Quanto à utilização de listas, há opiniões divergentes. Somente um participante coloca a lista de verbos frasais como uma boa alternativa para o ensino

desse verbos, mas somente quando o espaço de tempo é exíguo. Maria diz que as listas "...nem sempre funcionam, mas para o aluno de TOEFL que precisa assimilar o maior número possível de *phrasal verbs* em um curto espaço de tempo, muitas vezes até funciona (sic)". Ana, no entanto, diz que "... listas não funcionam ...".

Alguns professores são mais independentes dos livros didáticos e foi possível perceber uma atuação crítica e reflexiva dos mesmos. Paula demonstrou isso ao dizer que "... o professor não depende do livro didático para ensiná-los. Sempre trabalhei *phrasal verbs* independentemente da forma como os livros abordam". Paula descreveu uma variedade de atividades que ela desenvolve com seus alunos, envolvendo ora a preocupação com o contexto, ora com a forma ou enfatizando ambas as perspectivas.

Dificuldades em se aprender os verbos frasais

Entre as razões apresentadas para as dificuldades em se aprender os verbos frasais encontram-se três tipos: a semântica, a estrutural e a de cunho técnico de ensino.

Quanto à razão semântica, está o fato de o verbo frasal como um todo, quando idiomático, "... não ter relação com o significado original" do verbo que o forma. Em termos estruturais, os professores apontam que "... nós não temos no Português..." esse tipo de verbo formado por um verbo e uma partícula. Essa estrutura lingüística impõe regras de colocação dos objetos direto e indireto que por vezes dificultam o uso desses verbos pelos alunos brasileiros. Essas reflexões estão de acordo com os estudos de Dagut e Laufer (1985) e os de Laufer e Eliasson (1993) que apontam a diferença entre a língua materna e a língua alvo e as questões idiomáticas como problemáticas para o aprendizado dos verbos frasais.

Alguns dos professores que participaram dessa pesquisa acham que a dificuldade não é inerente à forma lingüística e sim à maneira como esses verbos são ensinados. Letícia e Paula não consideram difícil a aprendizagem de verbos frasais, desde que obedecidas certas condições: "... é preciso ser usado no dia a dia para que não se esqueça", diz Letícia; "... só acho que não são ensinados de forma sistemática", afirma Paula. Essa técnica de salientar uma forma lingüística através do aumento de sua frequência de ocorrência no insumo é uma das explicações que Doughty e Williams (1998) apresentam para facilitar a aquisição de certas formas. Para elas, a probabilidade de um aprendizado de uma estrutura lingüística aumenta à medida que o aprendiz nota essa estrutura.

Vemos, então, que devemos tratar três aspectos com os professores de língua inglesa preocupados com o ensino/aprendizagem de verbos frasais: o formal, envolvendo as características semânticas e estruturais dessa classe de palavras e o didático, envolvendo as técnicas que realmente auxiliam o aprendizado.

A experiência de aprendizagem dos participantes da pesquisa

Segundo os participantes do estudo, as estratégias didáticas que lhes facilitaram a aprendizagem dos verbos frasais foram: exposição contínua à língua, apresentação de novos itens lexicais em contexto através de textos e ilustrações, repetição e uso sistemático. Essas técnicas são sugeridas por Nattinger (1998), Gairns e Redman (1998) para aquisição de vocabulário.

Em sua revisão de pesquisas, Coady (1997) conclui que, se o objetivo do aprendiz é alcançar proficiência moderada e com tempo ilimitado para isso, a forma natural em que a aquisição ocorre através só do contexto seria

suficiente. Se, entretanto, o objetivo é de uma leitura de textos acadêmicos e autênticos e com um limite de tempo para se adquirir vocabulário, somente a leitura não é suficiente. Paribakht e Wesche (1997) e Zimmerman (1997) demonstram que o uso da instrução sistemática além do contexto é mais proveitosa do que o uso só do contexto em se tratando de aquisição de vocabulário. A experiência dos professores participantes da pesquisa demonstra que a instrução utilizando o contexto é necessária para o aprendizado dos verbos frasais, assim como a sistematização dos mesmos através de algum foco no tipo de estrutura lingüística. A investigação de como essa sistematização é feita em sala de aula e quais são seus efeitos em termos de aprendizado pode corroborar os resultados aqui apresentados e faz parte da próxima etapa dessa pesquisa.

Richards (1998) coloca que o professor ensina mais baseado na sua própria história como aluno do que baseado nos cursos e treinamentos por quais passou. Desta maneira, resolvemos investigar o discurso dos professores quanto às suas crenças sobre o ensino dos verbos frasais. Vejamos, a seguir, como eles dizem que ensinam.

Técnicas eficientes

O discurso dos professores revela que ao ensinar os verbos frasais, todos eles procuram contextualizá-los e usá-los com freqüência. Marcus faz isso "... através de exemplos práticos". Maria e Paula, respectivamente, falam das tarefas em que estimulam os alunos a empregá-los: "... dou o significado em inglês e peço para usá-los em sentenças ou na próxima redação" e "... estou sempre criando oportunidades para que sejam usados. Peço que os incluam nos exercícios orais e escritos".

Na entrevista, Márcia diz que reproduz a maneira como aprendeu, criando

situações ilustrativas para o aluno descobrir qual era o verbo frasal referente àquele contexto; ela então reproduz esse modelo em exercícios orais "... procurando usar uma situação e ele [aluno] fala qual é o [verbo frasal]..." , e em exercícios escritos , onde ela pede "... para ele colocar dentro da situação o *phrasal verb*' .

Os professores participantes dessa pesquisa mostram uma preocupação em integrar a forma com o significado, usando instrução explícita " ...escrevo um exemplo de cada um dos quatro tipos e peço que eles analisem as possibilidades de uso ..." e implícita, explicando o significado através de "mímica, situações como *relationships...*" e como Marcus que usa também gravuras. Alguns, como Maria, fornecem o significado do verbo frasal e pedem ao aluno para usá-lo na próxima redação. Essa última técnica deveria ser analisada enquanto criadora ou não de uma real situação comunicativa e questionada por ser uma recomendação do professor que exige o uso do verbo frasal.

Nota-se uma preocupação dos professores com o uso dos verbos frasais em situações contextualizadas. Mas será que essa posição realmente demonstra a importância da função comunicativa na produção do aprendiz? Para Doughty e Williams (1998) se a necessidade do uso do aspecto lingüístico em foco é criada, haverá uma maior facilidade para a aquisição do mesmo. Elas consideram que sem a necessidade do uso da forma lingüística, ou seja, quando a forma não é vista quanto à sua função comunicativa, a aquisição pode ser dificultada.

Discussão e conclusão

Os professores, na sua maioria, valorizam as atividades do livro didático quando essas são contextualizadas. Referem-se à utilização de textos que contextualizam os verbos frasais; porém, não mencionam nenhuma técnica para chamar a atenção do aluno, visando salientar o léxico (no caso, os verbos frasais) enquanto aspecto formal a ser ensinado. Será que os exercícios de fixação são o bastante para tratar da colocação pronominal em relação aos verbos frasais? Qual seria o efeito de se utilizar o negrito em textos com verbos frasais que alguns livros didáticos fazem? A simples saliência dos verbos poderia levar à produção? Parece-nos que o ensino dos verbos frasais vai além da simples contextualização feita pelo livro didático ou pelo professor. A questão central é a criação de atividades nas quais o uso do verbo frasal seja essencial para a comunicação, levando-se em consideração as diferenças de gêneros textuais e suas implicações discursivas.

Dessa maneira, pensamos que uma proposta de inclusão de qualquer aspecto lingüístico no currículo deve ser analisada quanto à real conjunção de suas características comunicativas e formais. Vemos que a inclusão dos verbos frasais nos níveis básicos é justificada pela freqüência de ocorrência dos mesmos, mas essa inclusão não significa somente uma grande quantidade desses verbos em textos. Devemos transpor para o ensino do léxico os princípios do FonF apresentados: as melhores tarefas são aquelas em que o uso da forma se torna essencial para a realização delas (Doughty e Williams: 1998), assegurando-se a ligação entre forma e significado. O termo significado para as autoras acima mencionadas inclui não só o significado do léxico mas também o semântico e o pragmático. O grau de eficácia do FonF depende do nível de integração da atenção do aprendiz com os aspectos mencionados.

Sugerimos que pesquisas futuras testem a verdadeira eficácia de técnicas de ensino comumente usadas em nossas salas de aula para ensinar verbos frasais para nossos alunos brasileiros. Como os professores tratam o

aspecto formal dos verbos frasais? Em que momento são discutidas questões como a colocação pronominal com os verbos frasais? Será que as atividades sugeridas passam por um foco comunicativo para depois dar atenção aos aspectos formais? Será que as atividades realmente criam a necessidade de se usar esses verbos? Quando um professor pede aos alunos para fazerem frases com verbos frasais, o que isso significa? Estamos voltando à abordagem centrada no foco nas formas, criticada por Long e Robinson (1998)? O que fazemos quando nossos alunos cometem erros ao usar verbos frasais? Tratamos erros de significado da mesma maneira que tratamos erros formais? Como lidamos com o uso de verbos de origem latina quando um correspondente verbo frasal é mais apropriado? Compartilhamos com Doughty e Williams (1998) que como e quando usar certas técnicas de ensino são hoje cruciais para entendermos como funciona o ensino e aprendizado de línguas, seja de segunda língua ou língua estrangeira.

A discussão sobre as técnicas utilizadas em sala de aula é uma maneira de se repensar a instrução formal que ocorre em sala de aulas de línguas estrangeiras para que possamos adequar o ensino às reais necessidades de nossos alunos. Dessa maneira, vemos que o contato com pesquisas canadenses sólidas de ensino/aprendizado de línguas (Swain: 1998; Lightbown e Spada: 1990; White, Spada, Lightbown e Ranta: 1991) é essencial para melhor compreendermos o complexo fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras. Ao compararmos os resultados desses estudos com os feitos em diferentes contextos de ensino, iluminamos as discussões sobre o foco em certos aspectos lingüísticos, no nosso caso, o ensino de verbos frasais, como parte integrante de programas verdadeiramente comunicativos.

Referências bibliográficas

- Allsop, J. *Cassell's Student's English Grammar*. Eastbourne: Cassel Publishers Limited, 1987.
- Coady, J. "L2 Vocabulary Acquisition: A Synthesis of Research". In: Coady, J. e Huckin, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. New York: Cambridge University Press. 1997. p. 273-90
- Dagut, M.; Laufer, B. "Avoidance of Phrasal Verbs: A Case for Contrastive Analysis". *Studies in Second Language Acquisition*, v.7, p. 73-79, 1985.
- Darwin, C. M., Gray, L. "Going After the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification". *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 1, p. 65-83, 1999.
- Doughty, C., Varella, E. "Communicative Focus on Form". In: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-38.
- Doughty, C., Williams, J. "Pedagogical Choices in Focus on Form". In: _____. (ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 197-260.
- Doughty, C., Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Gairns, R., Redman, S. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Hulstyn, J.H., Marchena, E. "Avoidance: Grammatical or Semantic causes?" *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, p. 241-55, 1989.
- Krashen, S. D. "The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral". *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 722-25, 1993.
- _____. "Formal Grammar Instruction: Another Educator Comments". *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 409-11, 1992.
- _____. *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London: Longman Pergamon, 1985.
- _____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Krashen, S. D., Terrel, T.D. *The Natural Approach*. New York: Pergamon, 1983.
- Laufer, B., Eliasson, S. "What Causes Avoidance in L2 Learning: L1-L2 Difference, L1-L2 Similarity or L2 Complexity?" *Studies in Second Language Acquisition*, v.15, p. 35-48, 1993.

Lightbown, P., Spada, N. "Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning". *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, n. 4, p. 429-48, 1990.

Long, M. H., Robinson, P. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". In: Doughty, C., Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

Mcarthur, T., Atkins, B. *Dictionary of English Phrasal Verbs and Their Idioms*. London: Collins, 1985.

Nattinger, J. "Some Current Trends in Vocabulary Teaching". In: Carter, R., McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. Essex: Longman Group Limited, 1998. p. 62-82.

Paribakht, T. S., Wesche, M. "Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary". In: Coady, J. E., Huckin, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. New York: Cambridge University Press. 1997. p. 174-200.

Schmitt, N., McCarthy, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Spada, N., Ranta, L., Lightbown, P. "Working with Teachers in Second Language Acquisition Research". In: Schachter, J., Gass, S. (eds.). *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 31-44.

Swain, M. "French Immersion and Its Offshoots: Getting Tow for One". In: Freed, B. (ed.). *Foreign Language Acquisition: Research and the Classroom*. Lexington: Heath, 1991. p. 91-103

Swain, M. "Focus on Form through Conscious Reflection". In: Doughty, C., Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.

Swain, M., Lapkin, S. "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning". *Applied Linguistics*, v.16, n. 3, p. 370-91, 1995.

Richards, J. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

White, L., Spada, N., Lightbown, P., Ranta, L. "Input Enhancement and L2 Question Formation". *Applied Linguistics*, v.12, n.4, p. 416-32, 1991.

Williams, J., Evans, J. "What Kind of Focus and on Which Forms?" In: Doughty, C., Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 139-55.

Zimmerman, C. B. "Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study". *TESOL Quarterly*, v. 31, n.1, p. 121-40, 1997.

Apêndice A

Questionário

O questionário abaixo faz parte de um estudo sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Não é preciso que você se identifique. As perguntas são abertas e devem ser escritas no espaço logo abaixo de cada uma delas. Gostaria que você expressasse suas respostas de forma clara e sincera.

1. Há quanto tempo você leciona inglês?
2. Em qual/quais escola(s) você leciona?
3. Para qual /quais nível/ níveis você leciona?
4. Você considera o aprendizado de *Phrasal Verbs* difícil? Por quê?
5. O que tornou a sua aprendizagem de *Phrasal Verbs* mais fácil ou mais difícil?
6. Você acha importante o ensino de *Phrasal Verbs*? Por quê?
7. Como você ensina os *Phrasal Verbs* em sala de aula?
8. Como os livros didáticos que você conhece ou usa tratam os *Phrasal Verbs*?
9. Você acha essa abordagem eficiente? Por quê?
10. Você acha possível iniciar o ensino de *Phrasal Verbs* no terceiro semestre de aprendizagem? Por quê?
11. Para você, quais seriam as vantagens e desvantagens de se iniciar o ensino de *Phrasal Verbs* nos primeiros estágios de aprendizagem?

Apêndice B

Entrevistas

A primeira entrevistada recebeu o nome fictício de Márcia e a segunda recebeu o nome de Ana. O que se encontra entre parênteses não foi dito textualmente na entrevista e foi inserido apenas a título de esclarecimento. Para facilitar a transcrição, empregamos as seguintes abreviaturas: E, para entrevistadora; M, para Márcia; e A, para Ana.

Entrevista com Márcia:

E: Márcia, eu gostaria que você explicasse melhor o que vem a ser situações, que você mencionou [no questionário]. O que tornou a sua aprendizagem de *phrasal verbs* mais fácil ou mais difícil? Você falou que foram as situações [que tornaram mais fácil]

M: Mais fácil era quando eu relacionava *phrasal verbs* com as situações. Quando o professor dava o exemplo, dava um exemplo do significado, né, criando uma situação e a gente então falava o *phrasal verb*.

E: Esta situação então seria o contexto?

M: O contexto. É. O que torna a [aprendizagem] mais difícil, né, difícil era se fosse para decorar.

E: Sem contexto.

M: Sem contexto.

E: É.... na ... na questão sete [do questionário] que você...que pergunta como você aborda o ensino de *phrasal verbs* em sala de aula, você diz que eles normalmente aparecem em *readings*, né, então depois você explica e faz exercícios orais.

M: É. Depois de explicado o significado, dentro do *reading*, daquele [*Phrasal verb*] dentro do contexto do *reading*, aí, [eu] faço exercícios orais e escritos procurando fazer isso mesmo, usar a situação e ele [o aluno] fala qual é o [*phrasal verb*]. E escrito para ele colocar dentro da situação o *phrasal verb*.

E: Ah. Ok. É só isso.

M: Só isso mesmo?

E: É. Muito obrigada.

Entrevista com Ana:

E: Você disse que considera a aprendizagem de *phrasal verbs* difícil. Você poderia explicar melhor o que torna esta aprendizagem difícil?

A: A memorização dos *phrasal verbs*. Porque para os alunos é alguma coisa que nós não temos em Português. Então, os alunos têm dificuldade de relacionar estas palavras com coisas do cotidiano. Eles acham difícil a memorização, fica uma coisa muito artificial de colocar a tradução no quadro e os *phrasal verbs*. Deveria ser trabalhado de outra maneira porque eles acham muito difícil. É algo diferente para eles, que eles não têm na língua deles e eles têm que usar um verbo mais uma preposição, e esta preposição pode mudar o sentido deste verbo. Eu normalmente, quando vou dar.. iniciar *phrasal verbs* eu trabalho no básico, desde o básico, eu dou o exemplo de *look; look after; look for*, porque aí eu mostro como uma preposição ou advérbio depois pode mudar o sentido do verbo, da palavra original.

E: OK. Você então acha que a dificuldade está no fato de não se ter *phrasal verbs* em Português?

A: Isso. E como trabalhar o *phrasal verb*, porque trabalhar tabela de memorização isto não funciona, tá, igual eu estudei, decorando e eu

acho que isto não funciona.

E: Isto não deu certo. [Você] não recomenda.

A: Não, não recomendo.

E: Você poderia falar mais de como foi sua aprendizagem de *phrasal verbs*?

A: Eu aprendi desde quando eu estudei no básico. Eu estudei muito inglês sozinha. Então, assim, eu via em livro, eu procurava em dicionário. Mas na faculdade quando eu estava estudando na graduação, eu tive uma professora que a tese dela era baseada em *phrasal verbs*, então, ela sempre usava *phrasal verbs*. Só que ela deu para a gente fazer um trabalho. Ela deu para a gente pesquisar, ela passou uma lista para a gente pesquisar o significado e colocar exemplos. Ela também dava exercícios de completar lacunas com *phrasal verbs*. Foi assim que eu comecei a trabalhar com ela. Nada assim muito visual, era mais de conexão com outras palavras. Agora o meu uso de *phrasal verbs* mudou até eu aprendi mesmo quando eu fui... comecei a dar aula que eu tentei diversificar a maneira de trabalhar com eles.

E: Você acha que esta maneira que você aprendeu te ajudou?

A: Não, porque eu memorizei *phrasal verbs*, eu não sabia. Outro dia eu estava olhando o trabalho[de *phrasal verbs*], que era enorme, era um trabalho de 6 meses, [e] eu não lembro de quase nada. [Eu] pegava um livro, ou um dicionário e olhava o *phrasal verb*. Ela deu alguns verbos que ela queria que agente achasse os *phrasal verbs*, e eu fiz, fiz o exercício que ela pediu, mas assim, eu não memorizei, não aprendi. Só depois trabalhando....

E: ...usando...

A: ...manuseando que eu consegui aprender.

E: Por quê que você acha o contexto importante para ensinar *phrasal verbs*?

A: O *phrasal verb* por si só vira um pretexto.

O papel da reflexão no processo de aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna japonesa em um curso colaboracionista

Laura Miccoli

Introdução

Um ambiente de sala de aula que promova a interação e o estudo de um conteúdo diferente da língua em si é considerado propício para aquisição de uma língua estrangeira. Com raras exceções, pouco sabemos como os alunos reagem à aprendizagem em tal situação. Este artigo descreve as reações de uma aluna, Hiroko (nome por ela escolhido), às suas experiências em um curso organizado segundo os princípios da aprendizagem colaboracionista em uma universidade canadense. Embora suas experiências sejam únicas para si mesma e para o curso do qual participou, acreditamos que essa investigação leva a conclusões importantes. Em especial, propomos que a aprendizagem sob a abordagem colaboracionista envolve emoções fortes que podem afetar seu resultado. A reflexão e a posterior conscientização sobre essas emoções podem vir a ser tão essenciais para um bom desempenho no processo de aprendizagem tal como a reflexão consciente sobre seus aspectos cognitivos.

A reflexão no processo de aprendizagem

Uma aprendizagem reflexiva é adotada por professores que queiram “encourage critical reflection in order to precipitate or facilitate transformative learning in adults” (Mezirow: 1990, 366). De acordo com Boud, Keogh, and Walker (1985), escrever é a melhor maneira de se promover uma aprendizagem reflexiva, isto é, pedir ao alunos que reportem as experiências que vivenciam. O processo inclui questioná-los, seja através de entrevistas ou em discussões com outros alunos, sobre os sentimentos que se manifestam durante o período de aprendizagem. Finalmente, pede-se para que eles reavaliem suas experiências. Em outras palavras, o professor leva o aluno a compartilhar, primeiramente, suas observações e atitudes, comparando-as, a seguir, com as de seus colegas. Esse processo leva à criação de novos significados para as experiências vividas. Esse processo, denominado apropriação, leva à incorporação de “new knowledge into a part of how we act and feel” (Mezirow: 1990, 367).

Um procedimento de pesquisa que promova reflexão é altamente produtivo para se ter uma visão profunda de uma experiência educacional (Schön: 1991). Ao adotarmos esse procedimento nessa investigação esperava-se que a informante revelasse a experiência de estar em uma sala de aula estruturada dentro de uma abordagem colaboracionista, de forma a entender como essa abordagem afetaria, positiva ou negativamente, o seu processo de aprendizagem. Para promover reflexão e documentar o processo de aprendizagem de nossa informante, usamos diários e entrevistas.

Aprendizagem colaboracionista

A aprendizagem colaboracionista – a organização da sala de aula em pequenos grupos para a descoberta e o domínio de qualquer conteúdo acadêmico é uma abordagem que vem sendo implementada na educação de crianças e jovens (Kagan: 1989, Sharan & Sharan: 1992, Slavin: 1990). Um número considerável de pesquisas sugerem os benefícios múltiplos da aprendizagem dentro da abordagem colaboracionista (para uma síntese, veja, por exemplo, Slavin: 1991) em comparação às aulas tradicionais conduzidas por professores. Os benefícios para a aprendizagem sob uma abordagem colaboracionista incluem melhor desempenho acadêmico, melhores relações entre grupos, atitudes mais positivas em relação à escola e maior auto-estima.

Nos últimos anos, a atenção tem se voltado para as possíveis vantagens de se aplicar a abordagem colaboracionista ao contexto da educação bilingüe (Holt: 1993; Kagan: 1986; Kessler: 1992), e em especial sua aplicação ao processo de aquisição de uma segunda língua (Coelho: 1992; Long and Porter: 1985; Pica, Holliday, Lewis & Morgenthaler: 1989). A aprendizagem colaboracionista tem o potencial de envolver os alunos em discussões sobre tópicos de seu genuíno interesse, promovendo o desenvolvimento de habilidades orais. Através dessas discussões, os alunos podem usar uma maior gama de funções linguísticas do que aquelas utilizadas nas interações típicas entre professor e aluno. Mais ainda, os alunos podem maximizar os recursos linguísticos que possuem de forma a expressar idéias e conceitos mais complexos. Além disso, o discurso produzido pelos alunos os levará provavelmente à negociação de sentido e forma, oferecendo-lhes a oportunidade de aumentar a compreensão do *input* a que estão expostos e da correção do *output* que produzem (Swain: 1993).

O curso de nível de pós-graduação no qual Hiroko se matriculou foi dado em uma das maiores universidades canadenses, por um dos maiores nomes na área de linguística aplicada daquele país. O curso, intitulado "Aprendizagem

colaboracionista nas salas de aula de língua estrangeira” teve duração de treze semanas, em encontros semanais de três horas de duração. Os objetivos de curso incluíram:

- entender a razão de se utilizar a aprendizagem colaboracionista em salas de aula de língua estrangeira (LE), particularmente, sua relação com a teoria de aquisição de uma língua, e;
- vivenciar a experiência de estar em uma sala colaboracionista de forma a entender suas vantagens e desvantagens.

Foi exigido dos alunos que fizessem um diário aberto¹ durante todo o curso, escrevendo nele no mínimo uma vez por semana.

O curso foi dividido em duas partes. Durante as seis primeiras semanas, os alunos leram e discutiram artigos sobre teorias e pesquisas em Aquisição de Segunda Língua (ASL) que justificam o uso da abordagem colaboracionista para alunos em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa parte do curso utilizou a estratégia de *jigsaw* (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snap: 1978). Segundo essa estratégia, os alunos formam grupos chamados “grupos de origem”. A cada aluno é dado um de vários artigos o qual deve ser lido para posteriormente ser ensinado aos demais colegas de seu grupo. Para tal, em um primeiro momento, os alunos que lêem artigos iguais (normalmente entre dois e três) saem de seus grupos de origem, reunindo-se nos “grupos de especialistas”. Nesses grupos, discutem o conteúdo dos artigos (auxiliados por uma série de perguntas elaboradas para guiar a discussão). Esse processo dura até o momento em que o grupo se sente seguro do entendimento do conteúdo do texto. A seguir, os especialistas voltam a seus grupos de origem. Neles, cada aluno que leu um artigo diferente tem a responsabilidade de ensinar aos demais membros sobre o artigo que leu. O objetivo final é responder uma outra série de perguntas que envolvem a síntese do material contido nos vários artigos.

Na segunda metade do curso, os alunos (exceto Hiroko) foram divididos em grupos de acordo com suas áreas de atuação: ensino de inglês ou francês como língua estrangeira para crianças, adolescentes ou adultos. Embora Hiroko tenha ensinado inglês para crianças no Japão, ela foi colocada

¹ Um diário aberto, ao contrário de um diário pessoal, é passado ao professor para comentários.

no grupo que trabalhava com ensino de inglês para adultos por dois motivos: (a) ela própria era uma adulta em processo de aprendizagem de inglês e (b) uma das alunas daquele grupo tinha tido uma longa estadia no Japão, tendo demonstrado interesse e apoiado Hiroko durante a primeira parte do curso quando Hiroko tinha dificuldades em acompanhar a aula. Durante essa parte do curso, os alunos conceberam, desenvolveram, conduziram e, finalmente, reportaram através de uma apresentação oral e de um trabalho escrito, uma investigação sobre algum aspecto do ensino ou da aprendizagem segundo a abordagem colaboracionista aplicada à sala de aula de língua estrangeira. O grupo de Hiroko decidiu examinar a quantidade e a qualidade da negociação de sentido que ocorria entre alunos de inglês de nível avançado em duas atividades diferentes: uma era altamente colaboracionista e a outra era uma discussão aberta.

No final do curso, os alunos preencheram anonimamente um questionário de avaliação do curso. De forma a ampliar o contexto para as interpretações das reações de Hiroko ao curso que apresentaremos logo mais, as duas perguntas do questionário e os resultados obtidos são apresentados a seguir.

Uma das perguntas solicitou que os alunos avaliassem o grau de sua satisfação com o curso em uma escala de quatro pontos, onde 1 representava muito pouca (satisfação) até chegar à 4 ou um grau muito alto de satisfação. O grau de satisfação médio da turma, composta por 17 alunos (excluindo Hiroko), ficou em 3,8. Hiroko classificou seu grau de satisfação com o curso em 3,0.

A outra pergunta feita na avaliação referia-se aos efeitos da abordagem colaboracionista na auto-estima dos alunos. Uma escala de 5 pontos, partindo de "abaixou muito minha auto-estima" até " aumentou muito minha auto-estima" foi usada nessa questão. Os resultados obtidos foram: dois alunos responderam "abaixou um pouco minha auto-estima"; cinco alunos responderam "não afetou minha auto-estima"; três alunos responderam que "aumentou um pouco minha auto-estima" e sete alunos responderam "aumentou muito minha auto-estima". Hiroko respondeu que, inicialmente, a abordagem colaboracionista "abaixou muito minha auto-estima", mas que ao final do curso tinha "aumentado um pouco minha auto-estima".

Metodologia de pesquisa

A metodologia utilizada nessa investigação buscou atender à demanda de se dar um papel mais ativo ao aluno na pesquisa em ASL, utilizando-se procedimentos que, segundo Allwright “would not only be productive for learners but that also would bring the learner in as a partner in the research enterprise” (1988: 258). Essa preocupação é também expressa por Van Lier quando afirma que “few researchers [...] have solicited learners’ views of their language learning careers” (1988: 79). Finalmente, há a constatação de Johnson quanto ao “surprisingly little ethnographic work on the language learning and cultural adjustment of adolescents and adults relative to the many experimental and correlational studies” (1992: 135). Para tal, perguntamos a Hiroko se ela estaria disposta a colaborar com nossa investigação. Tanto ela quanto, posteriormente, toda a turma concordaram em participar.

Durante as aulas Hiroko sempre trabalhou em grupo. No início do semestre, sua participação em seus grupos foi gravada, primeiramente, em fitas de áudio e, posteriormente, em fitas de vídeo. Mais adiante no semestre, seu grupo foi gravado em vídeo novamente. Durante essas sessões a pesquisadora observava, fazendo anotações de campo que viriam a gerar as perguntas que seriam feitas à Hiroko durante as entrevistas programadas para a complementação da coleta de dados.

Sete entrevistas foram realizadas em dois meses. O objetivo da primeira entrevista foi para que Hiroko e a pesquisadora se conhecessem. Na segunda, quinta, sexta e sétima entrevistas, o ponto de partida para as discussões foram as fitas e as notas de campo. Durante a terceira e quarta entrevistas, o material que promoveu a discussão foram os textos redigidos por Hiroko e a pesquisadora sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma última entrevista foi realizada seis semanas após a última observação para que Hiroko pudesse fazer comentários sobre as transcrições e a análise preliminar dos dados. Os resultados – uma descrição consensual do processo que ela vivenciou como aluna no curso sobre a

aprendizagem colaboracionista – se baseiam nessa análise conjunta dos dados. Essa descrição documenta, em particular, o lado emocional das fases pelas quais Hiroko passou durante o semestre. Nesse período ela foi aprendiz tanto do conteúdo do curso como da língua inglesa pois encontrava-se em um contexto no qual ela era lingüisticamente a menos desenvolvida.

Hiroko

Hiroko, natural do Japão, começou a estudar inglês com seis anos. Gradou-se em Inglês em 1981. Depois de sua graduação, começou a dar aulas particulares de inglês para crianças em sua casa. Hiroko chegou a Toronto em março de 1992. Seu marido, um pesquisador associado, tinha ido a Toronto para uma estadia de dois anos. Ela tinha se candidatado para fazer o MEd,² tinha sido aceita e começado em setembro de 1992. A disciplina “Aprendizagem colaboracionista em salas de aula de língua estrangeira” era seu terceiro curso, oferecido entre janeiro e maio de 1993. Na época dessa investigação, Hiroko tinha 35 anos de idade e sua proficiência em Inglês era considerada de nível intermediário.

Hiroko disse que seu primeiro semestre como aluna no programa de mestrado representou seu “período de silêncio”. Ela reconheceu que não conseguia entender a maior parte das aulas. Disse também que ela não conseguia conversar, mas se pudesse, não o faria em sala de aula. Ela sabia que estudar era um desafio para ela, mas estava determinada a superar suas dificuldades. Foi pela oportunidade de desenvolver sua fluência em inglês bem como a possibilidade de aprender mais sobre si mesma como uma aprendiz da língua que ela concordou em colaborar com esta investigação.

Uma análise lingüística do desenvolvimento do inglês de Hiroko durante o período desse estudo não foi feita, embora não tenha havido dúvida, tanto

² Mestrado em Educação

para a pesquisadora como para a própria Hiroko, de que ela desenvolveu sua proficiência, tendo um progresso considerável nesse período. Vale a pena ressaltar seis pontos onde esse desenvolvimento se manifestou. Primeiramente, ao ouvir as fitas da segunda e da última entrevista podemos rapidamente notar o aumento da fluência de Hiroko. Em segundo lugar, Hiroko disse que no final do curso ela já podia entender entre 50-80% das discussões em sala de aula, exceto quando ela estava cansada. Esse depoimento compara-se favoravelmente à própria Hiroko que em sua entrevista inicial disse não compreender a maior parte das aulas no semestre anterior. Em terceiro lugar, observamos o entusiasmo que Hiroko demonstrava por expressões novas e mais coloquiais. Como, por exemplo, no trecho de uma das entrevistas, abaixo:

Laura: You're not thrilled with this project. It's not making your heart beat.

Hiroko: That's new phrase for me "heart beat" (laugh). I like it.

Em quarto lugar, houve um observável aumento de auto-correções nas últimas entrevistas, como ilustramos a seguir:

Hiroko: We met maybe most than other groups... more than other groups.

Em quinto lugar, nas últimas entrevistas, Hiroko falou muito sobre sua necessidade de aprender formas de interromper suas colegas para participar mais das conversações em grupo. A citação em que ela expressa seu entendimento do uso de *hang on* para interromper uma discussão em curso é um ótimo exemplo. A reflexão de Hiroko sobre esse assunto é bem captada no seguinte trecho:

Hiroko: Maybe the next step is find a chance to speak. Very difficult for me. It's not our culture.

Finalmente, durante o período do curso, Hiroko deixou de escrever suas anotações em japonês para passar a fazê-las em inglês.

Laura: Have your notes changed? Do you still write part of your notes in Japanese or are you writing them mostly in English?

Hiroko: I'm writing most of them in English... I realized that I should take notes in English.

Análise dos dados

Hiroko passou por três fases distintas durante o período do curso. Cada fase é marcada por uma emoção dominante diferente. A primeira fase foi marcada por sentimentos de ansiedade; o sentimento associado com a segunda fase foi depressão; e a terceira fase foi marcada por sentimentos de felicidade. Cada uma dessas fases esteve ligada à natureza das tarefas que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula, ao conteúdo do material que estava sendo estudado e às barreiras que a pouca fluência em inglês de Hiroko impunha ao seu envolvimento no grupo. Gostaríamos de sugerir que foi através do processo das entrevistas que Hiroko se conscientizou de suas emoções e da origem delas, resultando em uma disposição para lidar com elas construtivamente. Finalmente, é importante notar o papel que a cultura japonesa teve na adaptação de Hiroko ao formato do curso do qual participava – estruturado segundo a abordagem colaboracionista.

Iniciamos nossa análise com um breve exame da importância da cultura japonesa na dinâmica de sala de aula. Segue-se a descrição das fases pela quais Hiroko passou durante o curso, onde incluímos comentários ilustrativos retirados das entrevistas e do diário.

O papel da cultura

Durante o curso, a maneira como a origem cultural de Hiroko afetou sua aprendizagem tornaram-se visíveis de duas formas diferentes. Em primeiro lugar, de acordo com Hiroko, a maneira de se trabalhar na escola e nos deveres que prevalece no Japão é individualmente. Em seu primeiro registro

no diário, ela se questionava: “Será que eu posso ser colaboracionista?” Ela achava que sua herança cultural não a havia preparado para participar em discussões de grupo:

Because when I used to be a student, just sit and get some information from the professor. We, most of Japanese, used to such situation, so to get into the discussion is hard for me as a student. (Ent. 4)

O problema de “getting into the discussion” atormentou Hiroko durante todo o curso. Algumas vezes ela queria entrar na discussão mas não podia porque “they had the turn”; outras vezes, “some of them asked me to speak more ... they tried to make space for me to talk ... but I don’t want to speak when I was pointed [at].”

Em segundo lugar, as crenças de Hiroko sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira eram fortemente influenciadas por suas experiências nessa área no Japão. Ela acreditava que a aprendizagem é uma atividade orientada por metas e altamente dependente da figura do professor:

Maybe because I’m Japanese. [I always say] the purpose of the student to go to ESL is not to chat or not to speak with other peers, even if they use only English, they want to get something new or some ideas or something about English. (Ent.4)

Essa crença afetou seriamente a atitude de Hiroko em relação ao projeto no qual esteve envolvida durante a segunda parte do curso. Ela duvidava que os alunos de inglês como segunda língua aprenderiam em aulas dadas segundo a abordagem colaboracionista. Dessa forma, ela dizia que o projeto não lhe trazia nenhum interesse. Ao término do projeto, suas crenças foram derrubadas, pois os alunos dessas aulas não só gostaram de trabalhar em grupo como também consideraram ter aprendido com a experiência. É possível que saber disso tenha sido um estímulo importante para a sua própria conscientização, fazendo-a perceber que talvez ela também estivesse aprendendo dentro da abordagem colaboracionista.

Fase um

Durante as seis primeiras semanas do curso, quando sua estrutura de trabalho estava apoiada na estratégia de jigsaw, a emoção que tomou conta de Hiroko foi ansiedade. As palavras mais usadas nas entrevistas durante esse período foram "afraid", "scared", "frightened", "nervous" e "worried". Ela se sentia responsável pelo entendimento de seus colegas dos textos que ela tinha lido. Por considerar as duas atividades – leitura e explicação dos textos – difícil, a quantidade de responsabilidade que elas acarretavam faziam-na ansiosa.

Uma análise dos dados durante esse período evidencia que Hiroko se preocupava em ter que resumir os textos que lia com suas palavras. A possibilidade de ser responsável pela compreensão errada de partes importantes dos textos era uma grande preocupação para ela.

I apologized very much to all of them that I met in my small groups, because I felt so [much] responsibility that I couldn't explain well. So maybe some of them were surprised about my apologies. And they noticed I felt so bad. (Ent. 2)

I was scared (laugh) that I had to explain by my own words. The responsibility, the amount of responsibility, scared me. (Ent.8)

[This week] my anxiety became serious. There was a quiz... it was my fault if they could not answer the quiz. (D. 4)

Durante todo esse tempo, Hiroko sabia do apoio e da compreensão que ela recebia de suas colegas: "they were careful and had sympathy with me very much".

Fase dois

À medida que o curso saía do período de revisão da literatura pertinente para a construção e a implementação de uma pesquisa sobre algum aspecto do ensino ou da aprendizagem colaboracionista, a emoção que dominou Hiroko foi a depressão.

Awful. I would like to withdraw from this class. (D. 7)

Now I feel more depressed. (Ent. 4)

A origem de sua depressão era uma auto-estima diminuída. Em seu grupo, Hiroko se sentia incapaz de contribuir. A situação era muito diferente da primeira fase onde embora ela se sentisse ansiosa porque ela sentia que suas habilidades lingüísticas não a ajudavam a dar conta do que se exigia dela, pelo menos ela sabia o que tinha que fazer e como fazê-lo. Nessa fase, Hiroko sentia-se sem condições de executar as atividades: "I have the responsibility to contribute but I have no source (=knowledge/experience)".

I can do what I was told. If the teacher to read this assignment, and to explain something, I can do or I'll try to do. However, now I have to find by myself (=I have to have my own opinions)" (Ent. 4)

Mais ainda, quando Hiroko tentava contribuir com suas opiniões, ela sentia que elas eram rejeitadas pelo grupo.

My point or my opinion or my understanding is out of point ... doesn't work ... doesn't fit. (Ent. 4)

My part was to make questionnaire and I prepared two three pages but it was useless. All of them were useless. I was so disappointed. (Ent. 4)

I could do nothing on the project but just sit down and listen to my fellow students in quiet. (D. 8)

Nesse ponto, Hiroko atribua muito de sua incapacidade para contribuir à sua falta de interesse pelo projeto do grupo. Primeiramente, ela tinha sido colocada em um grupo que estava trabalhando com ensino de inglês para adultos, quando ela se interessava no ensino de inglês para crianças. Em segundo lugar, a pergunta de pesquisa que ela desejava investigar buscava apontar as diferenças entre uma aula centrada no professor e uma aula colaboracionista. Em vez dessa questão, seu grupo decidiu investigar a diferença entre atividades colaboracionistas estruturadas e não estruturadas. No entanto, ela sempre se manteve calada em relação a seus interesses, temendo não saber como transformar sua pergunta em um projeto de pesquisa.

I was interested in observing the difference between lockstep situation and cooperative situation. I had no practical idea about observing my interested difference. So, I knew that if I asked them that, they would ask me about the practical idea, so I stopped speaking out. (Ent. 5)

Durante essa fase Hiroko expressou ter sentimentos de irritação e raiva em relação às suas colegas: "the inferiority make me irritated".

Por tudo isso, esse foi um período muito difícil para Hiroko. É claro que é impossível saber como Hiroko teria mudado durante o resto do curso e até mesmo se ela teria mudado, não fosse a intervenção da entrevistadora. Em todas as entrevistas, um dos objetivos era encorajar Hiroko a refletir sobre suas experiências como aprendiz de inglês e a conscientizar-se de como suas percepções afetavam seu processo de aprendizagem. Foi nesse momento difícil que a pesquisadora começou a propor ações para ajudar Hiroko a ultrapassar essa fase.

Fase de transição

A estratégia da entrevistadora e pesquisadora foi encorajar Hiroko a refletir sobre qual a origem de sua insatisfação e sugerir que ela as discutisse com seu grupo ou sua professora. A reflexão de Hiroko que está em parte refletida nas citações acima, pode ser sucintamente resumida com a afirmação que fez durante a sexta entrevista: “No one expect me anything [no one expected anything of me]”. Pressionada tanto pela pesquisadora quanto pela professora, Hiroko finalmente decidiu juntar toda sua coragem e conversar com seu grupo sobre seus sentimentos. De uma certa maneira, foi esta decisão que mudou os sentimentos negativos de Hiroko.

Antes de abordar seu grupo ela disse:

So, maybe they cannot understand what I feel and maybe I cannot understand what they are feeling. (Ent. 6)

Depois da discussão que teve com elas, ela passou a reconhecer que havia dois lados em seu dilema:

“And they feel guilty for me and I feel guilty for them too, no?” (Ent. 7).

A resposta do grupo de Hiroko foi expressar sua preocupação com os sentimentos que a desvalorizavam; entretanto insistiram para que participasse mais nas discussões de grupo, contribuindo efetivamente no desenvolvimento do projeto de pesquisa. O grupo faria um esforço para dar-lhe tempo para expressar suas idéias, mas Hiroko teria que colocar-se mais assertivamente nas discussões. Juntas o grupo fez uma redistribuição do trabalho entre elas, certificando-se de que cada membro contribuísse de acordo com suas habilidades. O grupo assegurou Hiroko de que ela era parte “do time” e queriam que ela continuasse a trabalhar com elas. Hiroko respondeu positivamente à reação de suas colegas:

The idea that 'made my heart beat' was that I did not do anything FOR them, but I worked WITH them. (D. 10)

In cooperative learning setting ... are good at leading the team; some are good at modifying. Some are familiar with theories, some with practical study. As a result, though each has a little power, each can achieve better as a group than as individuals. (D. 10)

A partir desse ponto, os sentimentos começaram a mudar para melhor.

Fase três

Nessa fase, o sentimento dominante é de felicidade. Como resultado dos esforços combinados e conscientes de Hiroko e de suas colegas, a participação dela na pesquisa do grupo aumentou. Mais ainda, à medida que o trabalho no projeto de pesquisa progredia, Hiroko descobriu que possuía uma série de habilidades para contribuir efetivamente. A necessidade de alguém com bons conhecimentos de matemática para a análise dos dados colhidos pelo grupo e a produção de gráficos no computador fizeram com que Hiroko trocasse os sentimentos de auto-estima diminuída por sentimentos de auto-confiança.

I could make a graph, use my math knowledge, so I'm happy now. All, most of the things have changed in the direction of the good way and I could contribute to the group. I'm happy. (Ent. 7)

The presentation has finished. It was well done. Even though I had a very small part in it, it was enough for me

to try my best ...I did not memorize and I needed a few notes to read, but I did my part very calmly. (D. 12)

I came to this point with many ups and downs. (Ent. 8)

Nesse ponto, mais confiante em si mesma, a percepção de Hiroko do que ela tinha aprendido começou a mudar. Ela não pensava mais que não estava aprendendo nada e que ela devia abandonar o curso. Em vez disso, ela começou a reconhecer que ela tinha feito progresso em três áreas: no entendimento do material do curso, na língua Inglesa e na dinâmica social do trabalho em grupo.

We learned collaborative learning through our project. We argued sometimes but we overcome ... overcame. We worked very hard. We lost our way during our project, but everyone thought, and we saw the profit. (Ent. 7)

I learned many things from my group. 'Hang on' is a good one to stop a meeting. Maybe it's better than 'please listen to me'. (Ent. 7)

Discussão

A investigação do processo de aprendizagem de Hiroko em sua trajetória pelo curso da abordagem colaboracionista revelou que refletir sobre o processo de aprendizagem leva o aprendiz a ações para superar suas dificuldades. O desenvolvimento de Hiroko mostra que ela teve que confrontar seus problemas e, ao fazê-lo, ela se conscientizou de que a mudança dependia dela.

Primeiro, ela teve que lidar com o sentimento de se sentir responsável pelas informações que tinha que passar a seus colegas. As ações que a fizeram superar a ansiedade naquele período foram preparar bem suas leituras e suas apresentações de acordo com as exigências da tarefa colaboracionista e da responsabilidade que ela se impunha. Temos evidência de que esse período foi difícil para Hiroko em suas descrições de sua interação com suas colegas de grupo e seus registros no diário.

Segundo, pouco a pouco, Hiroko conscientizou-se de que sua depressão tinha origem em sua auto-estima diminuída causada, por sua vez, pela inabilidade de achar seu lugar no projeto de pesquisa de seu grupo. Isso fez com que ela falasse de sua dificuldade de apresentar suas opiniões às demais colegas. Tanto sua pouca fluência quanto seu pouco domínio da língua inglesa mas, principalmente, sua herança cultural estavam por traz das dificuldades que Hiroko viveu nessa fase. Por isso, sua primeira reação foi sentir-se irritada. Como sua irritação não a levou a nada, ela teve que rever seus sentimentos.

A fase de transição pode ser considerada como o período em que Hiroko reconheceu que, assim como ela, suas colegas deviam também ter sentimentos e que ela deveria tentar conversar com elas. O período é dominado por perguntas que ela faz a si mesma. Suas colegas passam a ser vistas sob outro ângulo, não mais em confronto com Hiroko, mas sim como pessoas que também vivenciavam o que acontecia no grupo. Conscientizar-se disso não ocorreu de um dia para o outro, nem tampouco a difícil decisão de procurar sua professora e, finalmente, conversar com suas colegas. Foi nesse momento que ela começou a participar das atividades e decisões do grupo com relação ao projeto de pesquisa. Ambas as iniciativas tiveram um efeito positivo nos sentimentos de Hiroko. Mas, somente quando pôde contribuir efetivamente na execução do projeto é que ela se sentiu confiante.

Terceiro, até que Hiroko pudesse dizer que se sentia feliz, ela percorreu uma trajetória difícil e cheia de obstáculos — alguns mais concretos que os outros como, por exemplo, sua pouca habilidade lingüística e sua herança cultural. Mas, para tal ela teve que perceber que dependia dela a superação de suas limitações. Agindo mais assertivamente, seja através de suas outras

habilidades, seja através de uma visão renovada do processo de aprendizagem, ela conseguiu mudar o curso de seu processo de aprendizagem. Essa mudança e o efeito profundo que teve em suas reflexões foi impressionante, considerando que a entrevista que precedeu suas falas positivas tinha acontecido apenas dezessete dias antes.

Finalmente, devemos nos remeter ao papel do diário e das entrevistas como instrumentos de mediação para promover a reflexão. A interação entre aprendiz e pesquisadora nas entrevistas permitiu o aprofundamento do processo de reflexão, facilitando a identificação de temas importantes e a ação que se fazia necessária. É nesse processo de troca de impressões sobre os eventos de sala de aula que o aprendiz vem a se conscientizar de seu papel ativo no processo de aprendizagem. Assim, sugerimos que a aprendizagem de Hiroko foi apurada direta e indiretamente pela reflexão sobre o processo por ela vivenciado.

Conclusão

Uma série de conclusões importantes para a pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são tiradas desse estudo de caso. Passamos a elas, a seguir.

Sob o ponto de vista da metodologia adotada, uma abordagem colaboracionista à pesquisa que incluía o aprendiz como participante da pesquisa foi positiva. Ao pedirmos a Hiroko que refletisse sobre sua aprendizagem a respeito tanto do conteúdo do curso quanto de língua inglesa, utilizando vídeos e fitas de sua participação em sala de aula, a pesquisa conseguiu captar a perspectiva de quem vive o processo de aprendizagem – o aluno. No caso específico de Hiroko, a pesquisa captou, inclusive, o papel que a herança cultural teve em seu desempenho. A descrição resultante é cheia

de *insights* e significados. Não podemos deixar de registrar também que essa pesquisa foi, de acordo com Hiroko, benéfica para ela como aprendiz de uma língua estrangeira. Dessa forma, acreditamos que mais estudos colaboracionistas com aprendizes levariam a um maior conhecimento do lado “mais profundo” (Miccoli: 1997) do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Neste artigo, esperamos que as experiências vividas por Hiroko tenham servido para documentar a importância do aspecto social do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira sob uma abordagem colaboracionista. Acreditamos que um componente integral para garantir o sucesso dessa abordagem em turmas de adultos seriam atividades que promovessem a conscientização dos alunos sobre o que eles desenvolvem em grupo, como o desenvolvem e se haveria outras maneiras mais satisfatórias de serem desenvolvidas. Além disso, gostaríamos de sugerir que os professores que adotem a abordagem colaboracionista incentivem o aluno adulto a refletir sobre o que é trabalhar em grupo, como esse tipo de atividade auxilia na aprendizagem, direcionando sua atenção para como garantir que a aprendizagem aconteça. Finalmente, pôde-se perceber que a dinâmica de grupos dentro de uma abordagem colaboracionista não é tão simples como parece. As expectativas individuais têm que ser negociadas com cada um dos membros do grupo. O papel da conscientização no aspecto social da abordagem colaboracionista e no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira nos parece importante nesse contexto. Schmidt argumenta que “what language learners become conscious of – what they pay attention to, what they notice, and what they understand about the target language – influences and in some ways determines the outcome of learning” (1990: 1). Pode ser que o papel da conscientização vá além de sua centralidade para o processamento lingüístico da língua que está sendo aprendida. Pode ser que para que um aprendiz seja bem sucedido seja necessário mais que estar consciente sobre a língua que se estuda mas, também, de seu papel ativo no processo de aprendizagem. A reflexão e a conseqüente conscientização de Hiroko sobre seus sentimentos e a origem desses deram-lhe a oportunidade de atuar sobre eles. Como resultado desse processo ela

passou a ser mais assertiva em sua interação com suas colegas, esforçando-se conscientemente para entrar nas discussões de grupo e expressando suas opiniões e idéias. Conseqüentemente, ela tornou-se uma ativa observadora das maneiras utilizadas por suas colegas para expressar funções lingüísticas que não dominava para depois experimentar utilizá-las por si só. Podemos dizer que Hiroko começou a assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem efetivamente o que, por sua vez, levou-a a compreender e a ter uma atitude positiva em relação à abordagem colaboracionista em uma sala de aula de língua estrangeira.

Referências bibliográficas

- Allwright, R.L. *Observation in the Language Classroom*. London: Longman, 1988.
- Boud, D.; R. Keogh; Walker, D. (eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- Aronson, E.; Blaney, N.; Stephan, C.; Sikes, J.; & Snap, M. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage, 1978.
- Coelho, E. "Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum". In: C. Kessler (ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall, 1992. p. 31-49.
- Donato, R.; McCormick, D. "A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation". Unpublished paper. Department of Instruction and Learning, School of Education, University of Pittsburgh, 1994.
- Fathman, A. K.; Kessler, C. "Cooperative Learning in School Contexts". *Annual Review of Applied Linguistics* v. 13, p. 127-40, 1993.
- Holt, D. D. (ed.). *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1993.
- Horowitz, E.K., Young, D.J. (eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall, 1991.
- Johnson, D.M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Edina, MN: Interaction, 1991.
- Kagan, S. "Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schooling". In: *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1989. p. 231-98.
- _____. "The Structural Approach to Cooperative Learning". *Educational Leadership* v. 47, p. 12-15, 1989.
- Kagan, S.; McGroarty, M. "Principles in Cooperative Learning for Language and Content Gains". In: Holt, D. (ed.). *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1993. p. 47-66.
- Kessler, C. (ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992.
- Long, M.; Porter, P.A. "Group Work: Interlanguage Talk and Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly*, v. 19, p. 207-28, 1985.
- Lukinsky, J. "Reflective Withdrawal Through Journal Writing". In: Mezirow, J. (ed.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 213-34.
- McLaughlin, B. "'Conscious' Versus 'Unconscious' Learning". *TESOL Quarterly*, v. 24, p. 614-34, 1990.
- Mezirow, J. (ed.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Miccoli, L. "Journal-writing as a Feedback and as an EFL-issues Discussion Tool". *Estudos Germânicos*, v. 8, p. 59-66, 1987.
- _____. "Learning English as a Foreign Language in Brazil: A Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom". Toronto: Departamento de Educação, Universidade de Toronto, 1997. (Tese, Doutorado em Educação)
- Mulleret, M. "Cooperative Learning in the Portuguese for Spanish-speakers Classroom". *Foreign Language Annals*, v. 25, p. 435-40, 1992.
- Pica, T.; Holliday, L.; Lewis, N.; Morgenhaler, L. "Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner". *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, p. 63-90, 1989.
- Schmidt, R. "Awareness and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 206-26, 1993.
- _____. "Input, Interaction, Attention and Awareness: The Case for Consciousness Raising in Second Language". Paper presented at the X ENPULI - Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa. PUC - Rio de Janeiro, 1990.
- Sharan Y.; Sharan, S. *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press, 1992.

Schön, D.A. (ed.). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College, 1991.

Slavin, R.E. *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1990.

_____. "Synthesis of Research on Cooperative Learning". *Educational Leadership*, v. 48, p. 71-82, 1991.

Swain, M. "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough." *Canadian Modern Language Review*, v. 50, p. 158-64, 1993.

van Lier, L. *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman, 1988.

_____. "Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures". *Applied Language Learning*, v. 2, p. 29-68, 1991.

Estratégias de compreensão oral em língua estrangeira¹

Gladys de Sousa Magalhães

O estudo e a descrição de estratégias de aprendizagem têm ocupado significativo espaço nas pesquisas sobre aquisição e ensino de segunda língua, enquanto pesquisas específicas sobre a natureza da compreensão oral em situações acadêmicas ainda são numericamente reduzidas. Entretanto, como afirmam Ferris & Tagg (1996), essa é a habilidade que mais desafia alunos universitários em contexto de segunda língua (L2), até mesmo os mais proficientes.

A idéia de que estratégias específicas do aluno possam auxiliar na aquisição de segunda língua foi introduzida por Rubin (1975) e pelo lingüista canadense H.H. Stern (1975), mas só muito recentemente começou a surgir uma interação entre pesquisas em aquisição de segunda língua e pesquisas em psicologia cognitiva. Em 1980, Marslen-Wilson & Tyler propuseram que a compreensão fosse vista a partir de dois processamentos simultâneos, o processo "bottom-up" e o "top-down". No primeiro, a compreensão tem início na forma lingüística da palavra: as relações entre elas, os sons, o significado lexical, para se chegar, finalmente, à mensagem do que foi ouvido ou

¹ Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida na Dissertação de Mestrado (1997) pela Faculdade de Letras da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Letras—Estudos Lingüísticos, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

lido. No segundo processo, "top-down", a compreensão baseia-se nas informações contextuais e no conhecimento prévio do ouvinte ou leitor, isto é, esquemas são ativados e significados são construídos a partir do conhecimento de mundo do indivíduo e em conjunto com ele. A partir de 1986, quando Weinstein & Mayer consideraram o uso de estratégias como parte do processo cognitivo, essa interação tem sido constante, fato que confirma que o uso de estratégias de aprendizagem pode facilitar e/ou viabilizar a compreensão de um texto, oral ou escrito, na língua-alvo ou na língua materna. Sendo assim, a compreensão oral passou a ganhar relevância, pois, como afirma Brown (1994), é através da recepção oral ou escrita que interiorizamos e processamos informações lingüísticas, sem as quais não produzimos linguagem.

A compreensão oral caracteriza-se como uma habilidade que ocorre, na maioria das vezes, associada ao ato da fala; assim como pode, também, estar relacionada com a leitura (quando se ouve acompanhando um texto escrito, um esquema ou uma imagem visual) e com a escrita (quando se fazem anotações ao mesmo tempo em que se ouve). Assim, para chegar à compreensão de um texto oral, o indivíduo lança mão de processos mentais "bottom-up" (a partir das palavras, frases, etc., busca-se a compreensão global) e/ou de processos "top-down" (a partir do conhecimento de mundo do indivíduo, de suas experiências lingüísticas, busca-se, também, a compreensão). É relevante salientar que, à medida em que o indivíduo vai se tornando mais proficiente na língua alvo, esses processos ocorrem simultaneamente.

Diante da complexidade dos processos mentais envolvidos durante a compreensão de um texto e, ciente de que esses processos cognitivos não podem ser compartimentalizados em áreas específicas e restritas do cérebro, podemos, para fins didáticos, afirmar que todas as informações que chegam até o indivíduo vão, primeiramente, para a memória de curto prazo (MCP). Depois, parte dessas informações são enviadas e, posteriormente, armazenadas na memória de longo prazo (MLP). Muitas informações não são absorvidas pela MCP e, conseqüentemente, não chegam à MLP. As informações armazenadas, por sua vez, geralmente passam a fazer parte da bagagem acadêmica, pessoal ou de mundo do indivíduo e poderão ser acessadas posteriormente.

Sendo assim, durante a compreensão de um texto oral, especialmente quando versado em uma língua estrangeira, o indivíduo tem que lançar mão de recursos que possam viabilizar, de modo eficiente, rápido e agradável, a compreensão. A essas operações ou atividades mentais e/ou comportamentais usadas pelo aprendiz para ajudá-lo na aquisição, armazenagem e recuperação das informações recebidas, dá-se o nome de estratégias de aprendizagem. Conseqüentemente, o uso de estratégias tem como objetivo influenciar positivamente o processo de compreensão e retenção da mensagem recebida e a eventual produção de outra mensagem através da fala (e/ou da escrita) – o que caracteriza a intenção comunicativa pessoal de cada indivíduo, ou seja, a interação entre as habilidades de ouvir e falar (e/ou ouvir e escrever).

Essas estratégias podem estar diretamente ligadas ao processamento das informações em si, sendo aqui agrupadas com o nome de estratégias cognitivas, porque estão mental e/ou fisicamente ligadas à língua-alvo; ou podem estar indiretamente relacionadas com a aprendizagem/aquisição dessa língua, caso em que podem agrupar-se como estratégias metacognitivas, ou seja, estratégias que envolvem o planejamento, as tomadas de decisões, a monitoração e a avaliação, que irão viabilizar a aprendizagem/aquisição. O outro grupo de estratégias indiretas é denominado sócio-afetivo, pois refere-se à interação e/ou cooperação do aprendiz consigo mesmo ou com a(s) outra(s) pessoa(s), objetivando a auto-ajuda ou a ajuda ao próximo.

Embora cada indivíduo tenha um estilo de aprendizagem que influencia na seleção de estratégias específicas, o treinamento em outras estratégias pode contribuir para seu aprimoramento. Além disso, no caso da compreensão oral, ou na aprendizagem de línguas em geral, existem muitas crenças e fatores que podem interferir de modo negativo no ensino e na aprendizagem. Em relação ao ensino, podemos destacar, por exemplo, a crença de que é difícil ensinar o aluno a ouvir em uma língua estrangeira. No caso da aprendizagem existem fatores relacionados com as variáveis internas e/ou afetivas do aprendiz (fome, falta de atenção, motivação, etc.); variáveis externas (grau de dificuldade do texto ouvido, organização e qualidade do material, entre outras); variáveis textuais (ambigüidade do texto, redundância, tipo de linguagem); variáveis lingüísticas (inabilidade para apreender marcadores

discursivos, os pontos importantes, bem como para seccionar o discurso em unidades significativas, etc.). Além disso, existem, também, fatores que interferem na escolha das estratégias usadas. Entre eles, podemos destacar as características pessoais do aprendiz (capacidade de inferência, de elaboração, inibição, motivação, estilo de aprendizagem – já mencionado anteriormente, etc.); grau de conscientização sobre a própria aprendizagem, sobre os objetivos do aprendizado e da tarefa, entre outros.

Enfim, para que o aprendiz de língua estrangeira desenvolva sua compreensão oral é importante que ele seja treinado a usar estratégias gerais e específicas para essa habilidade a fim de absorver as informações recebidas, processá-las e usá-las na produção, quando se fizer necessário, além de aprender a minimizar os efeitos negativos de fatores tais como os já mencionados. Acreditamos, ainda, que a compreensão oral pode ser facilitada, partindo-se do princípio de que o ato de ouvir envolve três momentos que podem sobrepor-se e estão sujeitos à recursividade. São eles: o momento que *antecede*, o momento em si (*durante*) e o momento *posterior*.

A proposta de categorizar as estratégias nos momentos *antecedentes*, *durante* e *posteriores* está embasada principalmente em Underwood (1993), que apresenta atividades de compreensão oral divididas em etapas, ou seja, a etapa de atividades que antecedem a tarefa de ouvir na L2, a etapa de atividades feitas enquanto se ouve e as posteriores. Assim, partindo da interação entre a categorização das estratégias em momentos distintos mas interligados, e dos processos metacognitivos, sócio-afetivos e cognitivos presentes no uso de estratégias de aprendizagem nesta pesquisa foram utilizados, para o levantamento das estratégias de compreensão oral, dois métodos: o uso de questionário e o uso de situações simuladas. O questionário foi baseado na literatura sobre estratégias, e as situações simuladas foram criadas a partir da teoria dos papéis (psicodrama) da psicologia (Moreno: 1983), em que o indivíduo é apresentado a uma situação “problema”, que deve ser resolvida ou abordada da melhor forma possível.

Para a coleta das informações, foram usados dois grupos de alunos do curso de Letras da FALE/UFMG: o Grupo LA foi composto por 21 alunos do curso optativo de Lingüística Aplicada; o Grupo LV foi formado por 19 alunos

da disciplina obrigatória Língua Inglesa V². Da metodologia usada, constou a aplicação de folha de dados pessoais, uma questão sobre a importância da compreensão oral em relação a outras habilidades e tópicos correlatos, um questionário e seis situações simuladas. O questionário, mesmo tendo sido elaborado a partir das propostas de classificação de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990), teve as estratégias divididas nos momentos mencionados.

As situações simuladas apresentaram problemas relativos à compreensão oral e enfatizaram os momentos (*antes, durante e depois*) do ato de ouvir. Os dados das simulações, além das estratégias, apresentaram, ainda, o ponto de vista dos informantes em relação a alguns fatores que interferem na compreensão oral. Dentre as situações, uma não foi uma simulação e sim uma *situação aberta*, pois solicitou que os informantes descrevessem, livremente, o que geralmente fazem antes, durante e após ouvir algo em inglês.

Vale ressaltar que, antes da coleta dos dados, todo o material proposto foi submetido a um Teste-Piloto, a fim de que se verificassem a confiabilidade e a validade da metodologia empregada. Mesmo não tendo sido encontrada na literatura o uso de situações simuladas como veículo de coleta de dados em trabalhos científicos, essas situações aparecem em forma de atividades utilizadas em sala de aula para que o aluno aprenda a detectar e praticar o emprego de estratégias durante a aprendizagem de uma L2, razão pela qual foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. Os resultados confirmam que a metodologia usada – questionário e situações simuladas – é viável, replicável e confiável.

De acordo com as informações contidas na folha "Dados pessoais", verificou-se que os informantes consideram a compreensão oral como uma habilidade importante. Em primeiro lugar, apareceu a fala, em segundo, a compreensão oral, seguidas da leitura e da escrita.

A análise dos resultados obtidos através do questionário demonstrou que, de todas as informações ali colocadas, o "Uso do diário de aprendizagem" foi a única estratégia que não foi escolhida por nenhum dos informantes; outras foram escolhidas por apenas um ou dois, como foi o caso de "Sentir as reações do seu corpo (antes de começar uma atividade de

2. No momento da pesquisa o Curso de Inglês da FALE oferecia sete semestres de língua, sendo o sétimo de nível *upper intermediate*.

compreensão oral), como mãos frias, boca amarga, etc.”; o “Uso de outra língua estrangeira para compreender o inglês” e “Identificar palavras pelos sons parecidos na língua materna ou com palavras já conhecidas do inglês”. Outras estratégias deveriam ter sido colocadas no questionário porque são propostas pelos autores em foco, mas foram omitidas por não terem sido selecionadas pelos informantes do Teste-Piloto-1. São elas: as estratégias metacognitivas de: 1) “Preparação antecipada”, 2) “Planejamento organizacional” e 3) “Identificação de problemas” (O’Malley & Chamot, 1990); e as estratégias sócio-afetivas de auto-encorajamento: 1) “Gratificar a si próprio” e de “sentir a temperatura emocional”, 2) “Usar uma lista para marcar” e 3) “Discutir os sentimentos com alguma pessoa” (Oxford 1990). Dessas, as três de O’Malley & Chamot (1990) e a primeira de Oxford (1990) apareceram nas situações simuladas. Uma outra estratégia cognitiva, “Reconhecer e usar fórmulas e modelos”, de Oxford (1990), por um lapso, ficou de fora do questionário final, porém não apareceu espontaneamente nas situações simuladas.

O uso das simulações para a coleta de dados foi altamente eficaz, fazendo-se apenas uma ressalva em relação ao tipo e número dos problemas apresentados. Situações mais simples e objetivas demonstraram ser mais produtivas, por possibilitarem a contribuição de um número maior de estratégias por parte dos informantes. Quanto ao número, acreditamos que, além da situação aberta, duas ou três situações simuladas sejam suficientes e não as cinco utilizadas na pesquisa, uma vez que observamos a repetição das estratégias, sem que novas fossem incorporadas.

Foi através das questões “extras” colocadas nas simulações, entretanto, que se constatou haver, por parte dos informantes, o desejo e o objetivo de alcançar uma proficiência na compreensão oral que os levasse à competência comunicativa. Nesse sentido, os informantes confirmaram a existência de alguns fatores que interferem, geralmente, de modo negativo, nesse percurso. Entre eles, os mais citados foram os fatores internos, tais como a ansiedade, a auto-estima pessoal e/ou cultural e a motivação; e os fatores externos, como a organização e o grau de dificuldade do material usado em sala e a falta de treinamento no uso de estratégias adequadas. No entanto os informantes não mencionaram nenhum fator relacionado com as variáveis

textuais, tais como a ambigüidade da mensagem, a redundância, as formas reduzidas ou a linguagem coloquial.

Sugerimos que esses fatores sejam levados ao conhecimento dos alunos, principalmente daqueles que serão futuros professores de línguas, dando-lhes maior oportunidade de conhecer o processo do próprio aprendizado. Uma pesquisa voltada para esses fatores seria uma importante contribuição para os estudos sobre a compreensão oral.

O levantamento das estratégias de compreensão oral a partir das situações simuladas apresentou dados importantes que levaram à elaboração de uma nova proposta de classificação das estratégias. Ao compararmos nossa proposta com a classificação específica para essa habilidade, proposta por Vandergrift (1996) através de seu estudo realizado em salas de aula de francês como segunda língua no Canadá, sabendo que esse autor também baseou seu trabalho em O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990), constatamos que as situações simuladas acrescentaram ou especificaram tipos de estratégias por eles não mencionadas. Alguns conceitos das estratégias foram diferentes, como é o caso das estratégias metacognitivas "Atenção seletiva" e "Monitoração". Propusemos, ainda, a incorporação da estratégia metacognitiva de "Reflexão", que, a nosso ver, ampliou o conceito de avaliação, subdividindo-a em *anterior* e *posterior*.

Em relação às estratégias sócio-afetivas, incorporamos "Perguntar a alguém do lado" à estratégia de solicitação de esclarecimento, e "Buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa" como um tipo de cooperação. No geral, observou-se que nossos informantes deram mais ênfase às estratégias sociais do que às afetivas, enquanto que nas classificações dos outros autores comparados existe uma tendência para as estratégias afetivas.

Os dados obtidos não foram suficientes para apresentarmos um desmembramento da estratégia cognitiva de "Elaboração", como propôs Vandergrift (1996), tampouco para argumentar contra ou a favor da idéia de "Elaboração" existente, na opinião desse autor, na estratégia cognitiva "Imagens", aqui denominada "Aplicação de imagens ao som". Quanto à estratégia cognitiva "Repetição", embora possamos compreender a razão pela qual Vandergrift localize sua ocorrência durante o ato de ouvir, dele discordamos,

baseados em nossa proposta de categorização: acreditamos que essa estratégia pertence ao momento *posterior*, pois, mesmo que esteja sendo aplicada para ampliar ou recuperar algo “perdido”, a repetição através de um instrumento de áudio é, por assim dizer, uma “segunda chance” que o indivíduo tem; ora, numa fala ao vivo, mesmo que o indivíduo repita o que acabou de dizer, salvo exceções, não o fará exatamente igual à primeira vez. Nossos informantes também apresentaram três tipos da estratégia cognitiva de “anotações”: a anotação geral, a anotação de dúvidas e/ou de palavras-chave e a anotação de acordo com o som, isto é, que não está sujeita à ortografia ou outras regras convencionais.

Pode-se concluir da proposta apresentada que há coerência entre as estratégias classificadas aqui e aquelas classificadas na literatura da área, embora existam algumas variações no que se refere ao nome, à conceituação e aos tipos de algumas estratégias. Mas a categorização em momentos que apresentamos para a abordagem da compreensão oral amplia as demais classificações.

Finalizando, é importante ressaltar que, como a própria teoria sobre estratégias está em busca de um consenso terminológico e classificatório e como no momento da pesquisa inexistia uma maneira precisa de examinar-se o processamento da linguagem oral, deve-se reconhecer que a interpretação das informações fornecidas pelos informantes e a classificação proposta, embora fundamentadas na teoria, estão, até certo ponto, sujeitas à subjetividade, uma vez que outros pesquisadores podem reagrupar as mesmas estratégias de forma diferente.

Essa constatação, entretanto, não compromete a classificação que leva em conta os momentos envolvidos no ato de ouvir: a descrição das estratégias está, de certa forma, coerente com a literatura sobre o assunto. Os resultados obtidos nesta pesquisa podem ser reavaliados através do treino de aprendizes na utilização dessas estratégias e da avaliação de sua eficácia na aprendizagem da habilidade. Outra forma de reavaliação seria o emprego dessa classificação no ensino da compreensão oral e a verificação dos fatores que interferem na escolha, ou não, de determinada estratégia. Além disso, é possível fazer estudos comparativos entre esses resultados obtidos

para a compreensão oral e a descrição de estratégias envolvidas em outra(s) habilidade(s), tendo em foco esses momentos. Dessa forma, novas contribuições se somariam para auxiliar a compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Sendo assim, acredita-se, também, que a pesquisa poderá servir: a) para a integração equitativa da compreensão oral com as demais habilidades em sala de aula, uma vez que essa perde o caráter de "difícil de ser trabalhada e/ou aprendida"; b) como subsídio para a incorporação do ensino de estratégias de aprendizagem específicas de compreensão oral ou em geral nos conteúdos curriculares dos cursos de Letras, tanto na área de inglês como língua estrangeira, ou de outras línguas, quanto no ensino de português como segunda língua; c) para a divulgação através da classificação proposta de um material de apoio tanto para os alunos nos centros de auto-instrução quanto na própria sala de aula.

Referências bibliográficas

Brown, H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1994.

Ferris, D. & Tagg, T. "Academic Listening / Speaking Tasks For E.S.L. Students: Problems, Suggestions, and Implications". *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 297-320, 1996.

Marslen-Wilson, W.D., & Tyler, L.K. "The Temporal Structure of Spoken Language Understanding". *Cognition*, v. 8, p. 1-71, 1980.

Moreno, J.L. *Fundamentos do psicodrama*. Trad. Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1983.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P., 1990.

Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

Rubin, J. "What The 'Good Language Learner' Can Teach Us". *Tesol Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

Stern, H.H. "What Can We Learn From The Good Language Learner?" *Canadian Modern Language Review*, v. 31, n. 4, p. 304-18, 1975.

Underwood, M. *Teaching Listening*. New York: Longman, 1993.

Vandergrift, L. "The Listening Comprehension Strategies of Core French High School Students". *The Canadian Modern Language Review*, v. 52, n. 2, p. 200-23, 1996.

Weinstein, C.E. E Mayer, R.E. "The Reaching of Learning Strategies". In: Wittock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 315-27.

Apêndice

Classificação das estratégias de compreensão oral

Momento 1: Antecedente

Grupo 1: Estratégias metacognitivas:

1. Planejamento: Desenvolve a conscientização do que precisa ser feito para se executar uma tarefa de compreensão oral.

1a. Organizar o conhecimento: é preparar o vocabulário provável da tarefa ou preparar questões para guiar a compreensão e/ou estudar o tópico a ser abordado. É buscar um conhecimento prévio do assunto ou antecipar o que será ouvido.

1b. Organizar o material: é a preparação do ambiente físico (espaço, luz, som, localização, etc.), do horário e do material necessário (caderno, lápis, caneta, toca-fitas, etc.)

1c. Gerenciar fatores internos e físicos: é a preparação antecipada das condições internas do indivíduo que podem ajudar durante a compreensão: decidir prestar atenção, se concentrar, estar predisposto à atividade, ter boa vontade para executar a atividade.

1d. Decidir ouvir para ter uma compreensão global.

1e. Decidir ouvir pontos específicos.

1f. Estabelecer o objetivo da tarefa e/ou do assunto a ser abordado.

2. Reflexão: é traçar metas e prever os possíveis resultados (positivos ou negativos) da utilização de uma determinada estratégia. É ter consciência de que cada tarefa requer um tipo de abordagem e diferentes estratégias. É refletir sobre as próprias limitações e decidir saná-las.

Grupo 2: Estratégias sócio-afetivas:

1. Interação: é interagir com o falante antes da realização da tarefa, com o objetivo de extrair informações, conhecer o sotaque e outros fatores pessoais do falante que podem facilitar a compreensão do que será ouvido.
2. Conhecimento sobre o falante antes de ouvi-lo: é preparar-se, ampliando seu conhecimento a partir do *background*, do estilo discursivo, da linha de pensamento do falante.
3. Consciência sobre aspectos culturais: é levar em consideração os aspectos culturais inerentes à língua-alvo, para facilitar a compreensão oral.
4. Baixar a ansiedade: é perceber as reações físicas do corpo (mãos frias, boca amarga, etc.) e procurar saná-las através, por exemplo, de técnicas de relaxamento.

Grupo 3: Estratégias cognitivas:

1. Ouvir por ouvir: é deixar que o fluxo sonoro da fala do outro penetre nos ouvidos, por prazer ou para se acostumar com a língua-alvo.
2. Indução/dedução antecipada: é aplicar regras próprias ou aprendidas para compreender a língua-alvo.

Momento 2: Durante

Grupo 1: Estratégias metacognitivas

1. Atenção seletiva: é ignorar todos os tipos possíveis de distração durante a realização da tarefa, inclusive ignorar palavras desconhecidas.
2. Decisão de mudar de estratégia: é procurar outro meio de alcançar a compreensão, ou parte dela, quando, por exemplo, o texto ouvido está difícil de ser compreendido no geral, levando a decisão de ouvir, por exemplo, palavras isoladas.

Grupo 2: Estratégias sócio-afetivas

1. Solicitação de esclarecimentos: é pedir esclarecimento, exemplos ou fazer algum tipo de pergunta durante a tarefa, a fim de ir-se certificando

da própria compreensão.

1a. Interromper o falante.

1b. Perguntar a alguém do lado.

2. Comunicação fática: é fazer expressões faciais, gestos ou emitir sons que demonstram o acompanhamento do que se ouve, ou para manter o canal da comunicação aberto até que se atinja a compreensão.

Grupo 3: Estratégias cognitivas

1. Inferência: é usar informações dentro do texto ou o contexto conversacional para adivinhar significados, prever resultados ou preencher lacunas das informações apresentadas na tarefa.

1a. Inferência extralingüística: é usar o tópico, o contexto, o texto escrito (se acompanhar a atividade), a folha de atividades, gravuras, imagens, sons de fundo e a relação entre os falantes para adivinhar o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

1b. Inferência lingüística: é usar de palavras conhecidas numa fala para adivinhar o significado de palavras desconhecidas, ou seja, usar palavras-chave ou palavras mais enfatizadas ou inferir partindo do que foi dito antes para adivinhar o significado de palavras novas ou do contexto.

1c. Inferência usando a pronúncia, o tom, o timbre e/ou a altura da voz, a acentuação e a entonação das palavras e das frases; ou, ainda, o sotaque do falante.

1d. Inferência cinestésica: é o uso de expressões faciais, linguagem corporal e movimentos de mãos para adivinhar o significado de palavras desconhecidas ou para confirmar que se está acompanhando o texto oral.

2. Anotações: é fazer vários tipos de anotações enquanto estiver ouvindo, usando formas abreviadas, palavras-chave, idéias, tópicos, gráficos, desenhos, numerais, etc.

2a. Anotações gerais: é escrever as idéias gerais sobre o tema que está sendo ouvido ou anotar palavras-chave, tópicos ou itens,

2b. Anotar as dúvidas e/ou de palavras desconhecidas.

2c. Anotar de acordo com o som: é anotar usando os símbolos fonéti-

cos ou a ortografia aproximada do que se ouviu, sem preocupação com a exatidão gramatical.

3. **Elaboração:** é usar o conhecimento de mundo adquirido antes do contexto da tarefa para relacionar ao conhecimento obtido a partir do que está sendo falado a fim de prever resultados ou preencher as lacunas de informações do texto oral.

4. **Indução e dedução:** é a aplicação consciente de regras próprias ou aprendidas para compreender a língua-alvo.

4a. **Analisar dividindo em partes:** é quebrar a expressão, ou a frase, em partes para compreendê-la como um todo.

5. **Tradução:** é a interpretação da língua-alvo através da transposição literal (ou quase) para a língua materna.

6. **Aplicação de imagem ao som:** é ligar o som que se está ouvindo com uma imagem na memória ou através de rabiscos feitos enquanto se ouve.

7. **Transferência:** é o uso do conhecimento de uma outra língua (materna ou não) para facilitar a compreensão oral da língua-alvo.

Momento 3: Posterior

Grupo 1: Estratégias metacognitivas

1. **Avaliação:** é conferir os resultados da compreensão oral através do julgamento do próprio desempenho ou da escolha da estratégia usada.

Grupo 2: Estratégias sócio-afetivas

1. **Cooperação:** é trabalhar junto com alguém que não seja o falante, para resolver dúvidas, obter informações novas ou verificar e comparar a compreensão.

1a. **Buscar ajuda de alguém presente no ato da tarefa.**

1b. **Buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa.**

2. **Interação:** é interagir com o falante após a realização da tarefa, a fim de esclarecer dúvidas, aumentar o conhecimento ou praticar o que ouviu

através da conversação.

3. Prática naturalística: é procurar, a partir da experiência de ter ouvido algo na língua-alvo, ambientes naturais para conversar com nativos, ouvir palestras na L2, ir ao cinema ou teatro na L2, ouvir fitas ou assistir à TV, com o objetivo de consolidar e praticar a compreensão oral.

4. Auto-reconhecimento: é o reconhecimento de sucesso na realização de uma tarefa.

5. Auto-exposição: é estar disposto a correr riscos: parecer tolo(a), errar, quando for aplicar o que ouviu.

Grupo 3: Estratégias cognitivas

1. Aplicação e memorização: é certificar-se de que a compreensão e a retenção da informação nova seja consolidada. Isso pode ser feito através de ligações mentais, de uma revisão, da aplicação ou expansão do que foi ouvido.

1a. Expandir o conhecimento e/ou consolidar a aquisição: usando dicionários, livros, fitas, ou outra fonte; ou fazendo uma revisão estruturada das atividades feitas.

1b. Confrontar as informações da memória com anotações: é fazer um resumo oral ou escrito, a partir da confrontação das informações na memória e das anotações.

1c. Anotar após ouvir: é fazer um resumo escrito, ou o agrupamento de palavras em categorias ou através do mapa semântico, a partir das informações armazenadas na memória.

1d. Associar o que foi ouvido com outra informação na memória.

1e. Empregar após ouvir, isto é, colocar a palavra ou expressão nova em um contexto.

1f. Ouvir de novo e ler simultaneamente.

1g. Ouvir novamente e falar simultaneamente.

1h. Ouvir de novo e traduzir.

1i. Lembrar palavras usando rimas, marcas de acentuação e/ou a transcrição fonética.

2. Repetição: é repetir uma palavra, frase ou trecho de algo que, ainda

Interseções

está sendo ou foi ouvido para ampliar a compreensão ou suprir falhas ocorridas enquanto ouvia-se pela primeira vez, ou ainda, para memorizar.

2a. Repetir a fita K-7 ou o vídeo para ampliar e/ou verificar a compreensão ou para memorizar.

2b. Repetir o que foi ouvido para ver se “soa bem” e, assim, verificar a compreensão.

Colaboradores

Adriana Silvina Pagano é professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais. É mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Literatura Comparada pela UFMG. Realizou seu pós-doutoramento na Universidade de Massachusetts (Amherst). Desenvolve pesquisa em historiografia da tradução e gêneros discursivos. É co-autora de *Traduzir com autonomia* e tem publicado diversos artigos em livros e periódicos.

Deise Prina Dutra é professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Obteve o doutorado em Lingüística pela Universidade da Florida, atua no programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG e faz pesquisa sobre o ensino de inglês como língua estrangeira e sobre análise do discurso.

Dilma Castelo Branco Diniz é professora adjunta de língua e literatura francesa da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses da UFMG. Obteve o doutorado em Literatura Comparada pela UFMG. Atua no programa de pós-graduação em Estudos Literários da UFMG e desenvolve pesquisa sobre a literatura do Quebec. Publicou vários artigos e capítulos de livros.

Elizabeth A. Gontijo é professora da UNI-BH. Obteve o mestrado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gladys de Sousa Magalhães é professora assistente de língua inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Obteve o mestrado em Estudos Lingüísticos pela UFMG e atualmente desenvolve pesquisa sobre o ensino de inglês como língua estrangeira.

Haydée Ribeiro Coelho é professora adjunta do Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura da Universidade Federal de Minas Gerais e atua no programa de pós-graduação em Estudos Literários. Organizou os livros: *Darcy Ribeiro e Mil rastros rápidos; cultura e milênio*, juntamente com outro professor. Atualmente desenvolve as pesquisas: "Cuba e os escritores mineiros" e "Viagem, memória, migração e exílio em autores do Brasil, Cuba e Quebec".

Laura Miccoli é professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Obteve o doutorado em Educação pela Universidade de Toronto, atua no programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG e conduz pesquisas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira nas seguintes áreas: o processo e as experiências de aprendizagem em sala de aula, a autonomia, o desenvolvimento do professor e a avaliação da aprendizagem.

Lúcia Helena de Azevedo Vilela é professora adjunta de literaturas de expressão inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Obteve o doutorado em Literatura Comparada pela UFMG. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a literatura indígena norte-americana, atua no programa de pós-graduação em Estudos Literários da UFMG e é membro da Diretoria da ABRALIC. Publicou vários artigos e capítulos de livros.

Maria Bernadette Porto é professora da Universidade Federal Fluminense, coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses da UFF e pesquisadora do CNPq. Organizou os livros *Fronteiras, passagens, paisagens na literatura canadense* (2000) e *Seminário Mulher na Literatura* (1997). Tem publicado diversos capítulos de livros e artigos em periódicos.

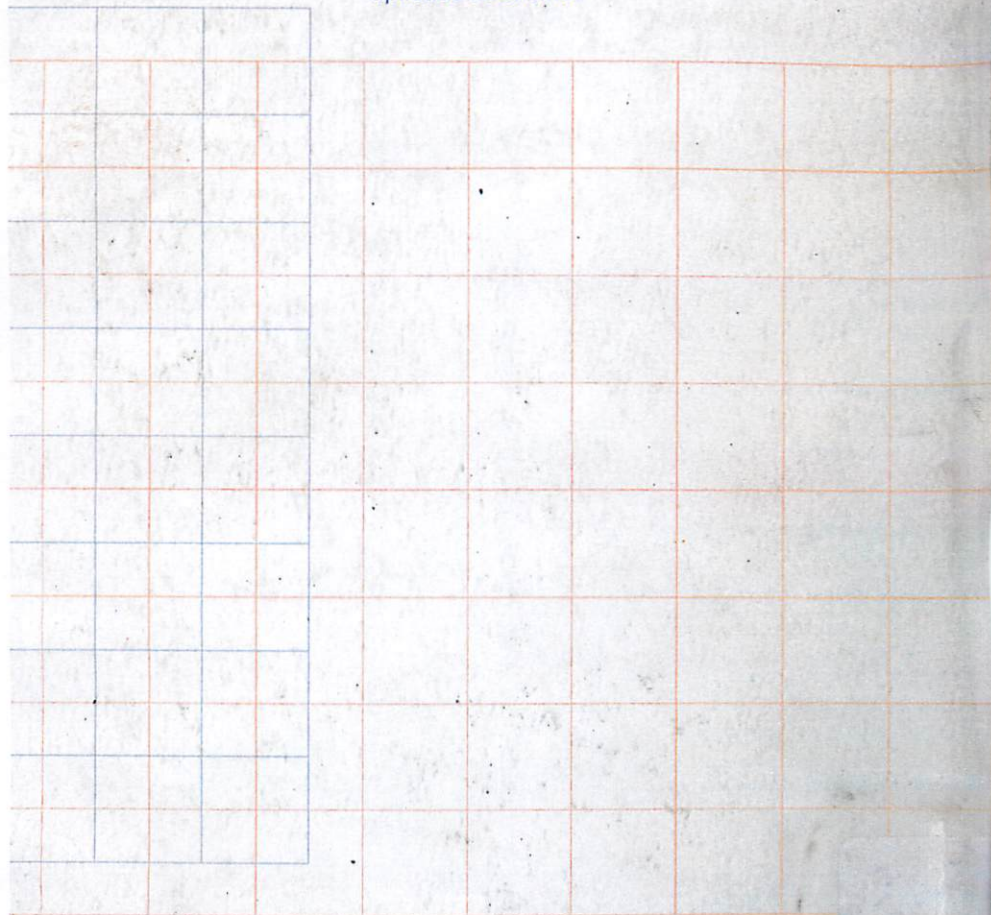
Peonia Viana Guedes é professora titular do Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Obteve o doutorado pela Universidade da Carolina do Norte (Chapel Hill). É autora de *Em busca da identidade feminina: os romances de Margaret Drabble* (1997) e publicou vários artigos e capítulos de livros.

Renato de Mello é professor de língua e literatura francesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Obteve o mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é doutorando em Análise do Discurso pela mesma universidade.

Sandra Regina Goulart Almeida é professora adjunta de literaturas de expressão inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do CNPq. Obteve o mestrado e doutorado pela Universidade da Carolina do Norte (Chapel Hill) e realizou seus estudos de pós-doutorado pela CAPES na Universidade de Columbia, Estados Unidos. Publicou vários artigos e capítulos de livros sobre escritoras contemporâneas nas literaturas de língua inglesa e na literatura luso-brasileira.

Solange Ribeiro de Oliveira é pesquisadora do CNPq e professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais. É autora de *A barata e a crisálida: o romance de Clarice Lispector* (1984), *Stylistic Markers in William Golding's Earlier Fiction* (1985), *Literatura e artes plásticas* (1993), *De mendigos a malandros: Chico Buarque, Bertold Brecht, John Gay* (1999) e organizadora de *Brazil and the Discovery of America - 1492-1992: Narrative, History, Fiction* (1996) e *Brazilian Feminisms* (1999).

Os textos deste livro são frutos de estudos desenvolvidos no Brasil no campo das Letras através da interação das áreas de inglês e francês com aspectos específicos da literatura, cultura e lingüística canadenses. O livro é dividido em três áreas que compreendem algumas das pesquisas que se vinculam a certas áreas de fecundo diálogo com o Canadá, através das literaturas canadenses de língua inglesa, da literatura do Quebec, e da lingüística aplicada ao ensino.



3N 85-87082-04-3



185871082043

