

algarves

nem so de numer tabelas, calculos e graficos vive uma escola. h... nela habitam cada um de nos olha o mundo atraves de uma janela construindo a propria realidade, condicionado por toda a sua historia consequentemente, a nossa formacao academica

Jogos de Poder: angariadores e vendedores de timeshare
Helena Reis

Guerras Culturais: do multiculturalismo as politicas de identidade
Filipa Perdigão

(In)sustentável cruzeira do riso
Cristina Firmi

Fantasma e Criticos: quando os criticos se enganam
Rita Baleiro

Monstros : criação ou "mo(n)stração"?
Sílvia Quintero

A câmara escura e Heart of Darkness: dois aspectos de contraste como revelação
Maria José Marques

A Influência de Noah Webster na Ortografia
Ana Paula Correia

Standard English: the language of equal opportunities and national unity or discrimination and inclusion/exclusion?
Kate Torkington

Ensino de línguas reflexões
Vitor Alua

reflexões sobre o ensino de línguas de uma análise de... do timeshare ou de um ensaio sobre a apropriação e... manutenção do poder simbólico das elites através da língua na... que cristaliza a diversidade dos temas revela claramente o... dinamismo possível das palavras matéria prima que nos... permite fazer reflexões pensamentos e emoções a todos... quantos se permitirem dispensar um pou... percorrer estas palavras e proporcionada u... necessariamente oposta mas que certament... as mais comuns nesta escola

Índice

- 4 Jogos de Poder: angariadores e vendedores de timeshare
Helena Reis
- 11 Guerras Culturais: do Multiculturalismo às Políticas de Identidade
Filipa Perdigão
- 19 A (In)sustentável crueza do riso
Cristina Firmino
- 23 Fantasmas e Críticos: Quando os críticos se enganam
Rita Baleiro
- 27 Monstros: criação ou "mo(n)stração"?
Sílvia Quinteiro
- 33 A câmara escura e Heart of Darkness: dois aspectos de contraste
como revelação
Maria José Marques
- 38 A Influência de Noah Webster na Ortografia
Ana Paula Correia
- 43 Standard English: the language of equal opportunities and national unity
or discrimination and inclusion/exclusion?
Kate Torkington
- 51 Ensino de línguas: reflexões
Vitor Alua

ficha técnica

publicado com o apoio de:

dos algarves

revista da ESGHT/UAlg
#6 • 1º semestre 2000

directora

Leonor Moreira

conselho editorial

Cristina Firmino
Filipa Perdigão
Leonor Moreira
Rita Baleiro

tiragem

750 ex.s

propriedade

ESGHT/UAlg
Universidade do Algarve
Campus da Penha
8000 FARO
tel (289) 800900
ext. 6420
fax (289) 803562

composição e paginação

José Cerqueira

impressão

Tipografia de O Algarve

ISSN: 0873-7347



Aeroporto de Faro

Administração Regional
do Saúde do Algarve



Ministério da Saúde



EVA
TRANSPORTES S.A.



FARAUTO
VEÍCULOS, EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS S.A.



FARO



Câmara Municipal
de Lagos



GOVERNO CIVIL DE FARO



JUNTA DE FREGUESIA
DE CONCEIÇÃO

Editorial

Cristina Firmino
Filipa Perdigão
Rita Baleiro

Nem só de números, tabelas, cálculos e gráficos vive uma escola... Há também as letras, as metáforas e as simbologias que nela habitam. Cada um de nós olha o mundo através de uma janela construindo a própria realidade, condicionado por toda a sua história. Consequentemente, a nossa formação académica dar-nos-á uma perspectiva necessariamente diferente de outras. Conhecer o Homem dentro desta perspectiva envolve também a subjectividade, a emotividade e a sensibilidade forçosamente aliadas ao rigor científico.

É nesta linha, que os Núcleos de Línguas I e II decidiram preencher as páginas deste sexto número da revista *dos algarves* com fragmentos do multifacetado universo das línguas, literaturas e culturas. Monstros, fantasmas, riso, nacionalismos, multiculturalismos, divergências ou convergências e fotografia aparecem ao lado da história do primeiro dicionário de língua inglesa nos Estados Unidos, de reflexões sobre o ensino de línguas, de uma análise da actividade do *timeshare* ou de um ensaio sobre a apropriação e manutenção do poder sim-

bólico das elites através da língua na Grã-Bretanha. A diversidade dos temas revela claramente o dinamismo possível das palavras, matéria prima que nos permite fixar reflexões, pensamentos e emoções. A todos quantos se permitirem dispensar um pouco do seu tempo a percorrer estas palavras é proporcionada uma viagem não necessariamente oposta mas que certamente irá complementar as mais comuns nesta Escola.

Embarque, aperte o cinto e aprecie a viagem!

Jogos de poder

Angariadores e vendedores de timeshare

Helena Reis
ESGHT

Todos parecem conhecer intimamente o timeshare, com facilidade se enunciará um rol de graves acusações imputadas à actividade. Alguns contactaram directamente com o funcionamento do sistema e calam-se envergonhados por não terem razões de queixa. Agrada-lhes, até, gozarem as férias que adquiriram nessa altura...

Durante anos interroguei-me sobre o timing dos ataques sistemáticos feitos ao timeshare: funcionavam invariavelmente desde a época da Páscoa até ao fim de Outubro. As grandes cadeias hoteleiras ou os todo-poderosos agentes de viagens planeavam as campanhas como se de sorvetes ou refrigerantes se tratasse.

Estes, como é sabido, não investem em publicidade durante o Inverno.

Mas no turismo, como na vida, there are things that are better left unsaid.

Num ponto, contudo, as opiniões convergem: referimo-nos a um mega-acontecimento que a poucos passou despercebido. Mas também poucos conhecem verdadeiramente os seus meandros. Sem fazer apologias nem crucificações, falarei de gente que trabalhou para esta máquina gigantesca.

O conceito de timeshare

O timeshare funciona de maneira muito simples: cada unidade de alojamento (de um empreendimento turístico) é dividida em 52 semanas (número de semanas do ano), das quais uma é reservada para trabalhos de conservação. As restantes 51 semanas são comercializadas. O comprador adquire o número de semanas que quiser, no apartamento à sua escolha e no período do ano que achar mais conveniente. Equivale a comprar uma casa de férias, mas apenas pelo curto espaço de tempo em que irá, de facto, utilizá-la. A partir de então, torna-se titular do direito de ocupar aquele apartamento, durante esse período. Pagará anualmente o condomínio, para obras de manutenção e conservação do empreendimento (piscinas, zonas públicas, restaurantes, etc), as quais serão da responsabilidade da companhia gestora do empreendimento. Tem, além disso, acesso a usufruir das amenidades disponíveis.

Este inovador conceito de "direito de habitação periódica" tinha a vantagem de eliminar quer a constante subida dos preços nos destinos de férias mais requisitados, quer a preocupação de manter uma casa de férias fechada a maior parte do ano, o que se traduzia numa fonte per-

manente de despesa. O grande inconveniente do sistema era a falta de flexibilidade - no acto da compra, o titular fixava as suas futuras férias no mesmo local e época do ano. Com a criação de companhias internacionais de intercâmbio mundial, também este problema viria a ser resolvido.

O processo de troca das semanas funciona de uma maneira linear e organizada: o titular deposita as suas semanas, pondo-as à disposição de quem as queira utilizar e requisita as suas férias no destino escolhido; a intervenção das companhias de intercâmbio consiste em satisfazer os milhares de pedidos de trocas mundiais, operando numa vasta rede de serviços e obedecendo a algumas regras pré-estabelecidas: prioridades, épocas altas e baixas (variáveis consoante os destinos do hemisfério norte e sul, países de sol e neve, etc). O titular terá, assim, as seguintes opções em relação ao seu direito adquirido: usá-lo, cedê-lo a familiares ou amigos, alugá-lo, vendê-lo, deixá-lo em herança. Ou, talvez o mais interessante, pode trocá-lo por idênticos direitos em empreendimentos em todo o mundo.

Nos últimos vinte anos, o aumento do número de empreendimentos, titulares, semanas vendidas e volume de ven-

das têm vindo a provar o potencial que esta actividade representa para o crescimento do sector do turismo.

Um sistema de acção turbulento

O proprietário de um imóvel (por exemplo: uma construtora), contrata uma empresa de timeshare (ou *marketeer*) para fazer a promoção e venda de semanas de férias e, paralelamente, entrega a gestão hoteleira e manutenção a uma companhia administradora.

Inicialmente, no Algarve, as equipas de promoção e vendas eram quase exclusivamente compostas por estrangeiros, sendo apenas admitidos alguns portugueses que dominassem bem a língua inglesa. O cenário mudou completamente quando o interesse dos nacionais por este sistema de férias se tornou visível, excedendo todas as expectativas.

Uma empresa de timeshare é constituída por estruturas organizacionais leves e por competências profissionais adequadas à natureza dos objectivos que se propõe atingir no sistema de acção vasto e turbulento em que opera.

Vejamos a estrutura-tipo de uma empresa de timeshare:

Director(a) Geral

Director(a) de Vendas
Gerentes de Vendas
Vendedores

Serviços Administrativos,
Contabilidade, Recursos
(motoristas, telemarketing, etc).

Director(a) de Promoção
Chefes dos Angariadores (OPC Manager)
Angariadores (OPC - Off Premises Contact)

A direcção-geral, as vendas (chefias e vendedores) e a promoção (chefias e angariadores) são as três esferas funcionais que sustentam a actividade de uma empresa de timeshare.

À semelhança do que verifica Crozier

quando analisa o conhecido caso do "Monopólio", a estrutura profissional e relacional que regula as interacções dos indivíduos entre essas três esferas é muito rígida, sendo os campos de acção bem delimitados, as funções bem definidas, sem grandes margens de interferência e/ou influência entre si. Vejamos o que nos diz Crozier, referindo-se aos contrames-tres, operários e operários de manutenção do "Monopólio". "*La séparation entre ces trois catégories (...) est très nette. Le contenu de la fonction de chacune est clair, profondément distinct de celle des autres et ne porte ni aux échanges ni à la coopération. Cela d'autant moins que personne dans l'une ou l'autre catégorie ne peut espérer ou craindre d'être promu ou rétrogradé de l'une à l'autre.*" (Crozier, Friedberg, 1977, p. 58).

As regras têm, então, de ser claras, objectivas e abrangentes, pois esta é a única maneira de se funcionar bem quando a afluência dos visitantes à unidade hoteleira é imprevisível, flutuante, muito difícil de planear ou de controlar antecipadamente.

Passemos a apresentar os "actores pertinentes" que estarão no centro das análises de caso a realizar mais adiante:

a) Angariadores - contactam directamente com os veraneantes, em locais públicos: praias, jardins, etc. Os angariadores (OPCs) convidam as famílias em férias a visitar o empreendimento, mediante a atribuição de um prémio

de agradecimento. Os angariadores reportam directamente ao chefe do seu grupo (OPC manager), considerando-se desnecessário qualquer contacto directo com os vendedores. São distribuídos por zonas de trabalho, podendo os melhores escolher as áreas onde querem trabalhar. O horário depende do afluxo de público, pelo que varia muito, consoante a zona de implantação, tipo de vida de férias dessa localidade/praias, distrações (ou falta delas) à disposição dos veraneantes, épocas do ano, quinzenas mais concorridas, etc.

Os casais convidados a visitar o complexo turístico em venda devem preencher três condições para serem qualificados:

- 1 - terem entre vinte e cinco e sessenta e cinco anos de idade
- 2 - se casados, fazerem-se acompanhar pelo cônjuge
- 3 - a duração mínima da visita terá de ser de meia-hora.

Consideram-se estas as condições mínimas de venda.

Por cada visitante-qualificado, o angariador recebe um montante fixo independentemente de haver venda ou não. Esse montante funciona em escala, isto é, aumenta de acordo com o número total angariado por semana (por exemplo: até 20 casais = 5.000\$/por casal; de 21 a 25 casais = 6.500\$/por casal; mais de 30 casais = 8.000\$/casal - *Nota: valores fictícios*).

O OPC manager recebe um montante fixo, obviamente inferior, sobre todos os visitantes-qualificados enviados pela sua equipa. É da sua responsabilidade a formação, motivação, organização e distribuição do seu grupo, bem como o controle diário e semanal de visitantes e o respectivo pagamento.

b) Vendedores - os vendedores trabalham dentro do empreendimento. A ordem de atendimento aos clientes re-

sulta da posição do vendedor numa lista constituída semanalmente de acordo com as percentagens individuais de vendas da semana anterior, sendo tal lista, como facilmente se compreenderá, objecto da maior atenção de todos. Estas percentagens são obtidas a partir do número de vendas e do número de visitantes atendidos por cada vendedor (ex: 1 visitante, 1 venda = 100%; 10 visitantes, 3 vendas = 30%, etc). Os visitantes que, no fim da sessão, não compram, são contabilizados para o vendedor como negativos.

Como a "estratégia de desqualificação" favorece bastante o vendedor (tem a hipótese de venda sem a inerente penalização se não vender), é obrigatório o assentimento do gerente de vendas de serviço, que deverá justificar cada desqualificação perante o OPC manager. Este controlo torna-se vital se pensarmos que um simples cliente pode fazer disparar a escala de pagamentos para montantes muito superiores, como já vimos anteriormente.

A desqualificação acaba por se tornar uma arma que o vendedor poderá manejar habilmente.

O vendedor é comissionista, ganhando apenas quando vende e subindo a percentagem da comissão à medida que atinge volumes de vendas cada vez mais altos (a comissão pode ir dos 6% aos 12% ou mesmo 15%). Os gerentes de vendas recebem uma comissão inferior sobre todas as vendas do seu grupo. Das suas funções constam a reunião diária com os vendedores para análise dos acontecimentos da véspera, em particular, vendas efectuadas, hipóteses falhadas, organização, faltas de disciplina, penalização aos vendedores que infringiram alguma regra, etc. Além disso, ajudam à negociação de preços, condições especiais ou atribuição de algum prémio extra em caso de venda.

Estratégias profissionais e interpessoais

O sucesso empresarial assenta, em boa parte, num elevadíssimo grau de competitividade entre estes dois blocos profissionais: angariadores e vendedores.

Pobres meninos ricos

O quotidiano dos angariadores é duro. Normalmente muito jovens, trabalham horas a fio, fazem centenas de convites para um número ínfimo de visitas reais e recebem todo o tipo de respostas, desde o "não" agressivo, à indiferença do silêncio ou à garantia do casal que diz "sim" somente para deles se desembaraçar. Trabalham sozinhos, apenas com o apoio do OPC manager. No entanto, podemos dizer que são muito bem remunerados e, quando conseguem subir os escalões de pagamento por semana, ganham pequenas fortunas.

O nível de stress é muito alto e desgastante. Só os melhores aguentam. Têm, por isso, tendência a mudar frequentemente de empreendimento. Por outro lado, o índice de abstenção ao trabalho é elevado, mesmo quando estão a ganhar bem. A sua noção de responsabilidade é tão instável quanto as características das funções que desempenham. É, aliás, comum ver angariadores de rentabilidade mediana, que são a maioria, inventarem táticas de sobrevivência: ensinam o casal a mentir sobre a idade, avisam-no de que a oferta só é válida se estiverem no empreendimento mais de meia-hora ou chegam mesmo a repartir o pagamento com o casal. Sabem muito bem que não há hipótese de venda nesses casos.

Reis sem reino

Os vendedores são, aparentemente, uns privilegiados: trabalham dentro da unidade hoteleira, com ar condicionado, almoçam ou jantam com os clientes, têm

uma sala de convívio onde podem ter jogos ou distrações, ver TV, ler, etc. Podem ganhar muito dinheiro (as semanas custam entre 200/300 contos e 4.000/5.000 contos - Nota: valores referentes a 1993/94, sotavento algarvio). Têm, porém, de manter a sua percentagem de vendas num mínimo de 10% ou 12% semanalmente, ou serão despedidos, pois, abaixo disso, considera-se que prejudicam a empresa. O tempo de venda por cliente varia entre duas até seis ou sete horas. Casos há em que pode atingir dez horas. É fácil perceber o nível de desgaste a que são expostos. Quando estão a vender bem e com continuidade, ficam eufóricos e tendem a descuidar pormenores importantíssimos, a falhar regras de disciplina; não aceitam descansar, querendo mesmo trabalhar no dia da folga (é exigência das empresas que eles respeitem o dia da folga sem entrar no empreendimento, pois a exaustão é causa frequente da baixa de produtividade). Quando não vendem, descontrolam-se, sendo muito difícil fazê-los manter a frieza e o profissionalismo.

A competição entre vendedores é feroz, apesar da grande camaradagem que reina entre eles, aparentemente muito sólida para um observador exterior. Um vendedor pode *ajudar* a construir ou destruir a venda de um colega: um comentário *inocente* pode ser o toque final para que o cliente se decida e a venda se concretize; uma *insinuação* inoportuna, mesmo se seguida de um imediato pedido de desculpas, pode estragar oito horas de trabalho de um colega.

A disciplina férrea é a arma mais valiosa do vendedor. Não se trata de oferecer um artigo de primeira necessidade às pessoas. Trata-se, isso sim, da aquisição de períodos de férias, ou seja, um produto de luxo. Quem, habitualmente, não passa férias, precisa de compreender como pode tirar proveito do timeshare.

Quem goza regularmente o seu período de descanso, encontrou já uma solução satisfatória, não vendo razões para alterá-la. Só com muito profissionalismo e conhecimento profundo do produto é que o vendedor pode ser bem sucedido.

A disciplina férrea é, também, a arma mais valiosa do angariador. A persistência e o grau de resistência à rejeição são qualidades que têm de ser treinadas.

Dois estudos de caso

Apresentados os actores pertinentes das empresas de *timeshare*, bem como as estratégias interpessoais e profissionais que os ligam, propomos - em seguida - dois breves estudos de caso.

1º Caso "Uma Administração À Distância"

Tendo decidido vender em regime de *timeshare*, mas sem experiência alguma neste campo, a administração de um empreendimento contratou uma empresa de *marketeers* - na sua maioria estrangeiros, mas com chefes e director portugueses. Esta equipa descontente com as condições em que operava num outro complexo, procurava um novo local para trabalhar. Negociações feitas, condições acordadas, ajustados os equipamentos (carrinhas, apartamento modelo, salas de atendimento, documentação legal, autorizações de comercialização, inscrição na companhia de intercâmbio mundial, etc) e estabelecido o esquema de remunerações, inicia-se a actividade.

O know-how paga-se em ouro

Com as primeiras vendas, a administração vem dizer que, afinal, os custos da empresa de marketing são demasiado elevados, interferem na contabilidade interna da mesma e opinam que certos vendedores ganham demasiado. Ora, isto acontece quando um vendedor é real-

mente bom, mas devemos lembrar-nos que ele só recebe sobre montantes vendidos e, como tal, deve ser considerado uma despesa de promoção recuperável e não um custo de comercialização. O mesmo se aplica aos angariadores. Ao fim de poucos meses, a administração, ignorando a hierarquia dos *marketeers* e desrespeitando as negociações iniciais, apresenta um programa de alterações inovadoras com o intuito de fazer a equipa vestir a camisola da empresa. Assim, sugeria a criação de um salário baixo garantido para todos e redução para um terço das comissões a pagar em caso de venda. Com estas medidas, contava a administração do empreendimento, por um lado, rentabilizar ao máximo as vendas

e, por outro, aliciar os vendedores e angariadores com a estabilidade dos salários fixos.

Quando o director de vendas da empresa de marketing apresentou a demissão por não concordar com a nova estratégia, a administração aceitou de bom grado, pois, como não entendia a organização da estrutura da empresa de marketing, considerava aquele director um custo adicional. Achava que, ao conservar o gerente de vendas e o OPC manager, estes preencheriam a lacuna no organigrama. A proposta era, de facto, inovadora e não tinha sido testada noutros empreendimentos. A administração contava com o empenho genuíno da equipa (observada do exterior, esta era muito activa, dinâmica, lutadora, gerava

resultados eficazes e quase imediatos). No entanto, havia aqui um conflito de percepções, de visão dos interesses de cada um. A estratégia que movia os vendedores era juntar dinheiro para voltarem aos seus países de origem com boas contas bancárias e não estabelecerem-se e viverem no Algarve. A administração parecia não entender este "a priori" implícito, por parte dos vendedores, mas que viria a ter consequências bem explícitas.

Pés-de-barro

Com o novo sistema remunerativo, os melhores vendedores nunca poderiam atingir os montantes ganhos anteriormente. É claro que eles eram a força motriz da competitividade e toda a dinâ-

a persistência e o grau de resistência são qualidades que têm de ser treinadas

mica de vendas girava em torno deles - vendiam muito, faziam subir os níveis dos bónus, das percentagens. A estratégia implantada pela administração acabou por suportar os mais mediocres, ficando a empresa sujeita a encargos com ordenados fixos, sendo que as vendas não atingiam os mínimos exigidos para a viabilização do projecto.

O que aparentava ser um terreno perfeito para a instauração de uma estratégia de estabilização de rendimentos para os vendedores falhou completamente por desconhecimento, por parte de quem fez as novas normas, das verdadeiras opções, isto é, da lógica de interesses daqueles, por muito aberrante que ela pudesse parecer. Lembremos Crozier e Friedberg: "...l'analyse empirique du vécu des acteurs

permet de déceler, chez chacune des catégories de personnel, l'existence d'une stratégie dominante stable, autonome et bien caractérisée qui ne pouvait pas être prévue et qui, effectivement, n'avait pas été prévue par ceux qui ont présidé à l'élaboration de l'organigramme" (Crozier, Friedberg, 1977, p. 62).

2º caso "Boa vontade ou atitudes e comportamentos ambivalentes"

Sem angariadores não há clientes e sem vendedores estes não compram. Angariadores e vendedores constituem dois blocos que estão condenados a entender-se. No entanto, há casos em que a confrontação se instala, com efeitos devastadores para os interesses de todos.

angariadores e vendedores constituem dois blocos que estão condenados a entender-se

Os mais poderosos castigam

O director-geral de uma outra empresa de *timeshare*, verificando que a súbita descida nas vendas correspondia a um acréscimo acentuado de visitantes-desqualificados (circunstância relativamente comum, provocada pelas particularidades mais diversas, mas controlável), considerou a urgência em se realizar alguma reflexão: o problema tornava-se difícil de equacionar, porque tal situação era, habitualmente, encarada como uma evidência. De facto, uma afluência de clientes que, à partida, são designados como não preenchendo as condições-mínimas-de-venda leva, necessariamente, a uma descida do volume das

mesmas. No entanto, um conjunto de circunstâncias alertaram o director-geral para uma incongruência: era estação alta, os veraneantes tinham mais poder de compra, apareciam profissões e níveis sociais para quem a aquisição de *timeshare* faria todo o sentido, os preços de estadias nos hotéis eram mais altos, etc. Os vendedores, quando inquiridos, escudaram-se em respostas como: "as pessoas nem nos querem ouvir", "já sabem do que se trata e não estão interessadas", "não conseguimos explicar nada...". Desqualificando os casais, os vendedores sabiam que estes não afectariam a sua escala de percentagens e a empresa não teria de os pagar aos angariadores, os quais acabavam por ser,

nitidamente, os mais prejudicados. Os vendedores esperavam assim, com a convivência da empresa, exercer o seu poder sobre os angariadores.

O triunfo dos angariadores

Descontentes com esta situação aparentemente inexplicável, os angariadores desencadearam uma série de acções: mandavam os clientes todos à mesma hora, porque, deste modo, os que não pudessem ser atendidos estariam já registados há mais de meia-hora e ser-lhes-iam pagos; passavam muito mais tempo a conversar com os clientes, ganhando-lhes a confiança, para, em seguida, lhes explicarem as regras do jogo e fazerem com que alinhassem com eles; solicitavam aos clientes que já tinham vi-

sitado o empreendimento para os ajudarem; pediam a familiares e amigos - garantidamente qualificáveis - que fossem ao local de venda (o que era permitido) para verificarem, in loco, se o vendedor os desqualificava (o que aconteceu algumas vezes) etc. Em vez do ritmo normal das visitas (45/50 casais), houve dias inteiros em que só apareceram dois ou três casais.

Os angariadores desculpavam-se com a dificuldade em convidar pessoas, embora estivessem nos locais de trabalho habituais e faziam com que as carrinhas os deslocassem durante todo o dia, de um lado para o outro, sem qualquer resultado. Explicavam, assim, aos vendedores, pelo único meio ao seu alcance, que poderiam responder à guerra por estes declarada. Uma vez mais, o esclarecimento de Crozier e Friedberg: "*...de façon sourde et biaisée, ils font sentir leur hostilité... (à ceux)...qui d'ailleurs, en sont bien conscients... tout en pesant sur eux pour les empêcher d'abuser par trop de leur situation dominante.*" (Crozier, Friedberg, 1977, p. 62).

Entretanto, ninguém ganhava com esta guerra de interesses e a empresa incorria em enormes custos (despesas fixas, transportes, alimentação, prémios, etc). A situação estava a ficar descontrolada. Os custos de marketing eram altos e não havia vendas para lhes fazer face.

Mergulhar fundo para descobrir o problema

Foi difícil, porém, descobrir o que desencadeou tudo isto. Sendo Verão e estando as pessoas na praia até muito tarde, os angariadores haviam sugerido (e fora aceite) que se fizesse uma pausa a meio do dia e se trabalhasse à noite. Os vendedores concordaram mas, durante o período de adaptação, compreenderam - algo tardiamente - o constrangimento familiar e pessoal que esta mudança pro-

vocava: receber um cliente às 11 horas da noite podia significar trabalhar até às duas ou três da manhã, mesmo sem vender. No dia seguinte, teriam de estar de novo no complexo às nove horas e des-cansariam a meio do dia, desencon-trando-se da família, desistindo da TV ou outras diversões nocturnas. E se, para os vendedores, este período não corres-pondeu às expectativas de vendas, para os angariadores funcionou muito bem, porque os visitantes gostaram do novo horário, mostravam maior disponibili-dade para visitar o empreendimento.

Os vendedores, confrontados com os montantes que os angariadores atingi-ram graças a esta nova disposição e cien-tes da pertinência da proposta deles, a qual, portanto, não podiam rejeitar aber-tamente, usaram a estratégia da desqua-lificação para exercer o seu poder.

Foi necessária uma longa negociação para satisfazer as partes envolvidas.

Por fim, os angariadores aceitaram baixar o montante fixo que ganhavam por casal e, em compensação, estabelece-ram-se bónus por venda, bem como outras bonificações, sempre relacionadas com vendas (o OPC "com mais vendas por semana", com o "montante vendido mais alto", etc). Este conjunto de incenti-vos tornou-os mais cooperantes com os interesses da empresa e com os vendedo-res. Como contrapartida, concordaram em distribuir mais espaçadamente as vi-sitas, a fim de facilitar o atendimento. Estipulou-se mesmo que a meia-hora para validação dos clientes só contaria a partir do momento em que se iniciava o atendimento por um vendedor.

Quanto aos vendedores, exigiu-se mais concentração, menos momentos de diversão na sala de convívio e também cursos de reciclagem frequentes durante as horas mais calmas. Além disso, orga-nizaram-se por turnos de maneira a que, sem prejudicar o funcionamento da em-

presa, fossem libertados mais cedo. Cri-aram-se ainda prémios de produção, para compensar o tempo excedentário passado no empreendimento. Por outro lado, flexibilizou-se a escala de percenta-gens mínimas exigidas a cada vendedor, a fim de aliviar a tensão que esta exercia sobre eles, mas exigiu-se mais rigor e con-trolo nas desqualificações.

Observamos, assim, que em ambos os casos, logo que foram encontradas novas formas de compatibilização das estratégias e das lógicas de interesses dos actores, verificou-se que os jogos interpessoais e profissionais voltaram, eles também, a encontrar formas de regulação estáveis nos sistemas de acção estudados.

foram encontradas novas formas de compatibilização das estratégias e das lógicas de interesses dos actores

Nota final

Para uma "sociologia das estratégi-as", de inspiração sistémica, o actor não existe fora do sistema (p. ex. um grupo ou uma organização) que define a sua liberdade e a racionalidade da sua acção, mas o sistema não existe senão para o actor que pode (ou deve) mantê-lo, dar-lhe vida e modificá-lo. Foi, afinal, o que procurei verificar, através da aplicação da metodologia sistémico-estratégica ao timeshare.

O meu estudo, mesmo se muito su-mariamente, consistiu em reconstruir a intriga organizacional, confrontando cada pormenor, palavra ou gesto, para, no fim, descobrir e compreender as rela-ções e interacções que davam corpo a todo o enredo mantido pelos actores

(vendedores e angariadores de time-share). Afinal, "la méthode d'analyse stratégique consiste donc à se servir des données recueillies lors des entretiens pour définir les stratégies que les acteurs poursuivent les uns à l'égard des autres et pour remonter, à partir de là, aux jeux auxquels correspondent et dans lesquels s'insèrent ces stratégies. Ces jeux, à leur tour ... renvoient à la structuration des relations de pouvoir qui lient les divers acteurs les uns aux autres et qu'il s'agit justement de faire apparaître pour comprendre les régulations d'ensemble du système d'action étudié ..." (Crozier, Friedberg, 1977, p. 477/8).

Podemos dizer, a concluir, que, para ser bem sucedido nas suas pesquisas, o investigador tem de se tornar, por vezes, um actor participante ou, pelo menos, dotar-se da argúcia e da capacidade de "ler" as estratégias dos indivíduos, inter-pretando o seu significado e a importân-cia que revestem para a dinâmica organizacional. O investigador tem, afi-nal, de colocar-se no lugar dos diferentes actores que cooperam ou conflituam na organização.

d'a

Bibliografia

- BERNOUX, Philippe, *A sociologia das organizações*, Porto, Ed. Rés, 1995.
- CERTEAU, M., *L'invention du quotidien - arts de faire I*, Paris, ed. 10/18, 1980.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E., *L'acteur et le système*, Paris, ed. Seuil, 1977.
- CROZIER, M., *L'Analyse stratégique. Autour de Michel Crozier: actes du colloque de Cerisy*, Paris, ed. Seuil, 1994.
- DEAN, Paul, "Timesharing opportunities for the hotel sector" in: *Travel & Tourism Analyst*, nº 4, London, The Economist Intelligence Unit, 1993, pp.74-94.
- FREIRE, João, *Sociologia do trabalho: uma introdução*, Porto, Edições Afrontamento, colecção "biblioteca das ciências do homem", 1993.
- FRIEDBERG, E., *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*, Lisboa, ed. Instituto Piaget, 1995.
- JENKINS, Colin, *Practical timeshare and group ownership*, Londres, Butterworths, 1987.
- NICOLSON, Paula, *Poder, género y organizaciones*, Madrid, Narcea Ediciones, 1997, (título original da obra: "Gender, power and organisations").

**Escolha
a qualidade
tranquila do
Algarve**

GOVERNO CIVIL DO DISTRITO DE FARO
www.gov-civil-faro.pt

Guerras Culturais

do Multiculturalismo às Políticas de Identidade

Filipa Perdigão
ESGHT

No seu famoso discurso «I Have a Dream» (1963) Martin Luther King Jr. sonhou com uma nação integrada. Hoje, esse sonho, parece não só mais remoto como até indesejável para muitos americanos brancos e negros. As cidades americanas são um palco de permanentes conflitos entre hispânicos, americanos-coreanos, indianos, judeus e muitos outros grupos. As discussões sobre multiculturalismo transformam-se em discursos de ódio. O próprio nome comum da república, América, assume conotação imperialista uma vez que o continente americano é muito mais que os Estados Unidos da América.

Tomem-se alguns exemplos representativos do estado de ebulição em que se encontram as relações entre a comunidade afro-americana e branca:

Em 1992, 4 polícias brancos espancam brutalmente o afro-americano Rodney King e são absolvidos por um júri composto unicamente por elementos brancos.

Em 1995 o julgamento do jogador negro de futebol americano, O.J. Simpson, acusado de ter assassinado a mulher (branca) foi considerado uma farsa

mediática. O arguido é absolvido. Numa sondagem, 85% dos afro-americanos e apenas 32% dos brancos dizem concordar com o veredicto.

Académicos negros acusam o domínio branco exercido sobre as escolas e universidades de resultar em indocinação eurocêntrica, racista, elitista, imperialista e na negação sistemática dos valores culturais negros.

Pedagogos afirmam que obrigar as crianças a aprender o inglês-padrão apenas aumenta o seu sentimento de inferioridade, devendo estas ser ensinadas em «black-American English».

Os programas curriculares concebidos pela psicóloga educativa Asa Hilliard baseiam-se numa visão afrocêntrica peculiar, na qual entre outros exemplos Beethoven aparece como afro-europeu e o Egipto como berço da civilização ocidental.

O homicídio é a primeira causa de morte entre os homens afro-americanos com menos de trinta anos.

Os negros de Harlem têm menos hipóteses de chegar aos 65 anos que os homens no Bangladesh.

Os homens afro-americanos representam 47% da população encarcerada embora não constituam mais que 6% na população total.

Este ensaio procura abordar as diversas posições perante o difícil problema das guerras aparentemente culturais mas que o não são apenas, pois subentendem lutas de poder económico e político entre os tradicionais dominadores masculinos *wasp* (white anglo-saxon protestants)¹ e os afro-americanos, que reivindicam compensação por um passado segregacionista e discriminatório, que lhes impôs uma visão eurocêntrica, supremacista e masculina da história retirando-lhes a auto-estima, o sentimento de uma identidade positiva racial e relegou um terço da sua comunidade para guetos urbanos onde sobrevivem com rendimentos anuais abaixo do limiar de pobreza. As acusações ao *white establishment* formuladas desde o século XIX pelos intelectuais afro-americanos foram, a partir dos anos setenta, apropriadas pelas outras autoproclamadas minorias tais como as mulheres, (que curiosamente constitui a única minoria maioritária

nos Estados Unidos) homossexuais, e ainda minorias étnicas ou raciais (hispanicos, chineses, coreanos, índios, entre outras).

A busca de identidade nos Estados Unidos da América, que se desdobra em nacionalismos, separatismos ou fanatismos acaba por se radicalizar no aniquilamento do outro. A diferença e o apelo a essa mesma diferença pode destruir a base comum, o que existe de semelhante. Para muitos autores é precisamente esse caminho que está a ser percorrido nos Estados Unidos.

A inexistência de um sentimento de identidade comum na viragem do século, daquilo que significa ser-se americano, tem como causas mais profundas as guerras culturais entre os diferentes grupos sociais, étnicos e raciais deste país.

A desidentidade afecta a solidez da nação a todos os níveis e muitos sustentam a premência de reafirmar o sentimento e *pluribus unum* (de muitos, um só). O vacilar em relação ao conceito de identidade americana tem levado alguns autores a identificarem no país um processo de desmembramento, embora outros considerem ser possível encontrar respostas apesar das diferenças, uma vez que estas poderão ser consideradas o símbolo da construção da nação. Mas todos fazem perguntas, espelhando dúvidas, cujo teor é bem sintetizado por Todd Gitlin:

*Who are we indeed? What do we belong to, and what belongs to us? What is America anyway, and who wants to know? [...] Are we finding answers through or despite our differences, or are we falling apart despite what we hold in common?*²

De entre as fontes estudadas pode depreender-se duas grandes facções totalmente distintas que procuram explicar a razão de ser das guerras culturais ou da inexistência de uma identidade nacional: 1. Os chamados neo-conservado-

res que recusam as práticas do multiculturalismo e da acção afirmativa embora tenham alguma dificuldade em recusar os seus princípios teóricos. 2. Os intelectuais liberais e de esquerda, que chamam a atenção para os graves problemas das classes desfavorecidas³ norte-americanas, que por coincidência, ou não segundo estes autores, são maioritariamente negras seguidas de perto pelos hispânicos.⁴

Por um lado há uma classe intelectual de académicos ligados essencialmente às ciências humanas que considera o multiculturalismo uma ameaça à história e civilização americanas de raiz ocidental. Estes académicos estão essencialmente preocupados com questões ontológicas e com a sobrevivência da civilização de origem anglo-saxónica. Encaram os movimentos do multiculturalismo e do politicamente correcto como as causas desagregacionais de um país cuja formação não é à partida una, mas que conseguiu até aos anos sessenta algum equilíbrio e unicidade dada pelo *american dream* e pela fé no *american way of life*.⁵

Do outro lado encontram-se os analistas económicos, sociais e políticos que se debruçam sobre os reais problemas dos não-privilegiados, daqueles que nunca tiveram acesso ao *american dream*, muitos deles progressivamente segregados para os guetos das *inner cities* e que por sua vez também constituem uma ameaça à noção de identidade americana pela forma como vivem: famílias monoparentais (que ameaçam a noção de família nuclear tão querida à filosofia americana do fazer política, e também ameaçam o conceito de comunidade que assenta nessa mesma ideia de família), a ausência do pai de família, as taxas altas de criminalidade, as taxas elevadíssimas de mães adolescentes com a escola secundária incompleta, ou seja, famílias

cujas sobrevivências assentam exclusivamente nos subsídios governamentais. O comportamento deste grupo maioritariamente afro-americano, é visto pela classe média americana branca como «patológico», não obedecendo aos padrões tradicionais, existindo assim, um mal-estar latente, no qual se misturam factores negativos e marginalizantes de ordem económica com tensões raciais, assentes em critérios de normalidade social impostos pela sociedade dominante.

Os não-privilegiados constituem, assim, uma ameaça ao *american way of life*, pois reproduzem o tipo de comportamento oposto ao ideal do liberalismo político e económico - cujo valor essencial é a responsabilidade individual - há muito constituído como um dos fundamentos essenciais da nação americana, e a marca distintiva das demais sociedades de modo de vida ocidental.

Coexistem, assim, duas visões antagónicas de difícil conciliação: por um lado é óbvia a necessidade premente de melhorar as condições de vida (materiais e psicossociais) dos desfavorecidos e isso poder-se-á conseguir teoricamente através de políticas de igualdade de oportunidades e de acção afirmativa⁶ e até mesmo, segundo os teóricos mais activos, através do multiculturalismo e de currículos multiculturais implementados desde a escola primária permitindo às crianças o desenvolvimento de personalidades mais autoconfiantes e capazes de um sentimento de identificação positiva com as matérias estudadas, do outro lado encontram-se os verdadeiros beneficiários destas políticas que são aqueles que já se encontram instalados na classe média (embora pertencendo a minorias) e que acabam oportunisticamente por radicalizar os argumentos para mero benefício individual.

Os problemas do politicamente correcto, do multiculturalismo ou da acção

afirmativa não são meras questões de especulação teórica que afectem em termos práticos dois ou três departamentos universitários ou governamentais, como aliás afectam. Podem mesmo abalar os fundamentos de um país que se foi construindo sobre bases de liberalismo político e económico, radicados num individualismo soberano, numa família e comunidade fortes e socialmente activas e num governo e órgãos de soberania tradicionalmente não intervencionistas. O que neste momento sucede nos Estados Unidos da América é uma luta que passa pela afirmação racial, pela afirmação étnica e pela reivindicação de mais direitos pelos e para os grupos minoritários, a par de uma luta de valores económicos e políticos, sendo as opções desta natureza, tomadas durante as últimas três décadas, responsabilizadas pela situação de (des)identidade do presente.

A partir dos anos sessenta toma-se consciência do desfasamento entre a sociedade da utopia e a sociedade real. A primeira nasce do pensamento filosófico iluminista, é democrática, é livre e criou um modelo do homem, um arquétipo perante o qual o homem de carne e osso não é mais que um reflexo ou distorção. A sociedade real, é, no entanto, composta por diversidades étnicas, raciais e culturais e as diferenças são consideradas essenciais, ao contrário do modelo iluminista em que se procurava os traços comuns correspondentes ao arquétipo. Esta fronteira entre o real e o ideal não foi fácil de transpôr pelos que habitavam o mundo muitíssimo palpável do segregacionismo racial.

É claro que no estado actual da história dos Estados Unidos não há ninguém que se atreva a recusar a legitimidade da ideia do diverso. Ou será que há? Historiadores como Arthur Schlesinger, Jr. na sua obra *The Disuniting of America* e todos os neo-conservadores cujo tema cen-

tral do seu debate nos anos setenta foi sempre o colapso dos valores, o lugar da tradição num tempo de mudança, estão exactamente a recuperar aqueles valores que, segundo eles, foram destruídos pela dissidência dos movimentos activistas dos anos sessenta, especialmente os movimentos anti-guerra do Vietname, e ideologicamente consideram ser incompatíveis os valores da liberdade e da igualdade. Isto porque a liberdade significa a não intervenção governamental, e nas sociedades democráticas contemporâneas ela torna-se fundamental para activar os mecanismos criadores da igualdade.

A leitura, em termos culturais e em termos político-económicos, das várias correntes de opinião que têm percorrido

materialista, onde o valor humano é visto em função dos ganhos materiais, sociedade essa bem caracterizada no romance de Tom Wolfe, *The Bonfire of the Vanities* - e simultaneamente permitir o acesso de todos a oportunidades iguais e equidade de tratamento. Esta tensão entre «homogeneização e dispersão, entre uniformidade e diversidade»⁷ nunca deixou de constituir o pano de fundo das preocupações dos políticos e académicos americanos, sempre numa procura da resposta à questão primordial da nação: «Qual é a nossa identidade?» numa sociedade onde, no mesmo espaço e tempo, se podem observar fenómenos totalmente contraditórios:

We are divided, we are told, by race, by

o comportamento dos afro-americano, é visto pela classe média americana branca como patológico

a história americana nas últimas quatro décadas, desde a contra-cultura dos anos sessenta, passando pela reafirmação dos valores conservadores dos anos setenta - confirmados pela presidência de Reagan nos anos oitenta - até às várias problemáticas multiculturais dos anos noventa, não permite retirar conclusões generalistas e uniformes sobre o fenómeno sociedade americana, nem chegar a soluções para aquilo que tanto os neo-conservadores como os liberais julgam ser os grandes desafios da sociedade americana contemporânea: conciliar a diversidade e variedade da sua sociedade e cultura com os valores de liberdade e responsabilidade individuais e comunitárias - sem cair numa sociedade

*culture, by creed, by different views of the national identity. But we are united, as it turns out, in at least core belief, even across lines of color, religion, region, and occupation: the belief that economic success or misfortune is the individual's responsibility, and his or hers alone.*⁸

Pode também encarar-se o problema como a necessidade de conciliar esta pergunta com princípio de Hansen enunciado num ensaio de 1938 intitulado «The Problem of the Third Generation Immigrant», onde se sintetiza de forma muito clara alguns dos debates que seriam levantados quatro décadas depois pelo multiculturalismo: «*What the son wishes to forget, the grandson wishes to remember*».

Mas porquê agora a preocupação crescente em torno da identidade americana, porque razão se fala tanto na «falta de identidade» e na «era da ansiedade?». Uma das razões mais imediatas é que em todos os fins de século há um crescimento deste tipo de preocupações. O facto do debate sobre a diversidade e pluralismo se ter instalado confortavelmente nos círculos académicos poderia ser também uma razão. Uma outra possibilidade é ainda não se terem encontrado soluções para os 13% de americanos⁹ que vivem abaixo de limiar de pobreza, (uma das taxas mais elevadas entre os países industrializados) na sociedade mais rica do mundo, pois como se afirma na obra *The Future of the Race*:

*The American society has failed to protect the basic, ostensibly inalienable rights of its people - equal access to education, adequate housing, affordable medical care, and equal economic opportunity - equal access, indeed, to hope itself.*¹⁰

Ainda uma outra causa foram os conflitos e violência de rua em Abril de 1992 em Los Angeles, após os quais houve necessariamente a discussão dos problemas raciais interligados com os económicos, pois «A crise racial deve-se a necessidades económicas e oportunidades desiguais».¹¹

O povo americano não sabe quem é, isto é, não se conhece (nem se reconhece). Construiu o seu património comum sobre a ideia de um sonho sempre virado para um futuro mais ou menos próximo, mais ou menos tangível, mas nunca transformado em presente temporal. O conceito crucial de liberdade pode ser interpretado como o acesso ao consumo e a possibilidade de escolha desse mesmo consumo. Até aos anos sessenta a exclusividade de aquisição e escolha pertencia aos brancos. O *american way of life* as sentava na forma de viver dos brancos.

A sociedade viveu no pós-guerra a *Age of Entitlement*. A prosperidade económica tinha vindo para ficar e automaticamente criaria uma *Good Society*. A crença profunda nestes dois pilares moldava a identidade nacional e a esperança optimista no futuro. Mesmo a conturbação dos anos sessenta não veio quebrar esta ideia, muito pelo contrário, os liberais de esquerda apenas julgaram que os movimentos de contra-cultura alargariam o grupo daqueles que se poderiam considerar com direitos, incluindo nele as minorias. As políticas do governo federal na luta contra a pobreza e as leis em defesa dos direitos cívicos ajustavam através de mão humana aquilo que *per se*, levaria a sociedade americana cada vez a um maior progresso tecnológico e social e à perdurabilidade da afluência.

William Julius Wilson sugere que a desaceleração nos anos noventa dos programas de acção afirmativa implementados três décadas antes não constituem solução significativa para as condições sociais das classes desfavorecidas. A classe média negra manterá sempre o seu estatuto social privilegiado face ao restante grupo. Os programas liberais de acção afirmativa embora tenham sido benéficos para permitir igualdade de oportunidades, só o conseguiram junto daqueles que já partiam de uma situação vantajosa em termos educacionais, nunca foram desenhados para os verdadeiros não-privilegiados pois não destroem os entraves criados pelo progresso tecnológico e pela mudança de uma economia produtora de bens para uma economia de serviços, exigente em mão-de-obra especializada.

É este o grande dilema que se põe às minorias pobres, sendo o grupo dos afro-americanos a mais pobre de todas. Este autor acrescenta que o ênfase nos programas contra a discriminação racial não resolve estes problemas pois eles es-

tão intrinsecamente co-relacionados com a estrutura económica e não com a raça.¹²

Os problemas levantados pelo multiculturalismo, cuja raiz ideológica pode ser encontrada nos movimentos em defesa dos direitos cívicos e nos programas de acção afirmativa, e que hoje toma por vezes a forma mais radical do politicamente correcto - também designado pelas letras PC às quais também se chama ironicamente as letras escarlates, numa referência directa ao romance *The Scarlett Letter* - afectam não só o mundo académico como grande parte das escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos. Defendida e rebatida pelos mais diversos sectores da sociedade, surge a ideia de que numa sociedade multiétnica e multirracial se tem que abrir espaço para exprimir essa mesma diversidade, concomitante com uma aprendizagem diversificada adquirida nas instituições escolares, à qual se juntam os valores de igualdade ou igualização de oportunidades. A questão é de tal forma delicada que ninguém se pode pronunciar criticamente sem ser imediatamente apelidado de conservador e defensor do *Dead White Male Canon*, querendo isto dizer, defensor da supremacia da cultura europeia sobre as outras culturas.¹³

Os que defendem o valor da diversidade criticam as fraquezas de uma sociedade virada para uma autoridade hierárquica: a força e o valor da América residem precisamente na sua defesa da pluralidade e o resultado dessa sociedade plural e diferente não é necessariamente o separatismo ou a dissolução defendida por alguns grupos radicais negros. Contrariamente, há autores que defendem o «canon cultural» ocidental e essencialmente anglo-saxónico, afirmando estarem os Estados Unidos à beira da «falência cultural», por conscientemente recusarem o passado colectivo e com ele as práticas políticas tradicionais. Nesta pers-

pectiva a negação do passado, negação essa considerada superficialmente progressista e optimista, analisada de perto demonstra o desespero de uma sociedade incapaz de olhar o futuro.

A democratização da educação e a sua consequência massificadora levou a alterações dos currículos e à diminuição dos padrões de qualidade, bem como a uma nova noção de prioridades pedagógicas. Substituiu-se a fasquia da excelência (excelência esta determinada pela elite dominante) pelo objectivo de resolução dos problemas da pobreza e do racismo através da igualdade de oportunidades educacionais.¹⁴ A escola serve para desenvolver a auto-estima e a auto-afirmação pessoal, e para tal é essencial distribuir proporcionalmente pelos currículos a história das diferentes raças, etnias e grupos que fazem parte do caleidoscópio americano, ou até mesmo traduzir os textos do inglês para «ebonics» e ensinar nesse idioma para manter a «legitimidade e riqueza da língua».¹⁵

Nos meios universitários, a departamentalização dos estudos humanistas em Estudos Africanos, Chicanos, Feministas e outros e a leitura dos textos a partir de uma perspectiva de poder e de dominação-subordinação, retirando interpretações falocêntricas, colonialistas e opressoras impostas pelos *Dead White Males*, recusando por completo a abordagem estética, provocou uma acérrima crítica e desdém pelo multiculturalismo e o politicamente correcto, acusando-se novamente os seus defensores, de radicalismo e de serem causadores da dissolução da identidade americana.¹⁶ Numa interpretação mais apressada poder-se-ia ver nestas reacções o medo natural da mudança e a defesa primária, mas também natural, do património cultural acarinhado pelos detractores do PC, porque educados nessa mesma tradição.

Robert Brustein olha o fenómeno do

lado dos defensores da tradição humanista anglo-saxónica. Intitula a situação cultural nos círculos universitários de «Dumbocracy in America» partindo do pressuposto que se está perante uma situação de facto onde o debate apenas pode ensinar como lidar com ela. No cenário presente está-se perante todo um conjunto de normas dentro das quais se tem que aprender a manobrar - códigos de fala; revisão de textos; departamentos novos; baixos níveis académicos; pressão crescente para a diversidade ao nível dos professores e estudantes; cuidado excessivo com a sensibilidade das minorias - isto é, vive-se uma atmosfera de constrangimento intelectual.¹⁷

Uma outra contribuição para o de-

aponta como soluções a necessidade de autoridade e o regresso aos valores tradicionais americanos, isto é uma contra-revolução conservadora, tornando-se isso apenas possível com um governo forte e autoritário, opção política sempre rejeitada por esta mesma facção política. É nitidamente curiosa esta inversão de posições políticas entre os valores tradicionalmente de esquerda e de direita nos Estados Unidos da América:¹⁸ recuperar os valores tradicionais americanos como a família e a religião implica um governo mais intervencionista e limitador das liberdades individuais, por outro lado a esquerda tem sido obrigada a repesar benefícios e prejuízos¹⁹ que aos programas governamentais da *Great Society* e a

por que razão se fala tanto na «falta de identidade» e na «era da ansiedade?»

bate são as recém-conquistadas liberdades pelas minorias que acrescentam maior instabilidade e divisão: a mulher-mãe trabalhadora e a liberdade sexual aumentam a instabilidade familiar e originam as famílias monoparentais. Na perspectiva dos conservadores, a sociedade americana está em avançada dissolução e desintegração. A liberdade e o individualismo tão aclamados pelos sectores conservadores fomentam exactamente o que por eles era mais temido: a diversidade étnica e racial, etária e sexual, que leva ao conflito, à radicalização de posições e à existência simultânea de vários valores. A direita acusa os liberais de encorajarem a hegemonia do humanismo secular e a hostilizar a lei e a ordem. Assim,

War on Poverty trouxeram às classes desfavorecidas, especialmente àquele grupo constituído pelos negros urbanos, segunda geração de imigrantes do Sul do pós-guerra.

Desde o início voluntário da nação americana existe esta procura sistemática por uma identidade, por aquela qualidade ou característica distintiva do americano em relação ao europeu. Existe a busca permanente pela definição da América, um país cuja base é europeia, cujas referências culturais são europeias e até cuja constituição que divide os órgãos de representação máxima de poder em Presidente da República, Senado e Congresso segue de perto a divisão britânica em Coroa, Casa dos Lordes e

Casa dos Comuns. No entanto é um país que se sustentou em constantes ondas de imigração trazendo um pluralismo cultural e social que nunca chegou a ameaçar a coesão dada por uma única língua e o claro conceito do que é «não-americano».

Sempre se reconheceu o pluralismo e diversidade da cultura e sociedade americanas. Crèvecoeur na sua descrição eurocêntrica (esqueceu-se dos não-europeus!) dos americanos do século XVII como uma «promiscuous breed» constituída por uma «mixture of English, Scotch, Irish, French, Dutch, Germans and Swedes»²⁰ já apontava para a «Hunger for self-definition [for] The United States has always been a nation that needed to assert to itself and others

por ir dar à sempiterna questão essencial: *e pluribus unum* nunca abrangeu os afro-americanos socialmente desfavorecidos. Ora é verdade que muitos dos dilemas que afectam a sociedade americana contemporânea são precisamente os mesmos que afectam qualquer sociedade pós-industrial, sendo a «macdonaldização» da cultura não um fenómeno especificamente americano, mas sim global. Também é verdade que os reais problemas da classe desfavorecida americana se prendem com a forma e estrutura da economia, e não há dúvida que o factor raça não pode ser ultrapassado ou dissociado tendo em conta aqueles que compõem essa classe: os afro-americanos.

Na era da globalização e do relati-

ainda não se apercebeu da mudança de estatuto económico e social. E neste ponto chegamos à surpreendente ironia do problema: numa sociedade comprometida com os valores da liberdade e igualdade de oportunidades estamos, no limiar do século XXI, talvez de novo perante uma situação extrema de divisão social de classes que determinará no próximo século mais tensões, mais problemas e um maior fosso entre os que têm e terão sempre a possibilidade de agarrarem as oportunidades oferecidas pela sociedade americana e todos os outros.

O fulcro da questão é, e tudo aponta para que o *status quo* se mantenha durante algum tempo, um problema racial, significando isto que o povo americano se divide em «ser-se branco ou negro».²³ A sociedade americana tem características racistas inerentes discriminatórias²⁴ (foi abertamente racista até à guerra civil, brancos versus negros; entre a guerra civil e os anos sessenta continuou racista; após as lutas pelos direitos cívicos das várias minorias, racista permaneceu) com os vários grupos a exercerem o direito ao racismo através da reivindicação do seu direito à verdade, considerando cada grupo que o *outro* desconhece o que isso seja. Se não, como explicar o pensamento dos autores da obra já referida *The Future of the Race*, onde estes se afirmam líderes de opinião da sua comunidade (infere-se comunidade negra), e tudo farão para intercederem junto do governo a favor dela. Os afro-americanos Henry Louis Gates, Jr. e Cornel West não estão preocupados com a miséria das classes desfavorecidas no seu todo, mas apenas com a classe desfavorecida negra, e apenas reivindicarão a favor desse grupo. A tradição individualista fala mais alto do que a tradição igualitária.

Quer se profiram declarações a favor dos valores tradicionais como fazem os conservadores, quer se abracem as cau-

se não tivessem aberto o sistema educativo às massas, onde estariam hoje os defensores do multiculturalismo, do afrocentrismo

destinies and doctrines, myths and dreams».²¹

Enquanto nação moderna, os Estados Unidos da América constituíram-se sempre como um processo de fabricar símbolos através dos quais as normas e os valores da cultura moderna são racionalizados, espiritualizados e institucionalizados, transformados no *american way*.²²

Considerações Finais

A verdadeira premissa que subjaz a todo o debate do multiculturalismo é o alargamento da elite nacional por forma a incluir grupos que têm sido tradicionalmente excluídos, principalmente por razões de sexo ou raça. Acaba-se sempre

vismo pós-moderno as pessoas têm medo e necessitam de um sentimento de pertença. Optam sempre por escolher pertencer ao grupo que lhes é mais familiar e mais semelhante, e criar distância e alguma suspeita em relação aos que lhes são dissemelhantes, têm medo de desparecer no meio da massa uniforme e niveladora. O conflito entre a diferença e a igualdade a um nível mais pessoal é constante nesta sociedade. É premente «to fit in, no matter what».

O verdadeiro debate não está a ser feito: a sociedade encontra-se cada vez mais dividida em classes, onde só a minoria dos que pertencem aos quadrantes superiores são e serão beneficiados. A larga maioria ainda não se revoltou porque

sas da diversidade curricular nas escolas, os problemas assentam de forma incontornável nos atávicos problemas com que a sociedade ocidental se tem debatido ao longo da sua história recente, isto é, na América a juntar aos conflitos raciais, existe ainda a bipolarização entre os ricos e os pobres, entre dominadores e dominados, havendo coincidência entre negro, pobre e dominado. De referir o cinismo da situação numa sociedade guardiã e apanágio das igualdades, liberdades e garantias dos direitos individuais.

O debate ao nível académico pode parecer teórico e improdutivo, mas conseguiu o grande objectivo de pôr a globalidade do país a discutir sobre estes temas, ou seja todo o país de uma forma ou de outra é afectado pelas lutas culturais. Contudo, os mais acérrimos combatentes nesta luta verbal parecem não compreender que as mesmíssimas instituições e ideologias por eles atacadas são aquelas outras que lhes permitiram a formação e a educação iluminista para as poder atacar (se não tivessem aberto o sistema educativo às massas, onde estariam hoje os defensores do multiculturalismo, do afrocentrismo, do feminismo que atacam tão ferozmente o imperialismo machista e ocidental das instituições académicas?). Por outro lado, nenhuma das partes envolvidas reconhece que o debate não irá promover maior tolerância por parte da sociedade americana, muito pelo contrário, só trará o aniquilamento do outro como se começou por afirmar no início deste ensaio. E o aniquilamento do outro, traz sempre por arrastamento, como a história tem sido fértil em exemplos, a autodestruição.

No entanto, apesar da radicalização das posições, não se pode deixar de focar o espaço para o debate e para a polémica, muitas vezes acesos, vários vezes complexos, bastas vezes pouco

produtivos, mas que poucos procuram abafar ou cercear. E talvez seja esta a grande qualidade que permitirá à sociedade americana sobreviver: concluir que os vários grupos que a compõem podem, através do diálogo, concordar em discordar entre si.

da

Notas

- 1 Segundo Arthur L. Anderson os elementos caracterizadores da classe alta são os seguintes: «In America the upper class has historically been a White Anglo Saxon Protestant Establishment, and still is largely today [...]. Having been in America for three or more generations, and coming from a good family is also important [...]. Lineage is the key to separating the True Wasp from the chaff», *Divided We Stand: Institutional Religion as a Reflection of Pluralism and Integration in America*, p.74.
- 2 Todd Gitlin, *The Twilight of Common Dreams: Why America is Wracked by Culture Wars*, p.41.
- 3 Optou-se por traduzir a expressão inglesa «underclass» por classes desfavorecidas.
- 4 «In 1995, 45 percent of all black children were born at, or beneath, the poverty line», Henry Louis Gates, Jr., Cornel West, *The Future of the Race*, p.xii.
- 5 «The central cliché of American rhetoric "The American Dream". Has any other nation, even an empire, ever identified itself so closely with a dream? [...] A dream may be evocative, illuminating, fascinating, or frightful, but one thing it is not is a fait accompli. It is incapable of verification. It invites revision.», Todd Gitlin, op. cit., p.47.
- 6 Os programas de acção afirmativa (iniciados na década de sessenta e ainda em vigor, da responsabilidade do governo federal americano) traduzem-se em políticas de discriminação positiva das minorias, isto é, criam-se quotas numéricas ao nível das candidaturas a universidades e empregos, a preencher por elementos de grupos minoritários, independentemente do mérito absoluto dos candidatos, procurando fazer corresponder à percentagem do grupo minoritário na população total, a mesma relação percentual numa dada universidade

ou departamento governamental. Estes programas políticos, para os seus apoiantes, justificam-se pela necessidade de dar resposta à discriminação do passado (e que ainda influencia o presente), que não permitiu às minorias (nas quais estão incluídas as mulheres) acederem às ferramentas educacionais e económicas necessárias para concorrerem em pé de igualdade com o grupo dominante branco masculino. Os programas de acção afirmativa servem, assim, para corrigir uma desigualdade histórica e dar o empurrão necessário para que no futuro todos venham a conseguir igualdade de tratamento e de oportunidades podendo prescindir-se deste tipo de medidas correctivas.

7 Malcolm Bradbury e Howard Temperley (eds.), *Introduction to American Studies*, p.377.

8 Robert N. Bellah et. al., «Introduction to the Updated Edition: The House Divided», in *Habits of the Heart*, pp.7-8.

9 Em 1992, 16.8% das famílias americanas tinha um rendimento médio anual abaixo dos \$15000, Robert J. Samuelson, «How the American Dream Unraveled», *Newsweek*, 2 Março, 1992, p.38. Para confirmação destes números e outras estatísticas sobre o nível de vida ver Todd Gitlin, op. cit., p.225.

10 Henry Louis Gates, Jr. e Cornel West, *The Future of the Race*, p. 12.

11 Id., *ibid.*, p.14.

12 William Julius Wilson, *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*, pp. 178-9.

13 Não se pode deixar de mencionar que embora o debate seja acalorado e frequentes vezes radicalizado, há no entanto espaço para a ironia e o humor como é o exemplo do livro de contos de James Finn Garner, *Politically Correct Bedtime Stories*, 1994.

14 Tom Wolfe em *The Bonfire of the Vanities (A Fogueira das Vaidades)* faz a caricatura desta situação, quando a personagem jornalista Peter Fallow procura apurar junto de professores a qualidade académica do estudante negro atropelado: «What I would like to find out [...] is what kind of student Henry Lamb is.» Uma das frases mais marcantes da resposta obtida é a seguinte: «Written work? There hasn't been any written work at Ruppert High for fifteen years! Maybe twenty! They take multiple-choice tests. Reading comprehension, that's the big thing. That's all the Board of Education cares about.», pp.229-31.

15 «Ebonics» é a expressão politicamente correcta para designar a língua falada pelos afro-americanos, até há pouco conhecida por «black-American English». Curiosamente segundo alguns estudos tem havido efectivamente progressos ao nível da

expressão verbal por parte das crianças submetidas a este método de ensino. Sobre o aprofundamento do problema do ensino da língua-padrão enquanto criadora de igualdade de oportunidades ou enquanto guardiã do poder simbólico da classe dominante, ver o ensaio de Kate Torkington neste número da revista *dos Algarves*.

16 Ver a este respeito a defesa das humanidades feita por Harold Bloom, *The Western Canon*, pp.1-41; Robert Alter «The Persistence of Reading», *Partisan Review*, vol. LX, nº4; e também Giles Gunn, *The Culture of Criticism and the Criticism of Culture*.

17 Robert Brustein, «Dumbocracy in America», *Partisan Review*, vol. LX, nº4, 1993, p.526.

18 Ver a este respeito o ensaio de Cindy Patton, «Refiguring Social Space», in *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*, onde se defende que a Nova Direita se tem apropriado sistematicamente do discurso político progressista, acrescentando «By the end of the 1980s, the relationships among a cluster of concepts and their easy association with political positions (for example, family=right; culture or identity=left) had broken down.», p.216.

19 A obra de Charles Murray, *Losing Ground* (1984), vai equacionar a relação entre a pobreza e os programas sociais chamando-lhe a cultura da dependência, que em nada beneficia a reintegração social dos dependentes.

20 Michel-Guillaume de Crèvecoeur, «What is an American?», *Letters from an American Farmer*, p.21.

21 Malcolm Bradbury e Howard Temperley, op. cit., p.27.

22 Sacvan Bercovitch, *The Rites of Assent: Transformations in the Symbolic Construction of America*, p.8.

23 Todd Gitlin, op.cit., p.228.

24 Não cabe no âmbito deste trabalho discutir aprofundadamente a razão desta situação. Os condicionalismos históricos que levaram ao racismo são amplamente conhecidos. O que aqui interessa é procurar definir a situação presente e perguntar se há espaço para a mudança.

Bibliografia:

ALTER, Robert et al., «The Politics of Political Correctness», *Partisan Review*, Special Edition, vol. LX, nº4, 1993.

ANDERSON, Arthur L., *Divided We Stand: Institutional Religion as a Reflection of Pluralism and Integration in America*, Duberque, Kendal Hunt Publishers, 1978.

BELLAH, Robert N. et al., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, revised edition, Los Angeles, University of California Press, 1996.

BERCOVITCH, Sacvan, *The Rites of Assent: Transformation in the Symbolic Construction of America*, London, Routledge, 1993.

BLOOM, Harold, *The Western Canon*, New York, Papermac, 1994.

BRADBURY, Malcolm, Howard Temperley (eds.), *Introduction to American Studies*, London and New York, Longman, 1989.

CRÈVECOEUR, Michel-Guillaume, *Letters From an American Farmer; Describing Certain Provincial Situations, Manners, and Customs, Not Generally Known... Written for the Information of a Friend in England*, London, 1782a

GARNER, James Finn, *Politically Correct Bedtime Stories*, London, Souvenir Press, 1994.

GATES Jr., Henry Louis, Cornel West, *The Future of the Race*, New York, Alfred A. Knopf, 1996.

GITLIN, Todd, *The Twilight of Common Dreams: Why America is Wracked By Cultural Wars*, New York, Metropolitan Books, 1995.

GUNN, Giles, *The Culture of Criticism and the Criticism of Culture*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

PATTON, Cindy, «Refiguring Social Space», in *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*, Linda Nicholson and Steve Seidman (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

SCHLESINGER, Jr., Arthur, *The Disuniting of America*, New York: W.W. Norton, 1992.

WILSON, William Julius, *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*, London, The University Press of Chicago, 1980.

WOLFE, Tom, *The Bonfire of the Vanities*, New York, Bantam Books, 1987.

A (In)sustentável crueza do Riso

Cristina Firmino
ESGHT

“Quanto aos que de mordacidade me

acusam, responderei que sempre ao

escritor foi permitida a liberdade de se

rir das inferioridades da vida humana”

Erasmus de Roterdão

in Elogio da Loucura

Uma das capacidades que distingue o ser humano de qualquer outra criatura da terra é, sem dúvida, o riso. Alguns filósofos definiram o Homem como “um animal que sabe rir”. Desde tempos remotos que grandes pensadores, como Aristóteles, têm estudado o fenómeno do riso e procurado investigar o que o provoca. O que torna algo risível? O que significa o riso? Será um acto meramente espontâneo e inocente ou usamo-lo como arma para atingir um determinado fim? Procuraremos fazer, ao longo do artigo, não uma abordagem do riso como um fenómeno social, mas uma breve análise dos processos de “fabricação” do cómico e suas funções, nomeadamente no que diz respeito aos textos literários.

Um autor perfeitamente incontornável no que diz respeito ao estudo do riso e do cómico é, sem dúvida, Henri Bergson. Este autor publica, em 1900, uma obra, intitulada *O Riso, Ensaio Sobre o Significado do Cómico*, reunindo três artigos já anteriormente publicados por ele. Neste ensaio procura definir os efeitos cómicos, ou seja, analisar as estratégias através das quais se obtém o cómico, e averiguar a intenção da sociedade quando se ri.

O autor não apresenta uma definição acabada do cómico, ou da fantasia

cómica pois vê nela algo de vivo, um organismo em constante evolução. É lógica a seu modo, metódica na sua loucura e impregnada de vida real. Não existe fora do que é propriamente humano (uma paisagem não é risível e um animal só o será a partir do momento em que o seu comportamento se aproximar do humano) e é normalmente acompanhado de insensibilidade pois a emoção e a compaixão são suas inimigas. Bergson chama-lhe “uma anestesia momentânea do coração”.¹

O nosso riso é sempre o riso de um grupo – o riso pressupõe entendimento prévio, cumplicidade com outros que riem, reais ou imaginários. Por último, e é esta a característica mais enfatizada por Bergson, o meio natural do riso é a sociedade, a sua função útil na sociedade é castigar os costumes. Pelo terror que inspira, reprime as excentricidades. Bergson vai distinguir entre o cómico das formas, dos gestos e movimentos, das situações, das palavras e do carácter.

As atitudes, gestos e movimentos do corpo humano são risíveis na medida exacta em que esse corpo nos faz pensar numa simples mecânica. Refere ainda que é risível uma pessoa que nos dá a impressão de uma coisa. Um dos exemplos de cómico de situação referidos por

Bergson é a que se desenrola como um dispositivo mecânico. Este processo prende-se a um efeito vulgarmente chamado de efeito bola de neve ou efeito de dominó: é um efeito que se propaga, aumentando-se a si próprio, de maneira que a causa, insignificante na origem, vem a redundar num resultado tão importante quanto imprevisto.

Por último, é referido o cómico de carácter. Esta categoria do cómico está intimamente ligada com a função social do riso. O prazer de rir não é exclusivamente desinteressado. A ele se mistura uma intenção - a de humilhar e, por isso, de corrigir. Para tal, a personagem cómica necessita de duas condições essenciais: *a insociabilidade e o automatismo*.

o riso é um gesto social, antes de mais uma correcção, e através dele, vingam-se a sociedade das liberdades praticadas por ela

Há sempre algo na personagem cómica que faz com que não se encaixe perfeitamente na norma da sociedade. São os defeitos que são risíveis, precisamente porque, pelo facto de nos rirmos, estamos a *castigar* a personagem. Por outro lado, é cómico aquilo que em nós existe capaz de funcionar automaticamente, aquilo em que nos repetimos e, por consequência, aquilo em que os outros poderão repetir-nos. A personagem cómica é um tipo. Inversamente, a aparência com um tipo tem qualquer coisa de cómico. O título das comédias é, muitas vezes, um nome de um género (ex.: *O Misanthropo, O Avarento, O Jogador*). Mesmo quando tem por título um nome próprio é arrastado, pela força do

seu conteúdo, para a corrente dos nomes comuns.

A ideia mais importante transmitida por Bergson é a de que o riso é um gesto social, antes de mais uma correcção e que, através dele, se vingam a sociedade das liberdades praticadas por ela.

Um outro autor, o alemão Wolfgang Promies, analisa a existência de dois conceitos diferentes em alemão, *Humor e Laune* como tradução para o conceito inglês de *humour*. *Humor* estará mais próximo do inglês *humour* enquanto que *Laune*, termo particularmente generalizado no século XVIII, carrega uma conotação muito diferente. *Laune* tornou-se sinónimo de todo o tipo de irracionalismo. A sua origem etimológica

é *Luna, Lua*, e o termo “luuático” refere-se a alguém que está fora da realidade, que está louco.

Promies escreve sobre a presença do irracional na literatura do racionalismo em *Der Bürger und der Narr oder das Risiko der Phantasie*² [O cidadão e o louco ou o risco da fantasia]. Vai tratar da indecisão dos escritores da época do racionalismo confrontados com o grande problema do século - o da irracionalidade - e as várias tentativas que fizeram para ultrapassar esta aporia e encontrar uma solução para, sem abandonar a base aparentemente sólida do racionalismo, conseguir um equilíbrio entre discernimento e imaginação, individualismo e sociedade, regra e excepção,

poesia e filosofia, barbárie e cultura, ordem e desordem.³

O modo como a figura do *Hanswurst* foi banida do teatro do Iluminismo é demonstrativa, para Promies, da forma como o meio literário procurou banir todos os sinais de irracionalismo. O principal impulsionador desse processo foi Gottsched que terá definido a personagem cómica como “criação de uma imaginação desordenada”.⁴

Segundo Promies, a solução encontrada para a questão do irracionalismo pelo teatro estrangeiro foi permitir a utilização do *Hanswurst* com uma função moralista, na senda do clássico “*ridendo dicere Verum*”, ou seja, rir com o propósito de moralizar. A Alemanha de Gottsched não chegou a essa solução e insistiu em banir essa figura dos seus palcos. A luta do século XVIII passa a ser também a da maioria contra a minoria, de todos contra o “eu” individual. Aquele que age contra o senso comum é louco. O *Sonderling*, alguém que se desviasse do padrão convencional, era equiparado ao louco e funcionava como oposto do burguês honrado.

Um outro pensador alemão, Lichtenberg, este do Séc. XVIII, afirma que os homens inteligentes utilizam, muitas vezes, o riso para dizer coisas sérias.⁵ Numa sua outra célebre citação refere que, tal como se diz que a verdade vem pela boca das crianças e dos loucos, também a melhor sátira deve sempre conter um pouco de cada um deles. (Lichtenberg, 1968:939).

O conceito de sátira, como uma perspectiva do mundo simultaneamente através do olhar extasiado de uma criança ou distorcido de um louco, de que fala Lichtenberg, remete para um cómico que parece já longe do conceito de Bergson. Aproximamo-nos, contudo, de Michail Bachtin, para quem o riso é algo de libertador, no fundo um acto subversivo. O

riso é uma vitória sobre os dominadores, os poderosos. Este já não é o riso castigador do sistema que procura defender as suas próprias regras e esquemas de conduta. Antes pelo contrário, é o riso contra o sistema, que procura subverter essas mesmas regras, subverter a ideia de “comportamento socialmente aceitável” e desmascarar as fraquezas de uma sociedade que se recusa a aceitar o diferente, o original, o irracional. Para Bachtin, o riso puramente satírico, tal como Bergson o entende, e cuja principal função é a de corrigir as excentricidades do comportamento, é, no fundo, inimigo do riso, pois é retórico, sério e pedagógico. A ideia de libertação pressupõe a ideia de algo que subjuga, está dependente dela. E é também o facto de estarmos subjugados que faz nascer em nós a vontade intrínseca de libertação. O conceito de liberdade só surge a partir do momento em que algo a entrava, ou seja, o próprio poder totalitário, seja de que género for, a própria rigidez da autoridade acaba por gerar o desejo de liberdade. Autoritarismo e liberdade vivem, em última análise, uma relação de dialéctica.

Michail Bachtin, em *Literatur und Karneval*,⁶ no que pode ser considerado um ataque ao pensamento monológico e à sua consequência – a animosidade em relação ao riso – elabora um estudo dos elementos “carnavalescos” da literatura europeia, colocando especial ênfase em Rabelais e Dostojewskij. Neste estudo, Bachtin divide a sociedade numa cultura séria e numa cultura do riso. A primeira está vinculada ao estado, à igreja e a tudo o que está institucionalizado, enquanto que a cultura do riso é uma cultura do povo que, em oposição à repressiva cultura séria, é sempre libertadora.

Segundo Bachtin, essa cultura do riso, na Idade Média, ainda se encontrava na esfera do quotidiano, em todas as manifestações populares festivas, como o

Carnaval (que nesta época assumia proporções excessivas), os feriados, as feiras, os mercados, os dias de festa. A partir do começo da Idade Moderna foi desaparecendo progressivamente dessa esfera e surgindo apenas no domínio da Literatura. A Literatura foi, ao longo do tempo, adoptando, porventura inconscientemente, traços desse carnaval medieval. A este processo chama Bachtin a “carnavalização” (*Karnevalisierung*) da Literatura.⁷

Segundo a teoria de Bachtin, o carácter universal do riso é incontornável: não se dirige às partes, aos detalhes, mas abrange um todo. Este universalismo do riso manifesta-se de uma forma mais nítida e consequente na tradição popular

a ideia da sua degradação: ela é, desde o início, ambivalente. Esta acção carnavalesca da elevação e humilhação está intimamente ligada com outras categorias dominadas pela lógica específica do mundo do carnaval. Estas categorias são o contacto íntimo, livre e familiar; a *Mesalliance* carnavalesca (a aliança entre entes de classes diferentes) e, por fim, a profanação – o jogo com os símbolos do poder.

Outro dos elementos fundamentais e indissociáveis do Carnaval é a paródia. Parodiar é produzir um duplo profano, é criar um mundo às avessas. Por esse motivo é ambivalente: a paródia não é a mera negação daquilo que é parodiado. Tudo pode ser parodiado, isto é, tudo

o riso é uma vitória sobre os dominadores, os poderosos

do carnaval e nas paródias que a ele estão intimamente ligadas. O período do carnaval, ou mesmo de um feriado, colocava temporariamente sem efeito o sistema oficial com todas as suas proibições e limites hierárquicos.

O carnaval não constitui, todavia, um pensamento abstracto sobre a liberdade e igualdade, mas da sua vivência de uma forma concreta e sensorial. Um dos costumes mais característicos consiste na escolha de um rei do carnaval. O cerne da visão carnavalesca do mundo encontra-se no costume de, alternadamente, elevar e humilhar o rei do carnaval: simboliza o *Pathos* da mudança e alternância, da morte e da renovação. A elevação a herói do rei do carnaval já contém em si

tem o seu lado cómico, risível.

O Carnaval caracteriza-se por ser um espectáculo sem palco e onde não há uma polarização dos participantes em actores e espectadores, sendo que todos os participantes são activos. Não se assiste ao carnaval, tal como, em última análise não se actua: vive-se o carnaval. Esta vida decorre sob determinadas regras (que nada têm a ver com as regras do sistema) e enquanto essas regras estão em vigor (durante o tempo limitado em que decorre o carnaval). A vida carnavalesca significa uma quebra total com a vida do quotidiano. O carnaval é o mundo às avessas (*die umgestülpte Welt*).⁸

As leis, proibições e limitações da ordem do quotidiano são anuladas duran-

te o período do carnaval. Isto aplica-se, principalmente, à ordem hierárquica e a todas as consequentes formas de medo, respeito ou etiqueta. É levantada toda a distância entre as pessoas. Os comportamentos, os gestos, as palavras libertam-se do poder das hierarquias e tornam-se excêntricos e absurdos do ponto de vista da lógica da vida quotidiana. O carnaval, ou seja a cultura do riso, constitui uma libertação, ainda que limitada no espaço e no tempo, do jugo do poder e da convenção social.

As abordagens dos autores mencionados são apenas aparentemente contraditórias. No fundo elas representam as várias faces de uma mesma moeda. Seja castigador de costumes e, nessa perspectiva, "sustentável" pela sociedade, ou, por outro lado, uma atitude de libertação do espartilho dessa mesma sociedade, o riso será, em todo o caso, intencional, terá uma função a cumprir. O riso constitui uma das mais poderosas armas ao serviço do Homem.

d'a

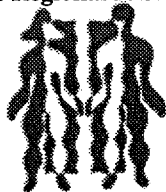
Notas

- 1 Henri Bergson (1993:19)
- 2 Wolfgang Promies (1987)
- 3 " Uns beschäftigt die Unentscheidenheit des Schriftstellers im fortgeschrittenen Vernunftzeitalter (...), die auf den verschiedensten Wegen das dem Jahrhundert spannendste Problem des Irrationalen zu lösen versucht hat, ohne die scheinbar verlässliche Grundlage des Rationalismus zu verlassen. Das problem stellte sich aber in der Bewandnis zwischen Urteilskraft und Einbildungskraft, selbstbewußten Ich und reglementierender Gesellschaft, zwischen Regel und Ausnahme, Poesie und Philosophie, Barbarei und Kultur, Ordnung und Unordnung." (Promies 1987: 10)
- 4 "Geschöpf einer unordentlichen Einbildungskraft": (Promies 1987:21)
- 5 "Ein kluger Mann sagt öfters erst mit Lachen, was er hernach im Ernste wiederholen will" (Lichtenberg, 1968: 938)
- 6 Bachtin, 1996
- 7 Não poderá, contudo, ser esquecido que *Literatur und Karneval* foi escrito no contexto de um regime totalitário e, que, como tal, Bachtin procura encontrar os traços de subversão contra o regime, o poder repressivo e sério.
- 8 Bachtin, 1996: 48

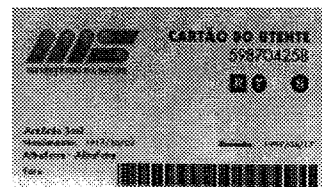
Bibliografia

- BACHTIN, Michail, *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur* (aus dem Russischen übersetzt und mit einem Nachwort versehen von Alexamder Kaempfe) Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1996
- BERGSON, Henri, *O Riso, Ensaio sobre o significado do cómico*, tradução de Guilherme de Castilho, Lisboa, Guimaraes Editores, 1993, 2ª edição
- LICHTENBERG, Georg Christoph, "Südelbücher" in *Schriften und Briefe* (editado por Wolfgang Promies), München, 1968
- PROMIES, Wolfgang *Der Bürger und der Narr oder das Risiko der Phantasie. Sechs Kapitel über das Irrationale in der Literatur des Rationalismus*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1987
- ROTerdÃO, Erasmo, *Elogio da Loucura*, tradução de Álvaro Ribeiro, R.B.A. Editores, 1994

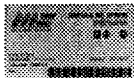
Administração Regional de Saúde do Algarve



Ministério da Saúde



Sr. Utente

O SEU cartão de saúde  e aos Hospitais.

é um elemento fundamental na acessibilidade aos Centros de Saúde

- Se ainda não o requisitou, deve dirigir-se ao Centro de Saúde da área da sua residência;
- Se já o requisitou e ainda não o possui, deve levanta-lo no seu Centro de Saúde;
- Deve apresentá-lo em qualquer estabelecimento de oficial de saúde, sempre que aí se dirija.

Fantasma e Críticos:

Quando os críticos se enganam

Rita Baleiro
ESGHT

Em Maio de 1990, por ocasião do lançamento da *Trilogia de Nova Iorque*, da autoria do escritor norte-americano Paul Auster, pode ler-se no semanário *O Independente*, de 8 de Junho, a seguinte questão lançada pelo jornalista Paulo Nogueira: «O muito americano Paul Auster [é o] autor ou [a] personagem de uma chiquíssima sopinha de letras?». A selecção de palavras, de tonalidade irónica e até de certo modo depreciativa, (pintada pelo superlativo sintético «chiquíssima» e pelo diminutivo «sopinha de letras») de modo nenhum se podem aplicar a este livro. Mas afinal de contas, foram estas as palavras que, reflectidamente, pelo menos é do princípio que se parte, este crítico escolheu e que, a meu ver, nada correspondem à *Trilogia de Nova Iorque*.

Também o suplemento «Leituras» do jornal *Público* de 29 de Maio de 1990, pela pena de Abel Barros Baptista quis dar uma opinião sobre a então mais recente obra de Auster, escrevendo: «a *Trilogia de Nova Iorque* afasta-se radicalmente de todas as formas, típicas ou atípicas, de intriga policial. Sem renunciar a produzir no leitor a curiosidade e a expectativa em relação ao desenvolvimento das histórias, Paul Auster não as orienta para a descoberta das circunstâncias que desencadearam os acontecimentos.» Eis outra

afirmação com a qual também facilmente se discorda após uma leitura mais atenta deste livro.

Na impossibilidade de focar os três contos da *Trilogia*, optei por me cingir ao segundo, intitulado *Fantasma*, por ser o que mais claramente evidencia a distância entre a obra e aquilo que os dois críticos afirmaram. *Fantasma* é uma história de detectives para leitores detectives; a sua leitura dá-nos pistas constantes, e de uma leitura à partida plana, passamos para uma leitura de níveis sucessivamente mais profundos, o que implica um trabalho de investigação detectivesca, onde se procura descobrir o escritor, o detective e o leitor, nas personagens Azul, Preto e Branco que surgem, ao longo da narrativa, em posições permanentemente mutáveis.

Este conto, bem como os outros que compõem a trilogia, foi construído dentro dos preceitos da estética pós-modernista, e resulta numa ficção que fundamentalmente pretende problematizar e reflectir a própria ficção, questionando as posições constantemente intermutáveis das personagens, do leitor e do escritor, onde cada um dos seus elementos ganha ainda uma duplicidade complexa de significações. Tendo isto em conta, pode, instantaneamente, entender-se

Azul como uma projecção do autor e Preto como o reflexo do leitor, o que, implicitamente, faz sobressair aqui o conceito de «morte do autor» de Roland Barthes,¹ no qual o autor é invisível aos olhos do leitor: «De vez em quando, Preto faz uma pausa no trabalho e olha para fora através da janela. Em determinada altura, o Azul pensa que ele está a olhar directamente para si e baixa-se para que o outro não o veja. Mas olhando mais atentamente, apercebe-se de que se trata apenas de um olhar no vácuo, significando que o outro está a pensar e não a ver, um olhar que torna as coisas invisíveis, que não as deixa penetrar no espírito.»(p.164)²

Embora a personagem Azul seja apresentada como detective, ela não admite a estabilidade da posição de detective, ou seja, ela não é meramente o estereótipo desta profissão. Também a narração não se extingue num ponto de desenlace, como é tão característico do romance policial, mas sim num ponto em que tudo poderia recomeçar. Neste contexto, a posição de detective aparece definida pelos atributos que lhe são típicos, bem como pela facilidade de se desfazer desses mesmos atributos estáveis, para passar a outra posição: a do desaparecimento.

De início, a sua missão consiste em vigiar Preto, segui-lo, elaborar relatórios dos seus movimentos, o que representa tarefa fácil para qualquer detective; ou seja, ele limita-se a fazer o registo do visível. Mas a verdadeira experiência daquele que está no lugar de detective só começa no momento em que escolhe ver para além da visibilidade, para poder compreender e captar o que ela esconde ou o que dela se retira. Em geral, é isso mesmo que faz um detective, mas a paródia e a ironia desta narrativa passam exactamente pelo modo como este processo é conduzido, em total incompatibilidade com a lógica da descoberta ou da revelação. Movido por esse desejo de compreender, o detective abandona a posição de vigilância e

bre que foi entregue a si mesmo, sem ter o que quer que fosse a que pudesse agarrar-se, nada que pudesse distinguir um momento de outro momento. Nunca pensou muito no seu universo íntimo e, embora saiba que esse universo existe, a verdade é que tem permanecido desconhecido, inexplorado e, consequentemente, obscuro, mesmo para si próprio.»(p.171)

A estabilidade do detective é, a partir desse momento, subvertida: «Ao fazê-lo, fixa o olhar no outro, mas o Preto nada revela, lançando um olhar vazio para o Azul, olhos mortos que parecem dizer que nada existe atrás deles, e que por muito que o Azul olhe, nunca descobrirá nada.»(p.214)

Fantasmas é uma história de detectives para leitores detectives

procura reduzir a distância que o separa do outro, confiando, para isso, na eficácia da proximidade pelo diálogo. Contudo, aí experimenta mais do que a inversão das posições respectivas: experimenta a impossibilidade de reter a personagem Preto numa presença plena, porque é ainda uma presença que se afasta; e experimenta, a partir daí, o empenho numa acção que ninguém lhe encomendou, mas que, apesar disso, se lhe impõe irrecusável.

Já não se trata do trabalho rotineiro de detective, já não se trata sequer de trabalho, agora está em causa a sua própria condição, o sentido em que foi lançado e projectado num caminho que não conhece nem procurou verdadeiramente:

«Pela primeira vez na sua vida, desco-

não é? Ele tem de saber, caso contrário, nada mais faz sentido.

-Porquê?

-Porque ele precisa de mim. [...] Ele precisa que eu o vigie. Ele precisa de mim para provar que está vivo.» (p.217)

De facto, o leitor precisa do autor para ter acesso à verdade, e Azul tem, com a morte de Preto, a possibilidade de conhecer a verdade que até esse momento era exclusiva do autor: «É algo mais do que ver o quarto, ele sabe-o, é o pensamento de estar, ele próprio, ali, dentro daquelas quatro paredes [o apartamento como o mundo do autor], de respirar o mesmo ar que o Preto respira. Daqui em diante, pensa ele, tudo o que acontece afectará todas as outras coisas. A porta vai abrir-se e, depois disso, o Preto ficará para sempre dentro de si.»(p.219-20)

No entanto, uma vez dentro do apartamento de Preto (autor), Azul (leitor) não encontra nada, a «morte do autor» fica claramente registada: «O quarto é como ele tinha imaginado, embora fosse ainda mais austero. Nada nas paredes, por exemplo, o que o surpreende um pouco, dado que sempre pensou que devia haver um quadro ou dois, uma imagem de qualquer género para quebrar a monotonia, talvez uma cena da natureza, ou então um retrato de alguém que alguma vez o Preto tenha amado. O Azul sempre sentiu curiosidade em saber como seria o quadro, pensando que poderia constituir uma pista valiosa, mas agora que vê que não existe nenhum, compreende que era isto que deveria ter esperado.» (p.220)

Os únicos objectos que Azul encontra são os instrumentos de trabalho de um detective, e que facilmente se podem assemelhar aos de um escritor: «Lápis, canetas, uma máquina de escrever. Uma cómoda, uma mesa-de-cabeceira, um candeeiro. Uma estante na parede do lado

A narrativa volta a surpreender quando as personagens vêem as suas posições inverterem-se; e a partir do momento que se descobre que era Preto quem na verdade vigiava Azul, a posição do autor passa para Preto, pois é ele quem detém toda a verdade (partindo do pressuposto que é o autor o detentor da verdade dentro da narrativa). Quando se sabe que é Preto quem vigia Azul, o primeiro diz:

«-Ele não faz nada, aí tem! Limita-se a ficar sentado no seu quarto durante o dia inteiro, e escreve.»(p.215) E quando lhe é perguntado se o outro sabe que é vigiado, ele responde:

«-Claro que sabe. É essa a questão,

norte, com poucos livros: *Walden, Leaves of Grass, Twice-Told Tales*, e pouco mais. Não há telefone, nem rádio, nem revistas. Sobre a mesa, perfeitamente empilhadas, montes de folhas: algumas sem nada escrito, outras já escritas, algumas dactilografadas, outras manuscritas. Centenas de folhas, talvez milhares. Mas não se pode dizer que isto é viver, pensa Azul. Não se pode chamar a isto seja o que for. É uma terra de ninguém, o lugar aonde se chega no fim do mundo.» (p.221) A apresentação deste espaço indefinível é complementada pela escolha do nome da rua onde ficam os apartamentos de Azul e Preto: Rua Laranja. O laranja que é a cor da indefinição por excelência e simboliza um ponto de equilíbrio que precariamente se mantém.³

Nesta fase da narrativa, o mundo do autor é caracterizado como um universo vazio:

«Sim, diz o Azul para si mesmo, é isso o que sinto: reduzido a um nada quase absoluto. Isto é bastante estranho, estar quando muito meio vivo vendo o mundo apenas através de palavras, vivendo somente através das vidas dos outros.» (p.202-203). O autor é um fantasma que garante a existência através da sua escrita e da presença do leitor. A certa altura, Preto afirma: «Escrever é uma actividade solitária. Ocupa uma vida inteira. Num certo sentido, um escritor não tem vida própria. Mesmo quando está presente fisicamente, a verdade é que não está lá.» (p.210)

Walden or a Life in the Woods, a mais famosa obra de Henry David Thoreau (1817-1862), é o objecto central que envolve a personagem Preto durante todo o espaço de tempo em que é vigiado por Azul, e também ela tem um implícito simbolismo. Esta obra, escrita dentro das linhas doutrinárias do existencialismo norte-americano, descreve em dezoito ensaios a experiência de Thoreau ao vi-

ver do modo mais austero e auto-suficiente possível: em completa solidão.

Também as personagens centrais desta narrativa, Azul e Preto, estão isoladas, embora se sintam em comunhão neste isolamento que os aproxima. Estas personagens actuam como se fossem destinatárias de um chamamento e investigam como se respondessem a um apelo proveniente de um ponto que não se deixa deter, captar ou explicar, personificado na personagem Branco. É por essa razão que da posição de detective passam afinal à posição em que têm de interpretar a sua própria presença, enquanto presença certificada por outro. Daí a ambivalência que é permanentemente partilhada com um equilíbrio

ror pior do que alguma coisa que jamais sentira. Causa-lhe confusão o facto de mudar com tanta rapidez de um estado de espírito para outro e, durante muito tempo, ele anda para trás e para diante entre sensações extremas, não sabendo qual é a verdadeira e qual é a falsa.» (p.186-7)

O autor e o leitor garantem mutuamente as suas próprias existências, ao mesmo tempo que cada um deles tem o potencial de as aniquilar. Apesar desta narrativa ser, como afirmei anteriormente, classificada como pós-modernista, surge aqui o tema modernista da multiplicidade do indivíduo: o eu como espelho do outro. Mas é precisamente no diálogo novo/velho, passado/presente

o autor e o leitor garantem mutuamente as suas próprias existências

mantido a custo: «Neste estado inicial, o estado de espírito do Azul pode ser descrito como um estado de ambivalência e conflito. Há momentos em que ele se sente em completa harmonia com o Preto, naturalmente ligado ao outro homem que para antecipar o que o Preto irá fazer, saber quando ele vai ficar no quarto e quando vai sair, basta-lhe olhar para dentro de si mesmo. [...] Por outro lado, nem todos os momentos se passam assim. Há alturas que ele se sente totalmente afastado do Preto, separado dele de um modo que é tão completo e absoluto que principia a perder a noção de quem é, na realidade. A solidão envolve-o, fá-lo fechar-se dentro de si mesmo, tudo isto acompanhado de um sentimento de ter-

que assenta a retórica pós-modernista, não por sentimentos de revivalismo ou nostalgia, mas para que se possa através dessa reflexão (que resulta muitas das vezes do *pastiche*) criar com esses elementos a mudança e novos significados. O pós-modernismo não pretende ser uma ruptura, mas um movimento que tudo põe em causa e tudo desafia.⁴

Concluída a minha leitura do conto, não me parece possível concordar com Abel Barros Baptista, quando afirma que a *Trilogia de Nova Iorque* se afasta radicalmente de todas as formas, típicas ou atípicas, da intriga policial. Na realidade, há um detective, há a descrição do modo como se move, há a enumeração dos objectos que o acompanham, há uma

janela, através da qual Azul observa e é observado, tudo elementos das narrativas policiais. Na verdade, Paul Auster utiliza vários elementos da narrativa policial, (mas acredito que a sua intenção não fosse apenas escrever um romance policial, no sentido mais linear do termo), escolhendo-os para melhor servir o seu objectivo: escrever uma narrativa na qual se reflecte sobre a ficção, a posição do autor, a posição da personagem e a do leitor, colocando-os em constante permuta de modo a que possamos eternamente encontrá-los.

Quanto à «chiquérrima sopinha de letras» de Paulo Nogueira, confirmo o que escrevi no início, isto é, penso ser um comentário redutor e empobrecedor sobre uma narrativa, cuja complexidade e inteligência, não merece tal rótulo. Mas para melhor compreender o que digo convido-os a ler o livro vestindo a roupa do detective/leitor. Só ficarão a ganhar.

d'a

Notas

1 Roland Barthes, «The Death of the Author», pp.167-172.

2 Todas as citações da *Trilogia de Nova Iorque* são retiradas da edição de 1990 da Difusão Cultural, Lisboa.

3 Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, s.v. «Laranja, cor de» in *Dicionário dos Símbolos*, p.400.

4 Para uma análise mais profunda da ficção pós-modernista ver Brian McHale, *Postmodernist Fiction*, 1987; Linda Hutcheon, *A Poetics of Postmodernism: History, Theory and Fiction*, 1988; Octavio Paz, *La Otra Voz*, 1990; Octavio Paz, *Los Hijos del Limo*, 1987.

Bibliografia

AUSTER, Paul, *A Trilogia de Nova Iorque*, trad. Luzia Maria Martins, Lisboa, Difusão Cultural, 1990.

BARTHES, Roland, «The Death of the Author», in *Modern Criticism and Theory: A Reader*, (ed. de David Lodge), Londres e Nova Iorque, Longman, 1988.

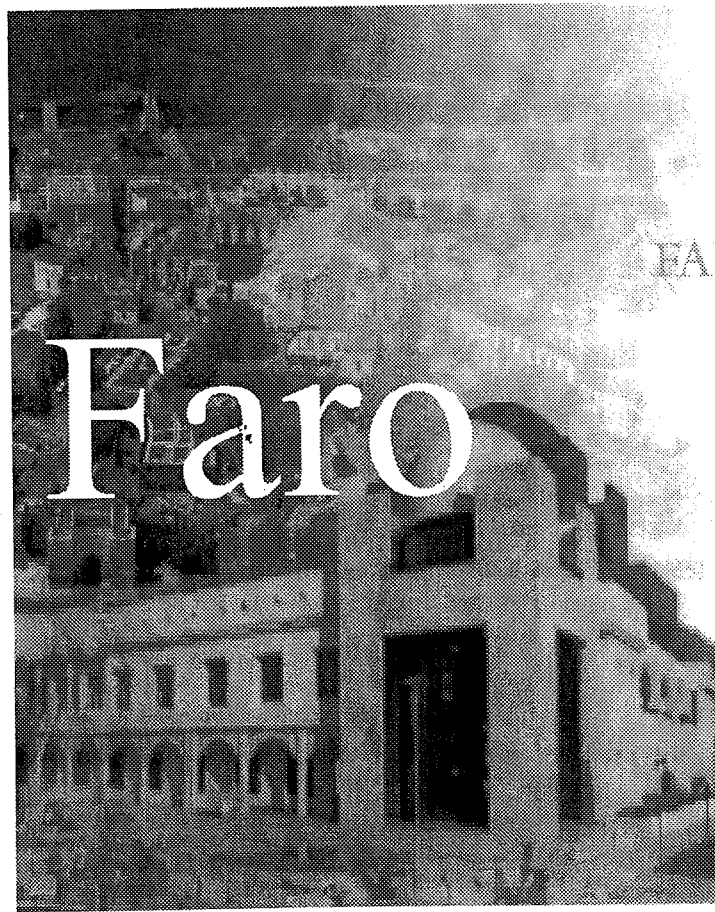
CHEVALIER, Jean e Alain Gheerbrant, *Dicionário de Símbolos*, trad. Cristina Rodrigues e Artur Guerra, Lisboa, Teorema, 1982.

HUTCHEON, Linda, *A Poetics of Postmodernism: History, Theory and Fiction*, Londres, Routledge, 1988.

MCHALE, Brian, *Postmodernist Fiction*, Londres e Nova Iorque, Methuen, 1987.

PAZ, Octávio, *La Otra Voz: Poesia y Fin de Siglo*, Barcelona, Seix-Barral, 1990.

_____, *Los Hijos del Limo: Del Romanticismo a la Vanguardia*, Barcelona, Seix-Barral, 1987.



cidade universitária

Monstros

criação ou “mo(n)stração”?

Silvia Quinteiro
ESGHT

Ao procurarmos a definição do vocábulo “monstro” no *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*¹, deparamo-nos com trinta e uma possibilidades de interpretação do mesmo. Tal facto dá conta da multiplicidade de fenómenos que é designada por este termo e da sua consequente falta de funcionalidade. Monstros como os de *Frankenstein* e o de Loch Ness correspondem a objectos tão diferentes quanto o são os monstros da mitologia grega dos monstros sagrados do cinema. Dentro de uma mesma palavra incluem-se realidades diversas e, por vezes, até mesmo opostas.

Os monstros podem assumir qualquer forma, qualquer atitude e até mesmo qualquer carácter. Na verdade o que os distingue dos não monstros é o excesso, é o facto de algo em si, físico ou psicológico, apresentar características que ultrapassam os limites da normalidade. São indivíduos marcados e, sendo excepcionais, quer pela negativa quer pela positiva, despertam a curiosidade e atraem o olhar da sociedade. A própria relação frequentemente estabelecida entre a palavra monstro e monstrare (mostrar)² aponta para o aspecto extraordinário dos monstros. Sendo raros, ou mesmo únicos, são vistos com pouca frequência, motivo pelo qual são alvo do

olhar e fonte de fascínio para os que pertencem à suposta normalidade. Raramente observáveis, quando se expõem têm a particularidade de o fazer exibindo todo o seu excesso. O Monstro é aquele que mostra a sua diferença.

É enquanto indivíduos excepcionais e excessivos que consideramos monstros e agrupamos dentro desta definição determinadas personagens de *Frankenstein or The Modern Prometheus* (1818) de Mary Shelley e de *Dr Jekyll and Mr Hyde* (1886) de Stevenson, em torno das quais foi elaborado o presente artigo. Salientamos contudo que, pela especificidade que caracteriza cada uma destas figuras, estamos perante monstros diferentes, pertencentes a subcategorias de uma categoria mais vasta.

G é n e s e

“E o Senhor deu esta ordem ao homem: ‘[...] não comas o [fruto] da árvore da ciência do bem e do mal, porque, no dia em que o comeres, certamente morrerás.’”

Génesis :2, 16-17

No início era a transgressão... e é justamente nela que podemos situar a origem dos seres monstruosos de *Frankenstein* de Mary Shelley e de *Dr Jekyll and Mr Hyde* de Louis Stevenson.

Tanto Victor Frankenstein como Dr. Jekyll procuraram e conseguiram atingir um nível de conhecimento vedado ao Homem. No primeiro caso, a personagem tomou conhecimento dos mistérios da vida e da morte, no segundo, os segredos descobertos foram os da mente humana, sendo ambos referências claras ao mito de Fausto, popular na Europa medieval e recuperado no século XIX por Goethe. Perante a possibilidade de aceder a um conhecimento até então inatingível aos seus semelhantes, as personagens, que em ambas as obras são cientistas, não conseguem resistir à tentação e, apesar de Dr. Jekyll e Frankenstein revelarem estar conscientes do perigo que correm, o risco do abismo não funciona como força repulsiva, mas sim como atracção:

“I hesitated long before I put this theory to the test of practice. I knew well the risk of death [...]. But the temptation of a discovery so singular and profound at last overcame the suggestions of alarm.” (Stevenson, 1994:72-73)

“When I found so astonishing a power placed within my hands, I hesitated a long time concerning the manner in which I should employ it. [...] I doubted at first whether I should attempt the creation of a

being like myself, or one of simpler organisation; but my imagination was too much exalted by my first success to permit me to doubt of my ability to give life to an animal as complex and wonderful as man." (Shelley, 1992 :52)

A ansiedade de conhecimento de ambas as personagens corresponde a uma das características mais marcantes da escrita romântico-gótica: o tratamento privilegiado do indivíduo e a valorização da sua consciência, da sua liberdade e da sua imaginação. Com efeito, o herói gótico protagoniza o desafio da natureza que está associado às descobertas científicas do século XIX e o seu comportamento é uma representação das mais variadas experiências, descobertas e hipóteses dos cientistas desse século. Se, por um lado, a necessidade de experimentar leva a que o cientista se isole, por outro, a vertente mais obscura dessa pesquisa (tudo o que nela é possivelmente nocivo para a sociedade) faz com que não entendamos essa atitude como um simples acto de auto-exclusão voluntária, mas sim como uma auto-exclusão que é também necessária e preventiva, na medida em que só deste modo o cientista pode evitar, ainda que apenas temporariamente, o confronto com uma sociedade que o condena.

Encontramos nos procedimentos do indivíduo gótico motivos para o considerarmos simultaneamente herói, vilão e vítima³. É o que sucede em *Frankenstein* com a procura das origens da vida por Victor e também na obra de Stevenson com a procura do conhecimento do seu alter ego por Dr. Jekyll. Este herói/vilão gótico tem inicialmente objectivos que aparentam ser nobres no entanto, devido ao seu comportamento socialmente reprovável, acaba por ser vítima dos seus próprios actos e caminhar para um desfecho inevitável a todos aqueles que sen-

do diferentes nunca conseguem integrar-se na sociedade, ou porque a rejeitam, ou porque esta os rejeita a eles. Assim, o seu percurso constitui uma inevitável caminhada para a morte, ao longo da qual o indivíduo arrasta consigo aqueles a que deu origem e que surgem sob as formas de prolongamento ou de complemento de si próprio.

Tanto Edward Hyde como o monstro de *Frankenstein* resultam de um processo não natural, de um trabalho de laboratório, um juntar de diversas substâncias ou fragmentos mais ou menos puros. Constatamos que estes monstros têm a sua origem em tarefas sem qualquer intervenção materna ou divina. A sua origem num trabalho mórbido, num conhecimento obscuro e em aspirações pouco dignas justifica a monstruosidade.

Tendo origem em seres imperfeitos, Mr. Hyde e o monstro de *Frankenstein* são uma amplificação dessa mesma imperfeição. Victor procura criar um ser perfeito a partir de fragmentos de seres imperfeitos e conclui aterrado ter dado vida a uma criatura horrenda⁴ que nem mesmo ele, seu pai, consegue encarar:

"How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I endeavoured to form? His limbs were in proportion, and I had selected his features as beautiful. Beautiful! - Great God! His yellow skin scarcely covered the work of muscles and arteries beneath; his hair was of a lustrous black, and flowing; his teeth of pearly whiteness; but these luxuriances only formed a more horrid contrast with his watery eyes, that seemed almost of the same colour as the dun-white sockets in which they were set, his shriveled complexion and straight black lips."(Shelley, 1992 :56)

Na obra de Stevenson, o surgimento

do monstro é aceite por constituir uma revelação do alter ego do protagonista. Assim, apesar de se tratar de uma revelação terrível, Dr. Jekyll recebe-a com alegria e, até mesmo, com uma certa embriaguez de espírito que nos permite entender existir em si um predisposição para a aceitação do malévolo e que suscita a questão da verdadeira identidade de Dr. Jekyll/Mr. Hyde:

"The most racking pangs succeeded: a grinding in the bones, deadly nausea, and a horror of the spirit that cannot be exceeded at the hour of birth or death. [...] There was something strange in my sensations, something indescribably new and from its very novelty, incredibly sweet. I felt younger, lighter, happier in body. [...] I knew myself, at the first breath of this new life, to be more wicked, tenfold more wicked, sold a slave to my original evil; and thought, in that moment, braced and delighted me like wine" (Stevenson, 1994 :72)

Se encontramos algumas semelhanças na origem das criaturas das obras de Shelley e Stevenson, encontramos seguramente um ainda maior número de diferenças. A criatura de *Frankenstein* resulta de um processo consciente de tentativa de dar vida a um ser humano (que por isso responsabiliza Victor pela sua existência e pela sua infelicidade), enquanto Mr. Hyde tem origem na tentativa por parte de Dr. Jekyll de resolver a sua própria dualidade interior. Assim, a criatura de *Frankenstein* é um ser autónomo,⁵ enquanto Mr. Hyde é um ser que alterna com o outro lado de si próprio, sem que por um único instante nos seja possível distinguir quem é de facto Dr. Jekyll/Mr. Hyde ou qual dos lados da sua personalidade é a máscara, se é Dr. Jekyll que usa Mr. Hyde para exteriorizar o seu eu oprimido ou se é Mr. Hyde a verdadeira personalidade e

quem manipula um Dr. Jekyll que afinal não existe senão aparentemente.

Ao confrontarmos os processos que estão na origem dos monstros de *Frankenstein* e de *Dr Jekyll and Mr Hyde* com os processos de criação descritos no Livro do Génesis, podemos concluir que o surgimento de Mr. Hyde em nada se assemelha à criação do primeiro homem: Mr. Hyde é assumidamente uma parte de Dr Jekyll e, tal como Eva tem origem numa necessidade de Adão, também Mr. Hyde surge como elemento que suprime uma lacuna na vivência de Dr. Jekyll. Esta identificação do criador com o novo indivíduo leva ao seu reconhecimento imediato e a uma consequente aceitação:

"Esta é realmente, osso dos meus ossos e carne da minha carne" (Génesis :3, 23)

"And yet when I looked upon that ugly idol in the glass, I was conscious of no repugnance, rather than of a leap of welcome. This, too, was myself." (Stevenson, 1994 :73)

Não se coloca nos excertos acima citados a questão do conhecimento de uma nova criatura, mas sim do reconhecimento de alguém que é uma extensão de si próprio, de um *Doppelgänger* no sentido do eu incompleto, tal como é entendido por Clifford Hallam em *"The Double as a incomplete Self"*.⁶ A união entre estes duplos é absoluta, os seus destinos estão inevitavelmente unidos. Em *Frankenstein*, tal como na criação de Adão, o demiurgo procura que a criatura seja uma projecção de si próprio, uma figura feita à sua imagem e semelhança - Victor assume o papel de Deus. Na obra de Stevenson, procura-se apenas retirar de dentro de um ser um outro que lhe é complementar e que, sendo um complemento, preenchendo uma lacuna, é necessariamente diferente.

Em *Frankenstein*, o processo de criação do monstro é descrito detalha-

damente e, tal como na descrição da criação de Adão, são referidos o momento exacto em que a nova vida teve início e o elemento que a desencadeou:

"With an anxiety that almost amounted to agony, I collected the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into lifeless thing that lay at my feet. It was already one in the morning; the rain pattered dismally against the panes, and my candle was nearly burnt out, when, by the glimmer of the half-extinguished light, I saw the dull yellow eye of the creature open; it breathed hard, and a convulsive motion agitated its limbs." (Shelley, 1992 :56)

o Monstro é aquele que mostra a sua diferença

"O Senhor Deus formou o homem do pó da terra e insuflou-lhe pelas narinas o sopro da vida, e o homem transformou-se num ser vivo." (Génesis :2, 7)

Na obra de Stevenson, o processo que dá origem ao surgimento do monstro é totalmente diferente do de *Frankenstein*: há um ser que aparece após ser tomada uma poção, mas que surge como se fosse retirada uma máscara a Dr. Jekyll e o seu verdadeiro rosto se tornasse visível. Não se cria um novo ser, revela-se um ser oculto. Efectivamente, não se coloca a questão da criação mas sim da mostração. Se aceitarmos que a criação é construção, se a encarmos como um processo artesanal semelhante à própria criação artística, verificamos que esta só existe nos casos de Adão e da

criatura de *Frankenstein*. A criação destes dois seres é uma construção de um corpo que se pretende perfeito, semelhante ao do seu demiurgo ou até mesmo mais perfeito que este:

"Façamos o homem à Nossa imagem, à Nossa semelhança [...]. Deus criou o homem à sua imagem, criou-o à imagem de Deus; Ele os criou homem e mulher. Abençoando-os Deus disse-lhes: ' Crescei e multiplicai-vos, enchei e dominai a terra.'" (Génesis :1, 26-28)

"A new species would bless me as its creator and source; many happy and excellent natures would owe their being to me. [...] His limbs were in proportion,

and I had selected his features as beautiful. Beautiful!" (Shelley, 1992: 52, 56)

Ambos os excertos citados permitem reforçar a ideia de que o termo criação não é apropriado ao processo descrito na obra de Stevenson, isto porque parece estar irremediavelmente associado à intenção de dar origem a uma nova espécie. A criação é um processo associado ao mito, o que na literatura implica que o texto tenha uma dimensão mitológica inexistente em *Dr Jekyll and Mr Hyde*, mas presente em *Frankenstein*, onde Victor assume claramente o papel de criador, reservando-se mesmo o direito de dar ou não vida aos seres que constrói. Anne Mellor considera que a obra de Mary Shelley, por contribuir para o nosso auto-conhecimento e explorar a "psi-

que colectiva da era moderna” (Mellor, 1989 :38), adquiriu o estatuto de mito. Comparando-o com outros mitos da criação, a autora conclui que o carácter inovador do mito de *Frankenstein* reside em três aspectos – na criação do vivo a partir do morto, na ausência do feminino no acto da criação e no facto de esta ser exclusivamente humana.⁷ Em *Frankenstein or The Modern Prometheus*, o próprio título é uma referência ao mito que está por detrás da criação do monstro. Tal como Prometeu, também Victor deu o fogo à sua criatura, conferiu-lhe vida própria e foi punido por esse acto. O facto de o título remeter para um mito dirige a leitura no sentido de uma aceitação da história narrada como alegoria do fenómeno da criação.

O processo de criação, tal como se apresenta na obra de Mary Shelley, é sempre um processo social, contrariamente ao que sucede na obra de Stevenson onde, com o desvendar da existência de Mr. Hyde, se pretende unicamente atingir o auto-conhecimento e a libertação do que foi desde sempre limitado pelo auto-controlo e pela tentativa de manter um comportamento socialmente correcto.

Caracterização

Nas obras de Mary Shelley e de Stevenson, recorre-se a duas estratégias diferentes para a caracterização dos monstros. Em *Frankenstein*, é feita uma descrição minuciosa da fisionomia da criatura que, pelo seu aspecto físico estranho, é causadora de horror. Em *Dr Jekyll and Mr Hyde*, a estratégia do terror reside precisamente no não dito, naquilo que se oculta, no que as outras personagens pressentem nele mas não conseguem descrever. O narrador segue a estratégia que Edmund Burke propõe como a mais eficaz para causar o terror, mantém Mr. Hyde na obscuridade:

“To make any thing very terrible, obscurity seems in general to be necessary. When we know the full extent of any danger, when we can accustom our eyes to it, a great deal of the apprehension vanishes.” (Burke, 1990 :58-59)

Com efeito, a descrição de Mr. Hyde mantém o *suspense*, referindo-se à personagem como uma figura abstracta, como alguém (ou algo) deformado, mas cuja deformação nunca é identificada:

“Mr Hyde was pale and dwarfish; he gave an impression of deformity without any nameable malformation, he had a displeasing smile, he had borne himself to the lawyer with a sort of murderous mixture of timidity and boldness, and he spoke with a husky whispering and somewhat broken voice, - all these were points against him; but not all of these together could explain the hitherto unknown disgust loathing and fear with which Mr Utterson regarded him. ‘There must be something else’, said the perplexed gentleman. ‘There is something more, if I could find a name for it. God bless me, the man seems hardly human! [...]’ “ (Stevenson, 1994 :23) .”

Contrariamente ao monstro de *Frankenstein*, que aterroriza pelo excesso de grandeza da sua figura, Mr. Hyde é pequeno, excessivamente pequeno. É a sua aproximação da figura do anão, percentente desde sempre à galeria dos monstros, que faz dele um ser aterrorador. Excessivamente grandes ou excessivamente pequenos, o que caracteriza os monstros é a “superabundância de realidade que ele oferece ao olhar. [...] é sempre um excesso de presença” (Gil, 1994 :79). Ambas as criaturas se enquadram na IV categoria de monstros definida por José Gil, a dos “Monstros caracterizados por [...] Gigantismo ou pequenês do corpo

(gigantes, pigmeus).” (Gil, 1994 :148). No caso de Mr. Hyde, há que acrescentar ainda a sua inclusão na classe dos “Monstros caracterizados por poderosa animalidade” (Gil, 1994 :149) isto, porque apesar da pequena estatura, o monstro de Stevenson possui uma força física invulgar que lhe é conferida quer pela sua dimensão animal quer pelos seus instintos criminosos:

“And then all of a sudden he broke out in a great flame of anger, stamping with his foot, brandishing the cane, and carrying on [...] like a madman. [...] And next moment, with ape-like fury, he was trampling his victim under foot, and hailing down a storm of blows, under which the bones were audibly shattered and the body jumped upon the roadway.” (Stevenson, 1994 :30)

Também em *Frankenstein* o monstro é referido como animal:

“Besides, the strange nature of the animal would elude all pursuit [...]” (Shelley, 1992 :74)

Contudo, parece-nos que esta interpretação da criatura de *Frankenstein* como animal se fica a dever a um erro de percepção semelhante àquele que leva a que as outras personagens o identifiquem com o mal devido à sua aparência física. Segundo Anne Mellor em “*Problems of Perception*”, estes erros de percepção derivam da influência das teorias contemporâneas sobre a Fisionomia e a Frenologia elaboradas por Johann Lavater e Franz Gall:

“In the novel, all the characters impose a semiotic construction upon the creature. They read his features or interpret his appearance as having a determinate meaning. In effect they endorse the

contemporary theories of Johann Caspar Lavater and Franz Gall. [...] The creature's unfamiliar physiognomy is consistently interpreted by the characters in the novel as monstrous, threatening, or evil." (Mellor, 1989:128)

Em suma, podemos falar numa vertente ou faceta animal dos monstros, mas não dos monstros enquanto animais, pois tal faria com que deixassem de ser monstros para se tornarem numa espécie animal diferente, da qual, sendo os primeiros, seriam o padrão e, como tal, o modelo da normalidade. Para que possamos utilizar a classificação de monstro, é necessário que as figuras em causa se mantenham na fronteira, no limiar entre o humano e o animal, que pertençam simultaneamente aos dois espaços e a nenhum deles. Os monstros "são seres descontextualizados por excelência" (Gil, 1994:71).

Relativamente à questão do não dito na caracterização de Mr. Hyde, não podemos deixar de referir a associação implícita entre o nome da personagem e o verbo inglês "to hide". Ele é, pois, aquele que esconde enquanto se esconde, o que vive à margem, refugiado na escuridão e no isolamento do laboratório ou deambulando nas ruas desertas encoberto pela noite e pelo nevoeiro. Em última instância, o monstro é aquele que tem por esconderijo um corpo alheio.

Em *Dr Jekyll and Mr Hyde* e em *Frankenstein*, são utilizadas duas estratégias diferentes para descrever duas realidades igualmente diferentes. Enquanto a criatura de Frankenstein tem uma dimensão humana (concretizada na fala e raciocínio próprios) que se esconde por detrás de um aspecto físico inumano, é uma alma humana encerrada num corpo monstruoso, Dr. Hyde é, inversamente, um monstro que oculta os seus ins-

tintos assassinos dentro de um corpo humano. Relativamente a Mr. Hyde, não é feita qualquer caracterização psicológica, não é possível traçar um perfil psicológico do monstro enquanto ser individual, ele é apenas um complemento de Dr. Jekyll, aquilo que este nunca foi mas que sentia existir dentro de si, ou aquilo que Dr. Jekyll sempre foi e nunca conseguiu exteriorizar. Mr. Hyde não é um ser completo, é apenas o lado mau de outrem. Ambas as criaturas cometem crimes violentos porém, contrariamente aos praticados pelo monstro de Frankenstein, que têm como objectivo viingar-se do seu criador, os perpetrados por Mr Hyde não apresentam qualquer outra motivação para além do instinto primário de matar.

Trata-se em ambos os casos de seres excessivos quer pelo aspecto físico quer pelos seus actos. Ambos têm o poder de provocar terror naqueles que os vêem, de os submeter à experiência do sublime, no sentido em que esta é definida no *Enquiry* de Burke. Anne Mellor refere esta questão relativamente à obra de Mary Shelley definindo-a como um sublime humano:

"The appearances of the creature in the novel are simultaneous with the revelation of the sublime. [...] The creature himself embodies the human sublime. His gigantic stature, his physical strength [...] and above all his origin in the transgression of the boundary between life and death, all render him both 'obscure' and 'vast', the

touchstones of the sublime. Moreover, the creature's very existence seems to constitute a threat to human life. His appearance throughout the novel rouses 'the strongest emotion which the mind is capable of feeling', a Gothic frisson of pure terror." (Mellor, 1989:132)

Os monstros são por isso criaturas condenadas a viver na solidão, num espaço tão agreste, irregular e sombrio quanto elas próprias. Os heróis góticos são infelizes e sós:

"Our situation was somewhat dangerous, [...] we beheld stretched out in every direction, vast and irregular plains of ice, which seemed to have no end. [...] We watched the rapid progress of the

para a classificação de monstro, é necessário que as figuras se mantenham na fronteira, no limiar entre o humano e o animal

traveller with our telescopes until he was lost among the distant inequalities of the ice." (Shelley, 1992:23)

"The court was very cool and a little damp, and full of premature twilight, although the sky, high up overhead, was still bright with sunset. The middle one of the three windows was half way open; and sitting close beside it, taking the air with an infinite sadness of mien, like some disconsolate prisoner, Utterson saw Dr Jekyll." (Stevenson, 1994:45)

Portadores de uma verdade terrível, os heróis góticos são figuras condenadas a viver na periferia e optam entre a reclusão no laboratório ou nas grutas e a deambulação pelas montanhas, pelas

ilhas ou pelas ruas desertas. Seja qual for a opção, são sempre figuras que habitam um espaço físico marginal que é símbolo da sua exclusão, um não espaço.

Mr. Hyde inclui-se numa categoria de monstros que, segundo Fred Botting, representam o expoente máximo do terror, ou seja, a impossibilidade de o homem evitar o monstro, a impossibilidade de não o ser, uma vez que este deixa de ser meramente físico para assumir um carácter muito mais complexo que é o da dualidade interna do ser humano:

“Without an adequate social framework to sustain a sense of identity, the wanderer encounters the new form of the Gothic ghost, the double or shadow of himself. An uncanny figure of horror, the double presents a limit that cannot be overcome, the representation of an internal and irreparable division in the individual psyche.” (Botting, 1996 :93)

Apesar de representar uma evolução relativamente à figura do fantasma da literatura gótica do século XVIII, o monstro/duplo de Frankenstein tem ainda alguns momentos de ausência, há momentos em que devido à sua autonomia física o monstro parece ter desaparecido, o que permite de certo modo aliviar as tensões criadas pela sua presença. O mesmo não acontece com Dr. Jekyll que é prisão e prisioneiro do seu próprio alter ego. Com efeito, a partir do momento em que se toma consciência da irreparabilidade da divisão interna, o terror está sempre presente e atormenta protagonista até ao desespere.

Conclusão

Podemos então concluir que a designação de monstro pode ser aplicada a qualquer uma das personagens a que nos referimos, sem que no entanto nos estejamos a referir a fenómenos seme-

lhantes. Coincidindo relativamente aos factores excesso e excepcionalidade, estes indivíduos pouco mais têm em comum. Efectivamente, a questão do tipo de monstro a que cada um destes seres corresponde surge desde logo na sua origem. Ora, é justamente a origem da criatura monstruosa que define a sua natureza e, por conseguinte, é através da sua análise que podemos compreender a distância que separa o monstro de Frankenstein, criado a partir de fragmentos de corpos humanos, de Mr Hyde, que é ele próprio, na sua totalidade, a mostraçãõ de um fragmento da mente humana.

Relativamente ao modo como estas criaturas se relacionam entre si, concluímos estar perante um fenómeno de actualização. Esgotando-se pelo uso abusivo o efeito da figura do monstro físico, procurou-se no final do século uma figura alternativa, capaz de provocar o efeito aterrador pretendido. À banalização do monstro como outro, seguiu-se a representação do mais terrível de todos os seres desconhecidos: o eu-monstro, incapaz de me separar de mim próprio ou de anular essa parte não desejável.

d'a

Notas

- 1 Ediclube, 1990.
- 2 Cf. Gil, 1994 :77, 78.
- 3 Cf. Botting, 1996 :91.
- 4 Chris Baldick (1987 :35) afirma que a monstruosidade resulta precisamente deste juntar de partes distintas e da ausência de harmonia entre elas. Segundo este autor, um conjunto de partes nunca poderá constituir um todo, neste caso, um organismo.
- 5 Grande parte do interesse deste monstro reside precisamente no facto de ele falar, de

ser portador de uma voz e opinião próprias, fazendo mesmo uso do discurso para persuadir as outras personagens, o que lhe confere uma dimensão humana muito acentuada: “The monster’s most convincingly human characteristic is of course his power of speech. [...] The decision to give the monster an articulate voice is Mary Shelley’s most important subversion of the category of monstrosity. [[Monsters]] were to be seen and not heard.” (Baldick:45)

6 Cf. Hallam, 1981: 1-31.

7 Cf. Mellor, 1989 :38.

Bibliografia

- BALDICK, Chris. 1987. “The Monster Speaks: Mary Shelley’s Novel” in *Frankenstein’s Shadow*, Oxford U. P.
- BOTTING, Fred. 1996. *Gothic*, Routledge London and New York
- BURKE, Edmund. 1990 (1757) *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful*, Basil Blackwell, London
- GIL, José. 1994. *Monstros*, Quetzal, Lisboa
- HALLAM, Clifford. 1981. “The Double as Incomplete Self. Toward a Definition of Doppelgänger” in *Fearful Symmetry. Doubles and Doubling in Literature and Film*, Eugene J. Crook (ed.), Florida State University Book
- MACHADO, José Pedro (ed.). 1990. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Ediclube, Lisboa
- MELLOR, Anne K.. 1989. *Mary Shelley: her Life, her Fiction, her Monsters*, Routledge, New York and London
- SHELLEY, Mary. 1992 (1818) *Frankenstein or The Modern Prometheus*, Penguin Books, London
- STEVENSON, Robert Louis. 1994 (1886) *Dr Jekyll and Mr Hyde*, Penguin Books, London

A câmara escura

e Heart of Darkness: dois aspectos de contraste como revelação

Maria José Marques

ESGHT

Numa primeira parte deste ensaio, uma discussão sobre alguns aspectos da fotografia é introduzida. Desde a Teoria dos Espéctros de Balzac à questão da autenticidade da fotografia, o objectivo é uma abordagem a alguns conceitos teóricos da fotografia e depois a sua aplicação à literatura. O conto "Les Suaires de Véronique" de Michel Tournier serve para exemplificar como a literatura também pode, sob a forma de um romance, novela ou conto, servir para espelhar uma determinada teoria.

A segunda parte do trabalho pretende demonstrar a ligação da fotografia e dos conceitos que a rodeiam à literatura, mas a uma literatura que não fala de fotografia. Questões como a utilização do contraste claro/escuro como revelador de sentimentos e estados interiores serão levantadas, procurando aproximar no tempo e no espaço duas concepções que à partida não aparentam ter qualquer relação entre si.

Dois dos aspectos fundamentais da obra de Joseph Conrad, *Heart of Darkness*, serão aqui alvo de estudo. Assim, a análise deste texto consistirá em duas partes: o estudo dos narradores como factor de uma relação problemática de unicidade/duplicidade (o que se ligará à questão da reprodutibilidade da fotografia), e a análise do jogo claro/escuro como um aspecto fundamental para a leitura desta obra, não só como uma viagem ao coração das trevas, mas sobretudo como uma viagem que pode, pelo contrário, trazer a luz à superfície, estabelecendo-se a mesma relação entre a câmara escura e a *camara lucida*, discutida por Roland Barthes.

Da fotografia

Segundo Balzac, todos os corpos na Natureza são compostos por uma série de espectros dispostos em camadas sobrepostas até ao infinito. O homem não é excepção e assim ele será também uma série de imagens, que se representam a elas próprias e que se vão sucedendo umas após as outras.

A fotografia pode, portanto, ser vista como um meio que torna possível captar parte desse espírito, pois cada uma das camadas espectrais que são a essência constitutiva do homem pode ser re-

velada através de uma operação daguerriana, tornando-se possível a materialização de um espectro que à partida não seria palpável.

O conto de Michel Tournier de certo modo verbaliza esta teorização. Se, por um lado, assistimos à progressiva degradação da personagem Hector que, após 22139 fotografias se encontrava magro e completamente destruído (cada camada espectral da sua constituição terá sido progressivamente captada e daí o "desaparecimento" do seu corpo), por outro lado, assistimos às inúmeras tentativas de Verónica de alcançar essa última essência constitutiva do Homem: o sudário. Para ela, Hector não morreu. Continua a existir na sua obra, em telas de linho que das partes fazem o todo:

"-Hector? Mais, il est... là. J'en ai fait... ça. Que voulez-vous de plus?" (p.172)

De todas as características da fotografia, duas são fundamentais: a instantaneidade e a reprodutibilidade.

A luz capta um instante. Mesmo que ele seja reproduzido até ao infinito, esse instante aconteceu apenas uma vez. "A fotografia suspende a história precisamente porque opera de modo a suspender o tempo numa micrologia do instante",¹ e assim "c'est l'artiste qui est

véridique et c'est la photographie qui est menteuse; car dans la réalité, le temps ne s'arrête pas."²

Mas a fotografia contém na sua natureza a reproduzibilidade, "pelo simples facto de não ser prático mostrá-la nos negativos e ao exigir assim, para maior eficácia, o modelo da reproduzibilidade, ganha a sua "aura" justamente através deste"³

Por outro lado, há que tomar em conta que todas as imagens são parcelares, que representam apenas uma pequeníssima porção da realidade. Por muitas imagens que colecionemos, nunca será possível abranger o todo. Segundo Bernardo de Almeida, esta é uma das

Acontece, portanto, que a fotografia está sempre ligada ao seu referente e não se distingue dele imediatamente. Barthes chama referente fotográfico "não à coisa *facultativamente* real para que remete uma imagem ou um signo, mas à coisa *necessariamente* real que foi colocada diante da objectiva sem a qual não haveria fotografia. (...) A Fotografia não pode negar que *a coisa esteve lá*".⁶

Ao mesmo tempo que a fotografia aponta para uma dada realidade, aponta também para um passado, pois mesmo o instante da revelação é posterior ao instante da captação da imagem. Se é certo que a fotografia não se pode dissociar do seu referente, também é verdade que de certo modo o destrói,

no real pelo facto de se converter em imagem. Dá lugar a outra coisa"⁸ Isto remete-nos novamente ao conto de Michel Tournier, onde Hector (que, como modelo, é o referente das fotografias de Verónica) desaparece da vida real para continuar a sua existência sob a forma de imagem.

Entre o mundo do real e o mundo da fotografia tem que haver um elemento de ligação, um meio de transferência. Esse elemento é também espectral e é a luz. Segundo Swendenborg, a luz terá a sua origem no mundo dos sentidos para depois se desvanecer no mundo dos espíritos. A luz, que é a força mais veloz da natureza, permite que um espectro, um momento, sejam impressionados para depois serem revelados na obscuridade e novamente trazidos à luz. Assim, e na opinião de Roland Barthes, a fotografia é, erradamente, e devido aos processos técnicos que a envolvem, associada a uma passagem obscura. A *camera obscura* deveria chamar-se *camera lucida*,⁹ pois sem a luz não há captação do instante, e do ponto de vista do olhar, "a essência da imagem é a de estar toda de fora, sem intimidade, e, contudo, mais inacessível e misteriosa do que o pensamento do foro interior".¹⁰

a luz permite que um espectro, um momento, sejam impressionados para depois serem revelados na obscuridade e novamente

razões fundamentais para a multiplicação da fotografia – a tentativa de alcançar o inalcançável.

Para Walter Benjamin, a reprodução da fotografia envolve também um outro tipo de consequências. Não só a reprodução deixa a existência da obra de arte intacta, como também lhe desvaloriza o seu aqui e agora (a fotografia pode ser vista simultaneamente em vários locais e tempos), e torna-a vulnerável. "Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa",⁴ destruindo-lhe a autenticidade. Pois aquilo que a fotografia "reproduz até ao infinito só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente".⁵

pois torna-o passado, congelando-o no tempo, imobilizando-o de movimentos. Bernardo de Almeida chama a atenção para um vocábulo demasiado banalizado na linguagem da fotografia – o *disparar* da máquina fotográfica. Não será certamente por acaso a escolha de um termo que pode também significar o disparo de uma arma e por isso mesmo a morte. A morte do seu referente, neste caso. A fotografia transforma tudo num objecto. Porque o destitui de tempo e de evolução, *coisifica-o*. Até as paisagens, quando fotografadas, "tornam-se (quase) imediatamente em naturezas-mortas".⁷

Mas este processo é duplo, pois "tudo o que se fotografa como que desaparece

De Heart of Darkness

Os narradores e o jogo unicidade/multiplicidade

Um dos aspectos mais interessantes desta obra é a forma como ela é narrada. O leitor tem um primeiro contacto com a história através de um narrador que fala na primeira pessoa, mas que não se identifica. Dele sabemos apenas que engloba a tripulação da *Nellie* e que é um fervoroso ouvinte das histórias de Marlow. Em termos de espaço ocupado, o papel deste narrador não parece à partida muito relevante. Ele aparenta

existir apenas para apresentar Marlow:

"He had sunken cheeks, a yellow complexion, a straight back, an ascetic aspect, and, with his arms dropped, the palms of hands outwards, he resembled an idol." (p.6)

"The worst that could be said of him was that he did not represent his class. He was a seaman, but he was a wanderer, too, while most seamen lead, if one may so express it, a sedentary life" (p.8)

e para lhe permitir, de tempos a tempos, uma pausa na narrativa, como para recordar ao leitor que esta é uma história efectivamente contada por outra pessoa. Este narrador encontra-se claramente ao serviço da personagem Marlow. É talvez o único dos tripulantes que ouve contar a história atentamente:

"The others might have been asleep, but I was awake. I listened, I listened on the watch for the sentence, for the word, that would give me the clue to the faint uneasiness inspired by this narrative (...)" (p.39)

integrando-se nas suas palavras, servindo-as, como se não houvesse de facto uma real separação delineada entre ele e Marlow. Por outro lado, há uma relação directa entre ambos e o próprio autor, Joseph Conrad. Ele empreendeu uma viagem que, geograficamente, coincidiu com a que aqui é descrita e, embora os factos apresentados não tenham correspondido ao que ele realmente viveu, a obra resultou certamente daquilo que Conrad viu e sentiu em África. O autor cria assim um tempo e espaço ficcionais homólogos aos que conheceu, transformados pela sua visão dos acontecimentos. O mais importante a salientar é o carácter místico que Conrad emprestou à sua escrita, que transformou a sua história numa descida às profundezas da terra, seguida de um retorno à luz.

A maior parte da história é narrada por Marlow, citado na primeira pessoa pelo narrador. Esta narração, por ser feita no passado, está já influenciada pela análise que a personagem faz no momento presente dos eventos que são já pertencentes ao passado. Embora ele não se encontre seguro de algumas coisas, há algo de que nunca duvida: o que sentiu.

O propósito principal de Marlow nesta viagem é o de encontrar Kurtz. Este é uma personagem estranha, que domina a maior parte da história apenas pelo facto de ser mencionado. A primeira referência que encontramos é no início. Depois o seu nome é mencionado vinte páginas adiante e só sessenta e cinco páginas mais à frente, quase no fim da obra, se dá o encontro de Marlow e Kurtz.

Kurtz é apresentado gradualmente e misteriosamente (tal como a viagem de Marlow). Apesar de Marlow aparentar ser a personagem principal, ele é-o na medida em que é ele que conta a história. No entanto, os acontecimentos fundamentais desenvolvem-se e ganham significado sempre em relação com Kurtz. As personagens menores desempenham um papel pouquíssimo relevante mas, ainda assim, sempre ligado a Kurtz. Por exemplo, o contabilista responsável é mencionado apenas porque "it was from his lips that [Marlow] first heard [Kurtz's] name" (p.26)

A dimensão que nos é dada de Kurtz aparece sobretudo descrita a nível psicológico. Desde muito cedo que o leitor é

informado das suas qualidades especiais:

"He is a prodigy (...), he is an emissary of pity, and science, and progress(...)" (p.36)

"His name (...) had not been pronounced once. He was 'that man'" (p.46)

Sabemos que Kurtz é um ser especial, mas uma pessoa estranha, com um coração repleto de sentimentos que mais ninguém entendia completamente. Kurtz é apresentado em perfeita harmonia com tudo o que o rodeia e, ao mesmo tempo que domina essa atmosfera e as pessoas à sua volta, o seu papel não é muito claro:

Conrad transformou a sua história numa descida às profundezas da terra, seguida de um retorno à luz

"Everything belonged to him (...). The thing was to know what he belonged to, how many powers of darkness claimed him for their own. (...) He had taken a high seat amongst the devils of the land" (p.70).

Durante a sua permanência na *Inner Station*, Kurtz atinge o seu mais elevado potencial espiritual e tudo isso é projectado em Marlow, de tal modo que se torna difícil individualizar as duas personagens. Elas comportam-se como se fossem uma só:

"I had turned to the wilderness really, not to Mr. Kurtz, who, I was ready to admit, was as good as buried. And for a moment it seemed to me as if I also were buried in a vast grave full of unspeakable secrets." (p.89)

"The pilgrims buried something [Kurtz] in a muddy hole. And then they very nearly buried me. My Destiny" (p.100)

"All that had been Kurtz's had passed out my hands: his soul, his body, his station, his plans, his ivory, his career" (p.104)

Assim, temos uma profunda identificação entre o autor, os dois narradores da história e a personagem principal. É muito difícil separá-las umas das outras, e sobretudo não é claro qual o papel desempenhado por cada uma, pois todas estas entidades se projectam umas nas outras, como se fossem coisas parcelares de uma só unidade, como se fossem espectros de um mesmo corpo. Por outro lado, a desmultiplicação destas personagens

tal como a fotografia opera por um permanente contraste entre o claro e o escuro, também Heart of Darkness é construída da mesma forma

não pode ser vista de uma forma negativa. Aqui, a multiplicidade, a proliferação de uma forma não diminui o significado da forma primeira, mas sim é apresentada em pequenas partes que visam atingir um todo o mais completo possível. Como na fotografia, uma das razões das reproduzibilidade pode ser a de tentar alcançar o inalcançável, e para isso se reúnem pequenos instantes que, no seu conjunto, ambicionam formar um todo inalcançável. Também Joseph Conrad se serve de quatro entidades diferentes, e, caracterizando-as separadamente, fá-las projectarem-se umas nas outras para que depois o leitor as reúna num todo uno e completo.

A escuridão como reveladora da luz

Tal como a fotografia opera por um permanente contraste entre o claro e o escuro, também *Heart of Darkness* é construída da mesma forma. Sendo esta, em primeira instância, uma obra que condena o colonialismo inglês, deparamos de imediato com a primeira oposição criada entre negros e brancos. Mesmo os negros são descritos através do contraste preto-branco/escuridão - luz:

"black fellows [with the] white of their eyeball glistening" (p.20)

"six black men [wearing] black rags and an iron collar" (p.20)

"a dark figure obscured the lighted doorway" (p.42)

A viagem de Marlow, no entanto, deve

ser sobretudo interpretada como uma incursão ao interior de cada um, para que cada leitor possa renascer, possa voltar ao princípio da existência, possa encontrar a sua essência:¹¹

"Going up that river was like travelling back to the earliest beginnings of the world(...)" (p.48)

Ao longo do texto muitos são os símbolos que nos permitem lê-lo como uma descida aos Infernos. A viagem de Marlow é feita em três etapas: Company Station, Central Station e Inner Station¹² (não será certamente por acaso o nome desta última etapa), onde finalmente se dá o encontro com Kurtz, que Marlow prevê:

"I foresaw that in the blinding sunshine of that land I would become acquainted with a flabby, pretending, weak-eyed devil.(...) How insidious he could be, too, I was only to find out several months later and a thousand miles farther." (p.23)

As referências a "darkness" e à morte estão constantemente ligadas ao conhecimento. Kurtz era um sábio e as suas últimas palavras podem justamente representar o horror de se ter confrontado com o lado escuro da natureza humana. Por outro lado, um significado oposto pode também ser delineado para esta obra.

O talento mais particular de Kurtz era a sua eloquência. De tal modo era relevante que ele era conhecido como "the Voice". Aliás, o objectivo principal de Marlow em chegar à Inner Station era "(...) to talk to Mr. Kurtz, not to see him or be with him" (p.67) o que parece tornar claro que o objectivo principal desta viagem era receber a *Palavra* de Kurtz. Kurtz, que era o "chefe da Inner Station", passa a sua palavra a Marlow, o que pode ser de certa forma simbolizado pelas cartas e documentos que lhe entrega imediatamente antes de morrer. Quanto a Marlow, mesmo depois de regressar a Londres, continua a sentir a presença de Kurtz, sentindo-se ligado a ele por uma lealdade estranha que não consegue explicar, e que o leva a também divulgar os ensinamentos de Kurtz, pois ele encarase a si próprio "as something like an emissary of light, something like a lower sort of apostle" (p.18). Chega então a sua vez de passar a palavra e por isso conta à tripulação da *Nellie* a sua aventura ao longo do rio Congo. De entre o grupo, uma personagem é particularmente atenta. Tão importante é para si a história de Marlow que é ele que depois a vai contar, como narrador para, por sua vez, fazer chegar ao leitor a grande dimensão desse contacto com Kurtz.

Há, portanto, duas facetas da mesma história, que travam uma batalha entre o bem e o mal. Racional e irracional confrontam-se e representam as duas faces da consciência humana. Esta dualidade está presente ao longo de toda a obra e encontra-se resumida na personagem Kurtz, no contraste entre a escuridão e a luz:

"[He had] the gift of expression, the bewildering, the illuminating, the most exalted and the most contemptible, the pulsating stream of light, or the deceitful flow from the heart of an impenetrable darkness." (p.67)

Esta é assim uma viagem "into the heart of darkness" que resulta no trazer de uma luz, na transformação profunda das personagens (e de nós próprios), que se tornam emissários desta luz. Parece-nos aqui encontrar um processo similar ao da fotografia, pois também é a escuridão, a câmara escura, que permite que cada um dos espectros captados seja revelado (no duplo sentido da palavra Revelação) e trazido à luz, permitindo, no dizer de Roland Barthes, a transformação deste espaço obscurecido numa *camara lucida*.

Notas

- 1 Bernardo Pinto de Almeida, *Imagem da Fotografia*, p.20
- 2 Rodin, citado por Bernardo Pinto de Almeida, op.cit., p.62
- 3 Bernardo Pinto de Almeida, op.cit, p. 33
- 4 Walter Benjamin, "A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica", in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, p.79
- 5 Roland Barthes, *A Câmara Clara*, p.17
- 6 idem, p.108/9
- 7 Bernardo Pinto de Almeida, op.cit. p.41
- 8 idem, ib
- 9 Roland Barthes, op.cit., p. 147
- 10 Blanchot, citado por Barthes, idem, ib.
- 11 Estabelecemos aqui um paralelo ao conto de Michel Tournier e à personagem Verónica, para quem a procura desta essência foi o fundamental da sua arte, que teve como resultado o sudário.
- 12 A viagem de Marlow segue assim o processo inverso da "Divina Comédia" de Dante, em que as estações representam o Inferno, o Purgatório e o Paraíso.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Bernardo Pinto, *Imagem da Fotografia*, Assírio & Alvim, Lisboa, 1996
- BARTHES, Roland, *A Câmara Clara*, edições 70, Lisboa, 1989
- BENJAMIN, Walter, *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Relógio de Água, Lisboa, 1992
- CONRAD, Joseph, *Heart of Darkness*, Penguin Popular Classic Penguin Books, England, 1994
- KRAUSS, Rosalind, "Sur les Traces de Nadar", in *Le Photographique - Pour une Théorie des Ecartés*, Macula, 1990
- TOURNIER, Michel, "Les Suaires de Véronique", in *Le Coq de Bruyère*, Fólio nº 1229, 1981

A Influência de

Noah Webster na Ortografia

Ana Paula Correia
ESGHT

Durante o século XVIII, a Grã-Bretanha começou a reflectir sobre a necessidade de uniformizar a língua inglesa e tentou-se formular regras e princípios com vista a atingir um modelo e dar uma forma permanente à língua. Visto não se ter criado uma academia com este objectivo, as alternativas que se estabeleceram à sua formação foram os dicionários de Samuel Johnson em Inglaterra e, mais tarde, os dicionários de Noah Webster nos Estados

Unidos.

Em Inglaterra, o principal objectivo de Samuel Johnson em relação à língua inglesa era ajustar o que considerava insustentável e promover um guia para uma grafia fixa. Este lexicógrafo baseava o seu estudo na etimologia das palavras e no uso que tinham na sociedade, tendo sido encarado como a personalidade que conferiu estabilidade à língua do seu país.

No que diz respeito aos Estados Unidos, enquanto as colónias americanas foram vistas como extensões da Grã-Bretanha, não se dava grande importância ao papel da ortografia na língua. Porém, com o estabelecimento da independência, muitos dos colonizadores começaram a manifestar desgosto por tudo o que parecesse perpetuar a antiga ligação e consideravam que este era o momento adequado para proceder a uma reforma da língua inglesa na América e, assim, passarem a ser detentores de um sistema próprio e distinto. Noah Webster teve um papel relevante neste novo modo de encarar a língua uma vez que tentou criar uma língua distintamente americana e defendeu o afastamento radical da ortografia britânica.

O comentário das principais publicações de Noah Webster tem o objectivo de traçar, com algum detalhe, a evolução das suas ideias em relação à grafia pro-

posta nas suas obras, ou seja, o desenvolvimento da representação escrita da língua oral que Webster tenta impor à norma escrita da Grã-Bretanha. A separação entre a norma e exemplo ingleses e a prática americana, assim como a maioria da ortografia distintamente americana, deve-se à influência deste lexicógrafo e à incorporação de determinadas palavras nos seus dicionários.

Nos finais do século XVIII, ao enveredar pelos caminhos do ensino, Noah Webster apercebeu-se que a língua e os livros escolares apareciam regulados pela ortografia inglesa. Como Webster considerava que as crianças deviam basear a sua aprendizagem em livros de origem americana, principiou o seu percurso como lexicógrafo com a concepção de uma compilação de três livros elementares de Inglês que foram publicados em 1783, 1784 e 1785 com o nome *A Grammatical Institute of the English Language*. O sucesso do primeiro livro foi imenso, o que levou a que fosse depois reeditado com o título *The American Spelling Book*. Nas suas primeiras edições, Webster adoptou a grafia inglesa conservadora da época, e não só deu às palavras que acabavam em -our a sua terminação inglesa, como a recomendava. Porém, o Autor afirmava que parecia já ha-

ver uma certa inclinação de alguns escritores para alterar a grafia através da omissão de determinadas letras, justificando com o facto de já se escreverem palavras como *favour* e *honour* sem a letra «u» e *judgement* sem a letra «e». O tipo de escrita aqui presente era influenciado por um desejo de singularidade do povo americano mas Webster considerava que devia existir um empenho crescente para falar a língua correctamente ao invés de empreender uma reforma sem probabilidade de sucesso.

Contudo, nas edições posteriores deste livro, Webster alterou a sua apreciação ao considerar a ortografia da Grã-Bretanha demasiado antiquada e inicia um plano para estabelecer uma língua independente no novo país. Webster seguia uma tendência para simplificar sempre que considerava ter suficiente autoridade para o fazer e defendia que a grafia das palavras devia coincidir com a sua pronúncia. A grafia apresentada em *The American Spelling Book* seguia o princípio da economia na medida em que omitia o «k» final em palavras como *magick*, *tragick* e *havock*, assim como o «u» em *favour*, *honour* e *saviour*. Outras grafias apresentadas consistiam em *chesnuttree*, *turky*, *sley*, *opaque*, *musketo*, *niter* e *meter*. Em *pannel* e *empannel*, a consoante dupla é mantida para indicar a vogal tónica breve. A palavra *waggon* é grafada deste modo e mantém-se no dicionário de 1807, no entanto, em 1828, *waggon* é substituído por *wagon*.

De facto, *The American Spelling Book* tornou-se aceite como uma reforma da pronúncia e era usado nas escolas americanas para a instrução primária. Apesar de surgirem outras publicações deste tipo, nenhuma teve o impacto desta já que apresentava um guia sistemático para a ortografia inglesa na América.

Em *Dissertations of the English Language*, publicado em 1789, Webster

admitiu ter considerado que a reforma da grafia “americana” era desnecessária mas que esta apreciação tinha sido precipitada atendendo a que resultou de um estudo superficial do assunto. Noah Webster afirma, agora, que concorda com Benjamin Franklin no que diz respeito a um projecto para a reforma da grafia de modo a aperfeiçoar a língua.¹ Defende igualmente a alteração do sistema de escrita alfabética já estabelecido através da alteração ou eliminação de letras que dificultassem a aprendizagem da língua.

No mesmo ano, como suplemento ao volume acima mencionado, Webster publicou *An Essay on the Necessity, Advantages and Practicability of the Mode*

of Spelling, and of Reduring the Orthography of Words Correspondent to the Pronunciation onde focou as suas propostas com algum detalhe, tendo como base a relação entre a oralidade e a escrita. Aqui, Webster propõe a omissão de letras como o «a» em *bread* de modo a que *bread*, *head*, *give*, *breast*, *built*, *meant*, *realm*, *friend* se grafassem *bred*, *hed*, *giv*, *brst*, *bilt*, *ment*, *relm*, *frend*. Estas alterações minoravam os problemas quando se escrevia e facilitavam a aprendizagem da língua à medida que encaminhavam a pronúncia para uma standardização nas diferentes partes do país. Outra mudança relevante consistia na utilização do dígrafo «ee» em vez de «ea» ou de «ie», levando a que palavras

como *mean*, *near*, *speak*, *grieve* e *zeal* se escrevessem *meen*, *neer*, *speek*, *greeve* e *zeel*. Também estas substituições preveniam a dúvida no que diz respeito à pronúncia porque, ao considerar «ea» e «ie» como tendo sons diferentes, a tarefa do estudante da língua era tornada mais difícil. Para além destas grafias, Webster defendia que *greef* devia ser o substituto para *grief*, *kee* para *key*, *belev* para *believe*, *laf* para *laugh*, *dawter* para *daughter*, *plow* para *plough*, *tuf* para *tough*, *proov* para *prove* e *blud* para *blood*. O dígrafo «ch» em derivados do grego devia ser alterado para «k» e assim, *character*, *chorus* e *architecture* deviam grafar-se *karacter*, *korus* e *arkitecture*. Por outro lado, o dígrafo «ch» em deri-

o tipo de escrita era influenciado por um desejo de singularidade do povo americano

vados franceses devia ser substituído por «sh» de modo a que *machine*, *chaise* e *chevalier* se escrevessem *masheen*, *shaze* e *shevaleer*. E ainda *pique*, *tour* e *oblique* deviam redigir-se *peek*, *toor* e *obleek*.

Webster fazia denotar que estas mudanças, com outras alterações de menor importância, serviam o objectivo de tornar a grafia das palavras suficientemente uniforme, assim como a sua pronúncia. O argumento mais influente para estas alterações era o patriotismo. O Autor defendia que a vantagem desta reforma era traçar a diferença entre a grafia americana e a inglesa de modo a encorajar a publicação de livros no novo país, transformando, assim, a língua nacional num elemento para a união nacional.

No ano seguinte, Webster exemplificou as suas propostas em *A Collection of Essays and Fugitive Writings* e tentou a reforma da grafia inglesa sem usar novos símbolos, baseando as suas inovações na omissão de letras e na analogia em grupos de grafias. Assim, mais uma vez, «ch» é substituído por «k», «s» por «z» (reezon), «o» por «u» (abuv) e «ea» por «ee». As propostas aqui defendidas encontraram tal oposição que, mais tarde, abandonou a maior parte delas a favor de uma proposta mais moderada.

Nos finais de 1806, Webster publicou o seu primeiro dicionário: *A Compendious Dictionary of the English Language*. O livro tinha cerca de quatrocentas páginas e o seu Autor afirmou ter introduzido cinco mil palavras ao número encontrado nos melhores dicionários de Inglês. No entanto, se por um lado o Autor mencionava poucas das ideias de trabalhos semelhantes desenvolvidos anteriormente, por outro, no prefácio, Webster apresentou várias ideias que foram desenvolvidas nos seus dicionários posteriores e tentou, de algum modo, dissociar-se do esquema de Franklin para reformar o alfabeto. Noah Webster sustenta agora a ideia de que se devia dar uma maior atenção à história da língua e às reformas na grafia.

A propósito das alterações deste dicionário, Webster perpetuou a omissão da letra «u» nas palavras que terminavam em -our, do «a» em *thread*, *feather* e *steady*, assim como do «b» em *thumb*, do «o» em *leopard* e das consoantes redundantes em *traveller* e *jeweller*. Outra modificação relevante fundamentava-se, mais uma vez, na omissão do «k» final e na transposição de «re» para «er» em palavras como *sceptre*, *theatre* e *metre*. Além disto, escrevia-se *check*, *mask* e *risk* em vez de *cheque*, *masque* e *risque*. Webster registou ainda *defence*, *pretence*, *recompence* e outras palavras semelhan-

tes com «s» em vez de «c» e o «e» final foi omitido em *determine*, *examine*, *doctrine* e *medicine*. O dígrafo «ph» foi substituído por «f» em palavras como *phanthom*, «ou» por «oo» em palavras como *group*, e «ow» por «ou» em *crowd*. Para além disto, Webster grafou *porpess*, *aker*, *soe*, *wo*, *sut*, *jail*, *plow*, *tung*, *wimmen*, *hainous* e *cag* para substituir *porpoise*, *acre*, *sew*, *woe*, *soot*, *gaol*, *plough*, *tongue*, *women*, *heinous* e *keg*. No entanto, Webster não foi sempre coerente nas suas propostas considerando que escrevia *traffick*, *almanack* e *frolick* com o «k» final quando a sua própria regra e a prática moderna determinavam a sua omissão.

No ano seguinte, Webster publicou um dicionário mais resumido: *A Dictionary of the English Language Compiled for the Use of Common Schools in the United States*. Nesta obra, mais uma vez, o autor repete a sua opinião previamente expressa em *Dissertations of the English Language*, isto é, que duas nações, com antepassados comuns, mas estabelecidas em países distantes e diferentes, não podem preservar uma perfeita uniformidade da língua. De facto, Webster garante que a língua dos Estados Unidos é o Inglês mas sente intensamente a necessidade de um guia para a língua americana. Webster afirma ainda que adoptou um modo diferente para decidir as questões duvidosas ao traçar a etimologia das palavras de modo a alcançar uma grafia que considerasse correcta. As grafias mais significativas neste dicionário são ainda simplificações, ou seja, tanto a omissão de letras como a aplicação do princípio da analogia. A sílaba final de palavras como *honor* e *favor* é coerentemente escrita sem «u» assim como a letra «k» em *arrac*, *music*, *physic*, *burdoce* e *logic*. No entanto, também aqui Webster não engendrou consistentemente as suas alterações posto que escrevia *traffick* e *almanack*. Nas palavras

monossilábicas, o dígrafo «ck» é regularmente mantido, como em *dock*, *sicke* e *thick*, apesar de consentir a escolha entre *talc* e *talck*. As consoantes duplas finais são simplificadas no elemento final de compostos e polissílabos como em *catcal*, *epaulet*, *etiquet*, *farewel*, *fore-tel*, *gavot* e *palet*. Porém, nem sempre se efectuava esta alteração na medida em que surgiam as consoantes duplas em sílabas finais em *gazell*, *giraff* e outras. Webster omitiu igualmente o «e» final em palavras como *ax*, *carmin*, *definit*, *disciplin*, *doctrin*, *examin*, *famin*, *granit*, *imagin*, *libertin*, *nightmar*, *opposit* e *maiz* apesar de *missile*, *missive* e *motive* serem registadas com «e». Além disto, determinadas consoantes são omitidas em algumas palavras resultando na ortografia *ile*, *ieland*, *num* e *thum* para substituir *aisle*, *island*, *numb* e *thumb*. Entre as simplificações análogas insere-se a generalidade do uso do «k» para *ake*, *aker*, *checker*, *grotesk*, *kalendèr*, *kaw*, *mosk*, *musketoe*, *oblake*, *oker*, *opake*, *pictureesk* e *skreen*, assim como o uso de «oo» para substituir o [u:], como em *behoove* (em vez de *behove*), *choose* (em vez de *chuse*), *groop*, *loom* (ou *loam*), *oosel* (ou *ousel*), *ragoo* (para *ragout*), *soop* (também registado como *soup*), *surtoot* (ou *surtout*) e *toor* (ou *tour*). As alterações incluíam igualmente a utilização da letra «è» para a vogal breve em palavras escritas com «ea» e «eo», como em *bedsted*, *bredth*, *fether*, *lether*, *lepard*, *sted*, *stelth*, *thred*, *tred*, *welth*, *wether* e *yest* e o uso de «o» para o valor longo dessa vogal como em *coke* (em vez de *coak*), *jole* (em vez de *jowl*), *mold* (para *mould*) e *wo* (ou *woe*). O uso de «o» em substituição de «io» em *fashion* e *parishoner*, de «u» em vez de «ui» em *juce* e *nusance*, de «e» em vez de «ei» em *plebean*, e de «i» em vez de «ui» em *gillotin* constituíam também modificações relevantes. Foram introduzidas outras simplificações variadas como *chapt* para

chapped, *controller* para *comptroller*, *cook* para *cooked*, *epitomy* para *epitome*, *glast* para *glassed*, *hainous* para *heinous*, *leggin* para *legging*, *lettice* para *lettuce*, *melasses* para *molasses*, *pleet* para *plait*, *sley* para *sleigh*, *strait* para *straight*, *substract* para *subtract* (com a base de que a primeira é etimologicamente mais correcta), *taffety*, *ticken* em vez de *ticking* e *wimmen* (defendido como a ortografia correcta para *women*). No conjunto, as alterações da grafia levadas a cabo por Webster neste dicionário eram registos das suas opiniões pessoais em vez de afirmações de convenções estabelecidas.

Em 1828, em Nova Iorque, Webster estava preparado para proceder à publicação da sua obra mais importante: *An American Dictionary of the English Language*. O dicionário demonstra uma modificação considerável dos pontos de vista anteriores de Webster. Apesar de permanecer convencido de que não só era importante, como também necessário, que o povo americano tivesse um dicionário próprio, já não deseja enfatizar as diferenças entre o “American English” e o “British English”. O Autor defende agora que a estrutura básica da língua é a mesma em Inglaterra e na América e que se devia perpetuar a uniformidade. O orgulho nacional e o patriotismo já não justificam o interesse de Webster no discurso americano, mas considera fundamental a existência de um número de palavras na língua que devia ser definido a partir de um estilo adaptado à nova condição do país.

Neste dicionário, Webster já não baseava as suas reformas na simplificação e já não considerava que a grafia das palavras devia coincidir com a pronúncia uma vez que a pronúncia é mutável e diferente de indivíduo para indivíduo (Webster afirmava que uma língua viva não tem um estádio fixo nem uma norma correcta e única de pronúncia). O

Autor baseava agora as suas propostas na etimologia na medida em que tentava desenvolver uma explicação a partir da origem das palavras. Depois de vários anos a comparar o radical das palavras, Webster acreditava ter atingido os princípios gerais sobre os quais a língua era constituída.

Deste modo, muitas das simplificações registadas nas obras anteriores não se encontram no dicionário de 1828, ou se mencionadas, são-lhes dadas um lugar secundário. Algumas das ortografias como *lether* e *fether* são retidas como segundas escolhas, mas as ortografias convencionais *leather*, *feather*, *bedstead*, *meadow*, *leopard*, *steady*, *thread*, *threat*, *instead*, *spread* e *stealth* são marcada-

mente destacadas para primeiro lugar. A consoante dupla é geralmente reintegrada em compostos como *bellwether* e *catcallem* em vez de *belwethere* e *catcal*. A consoante final do primeiro elemento de *chestnuttree* é reintegrado e o «e» final de palavras como *definite*, *determine*, *discipline*, *doctrine*, *examine*, *famine*, *imagine* e *requisite* é geralmente registado. Webster voltou a escrever *crowd*, *group*, *island*, *sew*, *soot*, *thumb* e substituiu *gillotin* por *guillotín*. Para além disto, Webster procedeu a outros retornos para a grafia convencional como *basin* (*bason*), *cutlas* (*cutlash*), *lettuce* (*lettice*), *parishioner* (*parishoner*), *pomace* (*pumice*), *taffeta* (*taffety*) e *women* (*wimmen*). A grafia *wagon* aparece pela

primeira vez no dicionário de 1828, uma vez que era escrito *waggon* em todas as publicações anteriores.

Das várias incoerências desenvolvidas por Webster, as mais relevantes apoiam-se no facto de ter eliminado o «f» final de *bailif*, *mastif*, *plaintife* e *pontif* mas de o ter mantido em *distaff*. Para além disto, substituiu «c» por «s» em palavras como *offense* mas grafou *fence*, o dígrafo «ck» em *frolick* e *physick* foi substituído por «c» mas foi restaurado em alguns compostos como *frolicksome* e omitiu o «u» em *old* mas manteve-o em *court*.

Para além de tentar compreender as inconsistências na grafia de Webster, é igualmente difícil esclarecer as suas ideias no que diz respeito à etimologia. O Autor

O orgulho nacional e o patriotismo já não justificam o interesse de Webster no discurso americano

grafia *bridegroom* para *bridegroom* baseando-se na origem anglo-saxónica da palavra. Por razões semelhantes, mudou, *build* para *bild*, *furlough* para *furrow*, *nightmare* para *nightmar*, *riband* para *ribin* (baseando-se no facto de a palavra não ter ligação etimológica com *band*) e *selvage* para *selvedge*. No entanto, aparentemente, nenhuma das reformas etimológicas passou para o uso geral. De facto, a obra *An American Dictionary of the English Language* não foi recebida com a aprovação do povo americano na medida em que muitas pessoas ressentiam as alterações de Webster à língua.

Em 1838, ao rever este dicionário, Webster abdicou da grafia de algumas palavras mencionadas na edição de

1828. Exemplos disto são a alteração de *maiz* para *maize*, *suveran* para *sovereign* e *guillotin* para *guillotine*. No entanto, manteve grafias que eram bastante revolucionárias, ou seja, *aker* para substituir *acre*, *cag* para *keg*, *grotesk* para *grotesque*, *hainous* para *heinous*, *porpess* para *porpoise*, *tung* para *tongue*, *chimist* para *chemist* e *neger* para *negro*. As grafias propostas por Webster só sofreram alterações depois de 1854, na edição do dicionário revista onze anos após a sua morte.

Reflectindo sobre os seus dicionários e através do comentário de algumas das suas numerosas modificações e revisões, verifica-se que Webster apresentava sucessivas inconsistências nas suas publicações, muitas delas injustificáveis num lexicógrafo que se empenhou na tarefa de aproximar a grafia da língua à uniformidade. De facto, o dicionarista nem sempre obedecia às suas regras mais simples, e isto estava patente não somente numa publicação quando comparada com outra, mas mesmo nas definições do dicionário de 1828. O Autor baseava-se, no início, na lealdade a formas ortográficas anteriores, em noções da economia de palavras, na analogia e, só mais tarde, na etimologia. Todavia, o Autor tentou assegurar que os textos americanos reflectissem os valores americanos e manteve-se fiel a algumas das grafias até ao final.

A sequência das suas publicações mostram um empenho gradualmente reduzido para apresentar um "americano" compreensível e distinto da grafia da Grã-Bretanha. Os aspectos da grafia sobre os quais Webster parece ter colocado maior ênfase foram a omissão do «k» em palavras como *music* e *public*, que eram anteriormente redigidos com «ck» no dicionário de Johnson, a omissão da letra «u» no final das sílabas de palavras como *error*, *honor* e *superior* e a escrita de *center*, *meter*, *scepter* e *sepulcher* em vez de *centre*,

metre, *sceptre* e *sepulchre*.

Dada a dimensão limitada deste estudo, não foi possível acrescentar ao corpo do trabalho alguns pontos relevantes. Por um lado, tornar-se-ia interessante analisar as razões que levaram algumas propostas de Webster a serem adoptadas pela ortografia inglesa. Por outro, a evolução das ideias de Webster no que diz respeito à pronúncia das palavras carecia igualmente de uma exploração minuciosa.

d'a

Notas

1 Benjamin Franklin foi uma das autoridades que se interessou em reformar a ortografia da língua inglesa na América. Em 1768 projecta *A Scheme for a New Alphabet and a Reformed Mode of Spelling* com o objectivo de reformar o alfabeto. Franklin convidou Webster para colaborar com ele neste projecto mas Webster recusou ao considerar que uma reforma no alfabeto não era necessária.

Bibliografia

- BAUGH, Albert C. *A History of the English Language*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1971 (1951).
- CRYSTAL, David. *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Cambridge: Andre Deutsch, 1980.
- _____. *Investigating English Style*. London: Longman, 1980 (1969).
- _____. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995 (1987).
- CUNHA, Celso e Lindley Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1996 (1984).

DUBOIS, Jean. *Dicionário de Linguística*. (Direcção e coordenação geral da tradução de Izidoro Blikstein). São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

FROMKIN, Victória e Robert Rodman. *Introdução à Linguagem*. (Traduzido por Isabel Casanova). Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

KRAPP, George Philip. *The English Language In America*. New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1960 (1925).

LINDBLAD, Karl-Erik. *Noah Webster's Pronunciation and Modern New England Speech*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1954.

MCARTHUR, Tom (ed.). *The Oxford Companion of the English Language*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MENCKEN, H. L. *The American Language*. New York: Alfred A. Knopf, 1960 (1919).

MENCKEN, H.L. *The American Language - Supplement II*. New York: Albert A. Knopf, 1961 (1948).

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. (Traduzido por José Victor Adragão). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Standard English:

the language of equal opportunities and national unity or discrimination and inclusion/exclusion?

Kate Torkington
ESGHT

Most languages have a variety of dialects, both in geographical and socio-cultural terms. At the same time, there is a standard form of the language which is recognised, if not necessarily spoken (and/or written) by the majority of users of that language.

This article aims to provide a critical analysis of the concept of standard English in the discourse of language policy in British education, with particular reference to Bourdieu's framework of symbolic power.

I want every young person in the country to understand that language is a source of power.

To be able to speak and write good, clear English gives you a head start in the job market and helps you reach your goals in other ways, too.¹

These comments, made by the British television newscaster Trevor MacDonald after his appointment as the chairman of the 'Better English Campaign', reflect an argument which is difficult to question in British society; the fact that language is a source of power is undeniable as is the fact that this power is linked to a certain *kind* of language, that is, the ability to speak and write fluent standard English (SE). However, the idea that 'good' English is *necessarily* associated with SE is a contentious point - and it is precisely this point that has generated such intense public and academic debate since the mid 1980's. The 'Better English Campaign', announced by Gillian Shepherd, the (then) Education and Unemployment Secretary in the autumn of 1995, was the latest move by the Conservative Party in their relentless struggle to highlight the status of both SE and the 'related' (in their view) concept of 'traditional' Latinate grammar teaching in Brit-

ish schools in retaliation against the 'liberal' language policies in education which had been prominent since the 1960's.

We shall return to the 'Better English Campaign' and the issues which preceded it in due course. Firstly, though, in the light of so much discussion based around the concept of SE, we need to consider what Standard English actually is.

The entry for 'Standard English' in the *Oxford Companion to the English Language* (McArthur 1992) begins:

a widely used term that resists easy definition but is used as if most educated people nonetheless know precisely what it refers to....

In fact, most 'educated' people usually have a fairly strong opinion as to what SE means, and their opinion is generally centred upon what the term 'standard' refers to. There is a central ambiguity in the word standard; it can refer to the notion of uniformity or to the notion of excellence (Perera 1994:81). Although most linguists are now in general agreement that SE has nothing whatsoever to do with concepts such as 'good' or 'bad' language, this idea has, it seems, yet to be widely accepted in British society, as we shall see.

However, the dissemination of the idea that there is nothing inherently superior about a standard or indeed any other form of a language has clearly begun, as can be seen in the lively debates on the subject in some quarters of the press and it is no longer an idea entirely restricted to linguistic (predominantly sociolinguistic) circles. According to the entry in the *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, (Crystal 1995) which is presumably a fairly accessible work, there are five essential characteristics of SE:

I) it is a variety of English; a dialect like any other dialect, although it no longer has any geographical base;

II) it is widely understood, but not widely used;

III) its linguistic features include grammar, vocabulary and orthography but not pronunciation;

IV) it is the dialect which carries the most social prestige as it is used by the powerful;

V) the prestige attached to it means that it is generally recommended by adults as a desirable educational target.

The first point is based on the recent linguistic emphasis on the descriptive rather than prescriptive view of language and the subsequent realisation that all languages and dialects are equally adequate, well-formed and rule-governed. The second point reflects the fact that although SE is used in public, formal contexts², most people in Britain speak another dialect³ or even another language (both hereafter referred to as the home language) before they learn SE. As for the third point, we should refer to the fact that it is now widely (albeit very recently) accepted that SE can be spoken in any accent - particularly in education⁴ and the media - although for many people this still remains a source of contention.

However, it is the final two points that are the most crucial to this discussion. Even in the face of proven theories of the linguistic equality of all languages and dialects, the standard form, in Britain as elsewhere, remains firmly ensconced in social prestige; it is the language of the powerful and therefore the chosen language of education.

Although sociolinguists have recognised and described the facts, they have mostly paid little attention to social theories which might explain why and how this situation arises and is maintained. Accounts of this are often limited to rather vague and woolly descriptions: Trudgill (1995), for example, claims that

English, of course, developed a standard variety by relatively 'natural' means, over the centuries, out of a sort of consensus, due to various social factors.

At this point we shall turn to the French sociologist Pierre Bourdieu, whose account of the process of the standardisation of a language (Bourdieu 1991) is far more explicit in social and political terms. A standard language, he claims, becomes necessary with the making of a nation—which for him is “an entirely abstract group based on law”. A nation requires an impersonal, anonymous language to fit the impersonal, anonymous uses it has to serve. Thus, as the ‘official’ language becomes bound up so inextricably with the State—it is ‘obligatory’ on official occasions and in official places—the conditions are created for the constitution of a ‘unified linguistic market’ and so the official State language becomes the norm against which to measure all linguistic practices. It is therefore imposed upon the whole population of the nation as the *only* legitimate language.

In order for it to remain the only legitimate (and therefore dominant) lan-

guage, any other modes of expression in use have to be devalued. In industrialised nations, this process was greatly helped by the growth of the education system in the nineteenth century, and by the work of grammarians and lexicographers and their notions of ‘correct’ and ‘incorrect’ usage. However, for Bourdieu, the most decisive factor in this devaluation process was the linking of the education system to the labour market. As soon as success in the education system (which is arguably only possible by a fluent command of the language of education, this being invariably the legitimate (standard) form of the language) is equated with entry into the ‘better’ end of the labour market, those who speak dominated, devalued forms of language are induced to “collaborate in the destruction of their instruments of expression”.

This notion of collaboration, or complicity, is crucial to Bourdieu’s framework of symbolic power (Thompson 1991), for although the political will for linguistic unification must be there, in order for the legitimacy of this language to be maintained without resorting to physical force or constraints, it is necessary for the dominant *and* the dominated groups to believe in, and accept, its legitimacy. Bourdieu’s concept of symbolic power describes a power that is invisible but which is exercised in all areas of everyday life and is maintained and reproduced through active collaboration rather than passive submission or free adherence to values.

Before continuing with the discussion of Bourdieu’s theory of language and symbolic power, it is helpful to see how this fits into his broader framework of practice, based upon the key notions of *habitus*, *capital* and *field* (or *market*), which I shall attempt to outline as briefly as possible.

A key concept in his theory is *habitus*,

which acts as a kind of medium between the external context and the immediate situational circumstances of any social encounter. The habitus is a set of dispositions, accumulated throughout life experience, which 'mould' an individual's behaviour. Although we are not generally aware of the influence of our habitus, as it is almost second nature, it inclines us to act and react in certain ways.

Practice, however, is not the product of the habitus as such, but of the relation between the habitus and a particular field (or market), which in simple terms is the social setting or context. One important feature of a field is the way in which it allows for the conversion of different forms of capital. Bourdieu cites three major types of capital: economic (or material); cultural; and symbolic (accumulated prestige). A typical example of how different forms of capital can be converted is that educational qualifications (cultural capital) can lead to a lucrative job (material capital), which in turn leads to social status and prestige (symbolic capital).

Within the field of education, we can see the workings of the symbolic economy. Mainstream education nurtures a middle-class habitus and at the same time legitimizes the sort of discursive practices associated with this kind of habitus, leading to cultural and linguistic reproduction. Those who are most likely to succeed in the educational system are those who legitimize the symbolic power of their 'educators' by complying with the rules of the game, because they believe that this will lead to profit for themselves in the way of cultural (and so implicitly material and symbolic) capital. Of course this naturally creates a process of inclusion and exclusion which leads to the maintenance of social inequality, without resorting to the use of physical force. So the field of education has the

monopoly in reproducing the linguistic market (Roberts and Sarangi 1995:365), which relies on an unequal distribution of linguistic capital. In other words, in order to maintain the balance of power, everyone must believe in the value of the legitimate language, although not everyone can have a share in this particular form of capital.

Until the 1960's, the myth of the inherent superiority of SE was relatively easily upheld. Although the 1944 Education Act meant free education for all, it could be argued that the education offered at this time merely served to reinforce a system of meritocracy based not on true abilities, but on social background. It was taken for granted that "chil-

within the field of education,
we can see the workings of the
symbolic economy

dren of every social background.... should ideally speak and write an English which conformed with the best speech and writing of the educated upper classes" (Cox 1994:29) - the operative word here being *ideally*, as those children who entered school without the beginnings of the necessary linguistic capital - in other words children from working class backgrounds - were immediately at a disadvantage; according to Bourdieu, the mismatch between the language of the home and school is an important cause of educational failure (Collins 1993). Yet at the same time these children were inculcated with a sense of the superiority of the legitimate language and even a sense of shame of their own mode of expression.

This is clearly spelled out in the following extract from a newspaper article⁵:

The working-class generation that was first able to take advantage of the 1944 Education Act..... would later remember their sense of shame when they were humiliated by teachers for their use of regional dialect and non-standard spoken sentences.

It rendered them, one told me, literally speechless in class, too ashamed to put their hand up when they knew the answer to a question. They knew how to write in a way that would get them through exams, they had formal language. But when they opened their gobs they talked as everyone around them at home did. It was habit.

In this way, the children whose linguistic habitus did not coincide with the dominant language collaborated in its legitimisation by excluding themselves from classroom activities. The sense of shame in one's home language was further reinforced by the fact that post-1918 educational policy emphasised the potential of language as a source of national unity, based on a fear of social unrest and the escalation of class war in Russia (Cameron and Bourne 1988). This is illustrated in the Newbolt Report of 1921 (quoted in Cameron and Bourne 1988:158):

The English people might learn as a whole to regard their own language, first

with respect and then with a genuine feeling of pride and affection.... it is a part of England; to maltreat it or deliberately to debase it would be seen as an outrage.....Such a feeling for our native language would be a bond of union between classes and would beget the right kind of national pride.

It is obvious that the language referred to is SE, as is made perfectly clear in a further extract of the same report (quoted in Edwards 1983:70):

It is emphatically the business of the Elementary School to teach all its pupils who either speak a definite dialect or whose speech is disfigured by vulgarisms, to speak standard English, and to speak it clearly, and with expression.

In this way, the predominant features of the discourse of language policy in education at that time were not only a reinforcement of the value of SE as linguistic capital and the parallel devaluation of any deviations from it by asserting the idea of language deficiency, but also an appeal to national unity and pride. These two features are obviously deeply conflicting - on the one hand seeking through language policy to reproduce a society with a strong class divide, whilst on the other hand trying to create a bond between classes through the very same language.

By the 1960's, however, British society was no longer divided merely by social class, but also by race. The arrival of large numbers of non-English speaking children and speakers of English dialects from overseas⁶ meant that language policies in education had to account for this. In the 1960's, separate ESL provision was made for non-English speaking children, adhering to the dominant assimilation perspective of educationalist policy makers which sought ways of helping these

children to learn English as quickly as possible in order for them to become fully integrated into the education system (Gillborn 1990:173). However, by the mid 1970's it was widely accepted that this policy might have adverse effects on the educational opportunities of pupils who were being excluded from the normal classroom (*ibid.*). The publication of the Bullock report (DES 1975), which seriously addressed the issues of multi-ethnic education, was met with enthusiasm by English teachers and generally considered to be a humane and progressive document (Stubbs 1989:236). The fact that children who did not have English as a first language were presumed to be better off in the normal classroom was presented as an argument for equal opportunities—which was to become a key concept in the discourse of language policies—and this was reiterated in the Swann report (DES 1985) which again discussed the separate ESL provision and argued that it was an example of 'institutional racism', which although not discriminatory in *intent* was clearly discriminatory in *effect* in denying the individual child access to the 'full range of educational opportunities available'.

However, the concept of equal opportunities can be understood in different ways, as Gillborn (1990) points out. Drawing on the work of Halsey *et al* (1980) he suggests that there are three approaches to the interpretation of equal opportunities in education:

- 1) the idea of opportunities for access and participation;
- 2) a focus on the inequalities of circumstance, despite *formal* opportunities;
- 3) a focus upon the equality of outcome, ie. the equality of success rates in education of different groups, based on social class, gender, ethnicity etc. It appears that the discourse of educational policy tends to focus on the first ap-

proach, without consideration of the second, which then almost inevitably leads to inequality of outcome.

Following the line of this argument, which seems to fit in with Bourdieu's framework of the symbolic economy, we can see how children of multilingual backgrounds, now finding themselves in the mainstream classrooms, have equality of access to the curriculum, but, along with those children who speak a non-standard dialect of English, find that their linguistic habitus leads to an inequality of circumstances and thus to a potential inequality in terms of academic success. The fact that their home language was devalued, either explicitly or simply by non-recognition of it, frequently led to collaboration rather than resistance, for collaboration (often on the part of the parents as much as the children) was seen as the only way to achieve some measure of academic success, as the following testimony illustrates⁷:

Throughout my schooling in England no-one took the slightest interest in the fact that I spoke another language Of course my parents wanted me to learn English but they were never given the opportunity to decline the offer of Greek lessons at my mainstream schools. So I and many others like me learnt early on that the best way to get by was to be like everybody else. We craved assimilation.

Not all children were so willing to collaborate with school language policies, however. Many resisted by holding on to, and reinforcing, their linguistic (and thus socio-cultural) identities. Although it is beyond the scope of this discussion to study this resistance in any detail, Edwards (1979, 1983), for example, documents the case of West Indian children and Willis (1977) describes the resistance and counter-culture of British-born

working class boys. However, Bourdieu would argue that resistance of this sort is merely another example of collusion. In the same way as he rejects the notion of striving to appropriate what would allow assimilation into the dominant culture as being a form of submission, he equally does not accept that stigmatised groups who claim the very stigma by which they are dominated as the basis of their identity to be a form of resistance (Bourdieu 1991: 94-5). In terms of the symbolic economy, once a particular form of language has been devalued in a particular market, it has no capital for investment and so to use it brings no profit.

Despite the fact that through the 1970's and early 1980's there was no official recognition of other languages or non-standard forms of English in the education system, there was a growing feeling that a new orthodoxy had taken hold in British schools concerning the teaching of English, which seemed to reflect the latest linguistic ideas focusing on ideas such as descriptive rather than prescriptive grammar, the importance of distinguishing spoken forms of language from written forms, and particularly the 'revolutionary' idea that no language or dialect is inherently superior to any other. Among certain quarters, especially those of extreme right-wing Conservatives, there was increasing alarm about the move away from the teaching of traditional, prescriptive grammar embodied in SE. In 1983, a pamphlet called *The Language Trap*, written by a Professor of Education, John Honey, appeared.⁸ The pamphlet was a direct challenge to the notion of 'linguistic equality' and therefore attributed to linguists who endorse this claim a certain responsibility for the falling standards, both educational and moral, in schools. The basic argument was that to encourage the vernacular at the expense of SE was a 'cruel trick' as it

resulted in working-class and ethnic minority children being denied the language of social improvement (Graddol and Swann 1988).

Four years later, The Centre for Policy Studies published a pamphlet entitled *English Our English* (Marenbon 1987) which was also an attempt to defend the superiority of SE. One of the most telling fears, seen in relation to our discussion, was that "at the centre of the new orthodoxy is its devaluation of Standard English" (Marenbon 1994:22). This, in terms of Bourdieu's framework of symbolic power, would mean that the dominant group in British society was in danger of suffering a devastating blow through the decrease in value of their linguistic capital in the lin-

guistic market. It could therefore be argued that this fear played an important role in the subsequent predominance of the language issue in the discourse of political ideology in the late 1980's and 1990's. Simon Jenkins, writing in the *Sunday Times* in late 1988 claimed that "grammar is the fastest rising topic in the Tory policy firmament, now almost on a par with hanging and dole fraud" (quoted in Cameron and Bourne 1988:148).

As this fear could not be spelled out, however, it was necessary to link language to wider ideological issues, such as morality and equal opportunities, in order to appeal to the nation to collaborate in the maintenance of SE as the dominant mode of expression. Thus the apparent

decline in English language teaching standards was blatantly linked to the rise in crime, for example, as illustrated by the comments of Norman Tebbit, Conservative Party Chairman at the time, on a national radio programme in late 1984:

I'm sure that if people are not at work they've got more time for getting into trouble - that's absolutely true.....[but] there is a moral dimension to this as well as any other. And I think that's because we've allowed so many standards to slip. I must say I was interested this morning to notice that Mr Waterhouse in the Daily Mirror had noticed how educational standards had slipped - not through lack of money but because teachers weren't

until the 1960's, the myth of the inherent superiority of SE was relatively easily upheld

bothering to teach kids how to spell and to punctuate properly.....

One's standards have fallen. Crime is not thought of as a terribly serious matter these days - a little bit of drug pushing here and there.....

If you allow standards to slip to the stage where good English is no better than bad English, where people can turn up filthy and nobody takes any notice of them at school..... all those things tend to cause people to have no standards at all, and once you lose standards then there's no imperative to stay out of crime.⁹

It is interesting that the concept of 'bad' English being directly linked to petty crime, personal hygiene and the broader

issue of 'falling standards' is given apparent credibility by referring to the tabloid press¹⁰, widely accredited with influencing popular opinion, and therefore inculcating attitudes that will lead to complicity in the relationship between language use and symbolic power.

In 1987, a committee was appointed by Kenneth Baker, Secretary of State for Education and Science, in order to develop a model of the English language for use as a basis for the teaching of English in schools. The expectations of the Government were clear - they wanted a return to the traditional teaching of a standard grammar which, under the rather thin disguise of an appeal for equal opportunities (access for all children to

used in the ideological discourse of the Conservative party by insisting on the euphemism 'knowledge about language' and rejecting the teaching of Latinate grammar in favour of a more modern approach to English teaching outlined in the model of language developed by the Committee, its focusing on the indispensability of SE as a means of access into 'the wider community' as opposed to the 'family and immediate circle' (DES 1988:7) is playing straight into the hands of the government. SE is seen as "a great social bank, on which we all draw and to which we all contribute" (DES 1988:14). But as Cameron and Bourne (1988) point out:

once a particular form of language has been devalued in a particular market, it has no capital for investment and so to use it brings no profit

the language of power), was designed to bring the education system firmly back to the traditional system of inclusion and exclusion. The issues surrounding the eventual publication of this committee's report, which became known as the Kingman Report (DES 1988) and the subsequent publication of the Cox report (DES 1989) are complex. The scope of this discussion, however, will be limited to a brief overview of how the reports handled the question of SE and the ensuing reactions.

One reading of the Kingman report (eg Cameron and Bourne 1988) is that, although it distances itself to some extent from the key concept of 'grammar' as

what is not addressed is the issue of who put up the capital, who controls the means of linguistic exchange. We might well ask why it is that some people are forced to borrow at exorbitant rates of interest while their own currency lies valueless in a sock beneath the mattress!

The Cox Report makes even more explicit the notion that SE is the language of opportunity, stating that without access to SE, pupils will find many future doors closed to them in terms of further education, the job market and even cultural activities (DES 1989: 4.5).

It is also noteworthy that the Cox Report draws attention to the "essential" role of SE as an "international lan-

guage"; in other words as desirable *international* linguistic capital. The symbolic economy is no longer played out solely within national boundaries but on a world-wide scale.

However, the aspect of the Cox report that most attracted government and media attention was the fact that (despite recommending the explicit teaching of SE), it emphasised the 'linguistic equality' principle, leading to tabloid headlines such as the following (quoted in Cox 1991):

Thatcher furious with trendy Experts - a report telling schools to ignore English teaching in favour of trendy methods has infuriated Mrs Thatcher (Mail on Sunday 13.11.89)

Baker in row over basic English - Bad grammar is acceptable for schoolchildren an official report recommended yesterday (Daily Mail 16.11.89)

The Professor what don't know nothing - is correct English just a dialect or a tool for a youngster in search of a job? (London Standard 17.11.89)

The examples above demonstrate the fact that the Press, in carrying reports of this type is displaying its typical propensity to distort one form of discourse into another, so that professionals have little control over the meaning given to their discourse in the public domain (Graddol and Swann 1988) - thus academic insistence on linguistic equality is distorted into meaning that 'trendy' (implying left-wing and therefore anti-establishment as well as the idea that it is only a passing fashion) theories claim 'bad' grammar as acceptable, and that 'correct' English is being devalued (cf. the *Language Trap* argument discussed above).

Yet it cannot be denied that the Cox

report was instrumental in the reassessment of the value given to other languages and dialects in the educational field. The report explicitly states that SE should not be confused with 'good' English (DES 1989:4.10) and that:

Teachers should never treat non-standard dialect as sub-standard dialect but should recognise the intimate links between dialect and identity and the damage to self-esteem and motivation which can be caused by indiscriminate 'correction' of dialect forms (ibid. 15.15)

Whether or not an eventual bolstering of socio-cultural (including linguistic) identity really can contribute to a redistribution of the symbolic power within the field of education is a complex issue, but it is possible that the Government's plan to reassert the importance of SE backfired quite dramatically - for the recommendations of the Cox report indicate that the teaching of SE should be based on a much more realistic premise of equality of opportunity than in the past and that other languages, as well as non-standard forms of English, should be 'valued' as an 'enormous resource'. Furthermore, it emphasised that schools should develop their own language policies 'which are sensitive to their local circumstances' (DES 1989: 2.12). This effectively means that schools can develop policies which are designed to give all children access to the 'language of power' whilst enhancing the recognition of their home languages, not as a stigma, but as a useful form of linguistic capital in its own right. Admittedly this would be a long and complex process, but the implications for this sort of educational policy in the framework of the symbolic economy are potentially far reaching. If the education system is no longer seen by the dominant group in society as reproducing and maintaining

social inequalities and the dominated groups are no longer forced to collude in the devaluation of their own forms of capital on the symbolic market, then the whole basis of symbolic power relations is seen to be weakening.

Although it is difficult to imagine non-standard forms of English becoming legitimate languages in education in Britain, the fact that official reports such as the Cox report even suggest that SE is not the only form of language that can be valued is obviously infuriating to those who wish to maintain their symbolic power in the linguistic market.

This perhaps explains why the Government, in the late 1980's and 1990's, made such an effort in its campaigns to promote the myth of 'good' and 'bad' English. Collins (1993:128) points out that "educational systems in capitalist democracies face a basic dilemma: they must profess egalitarian ideals while rationing class privilege". However, if the education system itself is seen to be leaning even a little too far on the side of egalitarian ideals, the government might see fit to intervene from outside the education system. Thus we return to the 'Better English Campaign', widely publicised in all forms of the media. The message intended to be inferred from this campaign is clear: it is in the best interests of all children to acquire SE. However, the underlying force of the campaign can be seen to be discriminatory and a backlash against educational policies which attempt to deny the traditional system of inclusion and exclusion. It is significant that Trevor MacDonald was chosen as the chairman of the campaign - as a black immigrant (arriving from Trinidad in the 1960's) he symbolises the message that collaboration in the linguistic market can ultimately lead to success.¹¹

In the late 1990's, under the New Labour government¹², educational policy

is (debatably) more concerned with the concept of equal opportunities. David Blunkett, the education secretary, recently commented:

*There is a big divide between the haves and the have-nots in education. As secretary of state, I am acting to overcome it.*¹³

In early September of 1999, the education secretary announced revisions to the National Curriculum in England, to be implemented in 2000. One of the main changes is a 'stronger emphasis on inclusion', with a view to providing 'effective learning opportunities for all pupils' (QCA undated). One of the key principles for inclusion is the 'overcoming of potential barriers to learning and assessment'; the fact that there is a large number of children in school in England who are learning English as an additional language is recognised as one such barrier.

Meanwhile, standard English continues to be the only legitimate language of education and although the National Curriculum now makes explicit the entitlement of all pupils to full access to opportunities for developing competence in SE, and even acknowledges the 'richness' of other dialects and languages (albeit in terms of making an important contribution to pupils' knowledge and understanding of standard English!), the underlying call for collusion in legitimising the dominant language form remains the same:

In order to participate confidently in public, cultural and working life, pupils need to be able to speak, write and read standard English fluently and accurately (DFEE undated).

d'a

Notas

- 1 Quoted in the *Sunday Times*, 21.04.96
- 2 For example, in parliament, law courts, church services, TV and radio broadcasting, the press, and particularly in education
- 3 A dialect is any variety of a language, regional or social, and can be different in some words, grammar and/or pronunciation from other varieties of the same language
- 4 In the current National Curriculum for education in England, the general requirements for English state that pupils should recognise that spoken standard English is not the same as Received Pronunciation and can be spoken in a variety of accents
- 5 From an article by Linda Grant, 'You want for us to stay cool, already?' which appeared in the *Guardian*, 23.12.96
- 6 Particularly from the former Asian and Caribbean colonies
- 7 Savva (1990:249)
- 8 Graddol and Swann (1988:97) note that the National Council for Educational Standards, who published the pamphlet, was referred to at the time by the *Times Educational Supplement* as being an 'influential group of right-wing lobbyists'
- 9 Quoted in Graddol and Swann (1988) and Stubbs (1989)
- 10 The *Daily Mirror*, referred to in the comments by Tebbit, is one of the most widely read British tabloid newspapers
- 11 Trevor MacDonald is a high-profile (and presumably very highly paid!) television news-reader whose English is undoubtedly what most people would think of as standard and indeed 'highly educated'; he has no trace of an Afro-Caribbean dialect
- 12 Elected in 1997
- 13 David Blunkett, writing in the *Guardian*, 16.09.99

Bibliografia

- BOURDIEU, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Edited and introduced by J.B. THOMPSON; Translated by G. Raymond and M. Adamson. Cambridge, MA.: Polity Press
- CAMERON, D. and J. Bourne (1988) No common ground: Kingman, Grammar and the Nation. *Language and Education* 2/3: 147-160
- COLLINS, J. (1993) Determination and contradiction: an appreciation and critique of the work of Pierre Bourdieu on language and education. In C. Calhoun, E. LiPuma and M. Postone (eds) *Bourdieu: Critical Perspectives*. Oxford: Polity Press
- COX, B. (1991) *Cox on Cox: An English Curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton
- COX, B. (1994) The National Curriculum in English. In S. Brindley (ed) *Teaching English*. London: Routledge
- CRYSTAL, D. (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- DFEE (Department for Education and Employment) (undated) *The National Curriculum: General Requirements For English*. Published on the Internet (www.dfes.gov.uk)
- DES (Department of Education and Science) (1975) *A Language for Life*. (the Bullock report) London: HMSO
- DES (1985) *Education for All* (the Swann report) London: HMSO
- DES (1988) *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language* (The Kingman Report) London: HMSO
- DES (1989) *English for Ages 5-16* (the Cox report) London: DES and Welsh Office
- EDWARDS, V. (1979) *The West Indian Language Issue in British Schools: Challenges and Responses*. London: Routledge & Kegan Paul
- EDWARDS, V. (1983) *Language in Multicultural Classrooms*. London: Batsford 'Academic Press
- HALSEY, A.H., A.F. Heath and J.M. Ridge (1980) *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press
- HONEY, J. (1983) *The Language Trap: Race, Class and the Standard English Issue in British Schools*. London: National Council for Educational Standards
- GILLBORN, D. (1990) *'Race', Ethnicity and Education*. London: Unwin Hyman
- GRADDOL, D. and J. Swann (1988) Trapping Linguists: An analysis of linguists' responses to John Honey's pamphlet 'The Language Trap'. *Language and Education* 2/2: 95- 111
- MARENBNON, J. (1987) *English Our English*. London: Centre for Policy Studies
- MARENBNON, J. (1994) The new orthodoxy examined (taken from Marenbon 1987) In S. Brindley (ed) *Teaching English*. London: Routledge
- MCARTHUR, T. (1992) *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press
- NEWBOLT, H. (1921) *The Teaching of English in England*. London: HMSO
- PERERA, K. (1994) Standard English: the debate. In S. Brindley (ed.) *Teaching English*. London: Routledge
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (undated) *Revised National Curriculum for 2000. What has changed?* Published on the internet (www.qca.org.uk)
- ROBERTS, C. and S. Sarangi (1995) 'But are they one of us?': Managing and evaluating identities in work related contexts. *Multilingua* 14/4:363-390
- SAVVA, H. (1990) The rights of bilingual children. In R. Carter (ed.) *Knowledge about Language and the Curriculum*:248-268 London: Hodder & Stoughton
- STUBBS, M. (1989) The state of English and the English State: reflections on the Cox Report. *Language and Education* 3/4: 235-250
- THOMPSON, J.B. (1991) Editor's introduction. In P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power* Cambridge MA: Polity Press
- TRUDGILL, P. (1995) *Sociolinguistics* (revised edn.) London: Penguin
- WILLIS, P. (1977) *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Colombia University Press

As ideias neste texto foram adaptadas do sustentáculo teórico da última parte da dissertação de mestrado em linguística aplicada à psicopedagogia e didáctica do inglês, apresentada pelo autor à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob orientação da Prof^a Doutora Maria Emília Ricardo Marques.

A dissertação teve origem num produto mediático em texto fílmico, partindo de um corpus constituído por três episódios de desenhos animados sociocríticos da série televisiva "The Simpsons", com um dos quais se fez aplicação linguística prática em sala de aula, exploratória nos âmbitos da etnografia da comunicação e da análise conversacional.

Ensino de línguas

Reflexões

Vitor Alua
ESGHT

Por motivos culturais e ideológicos somos a favor de legendas e dobragens (correctas) na língua portuguesa para discursos fílmicos em línguas estrangeiras. Por razões linguísticas defendemos a manutenção desses discursos nas línguas de origem. E, por esta segunda ordem de factores decidimos deixar, no texto e em notas deste artigo, algumas citações na língua original inglesa.

A bem dizer, qualquer alteração na ordem das palavras, no vocabulário, na construção gramatical de uma frase — mesmo no interior da mesma língua — tende a mudar o seu sentido, embora, com frequência, subtilmente:

a) *"Is paraphrase possible? Can two different sentences ever mean exactly the same thing? Dwight Bolinger has spent most of his career showing that this is virtually impossible and that almost any change in a sentence — whether a change in word order, vocabulary [...] or grammatical construction — will alter the sentence's meaning, though often in a subtle way" (Lakoff e Johnson, 1980:136).*

b) *"As teorias estruturalistas (baseadas num estudo imanente dos discursos realizados) consideram que cada língua forma um todo único que recorta a experiência humana de modo específico.*

Não sendo nunca os significados exactamente sobreponíveis, não pode haver traduções à letra, mas, quando muito, equivalências mais ou menos aproximadas" (Galissou, 1983:173).

"[...] for eminent writers such as Umberto Eco and Roland Barthes cartoons are particularly useful in language teaching as students are increasingly more interested in analysing images than chunks of solid prose" (Neville, 1989:133).

Abordagens Humanísticas

Não cremos que um ensino de língua que se cinja à transmissão dos conhecimentos formais da gramática possa ser satisfatório. Só quando fortemente envolvidos pela determinação dos papéis sociais em contexto e das intenções comunicativas dos actos de fala/ilocutórios¹ dos falantes, no tempo e no espaço, poderão esses conhecimentos contribuir para uma coordenação dos expoentes linguísticos conducente à competência de comunicação. Daqui que o ensino e aprendizagem de língua estrangeira ao ter em conta essas coordenadas deva ser integrado, sempre que possível, por formas de interacção social as quais, necessariamente, trarão a *cenário* e *cena*, algumas reflexões interculturais.

Mas, mais do que disjunções e contrastes entre culturas, procuraremos conjungir algumas semelhanças e igualdades entre os habitantes da "aldeia glo-

bal", no tocante a ensinamentos e aprendizagens no domínio apresentado, pois todo o "aldeão" recém-nascido sente, de imediato, necessidade de *comunicar*. "Most observers agree that what drives the infant to utter in the first place, and later to master progressively more complex structures, is the need to communicate" (Ingram, 1978:229).

O que se acabou de citar lembra-nos, desde logo, a tão contestada noção chomskiana de *inatismo* em linguística gerativa, referida por Galissou e, segundo a qual, "a estrutura da linguagem estaria inscrita no património cromossómico da natureza humana e seria activada pelo meio, depois do nascimento" (in Galissou, 1983:394); lembra-nos também John Lyons em "Linguagem e Linguística" (tradução brasileira): "É sabido que os bebês respondem, nos primeiros dias de vida (se não mais cedo), não apenas à voz humana como tal, mas também à diferença entre consoantes correspondentes surdas e sonoras. Este facto é às vezes considerado como prova do conhecimento inato das crianças dos traços distintivos da fonologia, alegadamente universais" (1982:232).

Ora, tendo as citações anteriores por intenção essencial, abrir caminho a algumas das nossas preferências quanto a ti-

pos de orientação e atitudes genéricas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, diremos, agora, em seguimento, que simpatizamos com as abordagens *comunicativa* e *natural*, desde que não demasiado desprovidas do suporte dado pelas propriedades formais não só da *língua-alvo* como, frequentemente, da *língua materna*, através de micro-análises e reflexões comparativas/contrastivas: “supporters [of *natural approach*] tend to favour a ‘natural’ teaching method in which language is learned a whole act at a time, in meaningful social context, with little or no attention to the formal properties of language” (Allen, 1978:59).

A *abordagem natural* tem sido especialmente desenvolvida nos Estados Unidos e possui muitas afinidades com a *abordagem comunicativa*. Ambas se desenvolvem a partir de uma *opção atitudinal* mais abrangente no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a consabida *orientação* ou *abordagem humanística*: “*Humanistic approaches to language teaching adopt classroom strategies which are student-centred. They value the student’s personal feelings, knowledge and experiences and encourage self-esteem and confidence in the student. Teaching techniques are designed to help students to be themselves and to share their ideas and feelings with others in the class. Humanistic approaches stress that by lowering the affective filter of learners (that is, their anxiety, their fear of making mistakes), a strong and lasting basis is created for developing linguistic knowledge*” (Carter, 1993:38). E, de entre os exemplos de aplicação mais específica deste tipo de abordagem, citaremos que na orientação “*Notional-functional syllabus [...] examples of notions include meanings and concepts such as time, quantity, location [espaço], frequency, motion, etc.. Examples of functions include such communicative acts as requesting,*

describing, expressing likes and dislikes, and using language to mark social relationships. Notional-functional approaches have had a formative influence on the communicative approach to language teaching” (Carter, 1993:54).

Acresce que no nosso entender, em simultaneidade com a colocação no terreno destas (ou outras) orientações/abordagens gerais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o *ensinante* deverá sentir-se — de um ponto de vista psicológico profundo — humana e naturalmente motivado pela motivação que consiga transmitir aos *aprendentes*; não só em função do conseguimento de uma boa aprendizagem mas, outrossim, pela verificação de que aqueles tendem a valorizar esta última, pela sua aplicabilidade profissional e social no mundo. Todavia, o *ensinante* talvez não deva transformar-se no centro dessa motivação. Grande parte da sua missão será, muito mais, a de despertar e identificar os sentires, os interesses e, em consequência, as motivações que, na grande maioria dos casos, já existem em cada aluno. Porém, uma orientação “*student centred*” não deve implicar a “*invisibilidade*” do professor, como nos sugere Carl Rogers em (Brown, 1987:71-72): “The educator may be tempted to take the non-directive approach too far, to the point that valuable time is lost in the process of allowing students to ‘discover’ facts and principles for themselves”. Pelo contrário, o professor deverá estar bem “*visível*”, por via de uma formação técnico-científica tão ampla e diversificada quanto possível a qual, de modo sólido e paulatino, o motive para a produção de muito mais (“*output-input-intake*”)² do que o tradicionalmente conseguido em tipos de ensino/aprendizagem “*teacher-centred*”.

Quanto a nós, por outro lado, o *ensinante* universitário de língua estran-

geira, não terá de recluir, em princípio, áreas que, eventualmente, domine menos bem, neste ou naquele pormenor. Se elas surgirem, poderá disfrutar de magníficas oportunidades para ampliar mais os seus conhecimentos e o dos alunos: pela pequena investigação de conjunto, como orientador ou mero colaborador. É mais uma vez Carter quem, em “*Introducing Applied Linguistics*”, nos diz: “The crucial task for the teacher is to create conditions in which learners can collaborate with each other [*collaborative learning*], ask their own questions about the target language, evaluate their own language learning goals, better understand their own preferred styles of teaching and learning” (1993:45).

Motivações e Atitudes

Se para Piaget “a motivação corresponde ao aspecto energético dos comportamentos, associado aos aspectos cognitivos que lhe asseguram a estruturação” (in Galisson, 1983:495), para Lambert e Gardner as *atitudes* são determinantes na aprendizagem de línguas estrangeiras: “*atitudes acerca de comunidades que falam essas línguas, acerca da cultura veiculada pelas línguas em questão: atitudes positivas que dão origem a uma motivação para a aprendizagem e a um maior êxito*” (in Galisson, 1983:495-496). Também Lightbown e Spada interligam motivação e atitudes na aprendizagem de *segundas línguas*: “*If learners need to speak the second language in a wide range of social situations or to fulfil professional ambitions, they will perceive the communicative value of the second language and will therefore be motivated to acquire proficiency in it. Likewise, if learners have favourable attitudes towards the speakers of the language, they will desire more contact with them*” (Lightbown e Spada, 1993:40).

Pois bem: na nossa experiência com o

ensino de determinada língua estrangeira (língua = cultura = língua) foi-nos dado registar que alguns alunos manifestavam *atitudes negativas* com a aprendizagem, aparentemente devido a certo período de violência e agressão (interna e externa) vivido há cerca de meio século pela maior parte dos seus falantes nativos. Os níveis académico e cultural desses alunos eram baixos e a sua motivação (?) de ordem estritamente profissional (motivação *instrumental* e não *integrativa*): "A learner is said to be integratively motivated when the learner wishes to identify with another ethnolinguistic group. By way of contrast to integrative motivation, Gardner and Lambert introduced the concept of instrumental motivation, in which the learner is motivated to learn an L2 for utilitarian purposes, such as furthering a career, improving social status or meeting an educational requirement" (in Larsen-Freeman e Long, 1991:173). Àqueles alunos foi transmitida a opinião de que um curto período menos feliz, na história de um povo, não deve ser utilizado para denegrir o longo e valiosíssimo contributo do mesmo na terra.

Já em relação à enorme agressividade e violência percebidas filmico-semioticamente através dos velozes e sociocríticos bonifrates caricaturais em "The Simpsons", por alunos de um curso superior de secretariado e administração (de nível cultural e linguístico bem mais elevado), a atitude mental maioritária é muito diferente: a ênfase é colocada na sensação de que a violência, agressividade e agressão estão exageradamente presentes no discurso dos títeres falantes para que, basicamente, os destinatários da "aldeia" as possam criticar por meio de pedagogias catárticas de educação política e social. E... em guisa de *discurso interior*³: "Quão interessante seria colocarmo-nos no país e no

centro de um grupo de estudantes de língua estrangeira que fossem cidadãos de uma das nações árabes integralmente (excessivamente?) seguidoras da sua importantíssima cultura?..."

Mas, se as atitudes e motivações descritas por Lightbown e Spada ou Gardner e Lambert, sobre aprendizagem de língua estrangeira, podem originar reflexões deste teor, assaz mais importante será atentarmos na relação concreta do dia-a-dia entre aprendente e ensinante; donde, a exemplo, diremos que, para nós, uma aula é, quase sempre, um aliciente *momento de comunicação* entre seres humanos: um *contacto emocional* e o desejo de querermos transmitir "tudo" o que sabemos na esperança de que esse todo seja globalmente útil em termos práticos e universais. Contudo, sabemos-lo, por vezes, há falhas, desalentos, frustrações. Bom. Podemos sempre socorrer-nos então da ausência dos modelos e das técnicas e das táticas e das estratégias... e, quantas vezes não são, precisamente estes momentos de comunicação, os que mais solidamente gravados ficam na memória semântica (ou de longa duração) de aprendentes e ensinantes porque neles se aprendeu?

Neste ponto do fio condutor que temos tentado deslindar, parece-nos vir, quase a talhe de foice, dizer o que diz o sociolinguista J.H.Schumann sobre comunicação entre vários grupos sociais: "Social distance [is the] feeling a person has that his or her social position is relatively similar to or relatively different from the social position of someone else. The social distance between two different groups [...] influences communication between them, and may affect the way one group learns the language of another" (in Richard e Platt, 1992:338). Embora Schumann não se refira objectivamente a grupos de ensinantes e aprendentes universitários, é nessas situ-

ações de fala que estamos a pensar. Por outras palavras: acreditamos que, devido à importância central da *comunicação* no ensino/aprendizagem de línguas, os grupos em interacção devem ter sempre bem presente a noção de que é conveniente otimizar o equilíbrio funcional entre os seguintes pares: informalidade/formalidade; intimidade/respeito; igualdade/autoridade.

Aprender a Aprender e a Ensinar

Douglas Brown no livro "Principles of Language Learning and Teaching", comunica-nos o seguinte: "Learning how to learn is more important than being 'taught' something from the 'superior' vantage point of a teacher who unilaterally decides what shall be taught. Our present system of education, in prescribing curricular goals and dictating what shall be learned, denies persons both freedom and dignity" (1987:71).

De um ponto de vista menos "rebelde", dá-nos a sensação de que aprender a aprender (línguas estrangeiras, por exemplo) tem a ver com a capacidade de o aprendente criar, desenvolver e estabelecer as suas próprias técnicas e táticas de aprendizagem. Talvez seja, inferindo das psicólogas Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá, a faculdade de o aprendente pensar/repensar, com alguma frequência, os processos que costuma utilizar para aprender/reaprender determinada matéria, com o intuito de aprofundar, diversificar e interligar melhor os conhecimentos que nela gosta de ter e/ou precisa adquirir/readquirir. Como todos sabemos, *técnicas* e *táticas* são micro/meso-processos que podem ser estruturados em macro-processos (mais gerais) chamados *estratégias* (cf. Lopes da Silva e Sá, 1993).

Aqui chegados e mesmo não pouco havendo dito sobre como *aprender a*

aprender, estamos convictos de que esse é, no fundo, o verdadeiro primeiro passo para *aprender a ensinar*. O estimulante problema é que, como afirma Richard Arends em manual técnico intitulado "Aprender a Ensinar" (tradução portuguesa): "[...] aprender a ensinar é um processo desenvolvimentista [...] contínuo, no qual o professor se deve preocupar em ampliar a sua base de conhecimento e repertório (modelos, estratégias, procedimentos) e ter, na resolução de

problemas, uma atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva e democrática" (1995:4-5/10/33).

Ainda mais motivador é o que podemos ler em "Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know", de Rebecca Oxford: "It is important to remember that *any* current understanding of learning strategies is necessarily in its infancy, and *any* existing system of strategies is only a proposal to

be tested through practical classroom use and through research" (1990:15-16).

É, pois, apenas com a primeira parte de um extenso esquema de *Estratégias para Aprendizagem de Línguas* de Rebecca Oxford, "Associate Professor of language instructional methodology" em Alabama - E.U.A., que, por ora, terminamos estas breves reflexões sobre Ensino de Línguas.

d'a

Estratégias Directas

- I. Estratégias de Memória
 - A. Criação mental de sistemas interligados
 - B. Sobreposição de imagens e sons
 - C. Revisões tácticas ("spiraling")
 - D. Uso de acção

- II. Estratégias Cognitivas
 - A. Prática
 - B. Recebimento e envio de mensagens
 - C. Análise e raciocínio
 - D. Criação de estruturas para "input" ("intake") e "output"

- III. Estratégias de Compensação
 - A. Adivinhar inteligentemente
 - B. Ultrapassar limitações na fala e na escrita

Estratégias Indirectas

- I. Estratégias Metacognitivas
 - A. Centralização da aprendizagem
 - B. Organização e planeamento da aprendizagem
 - C. Avaliação da aprendizagem

- II. Estratégias Afectivas
 - A. Redução da ansiedade
 - B. Auto-encorajamento
 - C. Verificação da "temperatura emocional"

- III. Estratégias Sociais
 - A. Fazer perguntas
 - B. Colaborar com os outros
 - C. Estabelecer empatia com os outros

NOTAS

1 Um *acto de fala* é, em *pragmática* e segundo o filósofo e linguista John Searle, a acção realizada por um *falante* através de um *enunciado* considerando as *intenções* (comunicativas) da sua realização e os efeitos que visa alcançar no *alocutário*. O acto de fala é, por sua vez, constituído por quatro outros actos: *acto de enunciação*, *acto proposicional*, *acto ilocutório* e *acto perlocutório*. O termo é sobretudo associado à noção de acto ilocutório, cujo valor adquire (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.24).

Enunciado: Segundo Coulthard é o que é dito antes ou depois de outra pessoa ter falado.

Pode ser uma palavra, uma frase, mais do que uma frase (Richards e Platt, 1992:395).

Alocutário: O alocutário (=destinatário) é aquele que recebe a mensagem linguística.

Os termos *alocutário* e *ouvinte* aplicam-se sobretudo à *comunicação oral* (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.37).

Acto de enunciação: É a enunciação de palavras e frases independentemente do seu significado (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.20).

Acto proposicional: É a acção de dizer algo com um enunciado por meio de uma *referência* e de uma *predicação* (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.32).

Referência: Elemento constituinte de uma proposição que determina o objecto que é nomeado e sobre o qual se diz algo (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.312).

Predicação: Elemento constituinte de uma proposição que determina aquilo que se diz ou predica sobre o objecto da referência (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.293).

Acto ilocutório: É a acção realizada por um falante (=locutor) com um enunciado: prometer, ameaçar, convidar, etc. Searle classifica estes actos em seis categorias:

assertivos, *compromissivos*, *directivos*, *expressivos*, *declarativos*, *declarativos assertivos*.

Acto perlocutório: Termo utilizado na teoria dos actos de fala para designar as consequências ou efeitos que os actos ilocutórios têm nas acções, pensamentos e crenças dos alocutários (Xavier e Mateus, 1990:1º vol.p.32).

(Fontes originais da teoria dos actos de fala na nota 1: Austin e Searle, cf. Xavier e Mateus)

2 "Input (in language learning): language which a learner hears or receives and from which he or she can learn. The language a learner produces is by analogy sometimes called *output*."

Intake is input which is actually helpful for the learner" (Richards e Platt, 1992:182).

3 *Discurso interior*: "Inner speech [is] a type of 'speech' discussed by the Russian psycholinguist Vygotsky, who distinguished between *external speech* and *inner speech*."

External speech is spoken or written speech, and is expressed in words and sentences.

Inner speech is a speech for oneself. It takes place inside one's own mind and often takes place in 'pure word meanings' rather than in words or sentences" (Richards e Platt, 1992:182).

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, J.P.B. (1978). *Pedagogic Grammar*.

In J.P.B.Allen & P.Corder (Eds) *Papers in Applied Linguistics*, vol.3, Oxford: Oxford University Press.

ARENDS, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*.

Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda..

BROWN, D. (1987). *Principles of Language*

Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.

CARTER, R. (1993). *Introducing Applied*

Linguistics. London & New York: Penguin English.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1983).

Dicionário de Didáctica das Línguas. Coimbra: Livraria Almedina.

INGRAM, E. (1978). *Psychology and*

Language Learning. In J.P.B.Allen & P.Corder (Eds) *Papers in Applied Linguistics*, vol.2. Oxford: Oxford University Press.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980).

Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991).

An Introduction to Second Language Acquisition Research: Applied Linguistics and Language Study. London & New York: Longman.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1993). *How*

Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.

LOPES DA SILVA, A. & SÁ, I. (1993). *Saber*

Estudar e Estudar Para, Saber. Porto: Porto Editora.

LYONS, J. (1982). *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

NEVILLE, G. (1989). *Language Teaching Through Cartoons: Claire Bretécher's Les Frustrés*. *British Journal of Language Teaching*, vol.27, 133-136.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

RICHARDS, J. & PLATT, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. U.K.: Longman.

XAVIER, M. F. & MATEUS, M. H. (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

