

# ESTUDOS GERMÂNICOS

**ANAIS DA SEGUNDA SEMANA  
DE ESTUDOS GERMÂNICOS**

**REVISTA DO DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS  
DA FACULDADE DE LETRAS DA UFMG**

**3** Vol. II

**ANAIS DA SEGUNDA SEMANA DE ESTUDOS GERMÂNICOS**

**ORGANIZADORAS:** - *Irene Ferreira de Sousa* EISENBERG  
- *Lívio Viggiano* FERNANDES  
- *Ana Lúcia Almeida* GAZOLLA  
- *Rosa Maria Neves da* SILVA

UFMG  
Faculdade de Letras  
Departamento de Letras Germânicas  
Outubro de 1982  
Belo Horizonte - Minas Gerais

RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES

RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES  
RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES  
RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES  
RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES

RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES  
RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES  
RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES  
RESEARCH CENTER IN AFRICAN STUDIES

2<sup>a</sup> SEMANA DE ESTUDOS GERMÂNICOS  
18 a 27 de Outubro de 1982

PROMOÇÃO: Departamento de Letras Germânicas da Faculdade de Letras  
DA UFMG.

COLABORAÇÃO: - Centro de Extensão da FALE/UFMG  
- Goethe-Institut  
- Usica  
- British Council

PROGRAMA\*

DIA 18

- 14:30 - "O desenvolvimento de técnicas de leitura no Curso Básico de Língua Alemã".  
Conferencista:  
Prof. Gerhard Fuhr (UFMG)
- 16:00 - Grupo de trabalho: "O desenvolvimento de técnicas de leitura no Curso Básico de Língua Alemã".
- 19:00 - "Viagem Literária através da Alemanha" (com apresentação de slides).  
Conferencista:  
Profa. Hedwig Kux (UFMG)

DIA 19

- 09:00 - "Somos indivíduos ou personagens?"  
Conferencista:  
Profa. Dra. Veronika Dorothea Benn-Ibler (UFMG)  
Debatedor:  
Prof. Gerhard Fuhr
- 14:30 - Grupo de trabalho: "Zur Arbeit mit fachspezifischen Texten in der Grundstufe".

.../

\* As conferências citadas no Programa e não incluídas nestes Anais não foram fornecidas pelos autores.

**DIA 19**

16:00 - Discussão livre: "O Curso Básico de Alemão".

19:00 - Mesa redonda: "O ensino da Língua Instrumental: o Alemão, o Inglês e o Francês".

Participantes:

Prof. *Gerhard Fuhr* (UFMG)

Profa. *Else Ribeiro Pires Vieira* (UFMG)

Profa. *Ida Lúcia Machado Borges* (UFOP)

**DIA 20**

09:00 - "Considerações sobre a Didática e a Metodologia do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: a Pragmadidática".

Conferencista:

Prof. *Josef Bornhost* (Goethe-Institut)

15:30 - Grupo de trabalho: "Considerações sobre a Didática e a Metodologia do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: a Pragmadidática".

**DIA 21**

09:00 - "Teaching English Pronunciation to Speakers of Portuguese".

Conferencista:

Prof. Dr. *Roy C. Major* (Washington State University)

Debatedores:

Prof. Dr. *Vicente de Paula Andrade* (UFMG)

Prof. *Marco Antônio de Oliveira* (UFMG)

19:00 - "Perceptual Dialectology".

Conferencista:

Prof. Dr. *Dennis R. Preston* (State University of New York, Fredonia)

Debatedor:

Profa. *Rosa Maria Neves da Silva* (UFMG)

**DIA 22**

09:00 - "The Categories of Language Variation".

Conferencista:

Prof. Dr. *Dennis R. Preston* (State University of New York, Fredonia)

Debatedores:

Prof. Dr. *Vicente de Paula Andrade* (UFMG)

Prof. *Thomas LaBorie Burns* (UFMG)

## DIA 22

14:30 - Filme: "London".

## DIA 25

09:00 - "The Trap: Inspector Hound's Illusion Game".

Conferencista:

Profa. Irene Ferreira de Sousa Eisenberg (UFMG)

Debatedores:

Profa. Elisa Cristina de Proença R. Gallo (UFMG)

Prof. Thomas LaBorie Burns (UFMG)

14:30 - Mesa redonda: "Light in August"

Moderadora:

Profa. Dra. Ana Lúcia Almeida Gazolla (UFMG)

Participantes:

Julio César Jeha

Maria Lúcia B. de Vasconcellos

Sandra Maria Giffoni Lima

Thais F.N. Diniz

19:00 - "The Sound and the Fury of Southern American Literature".

Conferencista:

Profa. Dra. Ana Lúcia Almeida Gazolla (UFMG)

Debatedores:

Profa. Stela Beatriz Torres Arnold (UFMG)

Profa. Júnia de Castro Magalhães Alves (UFMG)

## DIA 26

09:00 - "Translation: The Hermeneutic Notion".

Conferencista:

Prof. Ian Linklater (UFMG)

Debatedores:

Profa. Else Ribeiro Pires Vieira (UFMG)

Profa. Rosa de Lima Sã Martins (UFMG)

14:30 - Filmes: "E.A. Poe" - "The Bear"- "What is a short story?"

19:00 - "Meaning in Absurdity: Pinter's *The Dumb Waiter*."

Conferencista:

Profa. Cleusa Vieira de Aguiar (UFMG)

Debatedores:

Profa. Dra. Ana Lúcia Almeida Gazolla (UFMG)

Profa. Irene Ferreira de Sousa Eisenberg (UFMG)

**DIA 27**

**09:00 - "A Visão Psicolinguística da Metáfora".**

**Conferencista:**

**Prof. Dr. Richard Harris (Kansas State University)**

**Debatedora:**

**Profa. Dra. Eunice Souza Lima Pontes (UFMG)**

**PROGRAMA ADICIONAL:**

**Literatura Alemã Filmada:**

**Dia 20 - 18:30 - "Desordem e Dor Prematura" de Franz Seitz.**

**Dia 22 - 18:30 - "Heinrich" de Helma Sanders.**

**Literatura Inglesa Filmada:**

**Dia 27 - "The Tempest".**

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO  
CURSO BÁSICO I DO ALEMÃO\*

Gerhard Fuhr - UFMG

1. *Visão Histórica*

1.1 - Na primeira fase da didática do ensino de línguas estrangeiras no pós-guerra, tanto a gramática quanto a leitura eram supervalorizadas. No entanto, a gramática era tratada como o objetivo final - o importante era saber *sobre* a língua e não como *usá-la* - e a leitura era quase que restrita ao entendimento das obras literárias consideradas clássicas. Este conceito pode ser visto como um renascimento do mesmo método de gramática e tradução utilizado no final do século passado no ensino das línguas modernas, que, por sua vez, era baseado em experiências positivas no ensino das línguas clássicas. Como exemplos podem-se citar um dos primeiros livros de Schulz/Griesbach (1955) e Braun, Nieder Schmöe, *Deutsch als Fremdsprache II*, (BNS II) (1974) e também, de outra área, Brauer/Brauer *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Portugiesisch* (1976), que vêm sendo utilizados até hoje, com êxito, na opinião de alguns professores e alunos.

.../

- \* O artigo se baseia na palestra proferida pelo autor em 18 outubro 1982, durante a 2a. Semana de Estudos realizada pelo Departamento de Letras Germânicas da Faculdade de Letras da UFMG. Agradecimentos à colega Else Ribeiro Pires Vieira pela colaboração na realização.

1.2 - Nas correntes dos métodos direto, áudio-visual e audio-lingual, deu-se ênfase ao domínio da língua falada em contextos cotidianos, o que era apresentado sob a forma de diálogos; em decorrência disto, foram drasticamente eliminados, tanto o texto escrito quanto o ensino da leitura. Por exemplo, o livro de Burgdorf et al. (1962), o mais importante representante do método áudio-visual, não apresenta nenhum texto de leitura, bem como também a versão antiga do livro *Deutsch als Fremdsprache I* (BNS I) (1970) dos já mencionados autores Braun, Nieder e Schmöe, e que pode ser considerado o protótipo do método áudio-lingual. Naquele estágio de desenvolvimento, o BNS II revela-se ultrapassado, por não se conceber mais o ensino de uma língua através de textos literários - preponderando neles a "função estética" da língua (Roman Jakobson), o uso destes textos como base para o ensino da língua não faz jus nem a sua qualidade literaria nem atende ao interesse pragmático dos alunos. Os livros didáticos *Aufbaukurs Deutsch*, Vol. I - 3, de Anke e Jürg Rautzenberg (1976-78) surgidos já no auge dessa linha didática e visando às necessidades dos alunos brasileiros, inclui novamente textos de leitura, mas agora sob a forma de textos informativos e expositivos. No entanto, ainda não se oferece aos alunos a capacitação necessária de como ler tais textos. O mesmo acontece com a nova edição do livro BNS I A *Neubearbeitung* (1978), no qual os exercícios que acompanham os textos de leitura são exercícios de gramática e ensinam, por exemplo, como formar perguntas, e não como ler. O *Mannheimer Gutachten*, no seu extenso parecer sobre livros didáticos do Alemão como língua estrangeira, caracteriza essa atitude até bem comum - assim:

*No final são encontradas apenas raras referências à leitura, provavelmente por se pressupor que a leitura seja em*

*maior ou menor escala um produto  
secundário do ensino na sala de aula.*  
(Engel et al., 1977:29)

1.3 - A pragmadidática, como linha mais moderna, visa a desenvolver no aluno a capacidade receptiva, dando-lhe a merecida importância dentro do objetivo global da competência comunicativa. Um dos mais respeitados defensores desta linha, Neuner (1980:103), diz que o papel mais importante do ponto de vista pragmático para a maioria das pessoas que aprende uma língua estrangeira, é o papel de utilitário dos meios de comunicação, ou seja, a capacidade receptiva. Conseqüentemente, na série didática mais moderna, *Deutsch aktiv*, da qual Neuner (1979/80) é um co-autor, o texto escrito tem uma função de destaque.

1.4 - Já há algum tempo vem sendo criticado este descaso pelo ensino da leitura. Um exemplo desta crítica é a conferência de Piepho, proferida nos cursos de aperfeiçoamento do Goethe Institut para professores de alemão (1974), intitulada "A leitura como objetivo no ensino da língua estrangeira" e qualificada por um subtítulo significativo: "Tentativa de reabilitação de uma capacidade negligenciada". Em 1979, Wierlacher, editor do mais respeitado órgão especializado para o ensino do alemão como língua estrangeira, o *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, pergunta no título provocador de um artigo neste mesmo anual: "Por que não ensinamos a ler?" Muitos alunos e professores lamentam que a língua falada esteja tão em primeiro plano e que não se tenha mais oportunidade de conhecer nenhum exemplo da literatura alemã, idéia defendida também no *Mannheimer Gutachten*, que salienta que hoje dispõe-se de métodos adequados para abordar textos literários (Engel et al., 1977:79). Os resultados de uma pesquisa feita na Universidade Federal de

Minas Gerais no final do primeiro semestre de 1982 com alunos dos primeiros e terceiros estágios de cursos de alemão científico mostraram que, para eles, o aspecto mais prático de utilização da língua fora da sala de aula seria a leitura. Finalmente, os textos de leitura poderiam preencher algumas das lacunas que os livros didáticos apresentam quanto à função de informar sobre aspectos gerais da Alemanha ("Landeskunde"), fato lamentável e conhecido há bastante tempo, sobretudo, quando se trata de um curso de alemão numa universidade, com o objetivo de formar futuros professores daquela língua e sua literatura. Foi recentemente elaborada uma listagem minuciosa de itens temáticos de assuntos importantes neste sentido (Deutschmann 1982).

1.5 - Todas estas ponderações se aplicam igualmente ao crescente interesse pelo ensino da língua experimental no Brasil, o que não é restrito ao alemão. Mas, especialmente nesta área, onde a demanda é grande e se espera, ainda que ingenuamente, uma aprendizagem "mais fácil". Tal "facilidade" não é totalmente inviável quando se delimitam e definem bem os objetivos, tomando como base, por exemplo, as sugestões de Beier/MÜhn (1981) no seu extenso artigo expondo as tarefas dentro do campo do Alemão como língua instrumental. O êxito dos cursos de Alemão Instrumental oferecidos na UFMG desde 1977, evidencia tal possibilidade.<sup>1</sup>

## *2. Alguns Princípios Didáticos Gerais sobre o Ensino da Leitura*

### 2.1 - Noções de Psicologia da Aprendizagem

A leitura tem um alto índice de possibilidade de utilização, particularmente em cursos universitários e quando o número

de alunos das mais diversas faculdades procurando aprender alemão é cada vez maior. Cabe lembrar a importância da literatura científica em cursos de pós-graduação, na pesquisa para a atualização, etc., o que dá ao aluno uma grande motivação primária. O ensino da leitura possibilita o aproveitamento da capacidade cognitiva do adulto, o que faz com que o aprendizado seja mais eficaz; além disso, contrapõe-se à monotonia do aprendizado mais imitativo e menos intelectual dos métodos baseados no modelo psicológico do Behaviorismo. O aluno pode aproveitar a competência textual já desenvolvida na língua materna. Resta então esclarecer-lhe que esta competência é, em grande parte, independente do conhecimento de uma língua. Podem ser usadas, para este fim, estratégias como deturpar um texto em língua materna com técnica cloze para conscientizar-lhe do uso de estratégias como inferência e extrapolação de sentido. Material didático desenvolvido no Brasil para cursos de Inglês Instrumental utiliza tais técnicas com êxito.<sup>2</sup> Assim livra-se o aluno da obsessão de ler um texto linearmente, palavra por palavra, estrutura por estrutura, como é normalmente praticado nos cursos comuns de língua, onde o aluno é poupado artificialmente do confronto com a realidade da língua. Os resultados desastrosos deste falso cuidado são refletidos na inevitável frustração numa situação real de comunicação, tanto na conversa com um falante nativo quanto na leitura de um texto original. Muitas vezes este choque traz consequências fatais para o futuro do aprendizado. Por outro lado, pode-se surpreender favoravelmente o leitor, conscientizando-o da sua própria capacidade de compreensão e de extração de informação de um texto, ainda que tenha domínio precário da língua. Ao invés da prática desgastante, demorada e frustrante de abordar palavras ou estruturas desconhecidas isolada e minuciosamente, pode-se levar o aluno a ter uma atitude positiva desde o início do curso.

Para tal, prepara-se o aluno para aprender a "se'virar' com um texto desconhecido" (Neuner 1981:153) através da utilização do que já é conhecido e da inferência pelo contexto do sentido do que é desconhecido.

## 2.2 - Noções de Linguística

A linguística nos fornece informações sobre as estruturas e o vocabulário importantes e característicos dos textos escritos. (Para o Alemão Científico foi elaborada uma gramática contrastiva com o Português (Fuhr, (1982c). "Importante" pode ter o sentido quantitativo ou de frequência ou o sentido qualitativo ou difícil do ponto de vista contrastivo. A linguística de textos nos fornece, por sua vez, informações sobre os elementos do discurso em diferentes tipos de textos e sua importância relativa para o entendimento do texto. A tipologia de textos nos dá uma listagem na qual podemos nos basear para escolher tipos de textos com os quais o aluno deve familiarizar-se.

Finalmente, cabe lembrar que existem universais textuais na tipografia e topografia (negritos, tabelas, divisão de parágrafos, etc). Dada a competência textual do aluno, estes universais podem ser imediatamente ativados, com o objetivo de facilitar o processo de interpretação, observando-se o que foi dito acima.

## 3. Considerações Didáticas Gerais

No ensino da leitura é necessário livrar-se do sacrossanto princípio da progressão homogênea, sobretudo se ela é definida apenas linguisticamente, onde se supõe que o aluno domine tudo que uma determinada unidade do curso oferece. A solução é evidente: deve-se distinguir o que o aluno precisa saber para produzir, daquilo que

ele necessita para compreender. Aí uma progressão bifurcada pode ser estabelecida, na qual a capacidade receptiva é bem mais acelerada do que o domínio ativo. Decorre daí a grande vantagem de que, pelo menos neste aspecto, a competência comunicativa do aluno se desenvolve rapidamente; assim sendo, ele não precisará se submeter por um tempo muito demorado às limitações comunicativas de um infante.

#### 4. Considerações Metodológicas

Quanto à metodologia de como ensinar a leitura, como escolher textos e como prepará-los para o uso na sala de aula, podemos aproveitar os resultados de trabalhos feitos. Gostaria de citar somente a literatura mais relevante: Piepho (1980) dá exemplos de como adaptar livros didáticos a uma abordagem comunicativa, considerando também a leitura. Neuner et al. (1981 b) fornecem uma "tipologia de exercícios para o ensino de Alemão comunicativo", na qual todo o "nível A" trata do desenvolvimento e avaliação de trabalhos de compreensão, considerando somente textos escritos e com ampla exemplificação tirada de *Deutsch aktiv*. Buhlmann trata da "leitura de textos especializados", (1981) mas o que se diz aqui também pode ser aplicado a textos de funções mais gerais. Da mesma autora é a publicação mais recente e também mais importante que posso citar neste contexto: em "Texte verstehen", Buhlmann dá uma tipologia bem abrangente de exercícios para o desenvolvimento da leitura. Kleimann e Terzi (1981) discutem num artigo muito interessante o processo de leitura numa língua estrangeira. Em manuais de metodologia tradicionais, tais como Lado (1964) e Leisinger (1971), já se descreveram métodos e técnicas semelhantes para uso em cursos mais avançados. Todavia, tais técnicas podem ser empregadas também para

outros níveis.

### 5. Da Teoria da Leitura

Da literatura abundante sobre o tema de "o que é" a leitura e dos processos nela envolvidos, assunto também de importância capital no ensino da língua materna, citaria apenas dois autores. Bernd Kast (1980) fornece no seu artigo "Tarefas e possibilidades de leitura no ensino do alemão como língua estrangeira" uma listagem de diferentes tipos de leitura. Dentro do conceito de "ler" numa língua estrangeira ele distingue várias modalidades. Tendo pesquisado a literatura a respeito, Kast destaca dois grupos: a leitura extensiva e intensiva. Dentro do primeiro pode-se diferenciar os seguintes: leitura para compreensão dos pontos mais importantes ("kursorische Lektüre), a leitura fluente, rápida, racional, sintética. Dentro do segundo grupo Kast menciona: a leitura analítica, visando aos detalhes, de penetração, exata, com reflexão, um tipo que ele chama de "estatárica" ("statarisch", que aprofunda; minuciosa) com tradução. Além de demonstrar que existem diferentes escolas e abordagens, as quais sem dúvida em parte de interferem, Kast oferece uma oposição sinóptica dos dois tipos principais, que merece ser citada na íntegra:

#### LEITURA EXTENSIVA

*Chegar à essência; informações secundárias e detalhes são desprezados.*

*Somente são considerados os elementos lingüísticos que contenham informações relevantes.*

*Abrangem unidades globais de uma maneira complexa, automática e*

#### LEITURA INTENSIVA

*Percepção minuciosa. O texto de ser compreendido em todos os itens.*

*São considerados todos os elementos lingüísticos, porque todos contêm informações relevantes.*

*Compreendem-se partes de períodos e orações de uma maneira minuciosa*

*direta.*

*Abrange-se o texto com pouca ou sem subvocalização e com pouca ou nenhuma tradução.*

*As informações principais são percebidas rápida e sucintamente.*

*Sõ se procura entender o vocabulário desconhecido que é relevante no contexto.*

*Raciocina-se junto com o texto e prediz-se o sentido.*

*A redundância acentuada permite inferência (entender o vocabulário desconhecido pelo contexto): maior possibilidade de deduzir e elementos auxiliares a compreensão (como funções retóricas, etc.).*

*sa e diferenciada.*

*Lê-se traduzindo e com subvocalização acentuada.*

*Todas as informações são entendidas plena e lentamente.*

*O vocabulário desconhecido tende a ser entendido completamente.*

*Raciocina-se segundo e segundo o sentido.*

*A escassa redundância dificulta ou impossibilita a inferência: pequena ou nenhuma possibilidade de dedução de elementos auxiliares a compreensão.*

Buhlmann, referindo-se parcialmente a trabalhos feitos por Lüschnann e Lüschnann baseia seu trabalho teórico e didático em quatro estilos de leitura:

- A leitura para orientação, onde o leitor tenta conseguir uma visão geral do conteúdo para decidir se o texto contém informações relevantes para ele.
- A leitura "cursora", na qual requer-se compreensão do importante quanto ao conteúdo, desprezando-se detalhes e informações secundárias.
- A leitura total, na qual o conteúdo do texto apresentado deve ser apreendido totalmente; as intenções do autor devem ser entendidas oração por oração.
- A leitura seletiva, na qual o leitor procura informações específicas no texto.

Inverti a ordem dos três primeiros estilos segundo Buhlmann,

por me parecer assim mais natural, ou seja, seguindo o processo de leitura de um texto. O quarto estilo, por operacionalizar intenções específicas, fica fora da seqüência dos outros. Resta lembrar como o Buhlmann também afirma que, na prática, os diferentes estilos de leitura sempre se misturaram.

Com base num modelo mais simples de Bernd Kast (1980 b), quero demonstrar esquematicamente como o processo de leitura talvez se desenvolva, para o melhor entendimento deste e para poder definir e localizar os diferentes objetivos do ensino da leitura e ter um fundamento para operacionalizá-los. (Veja anexo 1)

Considero o diagrama aqui apresentado, no qual os quadros representam operações e os círculos decisões, auto-explicativo. Resta lembrar que os métodos e técnicas atualmente empregados no processo de leitura devem ser decididos de acordo com a situação. São estas estratégias que o aluno deve dominar, através da conscientização de conhecimentos prévios e da língua materna, ou pelo aprendizado durante o curso.

A competência textual abrange tudo representado no diagrama. É importante acentuar que a competência lingüística propriamente dita é apenas uma parte da mesma (no diagrama iria do bloco a partir de "Leitura silenciosa" até "Entendeu o essencial?" ou "Faz sentido o que entendeu pelo contexto?", e excluindo o quadro à direita "Procure outras informações sobre o assunto", se o problema dificultando a leitura não for lingüístico).

Quanto às estratégias de leitura será considerado aqui apenas o seguinte (além de apontar mais uma vez a literatura metodológica mencionada no capítulo 4): A "identificação do assunto" pode ser extraída da bibliografia e da identificação do tipo do texto; normalmente pode-se aproveitar bastante de uma leitura minuciosa do título, especialmente se se trata de um texto científico, no qual o tí

tulo é quase sempre um resumo do conteúdo. (Deve-se ter cautela se se trata de um texto jornalístico ou científico-popular, onde a função do título é outra). A "reativação dos conhecimentos prévios do assunto" serve para enquadrar o texto num contexto mais abrangente, ajudando o entendimento de detalhes e também a manutenção de uma distância crítica, assim já preparando para a "avaliação". A "formulação do objetivo da leitura" define o que será procurado, o que pode ser uma informação específica, ou o conteúdo global, ou todos os detalhes. A partir daí será definido o estilo de leitura a ser empregado: seletiva, global, minuciosa, etc.

Para enfrentar os problemas de língua, pode-se citar técnicas tradicionalmente usadas em cursos de língua estrangeira, como as de tentar-se entender uma palavra desconhecida pelo contexto, inferência a partir do sentido básico, observando padrões de formação de palavras, etc.. Como mostram as análises de erros, as dificuldades com a "gramática" muitas vezes surgem da estruturação sintática do período, o que pode ser resolvido através da análise da valência do verbo, ou da colocação dos elementos dentro de um sistema, pelo qual deve ser praticada a análise da locução nominal complexa.

O bloco final da avaliação crítica do texto fecha o círculo da leitura e já não é mais específico do curso de língua estrangeira. Aí pode ser considerada a situação do texto com relação ao conhecimento geral da área da qual ele trata, podendo-se criticar tanto o conteúdo quanto a posição ideológica do autor, deixando também aberta a possibilidade ou necessidade de procurar mais informações sobre o assunto.

O último item, o processamento bibliográfico, inclui o domínio de técnicas de estudo, ou seja, como fazer um resumo, a transformação de um tipo de texto em outro (por exemplo, fazer uma estatística ou um diagrama de um texto discursivo e vice-versa), a elabora-

ção de uma ficha bibliográfica, etc.

#### 6. Consequências para o Ensino da Leitura no Curso Básico

O desenvolvimento da capacidade de leitura desde os primeiros semestres de estudo, deve ser um dos objetivos dos cursos de a lemão, ao contrário do que tem sido feito até agora.

O livro didático mais moderno, *Deutsch aktiv*, já oferece textos e exercícios adequados. O livro BNS I A Neu, que vem sendo usado há anos no Brasil em muitas faculdades e cursos particulares, não oferece tais condições. Ao professor que trabalha com este livro di dático ou algum semelhante, cabe então a tarefa de complementá-lo com textos e exercícios para treinar técnicas e estratégias de lei tura. Seguem algumas considerações acerca deste trabalho, nem sempre fácil, mas muito gratificante, tanto para os alunos quanto, em consequência, para o professor.

#### 7. Considerações sobre a Escolha de Textos Complementares

Na minha opinião, deve-se observar o seguinte na escolha dos textos: eles devem ser autênticos. Textos originais fornecem, na situação muito artificial da sala de aula, talvez o único encon tro real do aluno com a língua estrangeira, com exceção de alguns diálogos não simulados entre professor e aluno, se o primeiro é fa lante nativo da língua ensinada. Se não é o único encontro assim, é sem dúvida aquele que é menos difícil de ser estebelecido. Também é bom lembrar que a leitura é talvez o único contato com a língua que o aluno pode e precisa ter fora e depois do curso.

Evidentemente, os textos devem ser "interessantes," "estimulantes" e devem "fazer sentido". É difícil conciliar todos os in-

teresses e opiniões que aí se entrelaçam. Não pretendo definir em que consiste esta qualidade de um texto de ser "interessante". Cum pre ressaltar que *qualquer* texto que o livro didático ou o professor apresenta na sala de aula, por definição, já não é autêntico sob a perspectiva do aluno, porque não foi este quem o escolheu, se guindo *seus* interesses e intenções. Johns (1980) aponta este fato. A consequência pode (e deve!) ser estimulante ao aluno para ler ou tros textos, além dos apresentados, e utilizando na aula textos que os próprios alunos trazem, bem como, de maneira mais geral, con siderar todas as necessidades reais do aluno quanto a conteúdo, ti pos de texto, etc.

### *8. Aplicabilidade Prática*

8.1 - O objetivo da leitura não é tanto tomar conhecimento do conteúdo quanto aprender técnicas e estratégias de como trabalhar com o texto.

8.2 - Como já foi mencionado, o aluno deve ser estimulado a tra balhar com textos por sua conta. Na aula tem que se deixar um espa ço para essas atividades em pequenos grupos ou individuais, dirigi dos pelos próprios alunos. Evidentemente deve-se possibilitar aces so a textos; se for preciso, pode-se levar a turma à biblioteca da universidade ou do instituto.

8.3 - Naturalmente é bom variar os conteúdos dos textos para satisfazer diferentes interesses dos alunos. Isto possibilita tam- bém a correção pelo menos parcial das posições unilaterais dos li- vros didáticos. Por exemplo, pode ser considerada machista a mundi vidência da série BNS. Nesta oportunidade podemos fazer um pouco de

justiça à grande maioria da nossa população de alunos, que são mulheres.

8.4 - Entusiasmado com o exemplo da série didática de inglês da colega Solange Ribeiro de Oliveira (19 ) da UFMG, onde as situações e diálogos apresentados ocorrem no Brasil, e aproveitando a oportunidade de ter um grupo de alunos homogêneo quanto à língua e à cultura, tenho experimentado textos que falam do Brasil. O ponto de contato pode ser as impressões de alemães no Brasil. Turmas experimentais mostraram-se bastante interessadas; pelo menos mais do que em textos que fornecem mais uma informação minuciosa da vida na Alemanha, muito longe da realidade dos alunos.

8.5 - Os textos devem ser apresentados já com instruções para o aluno, explicando o objetivo e o método do trabalho. Reiterando o que foi dito anteriormente, é importante que o aprendizado seja o mais transparente e consciente possível, para focalizar métodos em vez de conteúdos, assim facilitando o "transfer" e a sua aplicação.

8.6 - O aluno deve estar ciente de que a leitura é um ato comunicativo, ou seja, de discussão ativa com o texto e com a intenção do autor nele cristalizada. Muitas vezes parece que é preciso lembrar ao aluno de sua autonomia no papel do leitor, e que é *ele* quem define suas intenções, diante do texto, e destas deduz suas estratégias (inclusive a necessidade de criticar o texto e/ou o autor, com a possibilidade de rejeitá-los por qualquer que seja sua razão).

#### 9. Alguns Exemplos de Trabalhos com Textos (Veja anexo 2)

9.1 - Quero dar uns exemplos do desenvolvimento da capacidade

de ler no curso básico I, que compreende os três primeiros semestres (180 horas/aulas). Os textos e exercícios são de um livro (Fuhr 1982 b) elaborado para complementar BNS I A Neu (1978), e que trabalha com textos que o BNS apresenta e ainda outros. Sendo o objetivo primordial do caderno preparar para a leitura de textos científicos, enfoca-se bastante a interpretação de estatísticas, a elaboração de tabelas, transformações de textos, etc.. Porém, pode ser usado em cursos sem este fim específico e ainda independentemente do BNS. Contém as soluções das tarefas para facilitar um estudo auto-didático. Alguns dos textos e exercícios nele incluídos já foram apresentados em outro livro (Benn Ibler/Fuhr 1981).

É desnecessário dizer que, pela obrigação de trabalhar com textos atualizados e baseados nos interesses e na situação real dos alunos, uma coleção de textos como aquela aqui apresentada não faz muito sentido. Ahrens (1981:168) defende a posição muito radical de que, em cursos de alemão instrumental visando ao desenvolvimento da capacidade da leitura, tem que se trabalhar tão individualmente quanto possível e não se deveria ensinar com material didático pronto. Isto seria evidentemente uma solução ideal. Porém, considerando uma certa dificuldade dos professores em selecionar textos e elaborar exercícios, talvez valha a pena apresentar este pequeno caderno, que tenta, mais do que tudo, oferecer sugestões e mostrar possibilidades em vez de um curso a ser seguido rigidamente.

9.2 - O primeiro exemplo, acompanhando a primeira lição do curso, requer uma leitura minuciosa do texto apresentado pelo livro didático. O exercício preparatório da leitura ("Textarbeit 1") leva o leitor a fazer uma previsão sobre o conteúdo, a qual se repete no esquema, assim que a hipótese o guia através do texto. "Textarbeit 2" constitui a transformação do texto num resumo esquematizado. In

vertendo esse trabalho, pode-se reconstruir uma versão discursiva, como exercício de ativação de conhecimentos da língua.

O "Text 2" apresenta uma estatística original com informações reais e talvez mais importantes, além de possibilitar a identificação desse tipo de texto e seguindo o padrão de uma estatística (parâmetros e ordem bem definidos). "Textarbeit 3" leva a comparar os dois textos e criticar o primeiro pela falta de sentido na organização das informações (listagem dos continentes e países por ordem alfabética).

9.3 - O segundo exemplo relaciona-se à temática da lição de BNS ("férias e lazer"). A colagem de textos impede uma leitura detalhada e linear. O "Textarbeit" guia o leitor para uma leitura procurando entender o essencial em alguns textos individuais. Os textos se prestam muito bem para descobrir a universalidade de estruturas tipográficas e topográficas.

9.4 - O terceiro exemplo dá sugestões de como integrar um texto a ser lido a uma unidade maior, também tentando motivar os alunos a falar. Chama a atenção para padrões de discurso universais em textos argumentativos.

### Notas

<sup>1</sup> Para uma discussão das experiências feitas nestes cursos veja Fuhr (1981) e, de maneira bem mais ampla, Fuhr (1982 a).

<sup>2</sup> Veja, por exemplo, o material elaborado na Universidade Federal de Uberlândia (Figueiredo 1982).

## Bibliografia

- Ahrens, Renate E., "Lesefähigkeit in deutscher Fachsprache. Ein Vorschlag zum Kursaufbau," *Fachsprache* : 150-169.
- Beier, R. e D. Mühn, "Vorüberlegungen zu einem 'Hamburger Gutachten'" *Fachsprache* 3-4:112-150, 1981.
- BENN Ibler, V. e G. Fuhr, *Deutsch für Mediziner - Grundkurs, Alemão para Médicos - Curso Básico*, Belo Horizonte, UFMG 1981 (edição provisória).
- Braun, K., L. Nieder e F. Schmöe, *Deutsch als Fremdsprache I, Grundkurs*, Stuttgart, Klett 1970.
- *Deutsch als Fremdsprache II, Aufbaukurs*, Stuttgart, Klett 1974.
  - *Deutsch als Fremdsprache I A, Neubearbeitung*, Stuttgart, Klett 1978.
- Buhlmann, R., *MNF - Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, München, Hueber 1978.
- "Das Lesen von Fachtexten." In: H.v. Faber e M. Heid, *Lesen in der Fremdsprache, Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25. - 28.9.1979*, Goethe-Institut, München, 1981.
  - *Texte Verstehen*, mimeografado.
  - A. Fearn, *NTF - Hinführung zur technisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, München, Hueber 1982.
- Burgdorf, J. et al., *Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch I*, Paris, Didier, 1962.
- Deutschmann, A., "Themenplanung im Zusammenhang mit Sprachkursen zur Studienvorbereitung," *Spracharbeit* 1:5-12, 1982.
- Engel, U. et al., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, 2 vols., Heidelberg, Groos, 1977, 1979.

Faber, H.v. et al. orgs., *Leseverstehen im Fremdspracheenunterricht, Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts Paris und des British Councils Paris*, München, Goethe-Institut, 1980.

Figueiredo, Célia Assumpção, Material apresentado no 3º Seminário regional de Inglês Instrumental para a região Centro-Oeste, Vitória, 6-11.9.1982.

Figueiredo Brauer, F. e U. Brauer, *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Portugiesisch*, Berlin, Langenscheidt, 2 1976.

Fuhr, G., "Fachdeutschkurse in Brasilien: Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatik - und Wortschatzteil für ein Baukastensystem," *Ensaio de Lingüística, Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura*, Vol. 5:165-194, 1981.

- "Fachdeutschkurse in Brasilien: Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatik-teil für ein Baukastensystem," *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 3:1-37, 1982a.
- *Lesen lernen*, Belo Horizonte, UFMG, 1982b (edição provisória).
- *Funktionale Grammatik und Grundwortschatz des Wissenschaftsdeutschen*, Belo Horizonte, UFMG, 1982c (edição provisória).

Johns, T.F., "The Text and its Message: An Approach to the Teaching of Reading Strategies for Students of Development Administration." In: H.v. Faber et al.

Kast, B., "Legetische Aufgaben des fremdsprachlichen Deutschunterrichts." In: A. Wierlacher, org., *Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Vol. 2, München, Fink, 1980a.

- *in: Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 17, Regensburg, AKDaF beim DAAD, 1980B.

Kleiman, A. e S. Terzi, "A self-correcting approach to reading in a foreign language," *Ensaio de Lingüística, Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura*, Vol. 5:9-24, 1981.

Lado, R. *Language Teaching*, New York, Mc Graw-Hill, 1964.

Leisinger, F., *Elemente des neu sprachlichen Unterrichts*, Stuttgart, Klett, 1971.

Neuner, G., "Lesen' und 'Verstehen im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht." In: H.v. Faber et al., orgs. (1980:

Neuner, G., "Arbeit mit authentischen Texten." In: G. Neuner et al. orgs. 1981a (1981).

- et al., *Deutsch aktiv, Lehrwerkstufe 1, Lehrwerkstufe 2*, München, Langenscheidt, 1978-80.

- et al., *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, München, Langenscheidt, 1981a.

- et al., "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht." In: G. Neuner et al. 1981 (1981b).

Oliveira, S.R. de. *A Tour of Brazil*, Vols. 1 e 2, Belo Horizonte, Vigília, 1980.

Piepho, H. E., "Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht." In: *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland 1974*, München, Goethe-Institut, s.a.

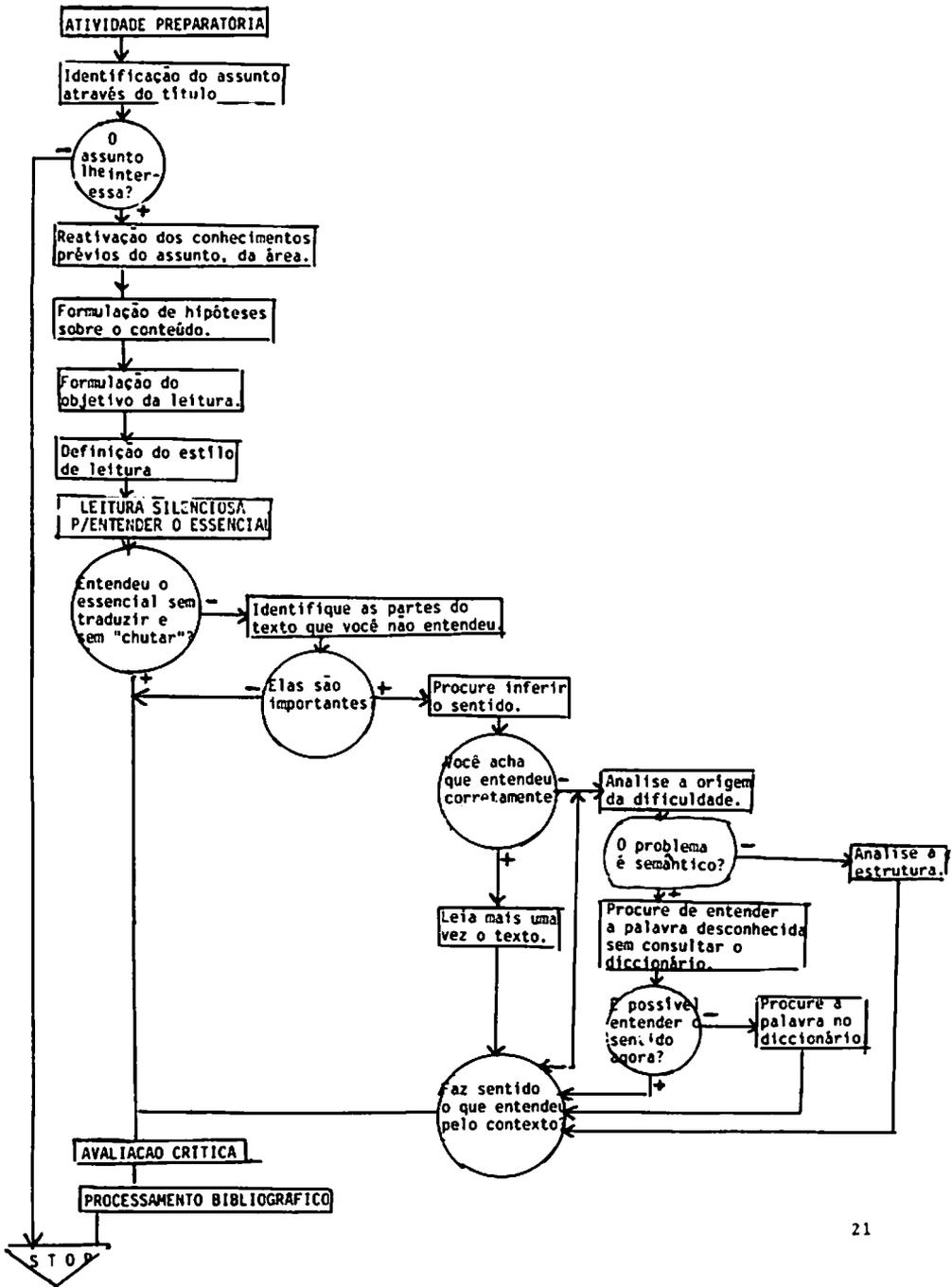
- *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Heidelberg Quelle und Meyer, 1980.

Rautzenberg, A. e J. Rautzenberg, *Aufbaukurs Deutsch, Teil 1 - 3*, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1976-78.

Schulz, D. e H. Griesbach, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe, vollständige Einführung in die deutsche Sprache*, München, Hueber, 1955.

Wierlacher, A., "Warum lehren wir das Lesen nicht? - Ein Plädoyer zur Wahrnehmung einer Grundaufgabe fremdsprachlichen Deutschunterrichts." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5:211-215, 1979.

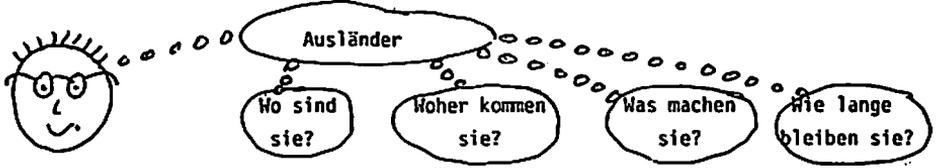
DIAGRAMA PARA LEITURA



LEKTION I

1. TEXTARBEIT 1: Lesen Sie den Titel des Textes "Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin(West)" und übersetzen Sie ihn ins Portugiesische.

Vgl. BNS, S. 13



2. TEXTARBEIT 2: Lesen Sie den Text und komplettieren Sie das Schema mit den Informationen daraus.

WER?

*Ausländer*  
.....

WO?

2.1. ....  
*und*  
2.2. ....

WAS MACHEN SIE?

3.1. *Viele* .....  
3.2. ....  
3.3. *andere* .....

3.4. .... } 5. WIE LANGE?  
3.5. .... } .....

WOHER?

4.1. *Kontinente:*  
*aus*  
4.1.1. ....  
4.1.2. ....  
4.1.3. ....  
4.1.4. ....  
4.1.5. ....

← 4.2. *Viele aus:*  
.....  
*Länder:*

4.2.1. ....  
4.2.2. ....  
4.2.3. ....  
4.2.4. ....  
4.2.5. ....  
4.2.6. ....

3. TEXT 1: Ausländische Arbeiter in der Bundesrepublik und Westberlin  
 Quelle: Knaurs Weltspiegel 1979, Droemer Knauer, München 1978,  
 S. 308

1. Türken	527 483
2. Jugoslawen	390 079
3. Italiener	276 367
4. Griechen	178 800
5. Spanier	111 006
6. Österreicher	75 997
7. Portugiesen	63 579
...	
Brasilianer	<u>1 317</u>
Summe:	1 937 134 =====

4. TEXTARBEIT 3:

- 4.1. Wie ist die Tabelle-in Text 1 organisiert?  
 (Parameter, Anordnung der Liste)
- 4.2. Interpretieren Sie die Tabelle.
- 4.3. Vergleichen Sie diese Tabelle mit der in BNS, S. 13.  
 Was ist das Anordnungsprinzip dort? Welches Prinzip ist klarer?



3. TEXTARBEIT 2: Sie sind in Deutschland. Wo finden Sie Informationen?

- 3.1. Sie wollen Deutsch lernen.
- 3.2. Sie interessieren sich für Kunst.
- 3.3. Sie lesen gern.
- 3.4. Sie tanzen gern und wollen Walzer tanzen lernen.
- 3.5. Sie wollen eine große Reise machen und dafür einen Campingbus kaufen.
- 3.6. Sie wollen nach Brasilien fliegen und haben nicht viel Geld.

4. TEXTARBEIT 3: Machen Sie ein Programm für Samstag abend.

- 4.1. Was gibt es im Kino?
- 4.2. Was gibt es in der Oper oder im Theater?
- 4.3. Gibt es ein Konzert?

5. ÜBUNG 1: Sie möchten am Wochenende eine kleine Reise machen.

- 5.1. Man könnte nach Eltville fahren, denn dort gibt es ... .
- 5.2. Oder wir fahren nach Niederbronn-les-Bains. Das ist im Elsaß in Frankreich. Da gibt es ... .

## ANEXO 2.3

LEKTION IXI. THEMA: Rauchen und Nichtrauchen

## I.1 VOKABULAR:

Zigaretten (f., Pl.)/Zigarren (f., Pl.)/Pfeife (f.Sg) rauchen  
 r Raucher/Nichtraucher; s Rauchen  
 ein (halbes) Päckchen pro Tag  
 etwas (Akk.) (nicht) gern tun/machen - es/das macht mir (keinen) Spaß  
 Man wird krank. -- Das ist(nicht) gesund / ungesund.  
 schaden + Dat.: Das ist nicht gut für mich. = Das schadet mir.  
 nützen + Dat.: Das ist gut für mich. = Das nützt mir.

## I.2. KONVERSATION:

Rauchen Sie?  
 Warum?  
 Warum nicht?  
 Wieviele (Zigaretten) rauchen Sie am Tag?  
 Wem nützt das Rauchen?  
 Warum?  
 Wem schadet das Rauchen?  
 Warum?  
 Kann man leicht mit dem Rauchen aufhören?

I.3. ÜBUNG: Bilden Sie Sätze. Fragen Sie den Lehrer nach neuen Wörtern.

THESE			BEGRÜNDUNG		
Rauchen	schadet	dem Raucher,	denn	er	ist ungesund.
	nützt	dem Nichtraucher,		sie	bekommt vielleicht Lungenkrebs.
		der Industrie,		es	macht Spaß.
		dem Handel,		man	raucht passiv mit.
		der Werbung,			produziert Zigaretten.
		dem Staat,			macht Reklame.
		den Ärzten,			kassiert Steuern.
		dem Volk,			haben viel Arbeit und verdienen gut.
					muß die Krankheitskosten bezahlen.

Bsp.: Rauchen nützt dem Raucher, denn es macht Spaß.

1.4. DISKUSSION: Machen Sie einen Text.

These: Rauchen ist ... . Begründung: denn ... .  
(Pro oder Kontra Rauchen)

Antithese: ... ist aber auch ..., denn ... .  
(Kontra oder Pro)

Fazit: Ich meine, daß ... .

1.5. TEXTARBEIT 1: Lesen Sie den Text "Raucher und Nichtraucher" (BNS, S. 68).1.6. TEXTARBEIT 2: Analysieren Sie die Argumentation des Textes (die logische Strukturierung = "Gliederung").

These: *Rauchen ist* .....  
*für a)* ..... Begründung: .....  
Erweiterung der These:  
*auch für b)* ..... *denn* .....

Antithese: *Aber: Rauchen nützt*  
*a)* .....  
*b)* .....  
*c)* .....  
*d)* .....

Fazit: *Experten raten:*  
*a)* .....  
*b)* .....  
*c)* .....  
*d)* .....

1.7. DISKUSSION 2: Textkritik

Was meinen Sie zu dem Text?

Sind die Argumente gut/logisch?

Was meinen Sie zum "Rat der Experten"? Ist das nützlich/praktikabel?

Was meinen Sie nach der Lektüre des Textes zum Thema "Rauchen und Nichtrauchen"?

Überzeugt Sie der Text ganz/teilweise/nicht?

## SOMOS INDIVÍDUOS OU PERSONAGENS?

Veronika Benn-Ibler - UFMG

O presente trabalho aborda aspectos de uma problemática que se sintetiza na pergunta: é possível no indivíduo como membro da sociedade ser autêntico? Ou ela o força a desempenhar papéis sem considerar suas aspirações pessoais?

Essa colocação é a temática central da obra *Meu nome seja Gantenbein* do escritor suíço Max Frisch, um dos expoentes da literatura contemporânea em língua alemã, Frisch é um escritor que podemos chamar de engajado. Ele luta por uma sociedade sadia em que cada pessoa tem os seus direitos assegurados. Mas não só como ser humano, porém, também como artista Frisch sente-se marginalizado. Em seu *Diário 1946-1949* ele diz:

*A nossa meta é a constituição de uma sociedade que não marginalize o espírito, que não o faça de mártir e nem de bobo da corte, e só estamos à sua margem, na medida em que ela não é uma sociedade.* <sup>1</sup>

Frisch porém coloca em dúvida o efeito de um engajamento político direto da literatura. Ser poético e ao mesmo tempo atualizado significa para Frisch, expressar como o homem se sente no mundo atual, através de uma linguagem que não recua nem de temáticas chocantes e nem de banalidades, para assim, abrir perspectivas de como o homem, só voltado para si, pode alcançar uma compreensão mais profunda do seu eu. O ser humano é o centro da criação artística de Frisch. Ele defende o ponto de vista de que o homem como ser social não é livre para decidir sobre a sua própria vida. A sociedade obriga-o a cumprir suas prescrições impelindo-o para padrões pré-estabelecidos, permitindo-lhe apenas um limitado desenvolvimento de sua personalidade. Nesse sentido a biografia representa a parte me

nos importante do ser humano. A pessoa é apenas portadora de papéis, cuja essência está além da esfera social. O âmbito da imaginação é para Frisch o espaço onde o homem se projeta sempre novamente e toma conhecimento de si mesmo. Na configuração artística dessas projeções que contribuem para desvendar "o segredo que o homem é", Frisch reconhece a sua tarefa como artista. Sua posição é

*"mostrar a realidade de uma pessoa de forma que ela apareça como uma mancha branca contornada pela soma das ficções que são possíveis para esta pessoa."*<sup>3</sup>

Desse modo é que Frisch explicita, após a publicação do romance *Meu nome seja Gantenbein* em 1964, a constituição do eu-narrador nessa obra. Sua tentativa de apresentar variantes da realidade atinge aqui um ápice. Fatos concretos que se referem ao eu-narrador são bastante opacos. Ele só se dá a conhecer por meio de histórias que imagina e que, uma vez narradas, tornam-se papéis ou esboços de um eu. Frisch coloca esta sua posição no *Gantenbein* com as palavras "Qualquer eu que se expressa constitui um papel numa peça teatral".<sup>4</sup> O eu que se expressa nessa obra manifesta-se nos papéis do cego Ganteinbein, do historiador de arte Enderlin e do arquiteto Svoboda. As histórias que o eu-narrador imagina para eles são variantes da sua própria vida, pois só assim ele é capaz de articular e transmitir a sua experiência, ou seja, a história de um homem que foi abandonado pela mulher que ama. Assim, cada um desses papéis, representa uma atitude diferente do eu-narrador quanto aos papéis sociais.

A análise dos papéis sociais desempenhados pelo ser humano é objeto de estudos da teoria dos papéis sociais, disciplina afim da sociologia, que tem suas raízes nos Estados Unidos. Ela foi trazida para a Alemanha nos anos sessenta através do ensaio *Homo Sociologicus*

de Ralf Dahrendorf. Nesse estudo ele refere-se ao mundo como um palco e entende os homens como personagens que desempenham os mais diferentes papéis que lhes são impostos pelos grupos sociais a que eles pertencem. Em consequência disso Dahrendorf conclui que o ser humano, como um todo está além da realidade social, ele é sempre mais do que a soma dos papéis que desempenha. Na sua tentativa de preservar a individualidade, a pessoa está em conflito constante com a sociedade, que se impõe ao indivíduo como um sistema rigidamente estruturado. Ela não só possui para cada posição social um conjunto de prescrições que as regem, mas também fiscaliza se a pessoa desempenha o seu papel conforme os padrões estabelecidos. "Quem não desempenha o seu papel é punido, que o desempenha é recompensado ou, pelo menos, não é punido",<sup>5</sup> diz Dahrendorf, acentuando, assim, a pressão das sanções sociais que podem ser positivas ou negativas. Enquanto as sanções negativas não deixam nenhuma margem de opção, as positivas oferecem ao indivíduo um pequeno espaço de liberdade, no sentido de ter, por exemplo, o direito de recusar uma recompensa. Mas mesmo esta liberdade é apenas aparente. Pois ainda que a pessoa renuncie a uma recompensa ela, apesar disso, continuará a agir de modo a não se expor a sanções negativas, caindo assim, infalivelmente, em clichês de comportamento.

A comparação da vida em sociedade com uma peça de teatro já tem sido feita desde a antiguidade. Também Shakespeare em sua comédia *As you like it* caracteriza o "theatrum mundi". O interessante é o estudo sistemático dessa problemática que só se inicia nas últimas décadas, justamente numa época em que o indivíduo mais do que nunca sente-se em desarmonia com a sociedade. Totalmente inseguro é impossível para ele encontrar-se a si mesmo como um todo. A cisão entre o eu e o mundo é tão profunda que provoca uma fragmentação do próprio eu, o que se verifica também no romance *Meu nome seja Gantenbein*.

Tentando encontrar uma resposta para a pergunta "o que afinal de contas aconteceu?"<sup>6</sup> porque ele está só, o eu-narrador toma uma posição de expectador, iniciando um jogo de possibilidades calçado no princípio "ponho-me a imaginar"<sup>7</sup> ou ainda "experimento histórias como roupas".<sup>8</sup> Com esse procedimento, Frisch consegue no sentido do *nouveau roman* um efeito antirealista, porque todo o desenvolvimento da ação é transferido para o plano do consciente do eu narrador. Atrás disso, porém, está a consciência maior do autor Max Frisch, a quem o determinismo social sufoca.

Na concepção de Dahrendorf pode-se entender o eu-narrador como um "ser puro", uma potência social pura, uma vez que só se comunicando indiretamente através de suas projeções, ele é imune a qualquer vínculo com a sociedade. O vínculo com a sociedade estabelece-se a partir da experiência a ser comunicada. Por parte do eu-narrador os papéis que ele desempenha têm apenas caráter fictício. Mas, pelo simples fato de articular em linguagem sua experiência, projetando-se em papéis, esses passam a ser instâncias mediadoras entre o eu, o indivíduo associal, livre e a comunidade. Eles elucidam como o eu-narrador experimenta a realidade, como ele age nela para encontrar um "modus vivendi". Sob esse ângulo todos os papéis desempenhados pelo eu-narrador, ou sejam, o papel do historiador de arte que seduz uma atriz chamada Lila, o do marido traído dessa mesma atriz, que finge ser cego para não ter que ver os flertes e as aventuras da mulher, o do arquiteto atormentado pelo ciúme, têm a sua própria limitação e são ao mesmo tempo uma limitação do eu. Justamente no papel de cego através do qual o eu-narrador espera encontrar maior liberdade, ele é levado a reconhecer que "cada papel tem sua culpa".<sup>9</sup> Ele luta por sua individualidade mas encontra-se sempre preso pelas convenções sociais. É uma disputa entre o mundo interior e o exterior, sendo que este último, por fim, é sempre vitorioso. Somente o corpo do morto boiando nas águas do rio Limmat no final do romance é livre de qualquer rotulação. Ele é totalmente anôni-

mo. Fatos que possam estimular a comunidade a reconstruir a sua biografia não existem. Ele consegue "ser levado sem história pela correnteza"<sup>10</sup> o que é impossível para os vivos, pois, como integrantes de grupos sociais são necessariamente identificáveis. O eu-narrador só consegue se preservar dos julgamentos muitas vezes arbitrários daqueles que o rodeiam, inventando histórias e desempenhando papéis substituíveis. O importante é que ele tem consciência total e absoluta da sua não-realização e de que apenas vive papéis, sendo, portanto, um personagem. Um exemplo característico de como o eu-narrador recua os clichês, verifica-se na montagem de uma figura. Fragmentos e características de várias são cogitados e rejeitados em seguida. Menciona-se um certo homem que usava um traje a rigor como se es tivesse vindo da ópera, o que permite uma associação com a projeção do eu-narrador como Enderlin. Também fala-se de alguém com cabelos loiros, que logo em seguida aparece careca, evocando assim ligeiramente o tipo de Svoboda. Importante mesmo é o rosto, característica individual de cada pessoa. O narrador também leva em consideração uma certa fisionomia que tem realmente características de Svoboda, mas a montagem é irrevogavelmente interrompida quando as linhas do rosto começam a se definir. É interessante observar aqui que essa figura fragmentada só traz características daquelas duas projeções do eu-narrador que ele mais tarde abandona ou totalmente recusa, isto é, Enderlin e Svoboda. Tanto na aparência quanto na atitude frente à vida eles são opostos. O elo entre eles é Lila. Enderlin é o seu amante e Svoboda o seu marido.

Enderlin é uma figura dividida, tão contraditória quanto o deus helênico Hermes, seu assunto de tese sobre história da arte. Ele recebe um chamado para Harvard que é, por um lado, o reconhecimento oficial de sua capacidade intelectual e, por outro, uma prova de ter cumprido as expectativas inerentes à sua posição social de historiador de arte, ou seja, de ter se comportado sempre conforme os padrões estabelecidos. O convite de Harvard leva Enderlin a se conscientizar

desse fato, o que ao mesmo tempo o faz recusar o chamado. Ele rejeita a fama porque deseja distinguir-se por sua capacidade individual e recua desse como de qualquer outro papel. Na constatação do eu-narrador "Enderlin não sabe desempenhar um papel"<sup>11</sup> está implícito todo o seu medo existencial. Ele é incapaz de decidir-se por um papel dentre os disponíveis, por não suportar o prejuízo implícito em cada escolha. Mesmo quando por engano acredita ter apenas só mais um ano de vida, ele não opta conscientemente por um papel - ele apenas se acomoda ao primeiro que lhe é oferecido: o de editor de uma revista.

Svoboda ao contrário de Enderlin não está em conflito nem com a sua posição social e nem consigo mesmo. Ele é arquiteto dedicado à profissão e trabalha com sucesso em tarefas solucionáveis. Papel para Svoboda só tem significado material. Apenas quando Lila quer deixá-lo, Svoboda se conscientiza, pelo menos com relação ao seu casamento, de ter desempenhado um papel. A sua característica principal é a decisão que governa o seu modo de agir em todas as situações da vida. Também estilisticamente isto é explicitado na obra. A habitual frase introdutória para as histórias "Ponho-me a imaginar"<sup>12</sup> é substituída no caso de Svoboda por "vejo várias possibilidades".<sup>13</sup> Quanto ao seu relacionamento com Lila, Svoboda também não hesita. Ele reconhece e aceita que a despedida se faz necessária.

Apesar das diferenças entre Enderlin e Svoboda, seus comportamentos são semelhantes. Enderlin, ao final do seu papel, já não é mais capaz de se desenvolver e de se transformar, Svoboda nunca o foi, razão pela qual o eu-narrador se desfaz dessas duas projeções. Diz Frisch no seu *Diário de 1946-1949* "Tudo o que está concluído deixa de abrigar o nosso espírito, mas tudo o que está em processo é maravilhoso, não importa o que seja".<sup>14</sup>

Svoboda é aquela projeção do eu-narrador da qual ele está mais distante, fato que é sublinhado pela perspectiva narrativa. Ele assume o papel de Enderlin, falando também na primeira pessoa, o que

jã não se verifica com relação a Svoboda. O eu-narrador apenas relata sobre ele na terceira pessoa. A interiorização inconsciente de expectativas inerentes a um determinado papel social, como é o caso de Svoboda, só tem lugar muito limitado no espaço imaginativo do eu-narrador, constituindo a menor parte do seu eu.

Ao contrário de Svoboda, Enderlin está ligado direta - ou indiretamente com muitos episódios do romance. Ele representa a luta do eu-narrador contra qualquer rotulação e só é abandonado depois de se conformar com um papel qualquer.

O eu-narrador que quer impor a sua individualidade contra qualquer generalização sente a sociedade como um aborrecimento. A história do doente que foge despido pelas ruas de Zurique é uma tentativa desesperadora de romper com as convenções sociais. O momento desencadeador da revolta é uma proibição. O paciente impedido pela enfermeira Elke de tomar banho em horário inadequado e sem permissão do médico encena uma situação que, a princípio, parece uma brincadeira "Eu sou Adão e você Eva".<sup>15</sup> Ele próprio em estado natural quer forçar o seu próximo a deixar cair a máscara, pois diante do fato de que as pessoas se formam reciprocamente ele só consegue fazer prevalecer a sua individualidade se o seu parceiro reconhece nele um ser em constante mudança. No convívio diário, porém, ocorre geralmente o contrário. Facilmente as pessoas formam uma imagem inerte do seu próximo. Um dos fatores que contribui para isso é o nome. Repetidamente o eu-narrador acentua as simplificações errôneas que os homens cometem quando formam a partir da evocação de um nome, associações que correlacionam irrevogavelmente com a pessoa. A pergunta do médico ao despido "Quem é o senhor?"<sup>16</sup> faz parte desse contexto e tem efeito irônico porque é inadequada para a situação. Ele sente o seu nome como um rótulo e ninguém mais consegue retê-lo de uma corrida sem destino pelas ruas noturnas de Zurique. Quanto mais ele tenta fugir das prescrições tanto mais inevitáveis elas se colocam diante dele, simbolizadas pelos semáforos que sempre mostram vermelho. Nessa corrida sem

destino, o despido passa pela universidade, por um parque deserto e termina na ópera. Em seu valor simbólico essas três indicações locais podem ser uma explicação de como o indivíduo à busca da liberdade se sente na sociedade. A universidade pode representar a liberdade intelectual que por sua vez é repida por estatutos e hierarquias, mas que também acarreta o perigo do isolamento na "torre de marfim". Pois não é sem razão que Enderlin se recusa a ir para Harvard uma das melhores universidades do mundo. Também o parque significa limitação. Esta área verde criada artificialmente apenas evoca a natureza, aumentando assim o efeito da paisagem de concreto da cidade. Significativamente o despido procura refúgio na ópera. Sabendo que os homens frequentemente apenas encenam espetáculos cuja autenticidade é duvidosa, as apresentações no teatro são autênticas, pois é convencionalmente socialmente que lá se representa. A capa pomposa que lhe é colocada sobre os ombros simboliza os papéis que a sociedade designa para cada um dos seus integrantes. O lado avesso dela "forro de linhagem barata"<sup>17</sup> demonstra que não se leva em consideração como a pessoa se sente nesta fantasia, porém, o que importa, é apenas que cada um corresponda às expectativas. A sociedade também não se sensibiliza com a tentativa do indivíduo de querer romper com a monotonia do cotidiano, o que é evidenciado pela reação dos médicos ao despido. Eles só se preocupam em vesti-lo com "suas próprias roupas"<sup>18</sup> ou seja, remetê-lo novamente ao seu papel, integrando-o assim no seu ambiente.

Enderlin e Svoboda se mostraram inadequados para expressar a experiência do eu-narrador, porque, dentre outros fatores, as suas profissões já os colocavam num lugar definido na estrutura social. A cegueira simulada como tentativa de se criar a partir de um auto-egoço proporciona maior abertura. Gantenbein não tem profissão. Também neste sentido o jogo com a cegueira lhe dá a possibilidade de recusar obrigações sociais e de anular a distribuição dos papéis no casamento, o que é tratado no episódio intitulado "Um aspecto impor

tante: Lila me sustenta". O motivo criado pelo eu-narrador que provoca considerações sobre as vantagens de um papel de cego, é um acidente de trânsito.

*Uma outra vida-?*

*Ponho-me a imaginar:*

*Um homem sofre um acidente, por exemplo, um acidente de trânsito, cortes no rosto, não há nenhum perigo de vida, somente o perigo de perder a visão. Ele sabe disso. Ele está no hospital com os olhos vendados durante muito tempo. Ele pode falar. Ele pode ouvir: os pássaros no parque pela janela aberta, às vezes aviões, depois vezes no quarto, o silêncio da noite, a chuva ao amanhecer. Ele é capaz de cheirar: purê de maçã, flores, higiene. Ele pode pensar o que quer, e ele pensa..... Uma manhã a atadura é retirada e ele vê que está enxergando, porém se cala; ele não fala que ele enxerga, para ninguém e nunca.*

*Ponho-me a imaginar:*

*A sua vida daqui para frente brincando de cego mesmo na intimidade, o seu convívio com pessoas que não sabem que ele enxerga, suas possibilidades sociais, suas possibilidades profissionais pelo fato de ele nunca dizer que ele enxerga, uma vida como um jogo, sua liberdade graças a um segredo etc.*

*Seu nome seja Gantenbein. <sup>19</sup>*

O caráter hipotético dessas reflexões acentua-se novamente na frase-chave do romance logo em seguida "experimento histórias como roupas".<sup>20</sup> Uma dessas histórias é a do cego simulado. Mesmo quando o eu-narrador se identifica com ele está sempre presente que esta é a concretização de uma possibilidade encenada entre outras também imagináveis. No apartamento abandonado onde o eu-narrador vê tudo, onde tudo ainda existe, menos a vida, ele reconhece que enxergar é sempre uma visão de superfície não atingindo o interior. Enxergando os homens formam imagens uns dos outros que têm um efeito tão sugestivo e exercem tamanha pressão que se constitui uma sociedade de

máscaras. Gantenbein escolhe o papel de cego para libertar-se e libertar os demais dessa pressão de formar imagens e das convenções sociais, mas paradoxalmente ele só pode atingir a sua meta se ele dominar totalmente o conjunto de expectativas ligadas à aparência e ao comportamento de um cego. Óculos de cego, bengala inclusive faixa de cego são os sinais externos imprescindíveis para ser aceito como cego.

O conflito do eu-narrador entre um comportamento normativo e a busca pela autenticidade evidencia a reação de Gantenbein ao ter em mãos a sua carteira de cego, pois ele tem uma enorme sensação de alívio, o que mostra que a ordem mesquinha e tão odiada faz parte do homem.

Gradativamente Gantenbein aprende o seu papel para o qual o teatro serve como exemplo:

*Um artista que tem que representar um coxo não precisa coxear a cada passo. Basta coxear no momento certo. 21*

Gantenbein, apesar de estar vendo, tem que agir como cego, sua liberdade graças a um segredo, está assim desde o princípio muito limitada. O seu comportamento com o próximo e, em especial, com relação a Lila, mostra como ele aproveita o pequeno espaço de liberdade dentro da limitação livremente escolhida. Por outro lado, ele é justamente por isso um prisioneiro do seu próprio jogo e sucumbe a ele.

Gantenbein, no seu papel de cego, toma uma posição de observador que lhe permite desmascarar os falsos artistas no palco da vida. Principalmente no seu casamento com Lila, a cegueira é vantajosa. O ciúme que ele quando enxergava não conseguia superar torna-se suportável.

O seu esforço constante em acreditar no seu próprio papel, para não ter que ver que Lila o engana, leva a uma autonomia do papel e

leva-o a formar uma imagem inerte de Lila:

*Durante anos Gantenbein fez de conta que acredita  
tava no jogo e somente agora ele percebe como foi  
perfeito, exatamente como é a realidade agora. Tal  
vez seja isto que o faz ficar sem fala.*

*Lila não o trai.*

*Para isto ele não tem nenhum papel. ??*

A liberdade que Gantenbein esperava conseguir no seu papel de cego evidencia-se assim como uma auto-ilusão, pois, como ele apenas *fingia* de cego ele continuava enxergando e sucumbe à pressão de se formar imagens. Também um papel simulado é sempre um papel e nunca pode ser equiparado à autenticidade. O eu-narrador tem plena consci<sub>ê</sub>ncia disso, razão pela qual alterna constantemente os papéis. Mas, apesar disso, Gantenbein é a única variante, pelo menos temporariamente, aceitável, como o título da obra já anuncia. A liberdade está na escolha do papel. As imposições aí são suportáveis, já que a escolha foi consciente e portanto livre.

Pela experiência que o eu-narrador quer tornar comunicável - que o homem é abandonado pela mulher amada - o eu-narrador precisa criar a mulher. Diferentemente das variantes masculinas a figura feminina é fixa. As razões que levaram Frisch a criar um "ponto de apoio" no meio desse jogo de variantes são de diferentes níveis. A estrutura narrativa se tornaria ainda mais complexa se além das três variantes masculinas ainda tivéssemos três ou mais femininas. Além disso pode estar na concepção do caráter experimental do romance testar uma figura sem conflitos, para assim ressaltar melhor as demais em toda sua multiplicidade ou ambigüidade. A questão se o eu-narrador traz traços autobiográficos de Frisch é em parte especulativa e está fora do âmbito deste trabalho. Certo é, que Frisch em *Meu nome seja Gantenbein* restringe o conflito indivíduo/personagem ao ser masculino, pois, "Lila está em harmonia consigo mesma e com o mundo",<sup>23</sup> bem como com seu papel de artista e, somente neste, o eu-narra-

dor é capaz de imaginá-la continuamente. Outras alternativas que contudo não são levadas até o fim, por exemplo, Lila condessa, médica, cientista são rejeitadas porque não se adaptam ao modelo de experiência do eu-narrador, que equipara mulher com artista. Esta concepção de mulher toma corpo em Lila que Frisch define assim:

*Lila não é nenhuma figura. E é esta a tristeza que se narra, Lila é a imagem do feminino, do sexo oposto, como o narrador o vê. Sua imagem da qual ele não consegue desvencilhar-se. Por isto só existe ela, que não existe. Esta é a comédia. O que se narra de Lila só caracteriza ele. Lila é um fantasma portanto inatingível, por isto o seu ciúme.* <sup>24</sup>

Todas as três projeções do eu-narrador giram em torno de Lila e nenhuma consegue um relacionamento harmonioso e realizado com ela porque todas estão presas a uma certa imagem de mulher, ou seja, a imagem de artista. Lila porém não representa um papel, ela o vive de um modo absoluto e total. A cena dos ensaios para a apresentação da obra *Macbeth* de Shakespeare que são assistidos por Gantenbein elucidam como vida e papel em Lila não só se interligam, mas se fundem. Este episódio é particularmente interessante quando se leva em consideração o alto conceito que Frisch tem de ensaios no teatro. Numa correspondência com Hüllerer ele disse que "ensaios mostram mais do que a apresentação na sua versão definitiva". <sup>25</sup> E é isto o que ocorre com Lila. Enquanto ela nos seus ensaios em casa não se sente observada por ninguém, Lila vive o papel de Lady Macbeth com toda intensidade. Nos ensaios no palco porém ela está consciente de estar representando um papel. Por isto Lila não parece natural como em casa ao estudar o papel. Sua atuação também não é artística, mas é artificial. Lila não é artista por profissão, ela é só um papel ou um personagem no palco da vida.

Para finalizar tentaremos agora responder à pergunta inicial.

O ser humano é indivíduo ou personagem? Entendemo-lo como personagem de uma peça difícil e complexa, como um eu que luta em vão pela sua individualidade, como uma pergunta sem resposta, como uma máscara diante do nada.

## Notas

- <sup>1</sup>Max Frisch, *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge* (Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1976) (Citado em seguida GW), v.4, p. 397.  
Esta e todas as outras traduções que se seguirem no presente trabalho são de minha responsabilidade.
- <sup>2</sup>Max Frisch, GW, v.4, p. 370.
- <sup>3</sup>Max Frisch, GW, v.4, p. 325.
- <sup>4</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 48.
- <sup>5</sup>Ralf Dahrendorf, *Homo Sociologicus, ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle*. (Köln-Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1970), p. 36.
- <sup>6</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 198.
- <sup>7</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 21 et seqs.
- <sup>8</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 22 et seqs.
- <sup>9</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 279.
- <sup>10</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 319.
- <sup>11</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 118.
- <sup>12</sup>Ver nota número 7.
- <sup>13</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 236.
- <sup>14</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 634.
- <sup>15</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 14.
- <sup>16</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 14.
- <sup>17</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 17.
- <sup>18</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 18.
- <sup>19</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 21.
- <sup>20</sup>Ver nota número 8.
- <sup>21</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 102.

<sup>22</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 311.

<sup>23</sup>Max Frisch, GW, v.9, p. 102.

<sup>24</sup>Max Frisch, GW, v.9 p. 333/334.

<sup>25</sup>Max Frisch, *Dramaturgisches, ein Briefwechsel mit Walter Höllerer*. (Berlin: Litararisches Colloquium, 1976), p. 16.

OBS.: O presente artigo foi apresentado na 2a. Semana de Estudos Germânicos promovida pelo Departamento de Letras Germânicas da FALE/UFMG em outubro de 1982, e é um resumo de alguns aspectos abordados em minha tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Letras Modernas - Área de Língua e Literatura Alemã - da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em maio de 1982 e intitulada "Das Streben nach Selbstverwirklichung im Wandel der Zeiten. Eine Untersuchung von Gottfried Keller- Kleider machen Leute und Max Frisch - Mein Name sei Gantenbein unter den Aspekt der Rolle." (A busca da auto-realização através dos tempos. Um estudo de Gottfried Keller, *O traje faz o homem* e de Max Frisch, *Meu nome seja Gantenbein*, sob o aspecto do papel social).

O ENSINO DA LÍNGUA INSTRUMENTAL:  
O INGLÊS, O ALEMÃO E O FRANCÊS

1. Considerações Gerais sobre o Ensino de Língua Instrumental

*Else Ribeiro Pires Vieira - UFMG*

Uma das vertentes principais do ensino de línguas estrangeiras nos últimos 10 ou 15 anos é o treinamento de alunos em habilidades lingüísticas específicas, o que é comumente conhecido por *língua instrumental* ou *ensino de língua para finalidades específicas*.

Desenvolvimentos interessantes da lingüística aplicada ao ensino de línguas ocorreram sob a égide de língua instrumental. Inovações associadas ao ensino de línguas para finalidades específicas são, por exemplo, o conceito de competência comunicativa, o ensino comunicativo de línguas, técnicas de análise de discurso, etc. Tais conceitos e técnicas, que teremos oportunidade de abordar no decorrer desta discussão, podem ser aplicados igualmente a outros cursos de línguas.

Há quinze anos atrás, encontrava-se a orientação instrumental do ensino de línguas em seu estágio incipiente. Em contraposição a este caráter embrionário, encontrava-se em seu apogeu o método estrutural (com suas variações - os métodos audio-visual e audio-lingual) para o ensino de línguas para finalidades gerais. Um breve paralelo entre as duas modalidades de ensino revela-se bastante esclarecedor dos elementos que distinguem o ensino de línguas para finalidades específicas do ensino de línguas para finalidades gerais.

O ensino de línguas para finalidades gerais insere-se no contexto de uma educação geral e humanística; é um ensino voltado,

em última instância, para a literatura e a cultura. A língua não é apenas uma disciplina, mas o *objetivo* do curso. Por outro lado, o aluno de língua instrumental aprende a língua como um *meio*, ou *instrumento* de aquisição de um conjunto de conhecimentos totalmente alheio ao conhecimento lingüístico e literário. Língua instrumental não é necessariamente uma nova abordagem ou método, mas uma *nova ênfase*. A ênfase é a *necessidade do aprendiz*.

O ensino de línguas para finalidades gerais engloba as *quatro habilidades* lingüísticas, ou seja, falar, ler, escrever e a *compreensão oral*. O objetivo de um curso de língua instrumental é ensinar *uma das habilidades*, de acordo com a necessidade do aluno. O caso mais comum é a necessidade de leitura; decorre, daí, o fato de muitas pessoas associarem língua instrumental a cursos de leitura.

O ensino de língua para finalidades gerais, teoricamente, leva o aluno a compreender e a utilizar a língua na comunicação oral e escrita; conseqüentemente, a gramática implícita ou explicitamente ensinada é de caráter normativo, pois visa ao correto *desempenho lingüístico*. A gramática é também abrangente, pois ao aprender-se uma língua como um todo, torna-se necessário um conhecimento de sua sintaxe, morfologia, *semântica* e fonologia. Por outro *lado*, o ensino de língua instrumental não requer um conhecimento abrangente da gramática da língua. No nosso caso particular de leitura, é suficiente que o aluno seja levado a *reconhecer* as unidades *semânticas*. Ortografia e fonologia, por exemplo, são irrelevantes neste contexto. O conteúdo dos cursos de língua instrumental é determinado segundo os critérios de restrição de habilidades, *seleção gramatical* e delimitação de temas e tópicos. Deve-se procurar uma perfeita sintonia entre o conteúdo do curso e as necessidades dos alunos.

Para finalizar o paralelo, devemos ressaltar que o método

estrutural, como exemplo de ensino de línguas para finalidades gerais, utiliza os princípios do behaviourismo; através de estímulos e exercícios estruturais à base de repetição, teoricamente leva o aluno à automatização de estruturas, o que, aliás, é coerente com um ensino que visa também ao desempenho. Já o ensino de língua instrumental utiliza os princípios da psicologia cognitiva. Ao invés de enfatizar as diferenças entre as línguas, apoia-se exatamente nos aspectos semelhantes como ponto de partida. Além de explorar semelhanças lingüísticas, o ensino de língua instrumental utiliza, sempre que possível, o conhecimento geral e específico do aluno em exercícios de inferência e de transferência de conhecimentos, como teremos oportunidade de ver. Subjacentes aos cursos de língua instrumental são os pressupostos cognitivos de que o aluno já tem um conhecimento científico e uma competência lingüística. A compreensão escrita, por exemplo, é uma habilidade universal que, como os conceitos da ciência, pode ser transferida de uma língua para outra. O ponto de partida e o foco de atenção são a realização, a reativação do que já é conhecido.

Em termos psicolingüísticos, devemos acrescentar que não damos um ensino, um produto acabado. O que fazemos é *ensinar um processo*, é *ajudar o aluno a aprender*. Concentramos em estratégias e processos de conscientização do aluno de suas próprias habilidades e potencial, motivando-o e preparando-o para enfrentar textos-alvo ao final do curso. Se dêssemos ao aluno a tradução do texto, resolveríamos seu problema imediato. Mas, se ensinarmos estratégias, com um componente gerativo, o processo poderá ser transferido para outras situações.

Uma consideração final diz respeito ao "status" do ensino de língua instrumental. Nossos cursos de letras são geralmente vinculados a uma tradição literária; assim sendo, os cursos de língua instrumental, por seu caráter mais pragmático, são muitas vezes vistos

com certa reserva ou até mesmo com preconceito. Há também o caso de professores que não rejeitam tal modalidade de ensino, mas que encontram sérias dificuldades na transição de um ensino para finalidades gerais, para um ensino instrumental; tendem, assim, a abordar um texto científico como um texto literário. Nesta transição afloram problemas de todas as ordens - problemas de atitude, conceituais, lingüísticos, metodológicos, etc. Na prática, surge também uma outra dificuldade - o professor de língua instrumental, na maioria das vezes, precisa produzir seu próprio material didático. No entanto, cumpre ressaltar que o ensino de língua instrumental é um campo que está se desenvolvendo em ritmo acelerado, com importantes centros de pesquisa através do mundo: Inglaterra (onde há o volume maior de publicações), Alemanha, Universidade do Chile em Santiago, Singapura, Israel, Iraque. (com um curso de mestrado em Inglês Instrumental), Tailândia, Malásia, e, atualmente, o Brasil (que mantém o "Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras", desde 1979, coordenado pela PUC de São Paulo).

## 2. O Ensino de Inglês Instrumental

*Else Ribeiro Pires Vieira - UFMG*

Conforme mencionamos anteriormente, o ensino de uma língua instrumental é vinculado à delimitação da necessidade lingüística do aluno. Decorre, daí, que cada curso será um caso particular. Abordarei, então, à guisa de exemplo, o modelo metodológico usado no primeiro semestre do Curso de Pós-Graduação em Cirurgia da Faculdade de Medicina da UFMG. Os subsídios teóricos desta metodologia foram obtidos no decorrer dos seminários e nos "Working Papers" do "Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades

Brasileiras".

Estes alunos de pós-graduação precisam ter acesso a uma vasta bibliografia em inglês, encontrando aí sérias dificuldades (em termos de conhecimento de inglês, podem ser considerados "false beginners"). Assim sendo, o primeiro semestre do curso é dedicado ao ensino de técnicas e estratégias que propiciem, a curto prazo, o desenvolvimento da habilidade de leitura.

A dinâmica de uma aula de inglês instrumental, na qual um texto autêntico é abordado, engloba quatro etapas, a saber: inferência, compreensão geral, compreensão de pontos principais e compreensão profunda.

#### *Primeira Etapa: Inferência*

Entendemos por inferência ("prediction") o uso de toda a informação disponível para eliminar alternativas no processo de leitura. Esta informação pode ser contextual, lingüística, metalingüística ou todas elas. O objetivo da etapa de inferência é preparar o aluno mentalmente para o texto, levando-o a pensar sobre o tópico.

Escrevemos no quadro o título do texto (os alunos ainda não têm o texto em mãos) e partimos para uma discussão do assunto, discussão esta que pode ser em português ou inglês. O grupo é formado por profissionais da mesma área, tendo assim um conhecimento específico homogêneo. Quando os alunos discutem o assunto, fazendo suas inferências, eles enquadram suas hipóteses num esquema cognitivo, na sua estrutura mental, na sua visão do mundo (convém esclarecer que a técnica de inferência só é eficaz quando há um "information gap", ou seja, o texto deve apresentar também uma parcela de informações que extrapole o conhecimento dos alunos, caso contrário eles perdem a motivação de ler o texto).

Uma vez feita a inferência do assunto, passamos para a infe-

rência do vocabulário do texto. Fornecemos aos alunos uma lista de vocabulário supostamente desconhecido entremeado de palavras conhecidas ou cognatas. Sabemos, de antemão, que os alunos desconhecem parte do vocabulário, mas eles são levados a deduzir o significado das palavras desconhecidas, pois elas estão agrupadas por campo semântico. É o mesmo processo de inferência de vocabulário quando da aquisição da língua materna - deduzimos o significado das palavras porque, embora desconhecidas, o contexto é altamente conhecido ou de "high predictability".

Esta inferência de vocabulário pode abranger também a inferência de unidades de sentido, por exemplo, a previsão de pares de palavras que devem ocorrer na mesma oração.

Concluída esta primeira etapa de inferência, fornecemos o texto ao aluno e partimos para a compreensão propriamente dita. A organização dos exercícios de compreensão pressupõe a existência de três níveis de compreensão (geral, de pontos principais e intensiva ou profunda).

#### *Segunda Etapa: Compreensão Geral*

Através de exercícios de "scanning", levamos o aluno a examinar o texto superficialmente, para responder a perguntas simples cujas respostas são facilmente localizadas (datas, números, nomes próprios, etc.).

Posteriormente, os alunos lêem o texto rapidamente e, através de exercícios de "skimming" são levados a reconhecer as idéias e palavras relacionados com a primeira etapa, a de inferência. Estes exercícios de "skimming" incluem:

- a) um exame da iconografia do texto ("dicas" tipográficas, como aspas, negritos, tabelas, diagramas, etc.), a fim de se estabelecer a relação entre a informação não-linear e o conteúdo do texto;

- b) localização de palavras cognatas;
- c) localização de palavras-chave, por exemplo, palavras repetidas.

Em seguida, avaliamos a compreensão a nível geral, pedindo, por exemplo, que os alunos identifiquem os tópicos de cada parágrafo. Esta identificação não é uma tarefa difícil, uma vez que a estrutura do texto científico é geralmente uniforme. Os textos médicos, por exemplo, apresentam a patologia, a etiologia da doença, os métodos terapêuticos, a avaliação destes métodos e o prognóstico da doença.

#### *Terceira Etapa: Compreensão de Pontos Principais*

O objetivo desta etapa é abordar as idéias principais do texto. Nesta etapa, alguns elementos de gramática revelam-se necessários. Não se trata de uma gramática abrangente, normativa e que explore as propriedades formais da língua. Abordamos a gramática dentro de uma visão comunicativa da língua, explorando as diversas maneiras que ela é usada na comunicação real. O aluno é levado a *identificar funções*, tais como: funções retóricas (como os parágrafos se inter-relacionam), funções de comunicação (por exemplo, comparação, contraste, exemplificação, etc.), antonímia e sinonímia.

Os exercícios usados nesta etapa incluem a ordenação de parágrafos, a localização de orações supérfluas e irrelevantes num texto, o preenchimento de diagramas e tabelas, etc.

#### *Quarta Etapa: Compreensão Intensiva ou Profunda*

A compreensão geral e a compreensão de pontos principais requerem uma leitura global do texto. Nesta quarta etapa, de compreensão profunda, é necessário que se faça uma leitura mais minuciosa, palavra por palavra. O significado das palavras desconhecidas deve ser deduzido pelo contexto ou pelas "dicas" gramaticais:

em último caso, utiliza-se o dicionário.

A gramática é novamente focalizada nesta etapa, não mais a nível da inter-relação de parágrafos, mas a nível da referência dentro do parágrafo. Também são abordadas as categorias semântico-gramaticais, como a função retórica dos verbos, as noções temporais, espaciais, etc. Igualmente relevante nesta etapa é a morfologia, principalmente no que diz respeito aos sufixos e radicais não cognatos.

Como nas etapas anteriores, a gramática não é formalmente apresentada. Através de exercícios e de referências sucessivas ao texto, o aluno é levado a reconhecer os pontos gramaticais relevantes.

A compreensão é extensivamente avaliada nesta etapa, através de uma série de exercícios de compreensão, tais como: questões de falso/verdadeiro, "cloze exercises" redação de um resumo do texto, perguntas tradicionais de compreensão, etc.

Ao concluirmos esta quarta etapa, podemos constatar que o aluno é capaz de compreender um texto autêntico, através da reativação do seu conhecimento geral e específico, da transferência da sua competência lingüística e do uso de estratégias e exercícios que estimulem a dedução do vocabulário desconhecido e dos pontos gramaticais relevantes ao processo de leitura.

### *3. Considerações sobre Cursos de Alemão Instrumental*

*Gerhard Fuhr - UFMG*

Os cursos de alemão instrumental são uma experiência relativamente recente no Brasil. A teoria e a prática do ensino do alemão para finalidades específicas não são tão avançadas como aquelas do inglês. Por outro lado, o alemão apresenta dificuldades maiores a

falantes do português, em decorrência das diferenças entre as duas línguas, bem mais acentuadas do que, por exemplo, o francês. A seguir, pretendo resumir as experiências feitas na UFMG desde 1977 com cursos de alemão instrumental. Para atender ao interesse demonstrado por outras unidades da UFMG, o Setor de Alemão do Departamento de Letras Germânicas da Faculdade de Letras preferiu não oferecer mais um curso de alemão para finalidades gerais. Sondagens evidenciam que a maior necessidade dos alunos é o acesso à literatura científica na sua área de especialização. O grupo dos interessados é composto por alunos dos últimos dois anos de graduação, alunos de pós-graduação, bem como professores e profissionais já formados. Pode-se, então, contar com bons conhecimentos científicos dentro da sua área específica e hábitos e técnicas de estudos já desenvolvidos. O curso não deve superar uma duração de quatro semestres.

Tendo em vista a ampla bibliografia acumulada nos últimos anos sobre cursos de "Fachdeutsch" ou "Alemão Instrumental" e a experiência adquirida na prática desta modalidade de ensino, partimos de duas premissas básicas:

- não é preciso e nem aconselhável lecionar matéria científica. O conjunto de alunos já tem embasamento na sua área. O professor é o especialista em alemão e na metodologia de ensino da língua; não necessita ter conhecimento profundo da matéria tratada nos textos (a esse respeito não concordo com Beier/Mühn 1981);
- os alunos já têm uma competência textual. As técnicas e estratégias de leitura que costumam usar com textos em português podem ser aproveitadas para a leitura em alemão, após um processo de conscientização e reativação (para uma discussão deste assunto, veja o artigo "Considerações sobre o Desenvolvimento da Leitura no Curso Básico I do Alemão", nesta revista).

Ensinamos, então, técnicas de leitura e de inferência do vocabulário recorrente nos textos científicos, bem como a estrutura

do discurso científico em alemão. Fornecemos, também, informações de caráter puramente lingüístico, como a sintaxe, a morfologia e o vocabulário relevantes ao processo de leitura, deixando o domínio ativo da língua em segundo plano.

Foram experimentados três diferentes modelos de cursos, para alunos sem conhecimento prévio de alemão:

- quatro semestres, com os objetivos de leitura e tradução de textos, na Escola de Engenharia da UFMG;
- dois semestres de curso básico, para desenvolver as quatro habilidades lingüísticas clássicas, dando maior ênfase à leitura, seguidos por dois semestres de introdução à leitura de textos científicos da área de especialização (Medicina, Ciências Exatas e Geociências, Engenharia);
- dois semestres de leitura de textos científicos, para alunos dos cursos de pós-graduação em Letras, Ciências Humanas e Filosofia.

Todos os três modelos deram resultados satisfatórios. Os seguintes fatores levaram-nos a adotar o segundo como modelo-padrão. O terceiro modelo atende apenas às necessidades específicas de grupos altamente motivados e com elevado nível acadêmico. Por ter o objetivo de tradução, o primeiro modelo exige conhecimento profundo das duas línguas. Além disso, só uma minoria dos alunos se interessa por tradução. Por outro lado, muitos deles demonstraram o desejo de, também, falar e ouvir alemão. Achamos inviável, em termos metodológicos, desenvolver estas habilidades depois de um curso prolongado de leitura.

O segundo modelo (anexo 1), contudo, pode dar esta base ativa, fazendo com que os dois semestres de leitura sejam mais variados na metodologia. Queremos deixar claro que não achamos válido o argumento apresentado frequentemente de que é necessário ter conhecimentos básicos da língua antes de entrar na leitura de textos científicos.

A maior vantagem do segundo modelo é a flexibilidade que facilita o ingresso também de alunos com conhecimentos básicos adquiridos fora dos cursos de alemão instrumental. Após terminar o curso de leitura, os alunos podem aprofundar seus estudos de alemão em outras instituições. A diferenciação em áreas específicas a partir do terceiro semestre facilita a organização de cursos. Admitimos não ser esta a solução ideal, mas apresenta ainda a vantagem de diminuir a necessidade de aperfeiçoamento de professores para tantos cursos diferentes. Um curso de alemão instrumental no sentido mais restrito teria, portanto, somente dois semestres de leitura. Em consequência, as considerações aqui apresentadas se referem a esses semestres.

O ensino deve-se basear em textos, considerando principalmente aspectos semântico - pragmáticos, porque a leitura orienta-se mais no conteúdo e menos na forma lingüística. Por isso, a gramática terá uma importância secundária.

Porém, é verdade que o alemão é bastante diferente do português e que os alunos são normalmente "verdadeiros principiantes" o que impossibilita um acesso fácil ao texto. Pressupomos, então, que os alunos devem adquirir conhecimentos de gramática (para uma discussão deste problema, veja Fuhr 1982). Daí uma progressão bifurcada pode ser estabelecida, onde o aprendizado de técnicas e estratégias de leitura é muito acelerado; possibilita, assim, desde o início, o trabalho com textos originais e uma "leitura sintética" na terminologia de Buhlmann (1978). (Evidentemente não se pode exigir, por exemplo, uma leitura minuciosa se o texto apresenta estruturas ainda não tratadas e que impossibilitam uma compreensão total). Paralelamente, haverá um processo mais lento de aprendizado lingüístico no sentido restrito; neste processo, introduzimos o vocabulário básico e as estruturas importantes (frequentes e difíceis) do alemão

usado em textos científicos. Treinamos nos exercícios uma leitura analítica segundo Buhlmann (op. cit.).

Sem dúvida, seria ideal montar o material didático para cada curso, em função dos alunos e junto com eles. Ainda seria proveitoso poder observar mais rigorosamente o axioma de que maior homogeneidade de área de especialização promete maior facilidade no aprendizado; isto colide, obviamente, com fatores burocráticos e de organização dos cursos. Considerando a situação real dos professores, achamos necessário adotar um material padronizado. Como os livros didáticos oferecidos no mercado não satisfazem às nossas exigências, vimos desenvolvendo um sistema de módulos (anexo 2), com o objetivo de oferecer o material essencial para as áreas nas quais cursos de alemão instrumental são mais procurados nas universidades brasileiras. Estes são, como pesquisas demonstraram, por ordem decrescente de demanda: Ciências Exatas, Engenharia, Medicina, Ciências Humanas e Filosofia, Geo-Ciências. O material pode e deve ser complementado, especialmente com textos que os próprios alunos indicam. Os módulos podem ser aproveitados parcialmente para cursos em outras áreas (um curso para farmacêuticos, por exemplo, poderia usar a gramática e alguns textos e exercícios dos módulos para Medicina e Ciências Exatas).

Esse sistema representa, mais uma vez, um meio-termo, o qual nos obriga (nos semestres 1 e 2) a deixar de observar certas exigências de um curso de língua instrumental. A elaboração de material didático para o curso básico, visando a desenvolver as quatro habilidades a partir da leitura, como propõe Armaleo-Popper (1982), supera a nossa capacidade. Tivemos que nos contentar em adaptar e complementar material existente (Braun/Nieder/Schmøe 1978 "BNS I A Neu"), de fácil acesso no Brasil e com o qual muitos professores estão acostumados a trabalhar. Diminui-se a ativação dos conhecimentos de língua, ampliando-se a compreensão escrita através de uma

apostila. Para a área de Medicina, foi elaborada uma adaptação deste livro didático. As apostilas para introdução à leitura de textos científicos oferecem a vantagem de poder ser usadas também para cursos que seguem o modelo três, sendo, por consequência, redundantes no sentido de incluir parte do conteúdo do curso básico. Facilita-se, assim, o ingresso no terceiro semestre de alunos com pouco ou nenhum conhecimento da língua, desde que estejam muito motivados e procurem apenas conhecimentos de leitura (isto exige do professor bastante habilidade na diferenciação interna da turma).

Finalmente, consideramos outro foco de interesse crescente com relação à língua estrangeira no Brasil, que são cursos de tradução. Pode-se imaginar um estágio a mais para a prática desta quinta habilidade linguística. Também poderiam ser criados cursos interdisciplinares, com alunos dos cursos regulares de alemão da Faculdade de Letras e outros de uma área específica, visando a introdução à leitura e tradução de textos científicos desta área. Esta abordagem parece-nos viável, se for possível superar problemas institucionais e conceituais. Sem dúvida, os alunos de Letras aproveitariam bastante estes cursos.

Ficamos satisfeitos em constatar que boa parte das nossas soluções e decisões tomadas empiricamente enquadram-se nas exigências postuladas num artigo recente. Nele, Beier/Möhn (1981) expõem os fundamentos para a avaliação de material didático para cursos de alemão instrumental.

#### Bibliografia

- Armaleo-Popper, L. "Der Einstieg ins Deutsche über Fachsprachen-Fachsprache versus Umgangssprache," *Zielsprache Deutsch* 3:36-41, 1982.
- Beier, R. e Möhn, A. "Vorüberlegungen zu einem 'Hamburger Gutachten'," *Fachsprache* 3-4: 112-150, 1981.

Braun, K., Nieder, L. e Schmöe, F. *Deutsch als Fremdsprache I A: Neubearbeitung*. Stuttgart: Klett, 1978.

Buhlmann, R. *MNF - Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, München: Hueber, 1978.

Fuhr, G. "Sobre o Desenvolvimento de uma Gramática Funcional do Alemão Científico". In: *Anais do VII Encontro Nacional de Linguística*, Rio de Janeiro: PUC, 1982. No prelo.

#### 4. *Francês Instrumental: O Discurso Ideológico do Autor*

Ida Lúcia Machado Borges - UFOP

Das três línguas (Alemão, Inglês e Francês) é esta última que, graças às raízes comuns que tem com o português, oferece uma grande possibilidade do estudo da ideologia professada pelo autor, da mensagem que ele deixa escapar - propositalmente ou não - através do texto por ele escrito.

No estudo instrumental de línguas é esta uma prática que podemos despertar no aluno: o espírito de crítica, através da análise do discurso do escritor.

Muitas vezes, ao longo de nossa experiência, temos nos deparado com textos - de aparência absolutamente "inofensiva" - mas que escondem toda uma teia de assuntos que não os prometidos pelo título ou pelo nome da seção da revista ou jornal.

Isso nos leva, de certo modo, ao fenômeno da intertextualidade, ou seja, em uma definição a grosso modo, um texto ençobrindo outro texto.

Em nossos cursos, tentamos pois despertar no aluno esse espírito crítico, de não aceitação passiva de tudo o que foi impresso e publicado. Acreditamos que o curso de língua instrumental está tam

bém aberto para esse momento de reflexão crítica, para essa procura do que existe "au-delà" do texto...

Podemos assegurar-lhes que este trabalho não é difícil. Logicamente, certas estratégias (sobre as quais faremos menção rápida) de vem ser obedecidas.

Em primeiro lugar, deve-se levar em conta as condições sociológicas da produção do texto - as condições históricas ou atuais, assim como também a difusão do texto na sociedade contemporânea, o estatuto da mensagem, as posições do autor/leitor. Verificar, por exemplo, se se trata de uma mensagem legal/ilegal/clandestina; o papel do escritor na sociedade (Quem é quem); o público a que se destina a publicação (nível médio, intelectuais, profissionais liberais, operários, etc.).

Em seguida, é preciso estabelecer uma distinção entre:

- o *discurso objetivo* - que se esforça para apagar todas as marcas da existência do autor e o
- o *discurso subjetivo* - no qual o escritor se mostra - explícita ou implicitamente.

Assim sendo, certos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, podem se revelar eficientes marcadores da participação do autor no texto. Mesmo porque certas unidades lexicais são, por elas mesmas, mais carregadas de subjetividade que outras; tomemos, por exemplo, os adjetivos "doux" (doce, macio) e "élégant" (elegante) comparando-os com "blanc" (branco), "divorcé" (divorciado) e "blond" (louro). Veremos que os dois primeiros traduzem opiniões pessoais, enquanto que os três últimos exprimem constatações que tocam o domínio do objetivo.

Assim, pode-se observar que certos substantivos têm um cunho mais "valorizador" que outros; que certos verbos traduzem em si a marca do "faux" (falso) ou do "vrai" (verdadeiro) e que ao empre-

gar certos advérbios como "peut-être" (talvez), por exemplo, estaremos deixando transparecer nosso julgamento pessoal.

Enfim, certos elementos traduzem as relações que o autor mantém com seus enunciados, as apreciações que ele faz sobre determinado assunto ou sobre o que os outros dizem.

Outro ponto a se considerar está centrado no emprego dos pronomes pessoais. O francês, além do "je" e do "nous", conta também com o "on" (nosso "se" português). De uma maneira geral, o uso do "je" (eu) implica mais o autor; o uso do "nous" (nós) engloba autor/leitor e o uso do "on" (se) mostra um certo distanciamento do autor em relação ao seu texto.

Já observamos, nos textos estudados, que quando o autor usa o "nous" tenta, geralmente, dar conselhos ao leitor, "passar" um certo número de recomendações, enfim, envolver o leitor dentro de seus conceitos. São levantamentos que efetuamos das relações locutor/alocutor, das marcas ou pistas que, no discurso, evidenciam alguns dos atos de fala do autor.

Ainda podemos trabalhar sobre as operações discursivas, ou seja, o que o autor pretende com seu texto: se está apresentando uma tese, explicando ou recusando um ponto de vista, fazendo uma denúncia, fazendo comparações, etc.

Outro ponto de apoio nessa "caçada" à opinião do autor (ou à ideologia por ele professada) está também no levantamento das citações ou referências "extra-texto". Pois, de certo modo, ao citar outras fontes, o autor está procurando quem apoie os seus argumentos e mostrando sua linha de conduta, fora do texto em questão.

É também interessante verificar como é que um texto pode, às vezes, servir de pano de fundo para outro texto; como que o autor pode utilizar-se de um assunto para argumentar sobre outro; enfim, são práticas que podem ser efetuadas numa aula de instrumental

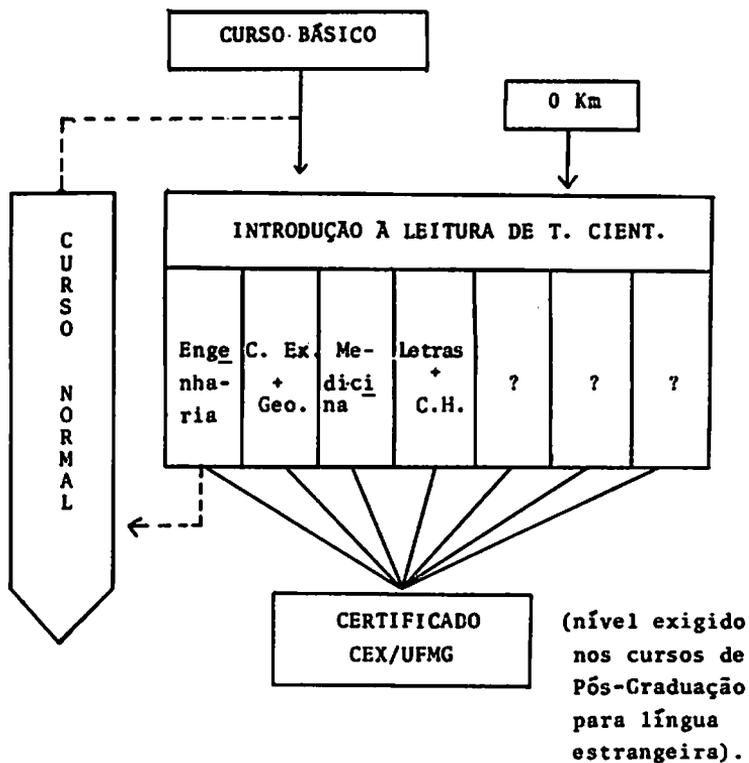
(sobretudo em francês, dada a já cotada proximidade das duas línguas - português/francês). Mas não utilizamos esta prática, ou seja, "descobrir" a opinião do autor em relação ao que escreve, seu posicionamento sobre o assunto, etc., de maneira estanque, isolada de outros processos de abordagem do texto. Tudo está inserido na abordagem global, na leitura "instrumental" que fazemos, ao lado do aluno.

A título de informação, o trabalho que ora empreendemos baseia se em pesquisas realizadas por Sophie Moirand e Catherine Kerbrat-Orechioni.

Anexos referentes à parte: "Considerações sobre o Curso de Alemão Instrumental" - Prof. Gerhard Fuhr

## ANEXO 1

S 1  
E  
M 2  
E  
S  
T 3  
R  
E 4



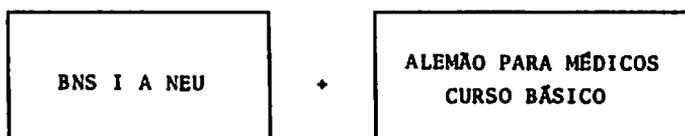
## ANEXO 2:

## Modelo do material didático:

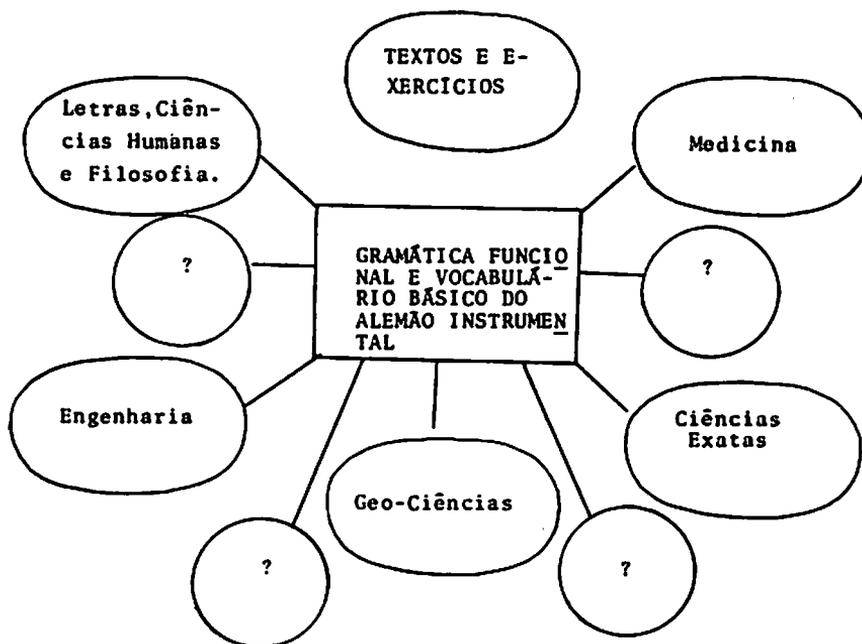
## CURSO BÁSICO:



## para Medicina:



## CURSOS DE LEITURA



CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA E A METODOLOGIA DO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A PRAGMADIDÁTICA

Josef Bornhost - Goethe-Institut

Na preparação desta palestra, tentei conseguir uma visão geral dos livros didáticos. Eu queria constatar por quais métodos eles se orientam e quais objetivos eles perseguem.

Saltou-me aos olhos, então, o seguinte:

1. Há um grande número de obras para o ensino de Alemão como língua estrangeira. Os senhores ficarão admirados se eu disser que, no momento, existem no mercado cerca de 500 títulos, incluindo livros de exercícios e de materiais complementares.

2. Os livros são endereçados, cada vez mais, a grupos determinados: Alemão para Jovens, Alemão para Filósofos, Alemão Técnico para a área da Matemática e das Ciências Naturais, Alemão para Empregados de Hotel, Alemão para Estudantes, Alemão para Trabalhadores Estrangeiros, para Jovens de outras línguas, e assim por diante. É talvez só uma questão de tempo e surgirá também "Alemão para Esquiadores".

3. Os livros são de níveis bem diferentes na sua disposição e concepção. São poucos os livros que encontrei que prestam contas sobre os fundamentos e princípios segundo os quais eles foram redigidos (BNS, Grundkurs Deutsch, Deutsch Aktiv).

4. Em consequência disto, os manuais do professor limitam-se, frequentemente, a citar as soluções e justificam seu procedimento com frases do tipo: "A experiência mostrou...", "Recomenda-se...", "Deve-se..." A oferta de material audiovisual, no entanto, leva a

concluir que o procedimento audiovisual ou audiolingual é possível ou desejável até mesmo em obras que visam principalmente o ensino da gramática. No todo, resulta deste tipo de manuais do professor dificilmente mais que palavras bonitas, ou seja, não se lucra nada com eles (Deutsch für junge Leute; Deutsch 2000; Deutsch x 3; Aufbaukurs Deutsch).

O fato de que nenhum livro didático se declara partidário de um "método", mas sim de só afirmar que tirar isto e aquilo da Didática e Teoria da Aprendizagem, da Gramática e Fonética, pode, à primeira vista, causar surpresas. É que parece evidente que se trabalha no ensino moderno de língua estrangeira com recursos audiovisuais, e que o método seja, portanto, audiovisual ou audiolingual. A discussão sobre a didática da língua estrangeira nos últimos anos trouxe, contudo, muita crítica ao método audiovisual e ao audiolingual.

A própria Wilga M. Rivers, que com "Teaching Foreign Language Skills" apresentara em 1968 uma metodologia abrangente do ensino de língua estrangeira segundo o método audiolingual (seu livro apareceu no Brasil em 1975, em versão portuguesa), constatou resignada em 1972: "In almost a quarter of a century we have still not come to grips with our basic problem: How do we develop communicative ability in a foreign language".<sup>1</sup> ("Em quase um quarto de século nós ainda não chegamos a resolver nosso problema básico: como desenvolver a capacidade de comunicação numa língua estrangeira"). Aqui está a base para a idéia de que o que um aluno aprende a dizer no ensino moderno de língua estrangeira só possui uma semelhança mínima com atos de comunicação humana. Esta idéia foi confirmada, por exemplo, por experiências de Sandra J. Savignon (Teaching for Communicative Competence, 1972). Ela propôs que o ensino audiolingual de língua estrangeira treina, essen

cialmente, a competência lingüística, mas que a correção lingüística na pronúncia, gramática e vocabulário é apenas um dos fatores principais da capacidade de comunicação. Ela insiste, por isso, que em aula seja dada oportunidade de expressão espontânea no âmbito mais elementar. Enquanto Lavignon quer adicionar tais fases no ensino audiolingual, Rivers tenta corrigir o método audiolingual de tal forma que às "skill-getting-phases" sigam as chamadas "skill-using-phases", ou seja, integrando fases comunicativas ao método de ensino. Segundo ela, a melhor forma de conseguir isto é deixando que o aluno realize tarefas comunicativas em determinadas situações. Rivers aperfeiçoou isto em publicações ulteriores.<sup>2</sup> Em um lugar ela diz, bem claramente, que os drills controlados são inúteis no ensino comunicativo da língua, pois eles só visam uma manipulação mecânica do material lingüístico.<sup>3</sup>

O aspecto cognitivo no aprendizado de língua estrangeira, que provém do ponto de vista do método estritamente gramatical, foi também mais e mais abordado na crítica ou método audiolingual: a conscientização de uma regularidade deve proporcionar ao aluno um uso independente, um emprego. O aluno precisa - segundo Rivers - integrar, conscientemente, estes elementos cognitivos na competência lingüística.<sup>4</sup>

No começo dos anos 70 tornaram-se conhecidos nas regiões falantes de Alemão os trabalhos de Austin e Searl sobre a teoria da fala e estes foram aperfeiçoados por Dieter Wunderlich.<sup>5</sup> Destas pesquisas lingüísticas surgem outras sugestões críticas ao método audiolingual. É evidente que uma ciência da língua, isto é, a teoria da fala, que tematiza as relações entre os meios lingüísticos de expressão e a ação lingüística, de impulsos decisivos na formulação de objetivos no ensino da língua estrangeira.

Além da crítica, já então apresentada, de que no ensino audio-

lingual treina-se, principalmente, produção lingüística mecânica, a teoria de fala constata que a fala no ensino audiolingual é reduzida ao puro ato de expressão. A intenção do falante - na teoria da fala a elocução -, que é elemento essencial de uma expressão e que determina até mesmo a escolha das palavras é, no entanto, deixada de lado. Por exemplo: a pergunta "O senhor não sabe ler?" (Können Sie nicht lesen?") não é, num contexto europeu, para ser entendida como uma pergunta, se o interlocutor sabe ou não ler, mas sim, nas circunstâncias correspondentes, com alusão a uma tabuleta, a uma proibição ou coisa semelhante (proibindo fumar, por exemplo). É portanto para ser entendida como uma advertência, talvez até mesmo como uma ordem - muito indelicada, por sinal. Se o interlocutor toma esta pergunta ao pé da letra, ele acaba entendendo isto "errado" e se ofendendo com a idéia de ter sido julgado um analfabeto.

Com base na teoria da fala, critica-se nos exercícios estruturais no ensino de língua o fato de que o falante e ouvinte sejam vistos só como instâncias, como lugares vazios, e não como parceiros de comunicação, complexamente estruturados, que têm mais do que falar frases corretas, que agem lingüísticamente. Sob este aspecto precisa ser criticado o "teatrinho" no ensino audiolingual. O aluno nunca fala como ele mesmo, ele não realiza nenhuma intenção lingüística que seja dele mesmo. Ele só reproduz intenções lingüísticas de papéis pré-estipulados.

Pela Pragmática lingüística<sup>6</sup> não foi, no entanto, apresentada nenhuma crítica elaborada ao ensino de língua estrangeira. Mas com base em seus princípios, que englobam também o contexto histórico e social, resultou uma grande quantidade de críticas, que logo serão apresentadas em pormenor.

A discussão acerca do método audiolingual e do audiovisual con

tinuou, estimulada por esta teoria e por outras disciplinas linguísticas, pelos resultados da pesquisa de comunicação, teoria da aprendizagem e pesquisa da motivação. Por volta dos anos 70 formou-se na RFA um círculo de professores secundários e universitários que sentiam o dilema da metodologia de língua estrangeira na disciplina deles, ou seja, Inglês como língua estrangeira em escolas alemãs, e tomaram-se iniciativas.

Mas, até então, só haviam sido apresentadas críticas ao método audiolingual, sugestões para sua correção, e sugestões para a correção destas sugestões. Em lugar algum havia uma teoria elaborada, com base na qual pudesse ser feito, na RFA, um livro didático para o ensino de língua estrangeira, ou seja, para o ensino de Inglês.<sup>8</sup>

Foram realizados seminários e congressos, foram publicados manuscritos e protocolos, participantes destes encontros de aperfeiçoamento relataram os resultados para seus colegas sob o título Como tornar um livro didático útil, aproveitável (Lehrwerkaufbereitung oder Lektionsaufbereitung).

O que significou isto? Estava-se consciente das limitações do método audiovisual, sabia-se o porquê das dificuldades em se atingir o objetivo da "competência de comunicação". Tomaram-se, então, as obras existentes, examinou-se o material didático oferecido e tentou-se, criticamente, aperfeiçoá-lo, mudá-lo, e até mesmo usá-lo no sentido contrário, só para se aproximar mais do objetivo de uma "competência de comunicação".

Deste trabalho "subversivo" surgiu uma série de sugestões de como trabalhar com o material didático audiovisual e audiolingual; de como se pode trabalhar em aulas de forma comunicativa. Resumindo: como se pode aproximar mais do objetivo de "competência de comunicação".

Vou tentar, agora, apresentar-lhes a Pragmadidática. Vou fazê-

lo exatamente como tracei sua origem, ou seja, na crítica ao método audiovisual/audiolingual.

Além do mais não existe nenhum programa, nenhum manifesto, nenhuma obra-padrão desta orientação. No fundo, não existe ê nenhuma Pragmadidática. Ela é, essencialmente, crítica, atitude de crítica ao ensino audiovisual e audiolingual de língua estrangeira. Mas, para não frustrá-los, tentarei no final formular, resumindo, e de forma positiva, o que é Pragmadidática.

Vou fazer esta crítica ao BNS - Deutsch als Fremdsprache - porque é um livro conhecido por todos, e não porque seja um livro péssimo - não me entendam mal, por favor. Esta crítica pode ser transferida, sem problemas, para outros livros de Alemão como língua estrangeira, seja Deutsch 2000, Grundkurs Deutsch, Aufbaukurs e outros.

Também os colegas do setor de Inglês podem aplicar esta crítica com relação aos livros de Inglês como língua estrangeira.

A teoria Pragmadidática do ensino de língua estrangeira crítica na até então vigente didática, principalmente no método audiolingual, o fato de que não se conseguia transmitir nenhuma capacidade de comunicação. Censura-se que, apesar de ser um ensino orientado para o treino de habilidades, "nunca se tenha podido falar de um desdobramento sistemático, ou pelo menos organizado da capacidade de falar".<sup>9</sup>

Esta é uma crítica sólida que se apóia nos aspectos isolados que se seguem:

1. Segundo a crítica, cursos audiolinguais são estruturados só de acordo com progressões linguísticas. Assim é, por exemplo, a frase "Das ist ein Auto" (Isto é um carro) uma estrutura muito simples e fundamental em Alemão, de acordo com a qual muitas outras

frases simples podem ser formadas e que, portanto, pode ser fundamental no aprendizado na Língua Alemã. Mas, no contexto comunicativo, uma frase elementar assim é só parte de um comunicado muito complexo, como: "Das ist ein Auto, wie ich es mir schon immer gewünscht habe" (Este é um carro que eu sempre desejei para mim). Se, por outro lado, eu queria saber como se diz aquela coisa até em Alemão, não se pergunta: "Was ist das?" (O que é isto?), pois isto é claro que já se sabe, mas sim: "Wie heisst das auf Deutsch?" (Como se diz isto em Alemão?) e recebe-se, então, por resposta: "Bleistift" (lâpis). E quando se sabe que quem está perguntando é um estrangeiro que quer aprender Alemão, acrescenta-se ainda "der Bleistift". Mas de forma alguma se responde: "Das ist ein Bleistift" (Isto é um lápis).

A pergunta "Was ist das?" (O que é isto?) só é formulada quando realmente não se sabe do que se trata. Recebe-se, então, por exemplo, como resposta: "Das ist ein Apparat, mit dem man Wasser keimfrei machen kann" (Isto é um aparelho com o qual se pode esterilizar água).

Mas capacidade de comunicação está longe de consistir em se saber uma estrutura ou um determinado vocábulo. Por isso, segundo os pragmadidáticos, não se pode estruturar o aprendizado de uma língua, ou mesmo um livro didático, tendo por base uma progressão lingüística ou gramatical.

2. Este fenômeno já foi percebido naturalmente, também pelos autores de livros audiolinguais e pôde-se constatar que, especialmente depois da autocrítica dos teóricos do método audiolingual no começo dos anos 70, procurou-se uma solução para este problema nas reedições. A solução chamou: situação. Tentou-se fazer um levantamento de situações do dia-a-dia e, então, de estruturas e palavras da língua estrangeira ligadas a estas situações. Desta forma, de-

viam ser apresentados diálogos típicos, que serviriam para o aluno como modelo de comunicação, através da indicação dos lugares onde estes se realizam.

Neste tipo de situações como "Am Kiosk" (na banca de revistas), "Im Büro" (no escritório), "Im Restaurant" (no restaurante) ou "Eine Reise" (uma viagem) podem, no entanto, "surgir inúmeras intenções comunicativas e sócio-psicológicas e diálogos, que não podem ser previstos, devido às circunstâncias diversas e à constelação de pessoas".<sup>10</sup>

Isto porque vai depender do assunto e da pessoa o que será dito nestes lugares.

Faz-se, por exemplo, uma experiência com a situação "na banca de revistas". Filmando e gravando o que lá se passava, verificou-se que 90% das compras são feitas sem palavras. Quando muito se troca um "bom dia" ou é feito um pequeno comentário pessoal, quando freguês e dono da banca se conhecem, mas que nada tem a ver com a compra em si.<sup>11</sup>

Um alistamento de estruturas gramaticais e expressões ligadas a situações cotidianas não pode levar a uma "competência de comunicação" no sentido da Pragmadidática.

3. Na metodologia do processo de ensino a crítica dirige-se contra a utilização de diálogos e a forma em que são tratados na primeira fase da aprendizagem pelo método audiolingual. A análise de diálogos mostra que estes acusam um controlado inventário sintático e lexical, mas que trazem também uma grande quantidade, confusa e irrefletida, de falas (expressões, enunciados) que são bem mais complexas e difíceis que os próprios meios lingüísticos. As intenções pragmáticas, as circunstâncias nas situações que servem de base para os diálogos são escolhidas arbitrariamente e são difíceis para o aluno imaginar e interpretar.<sup>12</sup>

Quando, por exemplo, à pergunta "Was ist denn das?" (Que é que é isto?) alguém responde "Das ist mein Auto" (Isto é meu carro) se quer dizer com isto: "O carro pertence a mim", "o proprietário do carro sou eu". Isto sem dizer que a pergunta introdutória: "Was ist denn das?" (Que é que é isto?) expressa uma admiração e que provocaria, mais provavelmente, a resposta irônica "Das ist ein Auto, das siehst du doch!" (Isto é um carro, como você bem vê). Mas quando no mesmo diálogo, que consiste ao todo em 9 declarações dos dois interlocutores, é dito: "Langsam, aber sicher - und billig, das ist mein Auto" (Lento, mas seguro - e barato, este é meu carro), tem a mesma frase um significado totalmente diferente: "Um carro assim eu compraria para mim". É evidente que um professor que ensina este diálogo chamará a atenção dos alunos para esta diferença e dirá que esta frase pode ter funções diferentes, de acordo com a entonação correspondente, e quais são estas funções.

Só que isto não ajuda o aluno a conseguir uma capacidade de comunicação na língua estrangeira, pois ele "só aprende" o diálogo.

4. A Pragmadidática critica ainda que os diálogos em si, que deveriam representar comunicação viva e serem constituídos de expressões da língua estrangeira diretamente aplicáveis, contêm um linguajar pouco natural, caracterizado por "frases completas, e quase uma ausência total de sinais como pausas, prolongamentos de entonação e interjeições".<sup>13</sup> Apresentam falas idealizadas, a forma de expressão é artificial. Quando, por exemplo, alguém vai ao cinema e lá encontra um amigo e lhe pergunta: "Was machst du denn hier?" (Que é que você está fazendo aqui?) e este então responde: "Ich will ins Kino gehen" (Eu vou ao cinema), então, o primeiro diz, certamente: "Ich auch!" (Eu também) ou por exemplo, "Welch ein Zufall" (Que coincidência!), mas, dificilmente, a frase completa "Ich möchte auch ins Kino gehen" (Eu também vou ao cinema).

5. Além das situações idealizadas e da inaplicabilidade comunicativa, deve-se mencionar ainda que os papéis das pessoas que aparecem nestes diálogos são improváveis não só no sentido psicológico, mas também no social. Não dá realmente para entender, por exemplo, que um engenheiro que se oferece para apanhar a secretária da firma em casa e levá-la à estação, lhe compre também antes a passagem. E ainda por cima, a secretária não reage a isto nem com um protesto, ainda que fosse só aparente—"Das hätten Sie aber doch nicht tun sollen" (Mas você não precisava mesmo ter feito isto) e nem tão pouco agradece.

Um pouco antes no mesmo diálogo é assim:

- Ich muss los. Um halb vier      Preciso ir. Às três e meia sai  
führt mein Zug.                      o meu trem.

- Dann ist es höchste Zeit.      Então está em cima da hora. Vo-  
Haben Sie schon ein Taxi      cê já pediu um táxi?  
bestellt?

- Nein, Können Sie das für      Não, você pode fazer isto por  
mich tun?                              mim?

- Wissen Sie was: Ich hole      Sabe de uma coisa: eu apanho vo-  
Sie von Ihrer Wohnung ab      cê em casa e a levo até o trem.  
und bringe Sie zur Bahn.

Daí, deve-se concluir que a jovem não está com tanta pressa assim, pois um táxi na Alemanha leva, normalmente, no máximo dez minutos para chegar onde foi chamado. Deve-se, talvez, até mesmo supor que a jovem, Frä. Klein, é como ela se chama, quer, indiretamente, pedir ao senhor, Weber é o nome dele, para levá-la à estação. Um pedido deselegante que o rapaz, por sua vez, deveria perceber rapidamente e, então, mais provavelmente, desinteressar-se por apanhá-la em casa. Mas não, ele vai buscá-la. O que será que ele quer afinal da jovem... poderia se perguntar, principalmente, quan

do se fica sabendo que ele até lhe comprou a passagem. Divergência e mais divergência.

6. As dificuldades com o papel, sua improbabilidade e falta de sentido são aumentadas, quando se considera que se trata aqui de um estrangeiro, que de forma alguma está familiarizado com o contexto sócio-cultural em que estas situações se passam. Estes papéis devem ser para um aluno estrangeiro, aqui no caso para um brasileiro, duplamente estranhos. Primeiro por estarem inseridos num contexto europeu, mais precisamente, alemão (isto já se torna evidente no cumprimento da primeira lição, quando dois amigos, companheiros de negócio, se cumprimentam de forma fria, distante, com um simples aperto de mão). E depois porque o tipo de comunicação nestes papéis se distancia muito do nível de socialização de um brasileiro e de suas necessidades de comunicação de acordo com sua idade e seu nível. Para o aluno estrangeiro é "difícil, e é, geralmente, impossível, utilizar-se da língua estrangeira, imaginando-se num ambiente sócio-cultural totalmente estranho, com idade, sexo, nível social, etc., diferentes do seu e não sendo ele mesmo um brasileiro, mas sim um alemão".<sup>14</sup>

Dos 60 diálogos de um livro (a saber, BNS), somente 2 contêm a situação de um estrangeiro na RFA, um dos quais eu gostaria de apresentar aos senhores, para mostrar como o texto está distante da realidade.

Ihren Ausweis bitte!	Sua identidade por favor!
A: Mein Name ist Miller, Bob Miller. Habe ich Post?	A: Meu nome é Miller, Bob Miller. Tem correspondência para mim?
B: Haben Sie einen Ausweis?	B: O senhor tem uma identidade?
A: Nein, ich habe keinen.	A: Não, nenhuma.
B: Auch keinen Pass?	B: Nem passaporte?
A: Meinen Pass habe ich zu	A: Meu passaporte está em casa.

Haus.

- |   |   |
|---|---|
| B: Haben Sie einen<br>Fuhrerschein oder andere<br>Papiere?                | B: O senhor tem uma carteira de<br>motorista ou outros documen-<br>tos? |
| A: Nein, leider nicht.  | A: Não, infelizmente não.   |
| B: Dann kommen Sie morgen<br>wieder und bringen Sie<br>Ihren Ausweis mit. | B: Então o senhor volta amanhã<br>trazendo sua identidade.              |

O Sr. Miller quer a correspondência, o funcionário no guichê lhe pergunta, então, de forma fria e correta, pela identidade, ou pelo passaporte ou pela carteira de motorista (uma carteira de motorista não basta para identificação na RFA). E porque ele não tem nenhum documento consigo, ele deve voltar no dia seguinte. (Eu acho que um estrangeiro sempre carrega consigo uma identidade, especialmente quando vai apanhar sua correspondência. Saber se ele realmente tem correspondência e se vale a pena voltar no dia seguinte, pelo jeito, não lhe interessa.

7. A Pragmadiática examina os textos e diálogos que são usados em aula não só em suas qualidades lingüísticas e formais mas também no conteúdo. Torna-se, então, claro (o que, aliás, já se sabia há muito), que os textos e diálogos são "impregnados de ideologia, simulam uma imagem de uma sociedade harmônica e apresentam papéis sociais de forma não crítica".

A reprodução destes diálogos em aula torna impossível para os alunos se expressarem de acordo com suas necessidades, seus interesses, pois isto não é aprendido.

8. Isto aumenta devido à forma pela qual estes diálogos são explorados em aula: estes diálogos são decorados, apresentados em forma de "teatrinho" para que as unidades lingüísticas sejam fixadas.

Mas com isto - assim diz a crítica - sô se treina um falar reprodutivo que apenas em pequena quantidade é transferível para outras situações. Tais exercícios orais levam, quando muito, a um "falar conforme".

"Os alunos imitam um papel imaginando e os meios práticos, mais ou menos conscientemente, na forma gramatical, prosódica e afetiva, antes treinada".<sup>16</sup>

Capacidade de comunicação espontânea e ativa não pode ser alcançada por meio de um tal falar reprodutivo e de reações. Todo professor conhece isto por experiência própria: se no diálogo-modelo são comprados 6 cartões postais, os alunos compram também 6 cartões, embora fosse mais fácil comprar só três, pois assim teriam que contar só até 3... Mesmo o aluno que não fuma comprará também um maço de cigarros, sô porque o livro quer assim. A forma de exercício "veränderte Perspektive", em que o aluno deve narrar da perspectiva de um dos participantes do diálogo o que aconteceu, reforça este efeito que leva ao "falar conforme".

Generalizando, pode-se dizer que quase todas as conversas numa aula pelo método audiolingual transcorrem assim: com referência a um texto, a uma gravura, são feitas perguntas que são respondidas, puramente, com a resposta-modelo e de conformidade com o texto. E o que é pior, com frases completas em vez de respostas curtas, que são mais usuais. Isto não pára nem em cursos mais adiantados.

Esta conversa aparente acompanha a progressão linguística e chega, quando muito, aos chamados 'statements', aos resumos.

9. Estas reflexões levam a um problema bem fundamental.

"Um diálogo num livro é antes de tudo um texto. Ele é lido como uma estória e como tal também julgado. A intenção comunicativa que eles, eventualmente, provocam, não é a disposição de lê-los a dois, cada um assumindo um papel, mas sim de comentá-los, de se

perguntar pelos motivos e conseqüências, se por acaso isto for de interesse. Da mesma forma não é uma reação típica com relação a um texto querer lê-lo em voz alta, mas sim discuti-lo ou descobrir alguma coisa a partir dele".<sup>17</sup>

Neste ponto o aluno deveria antes aprender como ele pode reagir em relação ao diálogo, ao texto, à gravura, tanto positiva como negativamente, interpretando e comentando. (Há em livros didáticos deste tipo expressões que traduzem desagrado, rejeição?).

No "teatrinho" a atitude do aluno é a de um ator e não de um interlocutor.

10. Também na segunda fase do processo de aprendizado de línguas, que se segue à apresentação de diálogos e textos, a habitualização, vê a Pragmadidática alguns pontos a serem criticados.

Os "drills" são feitos pelos alunos, geralmente, sem que eles saibam a função comunicativa de uma determinada unidade lingüística ou estrutura, sem se levar em conta que a motivação para fazer um exercício só aparece quando se sabe com que finalidade se está treinando aquilo e o que se pode fazer com o que está sendo exercitado.<sup>18</sup> Isto é o que mostram os resultados da pesquisa sobre a motivação.

Um exercício estrutural (drill), por exemplo, sobre imperativo com verbos do tipo perguntar, responder, ouvir, ler, escrever, falar - atividades de aula - pode ter um sentido comunicativo. Mas se junto a estes verbos são colocados verbos como dirigir, ir ou até mesmo desculpar, torna-se muito complicado o contexto comunicativo em que estes imperativos são usados. Um "Entschuldigen Sie" com a entonação correspondente é uma censura, um ataque, quase mesmo uma agressão. Certamente o professor sabe disto e chama a atenção dos alunos para este fato. Só que o livro não diz isso.

11. O princípio psicológico de condicionamento em que se baseiam estes drills já foi criticado antes pelos próprios representantes do método audiolingual, que levantaram, então, a necessidade de uma conscientização do que estava sendo treinado. Mas esta conscientização referia-se só aos problemas gramaticais. A Pragmadiática exige, além disso, que se leve em conta fatores das formas sociais, relações e significados, como por exemplo, a escolha consciente de determinadas formas de expressão na maneira de tratar (Du-Sie) ou de cortesia, etc. A justificativa para isto é o fato de que relacionamentos sociais influenciam a escolha das palavras e expressões e são, por isto, pelo menos tão importantes quanto regras de gramática na produção de frases corretas.

12. O princípio metodológico do ensino audiolingual que trabalha com os elementos lingüísticos nesta seqüência "ouvir-falar-ler-escrever" precisa ser mudado depois das pesquisas feitas por Piepho.<sup>19</sup> Estes levantamentos estatísticos mostram que habilidades de compreensão (tanto orais quanto escritas) são bem mais necessárias no uso da língua que habilidades produtivas. A divisão até então era feita sob o ponto de vista oral/escrito e ao aspecto oral era dada a prioridade. Esta divisão baseava-se ainda uma vez na observação estrutural da língua. Sob o ponto de vista do emprego comunicativo da língua distingue-se entre as categorias de recepção e produção, dando-se ao setor de compreensão a primazia em relação ao de produção lingüística. A relação estatística que Piepho fornece é assim: compreensão auditiva: compreensão de textos: fala - escrita = 8:7:4:2. Disto resulta a exigência de um treinamento maior de habilidades receptivas, incluindo ainda as técnicas necessárias à compreensão de textos na língua estrangeira. Piepho considera "um erro fundamental de muitos métodos o fato de que o que foi ouvido ou lido tenha também que ser repetido, representado" e "apren

dido".

13. Assim chego ao ponto importante que deve caracterizar a Pragmadidática, ponto este em que os pragmadidáticos dão um avanço decisivo. Pretende-se conseguir que também o ensino de língua estrangeira contribua para o desenvolvimento da personalidade do aluno, para sua emancipação.<sup>20</sup> Isto implica em reconhecimento de sua própria situação na sociedade e a capacidade de agir, com atos e palavras, segundo seus interesses. Referências a estas tendências já podem ser deduzidas da crítica há pouco mencionada, quando eu disse que os alunos precisam saber para que eles exercitam determinada coisa e precisam conhecer também os fatores sociais da comunicação; além disso os textos devem ser examinados em aula, considerando-se também seu conteúdo ideológico.

Este objetivo pedagógico generalizado de querer promover o desenvolvimento da personalidade do aluno, de querer emancipá-lo, parece mais compreensivo, mais lógico, quando se considera que os pragmáticos pensaram, primeiramente, em termos do ensino de Inglês em escolas alemãs, onde se tem como alunos jovens entre 10 e 18 anos. Mas também para adultos este objetivo pode ser mantido, pois não se pode mesmo afirmar que o desenvolvimento da personalidade termine aos 18 anos. Para adultos, que aprendem uma língua estrangeira, este objetivo tem, contudo, uma outra dimensão. Lugar excelente, onde isto pode se dar, é quando se trata de uma comunicação intercultural, ou com uma palavra conhecida, quando se trata de "Landeskunde" (conjunto de informações abrangendo todas as áreas sobre o país em que se fala a língua que está sendo aprendida). Aqui não se exige que a cultura do outro país seja vista como melhor, superior, nem também como pior, inferior. Trata-se, em primeira linha, de se reconhecer a própria situação sócio-cultural através da confrontação com a outra cultura.

"Landeskunde", que até então fora tratada com indiferença, às vezes até mesmo com desprezo, como se fosse uma filha adotiva, ganha agora um lugar excelente no ensino de língua estrangeira. Isto é apoiado por um outro argumento da Psicologia da Aprendizagem: sabe-se que o contexto cultural representa uma ajuda ainda mais importante para a fixação do que aspectos formais como gramática ou lexicologia. Em outras palavras, exige-se um ensino baseado em temas, que motive mais o aluno, que o leve a pensar e que lhe torne o aprendizado mais fácil.<sup>21</sup>

- a) Mas o objetivo de um proceder que leva à emancipação tem conseqüências metodológicas. Quem quiser promover, fomentar a emancipação no ensino de língua estrangeira, tem que romper com o dogma da proibição do uso da língua materna em sala.<sup>22</sup> Mas isto não significa, de forma alguma, que diálogos e textos sejam novamente traduzidos quando quando de sua explicação. A língua materna será usada na análise das situações de comunicação, quando se discute que estilo deva ser usado e, portanto, que palavras devam ser empregadas, quando se examina a problemática ideológica dos textos, quando são esclarecidos o sentido e a finalidade de um exercício, quando se trata da compreensão de comunicados na língua estrangeira. O aluno deve, de toda forma, poder expressar o que ele tiver para falar tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira, ainda que com erros.
- b) Na língua estrangeira mesmo de forma errada? Sim, é esta a exigência dos pragmatidáticos: quando, no ensino audiolíngual, insistia-se em respostas corretas, corrigiam-se os erros imediatamente, acontecia, e não raramente, de interrompermos a fluência do aluno e de acabarmos com sua motivação para dizer o que ele tinha para ser dito.<sup>23</sup>

Piepho exige o reconhecimento da função comunicativa de expressões erradas dos alunos, pois "erro não é nenhum desvio das normas lingüísticas, mas sim a experiência e reconhecimento de que uma intenção comunicativa não é realizável com os termos escolhidos ou com a forma utilizada (gramatical, ortográfica , lexical)".<sup>24</sup>

A constante correção de erros no ensino audiolingual destrói a prontidão do aluno de se expressar na língua estrangeira. E como critério é tomada a correção gramatical de uma expressão, e não a sua função comunicativa, que é muito mais importante. "O que alguém quer dizer" é, aliás, mais importante do que "como ele o diz", pois o último pode ser corrigido. Mas quando ele não tem nada para dizer...? não existe nem mesmo alguma coisa para se corrigir.

- c) Ainda uma terceira coisa é consequência do objetivo emancipação: as formas de transmissão de um ensino emancipador precisam também ser emancipadas. Não se pode ordenar emancipação, pode-se praticá-la, promovê-la, mas só com meios emancipadores, isto é, com formas de trabalho que sejam emancipadoras, nas quais o aluno é sujeito e não objeto do aprendizado. Isto significa que o aluno deva se tornar parceiro no processo de ensino,<sup>25</sup> pois através de treinamento por meio de drills e aprendizado de habilidades parciais não se atinge nenhuma emancipação. Para que o aluno possa, como indivíduo consciente e parceiro com direitos iguais, praticar o aprendizado de uma língua estrangeira como instrumento emancipador de comunicação é preciso que o "professor seja um organizador do aprendizado e não um ordenador de formas de falar num ensino rígido"<sup>26</sup> como o método audiolingual, que tem o professor como centro, já que o esquema estímulo-

resposta assim o exige. Num ensino emancipador faz-se ora trabalho em grupo, ora trabalho de dois a dois, ora aula expositiva, dependendo do conteúdo da aula. Só quando há em sala um convívio de companheirismo, livre de repressões, pode ser alcançado o objetivo pragmadidático de competência de comunicação. O professor não pode determinar unilateralmente o decorrer da aula, mas sim precisa procurar meios de tornar os métodos e objetivos da aula plausíveis e transparentes para o aluno e incentivá-lo a reconhecer técnicas não-efetivas e a substituí-las por outras mais adequadas. Num ensino assim, o aluno não é só aprendiz, "mas é visto sim na sua categoria complexa de pessoa em nossa sociedade, em sua classe e meio ambiente e com suas formas fixas de comportamento e de pensar".<sup>27</sup>

Isto já começa nas primeiras aulas e acontece em comunicação autêntica entre professor e aluno, Quando o aluno não entendeu alguma coisa, ele precisa saber como se expressa isto na língua estrangeira. Se ele aí vai usar o passado ou não, isto é, se vai dizer "ich verstehe das nicht" (não estou entendendo isto) ou "ich habe das nicht verstanden" (não entendi isto) é uma questão secundária. A emancipação começa quando os alunos podem reagir na língua estrangeira de acordo com os seus próprios interesses e com a necessidade direta de comunicação em sala.

Tentei mostrar-lhes em alguns pontos concretos o que os representantes da Pragmadidática criticam, respectivamente, no método audiovisual e no audiolingual. Como professores de língua estrangeira, os senhores, talvez, tenham pensado: então eu também sou um "pragmadidático" pois há muito tempo já estou consciente da problemática deste ou daquele ponto, e, em aula, faço muitas coisas de

forma diferente da que o método audiolingual determina. E os senhores, como estudantes de língua estrangeira, agora estão sabendo por que seu professor não ensinava exatamente segundo o método audiolingual e já terão tomado conhecimento disto, com satisfação.

Mas, com estas referências práticas, a Pragmadidática ainda não foi suficientemente caracterizada. Do ponto de vista teórico ainda haveria alguma coisa a acrescentar. Para justificar o ensino pragmadidático de língua estrangeira, Piepho refere-se sobretudo à teoria de comunicação social de Habermas que, em 1972, apresentou "Observações preparatórias para uma teoria da competência de comunicação" - assim é o título completo. O título e a pequena extensão deste ensaio já permitem supor que aqui não seja apresentado um sistema elaborado, que pudesse ser tomado como referência, e que a "aplicação" desta teoria da competência de comunicação seja, por isso mesmo, discutível. O próprio Piepho vê isto e hesita em enriquecer a terminologia técnica com conceitos da Filosofia da Língua ou da Sociologia. Ele usa, contudo, a conceituação de Habermas (e Wunderlich) "porque a estruturação que eles fazem da competência humana de comunicação é esclarecedora e necessária; ajuda-nos para a estruturação da didática de língua estrangeira".<sup>29</sup>

Já vimos, detalhadamente, que apresentar crítica ao método audiolingual é necessário para a didática de língua estrangeira, não importando de onde esta crítica venha. Embora alguns aspectos desta crítica possam ser reencontrados em Habermas, sua teoria sóciofilosófica continua longe de poder ser aplicada à didática de língua estrangeira, de poder ser transformada em uma base teórica.

Isto já foi visto de vários modos e, em parte, também já detalhadamente criticado. Vou, por isto, poupar-lhes detalhes da tentativa de justificar, mas gostaria, porém, de lhes apresentar algumas

citações que caracterizam a Pragmadidática em si.

O objetivo declarado do ensino pragmático de língua estrangeira é "que os alunos possam assumir uma atitude crítica, questionando, ampliando e atingindo, assim, a competência linguística que corresponde ao objetivo geral da escola, ou seja, ser emancipado, capaz de testar de forma vigilante e de agir de forma engajada".<sup>30</sup>

A competência de comunicação como objetivo geral (assim é o título de um programa para o ensino de Inglês, escrito pelo próprio Piepho) é alcançada quando alguém "se faz entender, sem medos e complexos, usando meios linguísticos que ele conhece bem e que aprendeu a avaliar nos seus efeitos, e quando consegue perceber intenções comunicativas mesmo quando expressas num código que ele próprio não domina e que existe, só em parte, no seu próprio modo de falar".<sup>31</sup>

"Neste contexto é dado grande valor à distinção específica de papéis, pois "saber falar significa saber realizar linguisticamente papéis determinados social e psicologicamente".<sup>32</sup>

Sendo assim não se deve admirar quando os pragmadidáticos falam de uma competência de papéis, de uma sub-competência que se refere ao domínio de "papéis objetivos e que seguem amplamente uma norma". Papéis são "determinados modelos de comportamento e funções de expressão... que estão ligados, em nossa sociedade, a tarefas sociais e funções de pessoas, a saber, em modelos tradicionais e fixos de uma pessoa, por exemplo, como comprador, freguês, jovem, aluno, viajante, etc".<sup>33</sup>

É claro que estes papéis devem ser assumidos, segundo a Pragmadidática, com a atitude crítica correspondente. Até mesmo "papéis utópicos" devem ser desenvolvidos - o que é também uma referência, aliás bem discutível, a Habermas - em que relações imagináveis e desejáveis devem ser executadas.<sup>34</sup> Estou mencionando isto

especialmente porque em um livro (Deutsch Aktiv)<sup>35</sup> que segue amplamente princípios pragmatidáticos, o conceito de papel é tomado como ponto de partida para o planejamento do conteúdo, ou seja, dos temas do livro. Com estas palavras gostaria de dar por encerrada a fundamentação teórica.

Poderia ainda dizer muita coisa com relação à crítica, à consolidação sócio-filosófica. Por exemplo, que o contexto de discussão filosófico-transcendental em Habermas proíbe aquela recepção de primeiro plano ou realização trivial; que o sistema global de conceitos pragmatidáticos não é definido de forma inequívoca e que, em parte, ele é em si contraditório. A partir da leitura de ensaios pragmatidáticos pode ser elaborada, por exemplo, uma longa lista de "competências", que não podem mais ser relacionadas entre si: a competência de papéis, a competência de língua oral, a competência nacional, a competência sistemática-retórica, a competência social, a competência escrita, a ativa, a lingüística, a pragmática, a da língua, e existem até mesmo outras competências.

Este uso inflacionário do termo competência leva a supor que "competência", e especialmente "competência de comunicação" não seja um instrumento conceitual para compreensão de um objetivo qualitativamente novo no ensino de língua estrangeira, mas sim uma mera etiqueta para unificar aspectos bem determinados nas formulações tradicionais de objetivo, mas só superficialmente e em termos de terminologia, e não através de uma determinação nova, precisa e sistemática de conteúdo.

Apesar disso, o esboço de uma Pragmatidática do ensino de língua estrangeira, feito por Piepho, tem o mérito de ter reconhecido elementos sociais como partes integrantes da capacidade de comunicação na língua estrangeira. Quando Piepho formula o objetivo central do ensino de língua estrangeira como "competência de comu-

nicação" - com referência à teoria de comunicação de Habermas - torna-se claro que dispor de "falas" na língua estrangeira, que expressem intenções comunicativas, não é o bastante. De acordo com esta formulação, a uma competência abrangente de comunicação pertence muito mais o domínio de termos lingüísticos que constituem o diálogo, com os quais a comunicação pode ser problematizada, explicada, comentada, interpretada, e além disso o domínio de termos que articulam necessidades individuais transmitidas socialmente e interesse. Com isto tenta-se uma integração de comunicação e emancipação, proposta no processo geral de educação na escola, que não termina, é claro, com a conclusão desta, podendo, portanto, também valer para o ensino de adultos.

A vantagem desta nova definição é que se parte, de forma conseqüente, dos interesses comunicativos dos alunos para a configuração didática e metodológica do ensino de língua estrangeira. Esses interesses derivam-se de um concreto contexto histórico e social. Disto resulta a relevância didática direta das situações e o reconhecimento do aluno como sujeito e não mais como mero objeto do processo de instrução. O objeto de uma aula que transcorre segundo princípios pragmatidáticos não é, portanto, longas listas de estruturas gramaticais, mas sim determinadas tarefas comunicativas na solução das quais o aluno precisa, em princípio, agir cognitivamente, para poder formar um sistema de soluções e regras de compreensão que pode ser estabelecido de forma emancipadora, e através do qual ele pode perceber seus próprios interesses num abrangente contexto social de ação.

Mesmo que a base teórica da Pragmatidática não seja convincente, o contra-argumento de que "o bom professor" sempre trabalhou assim não pode ser aceito, pois todos estes desejos são colocados pela Pragmatidática, sistematicamente, nas reflexões didáticas.

Vale a pena não desistir deste reconhecimento e será promissor continuar a trabalhar nisto.

## Notas

- <sup>1</sup> Wilga M. Rivers, "Talking Off the Tops of Their Heads." In: Speaking in Many Tongues. Rowley/Mass. 1972, p. 21.
- <sup>2</sup> Wilga M. Rivers, "From Linguistic Competence to Communicative Competence." In: TESOL - Quarterly 7, p. 25-34.
- <sup>3</sup> Rivers (1972) p. 28.
- <sup>4</sup> Rivers (1973).
- <sup>5</sup> J.L. Austin, How to Do Things With Words. Oxford 1962; J.R. Searle, Speech Acts. Cambridge 1969; Dieter Wunderlich, Ulrich Maas, Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt 1972.
- <sup>6</sup> Dieter Wunderlich, Linguistische Pragmatik. Frankfurt 1972.
- <sup>8</sup> as publicações do: HILF (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung) Hauptstelle Reinhardts wald schule, Fuldatal/Kassel.
- <sup>9</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz als Übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg 1974a, p. 7.
- <sup>10</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Düsseldorf 1974b, p. 24.
- <sup>11</sup> Informação verbal de Hans Eberhard Piepho.
- <sup>12</sup> Piepho (1974b), p. 95,100.

<sup>13</sup> Hans Eberhard Piepho, Lernzielkommunikation und die Grenzen aktiven Sprachhandelns in der täglichen Unterrichtspraxis. In: Die neueren Sprachen 23 (1974c), p. 97-109; p. 99. Piepho (1974b) p. 171 e passim.

<sup>14</sup> Piepho (1974b), p. 103.

<sup>15</sup> Piepho (1974a), p. 65.

<sup>16</sup> Piepho (1974a), p. 89.

<sup>17</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 8, p.7-24; p. 17.

<sup>18</sup> Piepho (1974a), p. 150.

<sup>19</sup> Piepho (1974b), p. 16.  
Piepho (1974c), p. 104.

<sup>20</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz als pädagogisches und didaktisches Lernziel. Protokoll der 5. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (1974d), p. 4-20; p. 19.

<sup>21</sup> cf. Christoph Edelhoff, Themorientierter Englisch-unterricht, Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte. In: Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und "Ubungstypologie. Ed. Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen). München 1978, p. 54-68.

<sup>22</sup> Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht in: Der fremdsprachliche Unterricht 8 (1974e), p. 7-24; p. 14.

cf. W. Butzkamm, Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg 1973 e recentemente Reinhold Freudenstein, Die "aufgeklärte

Zweisprachigkeit"-oder: Die verkannte Einsprachigkeit in:  
Nuesprachliche Mitteilungen 1982. Heft 3, p. 162-167 mit weiteren  
Literaturangaben.

23 Piepho (1974b) p. 57.

24 Piepho (1974d), p. 20; (1974 a) p. 15.

25 Hans Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz und  
gesellschaftliche Befreiung: Zur Lernzielphilosophie des  
Spracherwerbs in: Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht.  
(Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen) (1974f),  
p. 3-16; p. 10.

26 Piepho (1974a) p. 144.

27 Piepho (1974a) p. 135.

28 Piepho (1974a,e,e)

29 Piepho (1974a) p. 8 e passim.

30 Piepho (1974f) p. 19.

31 Piepho (1974a) p. 9-10 cf. p. 135.

32 Hans Eberhard Piepho, Linguistische Kriterien eines  
kommunikativen und situationsbezogenen Fremdsprachenunterrichts.  
In: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts 1972  
München, p. 66-84; p. 71.

33 Piepho (1974a) p. 135.

34 Piepho (1974a) p. 135.

35 DEUTSCH AKTIV: Ein Lehrwerk für Erwachsene. Berlin, München,  
Wien, Zürich 1979.

## THE TRAP: INSPECTOR HOUND'S ILLUSION GAME

Irene Ferreira de Sousa Eisenberg-UFMG

In his popular play *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* (1967) Tom Stoppard's character remarks: "A Chinaman of the T'ang Dynasty - and, by which definition, a philosopher - dreamed he was a butterfly, and from that moment he was never quite sure that he was not a butterfly dreaming it was a Chinese philosopher."<sup>1</sup> Such is Stoppard's literary universe: illogical, perplexing, inquiring, uneasy. A trap.

Tom Stoppard, one of the most intriguing of the British dramatists of the so-called "second wave"<sup>2</sup> may be considered a reformer of modern English stage, together with John Osborne, Harold Pinter and John Arden. Of his four important plays *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* (1967), *Jumpers* (1972), *Travesties* (1975) and *The Real Inspector Hound* (1968) we have chosen the last one for an analysis of the illusion game.<sup>3</sup>

The plot of *The Real Inspector Hound* is simple: two theater critics, Moon and Birdboot, watch a thriller being performed. Early in the play we realize that Moon is frustrated at being Higg's stand-in, the "permanent critic," who, for some reason, is absent today. Moon's own substitute is Puckeridge, whose name is often mentioned but he never appears. As to Birdboot, he is a plump, middle-aged man, whose interest lies much more in the actresses who perform than in the play itself.

The inside thriller that the critics are watching is laden with the typical detective story clichés, with an added absurdist twist: in the country residence of the Muldoons "the body of a

man lies sprawled face down on the floor,"<sup>4</sup> but the characters seem to miss that conspicuous being up to the end of the play. The action starts with Mrs. Drudge, "the helper," turning on and dusting the radio as if expecting something. In one of a series of absurdist coincidences the radio quickly announces that an escaped madman is on the run near the house, Muldoon Manor, and that Inspector Hound is taking up the case. We hear from Mrs. Drudge, in her zanny diction, that the house owner, Lord Albert Muldoon, lost his memory and disappeared mysteriously ten years before. Cynthia, his beautiful wife, naturally still expects his return as fits a "whodunnit" beautiful wife. She kills her time by playing games with her houseguests, including her friend Felicity.

A man, Simon Gascoyne, who obviously knows Cynthia and Felicity well, enters the house very suspiciously and in two different scenes talks to each one of the women. In a hilarious scene the "wheelchair-ridden" character, Major Magnus, knocks Simon over with his chair as he catches Simon kissing Cynthia, who is the Major's sister-in-law. After another very unrealistically timed and worded radio message the first Inspector Hound arrives, the corpse is discovered, and Simon is mysteriously shot to death. "Curtain. Applause. Exeunt."

All actors leave the internal play area and the phone rings. Moon abandons his seat of critic to answer the phone in the thriller space and hands the receiver to Birdboot, for his wife is calling. But Birdboot is unable to leave the stage area since the actresses soon return and resume the dramatic action repeating their previous lines, as if time had stopped and nothing had changed. While Birdboot flirts with the actresses Moon tries unsuccessfully to save him by taking him out of the thriller, but he refuses to, especially after he discovers that the corpse

lying there is Higgs', Moon's first string. Moon then runs into the thriller and Birdboot is shot to death. At this moment the actors playing Simon and Inspector Hound run to take Birdboot's and Simon's seats. To save his skin Moon starts playing the role of Inspector Hound, and his several attempts at explaining the murders are a "fiasco." He falters here and is caught inside the trap by Magnus - who reveals himself as the *real* Inspector Hound and Albert, Cynthia's husband, who has just recovered his memory. And (at the level of the critics play) as Moon discovers that the actor playing Magnus is his substitute Puckeridge (who had killed Higgs and Birdboot), he is also shot to death. Here the two plays intermingle and end.

Stoppard's concern with the overall pattern of his plays is well-known to scholars. In *The Real Inspector Hound* the events are grouped neatly into a tight form of metaplay: its spiral shape moves from the internal "whodunnit," picks up the level of the theater critics as first audience, involves us, the second audience (reflected in the mirror on the stage), and as a last layer of interpretation, tries to explain the meaning of man's existence. In this complex, labyrinthine structure, equating reality with imagination may prove fatal. In his book *Metatheatre: A New View of Dramatic Form* Lionel Abel states that the metaphor of the play-within-a-play "explores dramatically our inability to distinguish between reality and illusion"<sup>5</sup> and he comments that "metatheatre, from the point of view of tragedy, is as real as our dreams."<sup>6</sup>

Though Stoppard does not innovate by employing metatheatre, his is a very special usage of it; the interplay of the semic categories "reality vs illusion" forms the core of the play and the basis of the characters' motivations, reinforcing the

dichotomy present in the structure of the play itself. In Stoppard's works these categories (reality and illusion) are not fixed as with Pirandello, for whom illusion defines the limits of human subjectivity. Indeed, this is a different universe, one where time stops, and the actors seem to have a will of their own, beyond that of the text, where games are played whose rules we ignore, and order is improvised by man; we must add that if tragedy mediates between man and the world, here the only world is the one created by human imagination.<sup>7</sup>

The conventions of detective stories are relevant in this work, since the inner play deals with an unsolved crime. The first audience, composed of the critics Birdboot and Moon, aim at reviewing the thriller, only to be caught inside it and be eliminated. The inner and outer layers of the play interrelate and clarify its message. The articulation of both levels is organized around a governing metaphor, that of the dreamlike, alpha state of consciousness. Here a person is unable to define with accuracy what are created images and what is real. It is difficult to categorize or conceptualize about reality and imagination without first adapting oneself to them in a metamorphic way. Since the boundaries of the plays are so fluid, the critics must reach the threshold of one to perceive their merging areas and their limits.

Puckeridge knows this well; being a "substitute critic," a third string, he views the possibility of becoming a permanent critic and the one and only man in the lives of the actresses. He prepares his trap. He must get rid of Higgs and Moon, his professional rivals and of Birdboot, his personal rival. As a second audience of a thriller we are not presented with these facts but rather are to deduce their meaning from the narrative situation. The elimination process involves a sub-plot, which is

the "whodunnit." The dramatic narrative opens at this point with the inner play already in motion, since a real corpse (Higgs) is present. Maybe the thriller had run once before, attracted Higgs inside it, eliminated him, and it is now triggered for the next, and the next. This would explain the "rerun" of the thriller in order to catch Birdboot and Moon. Besides, in the beginning of the narrative Moon tells the newly-arrived Birdboot that the thriller had already started and that they were watching a pause. Birdboot replies, following a logic train of thought, that "you can't start with a pause!"<sup>8</sup> The final scene, in which Puckeridge becomes the almighty character, closes the circle.

Having gotten rid of Higgs, Birdboot, and Moon, Puckeridge accomplishes the task proposed and throws out his masks. The inner and outer layers of the play merge into each other and once again reality and illusion can be juxtaposed.

Puckeridge is the omnipotent creator of the device, and he is the only character who has complete control over the categories "reality vs illusion," which he shuffles by using several masks, as we will see.

Moon and Birdboot are, in one sense, an imitation of the spectators in the real audience, of one of us; throughout the play we feel that they cannot help merging into the inner play, taking off their mask of critics and reacting. Reaction, though, is not accepted in this universe. The impassive, artificial, and inhuman society (represented here by the organized and routine-like life at Muldoon Manor) cannot accept dreamers, outlaws, interpreters inside its borders. Four times the outside reality and the world of the thriller are confused through the same device: the ringing telephone, answered in turn by Mrs. Drudge, Simon, Mrs. Drudge again, and Moon.<sup>10</sup> The first three calls were answered with this

declaration: "There is no one of that name here." The fourth one is crucial, for Birdboot gets entangled in the inner play after talking to his wife over the phone on the stage. Having stepped into the separate world of the thriller which has its own laws and probability rules, Birdboot is caught in the spinning wheel that will soon destroy him. After invading the inner play, he replaces the deceased Simon: as he flirts with the actresses as such, they adopt the pretence available to them through their roles and lure him into action. But Birdboot, a solipsist, is unable to perceive the game. In a way he is playing a game (a recurrent metaphor in the play) whose rules he is unaware of. It seems that for him actors are transparent, even when acting; he lacks the trace of imagination/illusion necessary for survival. While the actresses go on reenacting their roles, he plays the only role he knows well, that of the wolf, the Don Juan.

It was Søren Kierkegaard who affirmed in *Repetition* that "there is no young man *with any imagination* who has not at one time been captivated by the enchantment of the theater, and desired to be himself carried away into the midst of that fictitious reality in order to see and hear himself as an 'alter ego'...."<sup>9</sup> Birdboot however intends to be a real man in that Alice-in-the-wonderland realm, as he demands instant meaning at the level of *his* reality. He is finally destroyed for solving the enigma of the thriller and, after playing his own part in his own rerun of the "whodunnit," he is caught because he discovers the dead man's identity. It is Higgs, and the killer is Puckeridge, who plays Magnus.

Here we are presented with the reversal of the myth of the sphinx, for in this cosmos, unlike ours, those who solve the enigma are destroyed. Understanding the riddle is the real menace. The play is *not* to be understood, let alone interpreted Inasmuch as a play

is a metaphor for life itself, the analogy still holds true. The absurdity, in Camus' and Sartre's sense, arises from the fact that the outsiders Higgs, Moon, Simon, and Birdboot are faced with an insensitive society (represented by life in the inner play) which crushes them mostly because they fail to gather its meaning. It is clear that asking the question "why?" may be a means of catalyzing one's own destruction.

If for Pirandello the reality of today is the illusion of tomorrow, in Stoppard the reality of one minute is established only to be negated the next minute. There is no foundation on reality, no links in the chain, and all categories are negated. In this sense this universe presents a certain similarity with the Zen Buddhist stance, which apparently negates all, in an absolute attitude of nihilism and iconoclasm, aimed at teaching through negation. For Zen "'ignorance' is another name for logical dualism."<sup>11</sup> That is the reason why the famous verse of Zen thought sounds irrational and illogical.<sup>12</sup>

We are dealing here with the notion of the process of perception, with Wallace Stevens' "difference that we make in what we see,"<sup>13</sup> that elusive feeling one feels that what *seems to be* is not what *is*.

The profession of Higgs, Birdboot, and Moon depicts their yearning for meaning, their desire to interpret art (itself a mirror held up to life): they are drama critics. But we see these men watching an unrealistic story on the inner stage, and talking nonsense; their means of expression are clichés, esoteric opinions, contradictory statements, parenthetical expressions, and sentences of double meaning. Sometimes a Pinteresque<sup>14</sup> touch may be felt, and absurdist enumerations appear now and then. In short, Moon and Birdboot are as unreal as the characters in the thriller. Stoppard satirizes the modern critics of theater, and the theater conventions

as well.<sup>15</sup>

The obsessions of the critics (the private envy of Moon, Higgs, and Puckeridge, and Birdboot's lechery) set off the mechanism prepared by the clever Puckeridge. Maybe Birdboot is alienated from his wife as a result of the institutionalized world of routine and the daily habits imposed on him by his social necessities. He watches cliché-plays, which he responds to in a clichéd way, in a language devoid of meaning and characterization - a cliché-language. He is, then, a cliché-man, whose only non-clichéd act turns out to be his death.

Moon is pulled inside the thriller by the death of Birdboot. One must first analyze Moon's motivations, to explain how this relates to previous facts. According to Camus "everything begins with consciousness and nothing is worth anything except through it."<sup>16</sup> So if we live out of the experience of somebody else or anything outside our own experience, we live in illusion. It is clear that Moon is a mere satellite of Higgs; he belongs to Higgs' "second string." The significance of the name Moon, aside from its recurrence in Stoppard's works, may be connected with the idea that the Moon could only be the second, never the first, in any medieval hierarchy. In the same way there is a professional hierarchy in the play, which goes from Higgs through Moon to Puckeridge.

Moon is a dreamer; his monologues (for his lines could hardly be called answers to Birdboot, or vice-versa) reveal the dream motif in several ways. He dreams of the complete reversal of the established order, of a "revolution, a bloody coup d'état by the second rank...." which ends up as a call for "revolution," distorted by his personal needs. "Stand-ins of the world, stand up,"<sup>17</sup> he calls. In this declaration there is a pun on the word "stand;" this is also a parody of the famous Marxist slogan. The

irony here is that Puckeridge, his own substitute, had rebelled in the same way, with one important difference: he did so in the level of reality, while Moon was in the sheer level of illusion; that is why Puckeridge was bound to win.

Moon is obsessed with his position as part of the "second string," and he makes it clear that he wants to eliminate Higgs. On the other hand, he wonders whether Puckeridge ever dreamed about him, Moon. He would like Puckeridge to envy him, in the same way that he envies Higgs. Higgs' presence enerves Moon to such an extent that he dreams that he had killed him. Moon's definition of identity stems from his awareness that he is the continuation and complement of Higgs. His obsession with the removal of Higgs emanates from his struggle to find his real self. When Moon says that "perhaps he (Higgs) is dead at last,"<sup>18</sup> we detect some lucidity on Moon's part. He wishes only to regain his own identity, because his fusion with Higgs turned into overidentification, provoking pain and loss of identity. He needs to arrive at a definition of his identity by projecting his ego image on Puckeridge. In this way he could observe the reflections of his identity (as in a mirror) on another being, and have his image gradually clarified. The moon needs light, though, and Moon cannot live without Higgs. The image of Higgs "succumbed with amnesia" depicts the need to bury the past, but dialectically, there is no place in the world for a Moon (whose fate is to be the second) if he, even in his dreams, destroys his source of life and reason for living. Dream and reality become one; Moon does not really know whether he is mad or not. By entering into the thriller he is marked for death. When he reveals that he had only "dreamed," he is accused of being "The madman! The Killer! The stranger in our midst!"<sup>19</sup> Thus, he probably does not know whether he is the killer or not and whether he is alive or not. He has been living in the

realm of illusion so intensely that he cannot disentangle the two categories any more. While Birdboot could not make use of imagination, Moon overused it.

From this explanation it is obvious that Moon's motivation is the same as Puckeridge's. But while Puckeridge had already eliminated Higgs, Moon still swore that he had not done it.

After Birdboot's death, there comes Moon's turn to react, entering the world of illusion when Birdboot reveals that the dead man on the stage is Higgs. From Moon's point of view this is an improvement, since he has been trying to eliminate Higgs' shadow from his life through his dreams. This is an undeserved improvement, though, because it is obtained through illusion. This is the reason why Moon will be killed at the end of the play. After the identity of the corpse is disclosed, Moon reflects very plainly: "So it's me and Puckeridge now."<sup>20</sup> His intentions are to go on using his only means of reacting that is, fantasizing.

However he will not be able to use his fantasy in that trap made of illusion, with which Puckeridge knows how to deal very well. Moon surely perceives this when the play begins "his rerun," and he tries to get out of it. At this point the fusion of both levels (the 'whodunnit' and the critics story) is so perfect that the detective story cliché gets new vigour by the unexpected turn of events; the conventions of the theater are somewhat destroyed since Simon, who had died in the detective story, sits in a critic's chair. The first Inspector Hound disappears from the inner plot without any explanation, other than the desire of the author to make of him another critic. Perhaps the actors of the thriller are placed at the critics' places only to show the inadequacy of their criticism; neither the critics nor the actors add much to the meaning of the thriller, and the key words "élan" and "éclat" are employed by all

of them.

It might be a reinforcement of the motif of the identity crisis. The crystallization of man's concept of himself is violated in the play by a quick suspension of man's idea about his role in life, with a sudden change of role-playing.

The contrasting points of view of the characters may be analyzed from the perspectives of improvement and degradation. Naturally, the only one to achieve improvement is Puckeridge; the other characters are trapped by him in the inner play and destroyed. From the structure of the play we deduce that Puckeridge is bound to achieve his goal because he is the only character who covers both categories, reality and illusion, in their totality. The actors of the inner play are his allies, so they also are able to deal with both levels, as observed in the thriller, though they are not creators. Moon's world is on the level of illusion only. Birdboot lives on the level of reality, being unable to interpret illusion. Let us add that for a critic this is unacceptable.

The relationship of the two structuring elements "reality and illusion" may be seen very clearly in the trap (the inner play) prepared by Puckeridge.

Birdboot is warned by Moon several times when he invades the inner play. But he ignores Moon's advice. It is as if a mechanism had been set in motion, stopping only after having eliminated all the obstacles to Puckeridge's goal.

When Moon realizes that Higgs is dead, he knows the combat will be between him and Puckeridge. This is clear from two statements expressed by Moon: "My presence defines his (Higgs') absence... his presence precludes mine"<sup>21</sup> and at the end of the play: "So it's me and Puckeridge now" (p. 53). This creates a homology of the type:

presence of Higgs = presence of Moon  
absence of Moon      absence of Puckeridge

The importance of this homology is that it sets the basis for Puckeridge's method of attack. He knows that the presence of Higgs implies Moon's absence. So he dissimulates Higgs' presence by making him (or his corpse) an actor and actant in the inner play. The trap prepared by Puckeridge is based on deception. He has to dissimulate his intention to kill his rivals, and seduce them by simulating an artistic, professional, and personal reason for their presence in the audience.

Birdboot's error (his inability to separate actors from roles) and that of Moon (inability to separate reality from illusion) lead both to fall into the trap prepared by the clever archiactant Puckeridge (he plays three roles and several actants in the thriller). It seems that the one who plays more roles and wears more masks is bound to succeed. Puckeridge acts as a helper to Moon, by destroying Higgs, only to become Moon's opponent and destroy him later on. If we could have a "flash-forward," we might discover with surprise that Puckeridge will pay for wearing so many masks at the same time.

As stressed throughout this paper, the structural symbolism of the play illustrates the interplay between reality and illusion. The critics, confusing actants, characters, and actors, end up by being eliminated. They could not separate dream from life, reality from illusion. But the dénouement leaves a question-mark in the air: we have been all the time expecting a "deus ex machina," a *real* inspector, something to bring some order into the chaos. But the sense of entropy remains with us at the end of the play; we feel uneasy, when the "whodunnit" is over, because the suspense is maintained by the unsolved mystery of Simon's murder.

Like Pinter, Stoppard deprives us of our detachment and

security by taking us inside the pattern of the play. When the action begins for us, we realize that there is no clear beginning - there are the room, Moon, and silence. And there is no real ending either, since the circle may close again. Let's suppose that Simon decides to act again. The fact that he is "dead" does not mean much.

At the beginning of the play the total effect is one of illusion and recurrence: "the audience appear to be confronted by their own reflections in a huge mirror," Stoppard writes. Mirrors reflect mirrors, forever. The technical solution of the "alter-ego" concept was generally the use of a mirror whose reflections the Author could control; thus he reveals not only the protagonist's state of mind but the disparity of the surrounding world as well. Stoppard tries to employ this same device, including the audience as the "real" protagonist, watching their reflection in the mirror, in the critics who attempt to explain the mystery of the "whodunnit," and in the very actors of the inner play (the thriller). The radio says: "The public is advised to stick together and make sure none of their number is missing."<sup>22</sup> We feel trapped: can we separate the realms of reality and illusion in this play? What are we? Actors, audience, object, subject? A Chinese philosopher? Or a butterfly?

## Notes

<sup>1</sup> Tom Stoppard, *Rosencrantz & Guildenstern Are Dead* (New York: Grove Press, Inc., 1968), p. 60.

<sup>2</sup> The expression was coined by John Russell Taylor in his book *The Second Wave: New British Drama for the Seventies* (New York: Hill and Wang, 1971), with reference to the post-Osborne dramatists.

<sup>3</sup> Tom Stoppard, *The Real Inspector Hound* (New York: Grove Press, 1969). All subsequent references to this work are to this edition.

<sup>4</sup> Stoppard, *Hound*, p. 7.

<sup>5</sup> Lionel Abel, *Metatheatre: A New View of Dramatic Form* (New York: Hill and Wang, 1963), p. 111.

<sup>6</sup> Abel, p. 113. For Abel, "tragedy, from the point of view of metatheatre, is our dream of the real " p. 113.

<sup>7</sup> We are here borrowing Lionel Abel's contrast stated in *Metatheatre*. Unlike Hegel, Abel believes that after *Hamlet*, tragedies did not become "tragedies of the intellectual," but rather metatheater (p. 112).

<sup>8</sup> Stoppard, *Hound*, p. 10.

<sup>9</sup> Søren Kierkegaard, *Repetition: An Essay in Experimental Psychology* (New York: Harper & Row, 1964) trans. Walter Lowrie p. 54. My italics.

<sup>10</sup> There is a clear division between the inside and the outside orders. The outside order often disturbs the life in the "Muldoon Manor." The outsiders (Higgs, Simon, Birdboot, and Moon) are eliminated. The telephone is a disturbing element, which tries to get hold of some outsider; Mrs. Drudge says on the telephone that

they were "cut off from the world." The radio comes from the outside world and gives information about the dangers which threaten the house. The police seemed to be coming from the outside but the "real" Inspector happened to be *inside* the house, it was the insider-creator Puckeridge.

<sup>11</sup> Daisetz Teitato Suzuki, *An Introduction to Zen Buddhism*. For C.G. Jung (New York: Grove Press, 1964), p. 52 and *passim*.

<sup>12</sup> D.T. Suzuki, *An Introduction*, p. 58. The famous gatha goes:  
 "Empty-handed I go, and behold the spade is  
 in my hands;  
 I walk on foot, and yet on the back of an ox  
 I am riding;  
 When I pass over the bridge,  
 Lo, the water floweth not, but the bridge doth  
 flow."

<sup>13</sup> Wallace Stevens, "Description without Place," *Transport to Summer*, in *The Collected Poems of Wallace Stevens* (New York: Alfred A. Knopf, 1973), p. 244. Of course I am aware that Stevens is propounding a theory of levels of perception and that he views "description" as the difference made by the subject in the object. For a fuller description, see "Metamorphosis in Wallace Stevens" by M. Bernetta Quin in *Wallace Stevens*, ed. Marie Baroff (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1963).

<sup>14</sup> The dialogue on the kinds of chocolate carries the "Pinteresque" element of playing with words, as does the absurdity of mixing up several games and inventing non-existing terms and rules (pp. 49-50) for bridge, chess, poker, bingo, and roulette where one is always bound to lose.

<sup>15</sup> Stoppard satirizes the conventions of realism by adopting a very realistic setting; and by using the absurdity of applying a set of fixed patterns to a play full of jokes and absurd comments, he emphasizes his use of the unexpected element. Since an exposition is needed in the realistic convention, Mrs. Drudge, "the Helper," says the stage directions in the most unnatural way, on the telephone. Her diction is also quite artificial and funny.

<sup>16</sup> Albert Camus, *The Myth of Sisyphus* (1942) trans. Justin O'Brien (New York: Random House, 1955), p. 10.

<sup>17</sup> Stoppard, *Hound*, p. 10.

<sup>18</sup> Stoppard, *Hound*, p. 9.

<sup>19</sup> Stoppard, *Hound*, p. 58.

<sup>20</sup> Stoppard, *Hound*, p. 53.

<sup>21</sup> Stoppard, *Hound*, p. 9.

<sup>22</sup> Stoppard, *Hound*, p. 34.

## FAULKNER'S *Light in August*

The following papers were presented in a workshop on Faulkner's novel *Light in August* during the Segunda Semana de Estudos Germânicos by four students of our M. A. program in English.

Since the workshop was planned as a complement to the lecture "The sound and the fury of Southern American Literature," an informal introduction, not included here, related Faulkner's text to the main topic in question.

The participants then dealt with specific aspects of the novel: narrative technique and style, characterization as carrier of themes, and imagery.

A.L.A.G.

### FAULKNER'S NARRATIVE TECHNIQUE IN *Light in August*: STYLE

Sandra G. P. Lima

To read Faulkner is to discover the South with all of its historical burden, its social and moral significance combined with the author's own experience and imagination.

Like most of his novels, *Light in August* was written in a highly personal style aiming at the gradual, sustained, and enriched unfolding of theme and placing a considerable responsibility upon the reader who, instead of receiving the unveiled truth, has to search for it. Thus, Faulkner uses his style as a means to reinforce some important elements in action and characterization, creating a unique type of mood and carrying

specific ideas and themes.

As a skillful stylist whose purpose goes beyond merely entertaining, he masterfully controls his writing by giving his narrative a lyrical and coloring individuality. He combines the methods of modern narration with traditional and poetic resources of language to achieve a harmonious coherence of both techniques. A good example of this is the use of old-fashioned words regarded by some of the critics as a retrogression in technique. However, they represent in fact a progression toward the reproduction of the free flow of consciousness.

The book was written in simple clear prose communicating feeling and attitude in a rather slow and prolonged movement, the pace reproducing that of the wagon wheels which are a leitmotif in the novel. Even in chapter XXII, which is concerned with the complex relations of Joe Christmas and Joanna Burden, the prose is simple.

Faulkner seems often to write as if he were listening to a voice, which may sound as the voice of a stereotyped character whose words might be charged with incredulity, resentment or grief. When this happens Faulkner's prose acquires a broader dimension, a melancholic tone, and a dream-like quality.

In *Light in August*, Faulkner's characters, who can be considered products of a particular moment in history and society, are presented through advance warnings or hints such as in the following quotation in the second page of the novel:

*... Lena did all the housework and took care of the other children. Later she told herself, 'I reckon that's why I got one so quick myself...*

(You know here Lena is going to bear a child).

Also the yellow column of smoke coming from the burning house of Joanna Burden in p. 25 will be very significant later for she is to be one the main characters in the novel. When the author introduces the reader to facts that are to become meaningful he deliberately withholds important information not only to heighten suspense but because he prefers to concentrate in establishing the setting immediately. This device of forecasting events increases dramatic effect and implies a more ultimate meaning for it provides the readers with a first insight into the character's behavior.

Regarding Faulkner's treatment of language, two of his own basic ingredients to improve style are the point of view and the subjective use of syntax. His manipulation of point of view provides him with a great deal of freedom in the development of the story. By using third person narration he creates a framework of objectivity but sometimes he also limits it through the eyes of a specific character to bring the reader close to the reality of consciousness. As an effective piece of narration it leads to a high point, a point toward which one is carried and at which the interest is greatest. If the major interest is the inner world itself (the mind), the external events are not so important but the way they are registered in the mind. Furthermore, Faulkner is fond of using in extended passages, the first person narrator to attain a mixture of perspectives, one of the favorite devices of modern fiction. This confers intimacy and leads toward the achieving of psychological realism. When the author does that he carries into the first person narration the flavor of regionalism making his characters speak with their own individual renderings of language. To engage the reader in the narrator's line of thought Faulkner presents time shifts alternating with shifts in the

point of view. By doing so the "She" becomes "I" to inform us what each character is thinking in order to make the author's task easier and to make the reader feel the story more personally.

The high quality of the style explains to some extent the complexity of the syntax. Faulkner uses rhetorical devices of oratory and builds his sentences with parallel units. For many writers the paragraph, the chapter or even the whole thesis are the chief units of composition but for Faulkner the chief unit is the sentence. Some of his long sentences are difficult to follow, with clauses developing not from the main subject or verb but growing out of precedent clauses. As a result the main thought usually gets lost. On the other hand, short sentences are clear and dominated by concrete nouns and strong verbs. When Faulkner wants to indicate the suspension of meaning in longer sentences he uses semi-colons, dashes, and even parentheses. When he leaves out commas his intention is to add to the text a dream-like quality out of time and space which has a hypnotical effect on the reader.

He makes use of recurrent words that convey not only the image or thought in his mind but also the related feeling or mood. Words such as "doomed," "nameless," "persecuted," besides evoking morality, are also references to past events.

The reference to mythological and biblical allusions which will also be discussed in this workshop, confers depth and universality to his fiction.

The other not less important characteristics and qualities which convey a peculiar flavor to this literary piece are:

- the use of paradoxes and metaphors that regardless of their true meaning give a special effect and shed light and color on

the real subject;

- the use of synonyms or deliberate repetition of words for emphatic purposes;
- a symbolic extension of the meaning of the words, a somewhat poetic meaning brought about by an unexpected expression;
- the piling up of qualifying adjectives which induce the achieving of a dream-like quality to produce that hypnotical effect on the reader.

All of these language devices turn *Light in August* into one of the best creations of American Literature, a microcosm of the world, the world of Faulkner, the world of the South, the world of Man.

#### NARRATIVE TECHNIQUE IN *Light in August*

Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos

I am going to start with a quotation by Edmond L. Volpe in his studies about Faulkner: "Faulkner's greatness as an artist is due to a great extent, to his ability to deal with the specific and the universal simultaneously. Everything that particularizes the American South and its inhabitants is rendered realistically in his writing. But he is far more than a regional writer, and his achievement is due, in large measure, to his narrative structure, narrative techniques, and his style."<sup>1</sup>

Escaping the limitation of naturalistic prose, Faulkner reveals he is a man of his time, in tune with the devices used in the *new novel* (le nouveau roman), therefore mirroring in his structure the main themes projected by his texts. He violates natural

rhythms, breaks the straightforward chronology of time sequence, his narrative jumps back and forth. But such a violation is a skillful and vigorous deviation from ordinary narrative procedures used to convey the author's worldview and to enforce his assertions. The complexity of Faulkner's prose is at the service of his subjects: "His techniques, although sometimes exasperating, are effective in compelling the reader to participate in the writer's search for truth."<sup>2</sup>

*Light in August* has a circular structure. The story of Lena Grove, which is a minor one on the level of events, opens and closes the novel. It begins with Lena walking wearily and heavily one Friday afternoon towards Jefferson, in the quest for the father of her baby. She is the primitive character who, completely keeping pace with the natural flux of life, believes that a child must have a father. So, she naturally goes for him. With Lena, the novel starts quietly and it ends in the same calm modulation: she is last seen travelling on a dusty road, now with Byron Bunch, still continuing on her quest. Lena's story is included for a thematic purpose: besides bearing the strength and peace attained by those who are not alienated from the natural flux of life, she is also a promise that mankind might have a second chance. To put it in another way, such a circular structure carries the theme of the cycle of life; the novel is ultimately about life and its renewal, a process which has to be accepted, if peace and reconciliation with mankind are to be attained.

However, the focus of the narrative remains the longest on the wanderings of Joe Christmas as he searches to discover who he is. Though what happens in Jefferson during that August covers only a period of a week or so, Joe's quest extends over a timespan of more than 30 years. The author shifts the focus towards the center

of the circle where, in spite of the calmness of the beginning and ending, violence, murder, castration, lynching, and guilt are explored to provide a deeper understanding of human nature.

The material upon which Faulkner builds his story is not so complicated: Joanna Burden has been murdered and her house set on fire. The murderer escapes, is hunted down and lynched, when he is declared to have negro blood. Parallel to the action taking place in the present, subsidiary stories are erected exploring the reasons for the murder, the psychological and social forces culminating in this set of violence and producing the lynching. The story unfolds with references backward and forward. There is a deliberate disarrangement of the straightforward chronology. Faulkner is never concerned with the time sequence. By fragmenting chronological time, and juxtaposing stories of the past to stories of the present, he reveals the effect of the past on the present. By breaking up the narrative he enforces his assumption that time is a complex of human tensions and it is fully absorbed in and integrated with rhetoric, style, narrative pace, and rhythm. What is felt is the pressure of the past upon the present. Beyond that lies the recognition that the human mind does not function within the barriers imposed on the body, but it fuses past, present, and future. In other words, time exists as an absolute entity.

Such a movement in the consciousness of the characters is reflected through flash-backs. The use of this technique serves different purposes: while it describes the relationship of the individual to his past, it slowly and gradually reconstructs the past, and it also heightens dramatic effects.

In conclusion, we may say that although taking the South as a frame, Faulkner's narrative carries a broader and more universal theme: it is a novel about life and its renewal. The complexity of

the prose used, with its splits and fragmentation, becomes a metaphor for the fragmentation of human beings isolated in their suffering, loneliness, and lack of identity.

#### Notes

<sup>1</sup> Edmond L. Volpe, *A Reader's Guide to William Faulkner* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1956), p. 28.

<sup>2</sup> Volpe, p. 32.

#### CHARACTERIZATION AS CARRIER OF THEMES IN *Light in August*

Thais Flores Nogueira Diniz

All the characters in *Light in August* are carriers of the themes Faulkner presents and almost all of their names contain symbols related to these themes.

The first woman who appears in the novel, at the very beginning, is Lena Grove, a pregnant young woman searching for her sweetheart. She is a simple and patient incarnation of the indestructible earth itself. She inspires a calm confidence as an agrarian answer to the guilty and violent city life. Being able to assume the joys and sufferings of life, she represents cyclical life and death of all creatures of earth, opposed to Joe Christmas, who is an embodiment of the bewildered New South and whose image represents the conflict of modern man, like almost all of the other characters. While she represents tranquility, peace, self-assurance, the everlasting moment, Joe Christmas is a restless spirit and represents aimlessness, rootlessness, and the inability to deal with his own past. Lena accepts life as it is and doesn't blame anybody, not even her flighting lover, but Joe does not forgive the whites and

himself. Christmas, like Christ, who lived for 33 years, was persecuted and killed and, as a protagonist, presents the theme of fragmented identity and the search for it. Joe Christmas tries to find the essence of his being (which is represented by Lena's harmony) in his relationship with various women, but he never finds it: his relationship with them is never fulfilled and his personality is often shaped through his sexual experiences with them.

Milly Hines is the first woman in his life. To some extent he feels rejected when she dies at his birth. As Joe is the result of the union of an unmarried couple and as his father is a Mexican, he is considered abominable and is sent to an orphanage. When he is five years old, his first contact with sexual experience happens. It is associated with nausea, a feeling of guilt, and the fact that he is called an illegitimate negro. The orphanage dietitian, Ms. Atkins, gives Joe Christmas his pattern of life: instead of punishing him, as he expects and even wants, she rewards him and this fact makes him bewildered and confused. Joe's relationship with Mrs. Mc Eachern, his foster mother, cannot be called a sexual one, but she represents for him one aspect of women he dislikes: tenderness and affection. The conflict for Joe relies upon the contrastive behaviours: while her husband beats him, she tries to be soft to Joe (and he ends by running away with her money). When he is eighteen years old, he is attracted to Bobbie, a waitress in a Jefferson restaurant of low reputation. She initiates Joe into the rites of sex and their relationship could be trustful. But soon he is again rejected. Although revealing herself as being a whore, she rejects him and calls him negro. Finally Joe Christmas meets Joanna Burden, a spinster who has inherited her father's religious beliefs and her grandfather's

antislavery fanaticism. She devotes her life to negroes and is able to accept Joe as the negro that he is, although being white. Their sexual affair creates a struggle within her between passion and the demands of religion: she accepts his being a negro, having sexual intercourse with him, but afterwards forces him to pray in order to repent for their sin of having sex without being married. The conflict is so violent that it results in murder: Joe kills her. Joanna Burden embodies all the previous women in Joe Christmas' life and represents the burden that the white guilty Southern society has to carry. When he finds Joanna, he also finds frustration and guilt. Had he found Lena, he would have found his identity, his peace.

Some of the male characters in the novel also represent the oppression of racial problem and religion. The source of Joe Christmas' "negritude" comes from his grandfather, Mr. Eupheus Hines, a fanatic religious man. Suspecting that his illegitimate grandson's father was a negro, he killed him, put the child in an orphanage and spent the next thirty years acting as "God's chosen instrument" in attacking negroes. He may be compared to Mc Eachern, Joe Christmas' foster father. He was also a fanatic Presbyterian who was determined to teach Joe to fear God and detest idleness and vanity. So heavy was his fanatic oppression upon Joe that the young man ends by murdering him. We can establish a parallel between Joe's foster father and his grandfather for their similar roles in Joe's life. Both have made Joe Christmas suffer all his life at their religious authoritarian hands and both have inflicted corporal punishment on him: one by whipping him when he was young and the other by urging the Jeffersonians to lynch him. Mr. Gail Hightower, a presbyterian minister, as his name suggests, carries the idea of loneliness. His only friend is Byron Bunch. He also avoids reality,

trying to live in a magic world in the past. Hightower may be opposed to Joe Christmas: while Joe is deprived of all certainty about his past and cannot rest from his engagement with the present, Hightower, obsessed with the past, does not live in the present, withdrawing from life and its sufferings.

For Southern Puritans, women represent guilt, since they embody sex. They also represent the guilt resulting from racial exploitation. Men, on the other hand, represent guilt when embodying racial problems and also a religion based on notions of sin and punishment. These three elements, sex, religion, and race, are interlinked and represent the burden that society carries along. However, at the end of the novel, Faulkner unites Lena Grove to Byron Bunch. He represents the common man, the persistent one, who does not have the air of mystery or intrigue which surrounds the other characters. His name suggests common people, humanity. By uniting humanity to the earth, the only triumphant element of his version of the modern South, Faulkner gives us some hope that Man will prevail.

#### IMAGERY IN *Light in August*

Julio Cesar Jeha

Faulkner created a work loaded with symbols to depict the two strains that haunt the South and, by extension, all of mankind. These strains are the dualism represented by the black and white races, and time, as an inescapable circular trap.

Many are the symbols used, but there is one that summons up these aspects of Southern literature. It is the Ouroboros, the dragon biting its own tail. It is a Jungian archetype which is

symbolic of time and the continuity of life. Cirlot points out that "in some versions of the Ouroboros, the body is half light and half dark, alluding in this way to the successive counterbalancing of opposing principles."<sup>1</sup>

The Ouroboros is one of the most symbolic animals to which various attributes converge. Joe Christmas, the central character in *Light in August*, embodies some of the characteristics of the dragon.<sup>2</sup> He is aggressive and dangerous; he follows his animal instincts, and therefore is linked to the idea of being the adversary, the devil himself. The dragon has, in many legends, this "meaning of the primordial enemy with whom combat is the supreme test," as Cirlot states.<sup>3</sup>

Although Christmas is identified with the beast, he has to fight his own dragon so as to find his identity. He takes then an opposite role, that of the sun hero. This hero is associated with the sun because he has the "virtues necessary to vanquish chaos and overcome the temptations offered by the forces of darkness."<sup>4</sup> The sun hero must fight the dragon of his own low nature. This ambivalence is a characteristic of the sun, according to the Hindu *Rigveda*. On the one hand it is resplendent, while above the horizon; on the other hand, it is black or invisible, while under the horizon. Joe Christmas' quest follows the path of the sun: he ought to ascend slowly and painfully from hell toward heaven.

His first struggle is against his origin: he has both black and white blood, but is neither a black nor a white man. As he tried to live in either group, Christmas is rejected by both. This sense of non-belonging, which is a burden felt by the American Southerners, generates in him a mental imbalance that is also a characteristic of the dragon.

"Jung goes as far as to say that the dragon is a mother-image

(that is, a mirror of the maternal principle or of the unconscious)."<sup>5</sup> The image Christmas has of a mother is that of a weak but castrating, servile but demanding woman. The first time he got near a mother-like figure was in the orphanage where he met the dietitian. His hearing her in a sexual act and her attempt to buy his silence led to a traumatic shock.

The second mother-like figure appeared when he was adopted. Mrs. Mc Eachern tries to buy his love and that enhances his negative conception of motherhood. The animosity brought about by these relationships was later concentrated in Joanna Burden, his mistress. As she tries to mother him, Christmas slashes her throat open. This image of the feminine enemy appears in the alchemical doctrine of Hermes Trimegistus. There, the woman is equated with a principle of dissolution and, therefore, she ought to be conquered and slain by the sun hero.

Another characteristic of the Ouroboros is revealed during Joe Christmas' search for his identity. He is driven by what Cirlot calls a "will which desires and yet has nothing capable of satisfying it except his own self."<sup>6</sup> In other words, man's possibility for satisfying his desires is to be found not in external reality, but within himself. This aspiring will finds expression in the image of the dragon biting its tail. It symbolizes the ability of hunger to feed itself, being both the sacrificer and the instrument of sacrifice.

It has already been said that one of the characteristics of the Ouroboros is dualism. This binary feature pervades Faulkner's novel and can be found in both characters and themes.

Lena Grove, as the earth figure, is opposed to Christmas, as the hell/heaven figure. She is passive and fertile while he is aggressive and sterile. She is the earth that bears life, he is

the dragon that brings death and destruction.

Lena is dressed in blue, the colour that stands for calmness, quietness, and tranquility. The earth itself is blue when seen from outer space. On the other hand, Joe Christmas is always wearing a white shirt and black trousers. These colours contrast Everything and Nothing, Light and Darkness, and Life and Death. They are the external reflection of the inner conflict of his white and black blood.

According to Faulkner, Lena's life is like a "string being rewound onto a spool" (p. 8). She is like the mythological figure, Clotho, the Moira dressed in blue that turns the spindle and presides over man's birth. Whereas Lena is linked to the continuous and timeless aspect of life, Joe Christmas is associated with the idea of time as a cyclic cage that has to be broken out of. This gives his life a characteristic of discontinuity and fragmentation. He is like another mythological figure, Atropos, the Moira dressed in black that cuts the thread of human life with her shears.

The contrast between the two protagonists is not the only example of binary presentation in *Light in August*. At least a half-dozen of contrasting pairs appear, but dualism is more poignantly expressed through Joe Christmas.

He was probably born under Capricorn, a sign whose dual nature represents the ambivalent tendencies of life toward the abyss and the heights.<sup>7</sup> Again, Christmas is divided between the dragon that wants to hide in the underworld and the sun hero whose quest shall lead him to heaven.

It seems that in Hindu doctrine these two currents signify the involutive and evolutive possibilities, that is, birth and death and death and birth. This continuum of birth-death-rebirth

is the path followed by Christmas: when he was born his mother died, and Lena gave birth to a child by the time he was killed.

This twofold aspect was prolonged into his sexual behaviour. Sex first appeared in the dietitian episode. Once, in the orphanage, the boy Joe Christmas was hidden in a closet savouring a toothpaste, while the dietitian was having intercourse in the room. The toothpaste he was sucking may be a surrogate for either the breast or for the penis, according to Freudian theories. The dietitian's wicked reaction may have led him to an inadequate relationship with women.

This inadequacy was reinforced by the sado-masochist link with his adoptive father. The habitual flogging had for both, in Chase's words, "the uneasy satisfaction of an abnormal but somehow vehemently pure sexual alliance."<sup>8</sup>

Another dual image in *Light in August* is that of flight and pursuit. In Joe Christmas, it is represented by the unflinching ghosts that chase him. Faulkner describes them as "not pursuers: but himself: years, acts, deeds omitted and committed, keeping pace with him, stride for stride, breath for breath, thud for thud of the heart, using a single heart" (p. 284). He belongs to that race, very rarely found, "the hunting hunted kind," as the song in *Jesus Christ Superstar* says.<sup>9</sup>

Jung traces an early Christian current that has God as the father of both Satan and Jesus.<sup>10</sup> This paradoxical opposition recurs in Christmas' personality: on a deep level he is the dragon and the sun hero, on a superficial level he is an evil and a godlike figure. When he enters a Negro church he is thought to be the devil, Satan himself. This is enhanced as he curses God and busts the lamps off. By the moment of his death, he overcomes his low nature and resembles a god, in Faulkner's words, with "his

raised and armed and manacled hands full of glare and glitter like lightning bolts" (p. 348).

The association of Joe Christmas with Jesus Christ begins with their names - the initials are the same, J.C.; they were born on the same day, lived 33 years, and underwent a seven-day Passion before dying.

Christmas plight reaches the end: he has fought the dragon and ascends to heaven through death as a true sun hero: "with peaceful and unfathomable and unbearable eyes" (p. 349), as Faulkner wrote.

All this dualism may be focused on the primordial conflict of Christmas' existence: white blood versus black blood. And Joe is but a symbol of the South in anthropomorphical scale. The repressive religious, sexual, and social codes, the capital sin of slavery, and the feeling that time is a trap were set upon his shoulders. Thus, he was turned into a sacrificial sheep offered in expiation of the South's feeling of guilt and, by extension, his death was an atonement for mankind's sins.

#### Notes

<sup>1</sup> J.E. Cirlot, *A Dictionary of Symbols*, trans. Jack Sage, 2nd. ed. (London: Routledge & Paul Keegan, 1971), p. 247.

<sup>2</sup> William Faulkner, *Light in August* (Harmondsworth, G.B.: Penguin-Chato & Windus, 1952). All subsequent quotations from the novel are taken from this edition.

<sup>3</sup> Cirlot, p. 86.

<sup>4</sup> Cirlot, p. 148.

<sup>5</sup> Cirlot, p. 88.

<sup>6</sup> Cirlot, p. 89.

<sup>7</sup> Cirlot, p. 38.

<sup>8</sup> Richard Chase, "The Stone and the Crucifixion," in *Critique and Essays on Modern Fiction, 1920-1951*, ed. John W. Aldrich (New York: Ronald, 1952), p. 193.

<sup>9</sup> Tim Rice and Andrew Lloyd Webber, "Pilate's Dream," in *Jesus Christ Superstar*, MCA, 600.063/64, 1974.

<sup>10</sup> Carl G. Jung, *Psicologia da religião ocidental e oriental*, trans. Padre Dom Mateus Ramalho Rocha, (Petrópolis: Vozes, 1980), p. 249.

## THE SOUND AND THE FURY OF SOUTHERN AMERICAN LITERATURE

Ana Lúcia Almeida Gazolla - UFMG

The South of the United States presents, in the twentieth century, a remarkable flowering in the area of Literature. It has produced, especially in the first half of the century, more good writers than any other region in the country. Writers of the stature of Thomas Wolfe, Eudora Welty, Richard Wright, Tennessee Williams, Robert Penn Warren, John Crowe Ransom, Carson McCullers, to name just a few, together with William Faulkner, the greatest of all, have been responsible for a period of such creativity that it has come to be known as "the Southern Renaissance."

Yet the Renaissance, with its characteristics of following the classical principles of order, stability, clarity, equilibrium, harmony, is not what comes to one's mind as one dives into the production of the Southern writers who have created the so-called "Southern mode." On the contrary, Mannerism and Baroque are the artistic and literary trends that seem to have more in common with the particular world-view expressed in these texts.

Nothing too unexpected about this statement. As several critics have pointed out, our century presents, to a large extent, a reexamination and reevaluation of both trends. Afonso Ávila, in *O lúdico e as projeções do mundo barroco*, has stated that

*a atração exercida pelo barroco sobre a inteligência e a sensibilidade modernas decorre, sem dúvida, das similitudes e afinidades que aproximam duas épocas cronologicamente distanciadas entre si, dois instantes porêm de civilização ocidental que colocam em crise os mesmos valores, dois homens que*

*experimentam com isso uma análoga perplexidade existencial, duas artes que repercutem em sua linguagem uma bem parecida pressão de historicidade e uma idêntica instabilidade de formas.<sup>1</sup>*

Rather than being faced with harmony and stability, the Southern man views the world as a tense, unstable, violent place. Rather than dealing on the rational level of concepts and theories, he delves into Reality, into the concreteness of Reality, which he perceives in a very sensorial way. Senses, sensorial perceptions. Sound. Conflict, tension, violence. Fury. Life "is a tale, told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing."<sup>2</sup> No wonder Faulkner took, from this quotation from Shakespeare, the title of one of his novels. Shakespeare was also able to perceive that the apparent stability of the Renaissance was hiding a major crisis of values soon to follow and to find expression in Mannerism and in the age of Baroque.

A discussion of Shakespeare's work does not fall into the scope of this paper. However, one can at least mention Arnold Hauser's comments, in his *Historia Social de la Literatura y el Arte*,<sup>3</sup> on several aspects of Shakespeare's texts that reveal the dissolution of the classical notion of Art without tension. Hauser mentions, among others, his contradictory characters, the abandonment of the principles of unity, order, and economy, the mixture of the tragic, the comic, and the grotesque, of the sensual and the intellectual, of the abstract and the concrete, the violent scenic effects, the abrupt shift in scenes, the use of antitheses, puns, and metaphors, the emphasis on the irrationality and the absurdity of life, etc.

For Shakespeare, as for the Southern writers, the sound and the fury are seen as constant components of life and recurring elements of human experience. In this way these artists, separated

by time, give expression to the same anguish. Their works convey at once the peculiarity of their experience and the universality of man's predicament as he finds himself trapped by time.

Faulkner was not the only writer to perceive this affinity with the Elizabethan playwright. Allen Tate, in his essay "The Profession of Letters in the South," discusses the peculiar historical consciousness of the twentieth century Southern novelist. He compares it to that of Shakespeare, in that they dramatize "the psychic consequence of the shift in the Western apprehension of existence from the traditionalist to the historical mode."<sup>4</sup> Such consciousness of time and history, and of their relation to the self, is fundamental in Southern literature and is related to the peculiarity of the Southern experience in the context of the history of the United States.

The American legend of success, wealth, and victory established in the earlier years of the twentieth century is familiar to whoever studies any aspect of the American life. On the individual level, it has come to be known as "the American Dream," making of Lincoln a major symbol of the possibility of social ascension due to personal characteristics; on a national level, it has been supported by a succession of victories that lifted the country to a position of prominence in the world. Before Vietnam the United States had not experienced defeat. Nationalism, faith on their institutions, acceptance of Capitalism, and the ideology of Americans as models for other people were accepted by most Americans. Different types of "missionaries" of the United States still travel throughout the world spreading this Messianic view of their role and the gospel of success.

Only one region in the United States was unable to share all of the illusions of unchallenged power. Unlike most Americans, for whom their country was immune to the historical process that

inevitably leads all civilizations, strong as they are, to decadence and destruction. Southern men knew the taste of failure. They were the only ones in the United States who had been forced to go through the experience of military defeat and occupation. Their submission to the North therefore conflicted with the prevailing view of life in the country. They could not consider man as the master of his destiny, for they had to acknowledge the existence of uncontrollable forces which surpass the power of one's will. Such perception of man as trapped by History, by Time, must also be related to the Calvinistic ideas that pervade Southern culture. Calvinists see man as a limited creature, and evil as an active force operating in life, and creating anguish and anxiety. Edgar Allan Poe, another Southerner, has expressed these views in a recurrent way.

The perception of evil, the notion of human limitation, and the feeling of failure accompany the struggle of the Southern writer to cope with his sense of dissolution and loss due to the fragmentation of the community and the collapse of the social order of the Old South. Recurring themes of Southern literature are exactly the loss of unity of being in modern man, the divorce between means and end, the gap between religion and moral agency, the contrast between the old order based on a code of honor and the guilt of slavery, the moral duplicity of the new world, the treacherous role of the past as it has a controlling function in human life, history and memory as essential elements in life. A sense of fate and doom, of guilt and the demand for expiation are peculiar elements of the Southern experience to find expression in literary works. And so are the fury hidden behind the mask of gentility, the crisis of values, the contradictions inherent in their view of life. And so is the attempt to perceive life on basis of the concrete, the particular, the actual, revealing what Warren has

called "the fear of abstraction, (...) the fear that the concreteness of life will be violated."<sup>5</sup> From this evolves the concern with reality as it can be perceived through the senses. The sensorial method and the dark view of life - "the sound and the fury" - are then special traits which made of the "Southern mode" a unique contribution to twentieth century American Literature.

The same type of contribution comes from other areas of culture. The concern with the actual, the concrete, and the view of tension and paradox as primary elements in art are the main characteristics of a movement in literary criticism originated in the South - the New Criticism. The main figures of this group are some of the same authors we have mentioned before, such as Ransom, Tate, Brooks, Warren, who worked together since the publication of the famous magazine *The Fugitive* in Nashville, Tennessee. They all had one feature in common: they turned to a study of poetry concentrating on the actual text of the works, trying to solve the problem of unity on basis of the verbal structure of the poem. Tate, for example, states that the meaning of a poem lies in the tension of intension (connotation) and extension (denotation). Brooks, another important Southern critic, analyses poems as structures of paradoxes and ironies. A good or complex poem would have to be ironic, that is, to present the recognition of incongruities and ambiguities, and a reconciliation of opposites.

I mention these critical positions only to reinforce the notion that the elements we are discussing stand out whenever a literary work by these Southern writers is subject to inquiry.

Professor C. Hugh Holman is then justified in his statement that

*approach it however you will, you will find*

*at the heart of the southern riddle a union of opposites, a condition of instability, a paradox. Calm grace and raw hatred. Polished manners and violence. An intense individualism and intense group pressures toward conformity. A reverence to the point of idolatry of self-determining action and a caste and class structure presupposing an aristocratic hierarchy.*<sup>6</sup>

This is the subject matter Southern writers have at hand. To give artistic expression to it is the natural step for artists who perceive the tragic dilemma of man torn between past and present, between his thirst for eternity and his acute and anguished awareness of transitoriness. The same ambiguities that led the South to disaster provide the material for an extraordinary artistic presentation of life.

This does not mean, however, that the acute regional consciousness of the Southerner is a limiting trait which would lead to the narrowing of his perception. The writer creates out of his personal experience, but the fictional world has a life of its own. Yoknapatawpha County is not Lafayette County, and Jefferson is not Oxford, Mississippi, but they are universalized recreations, since Faulkner is searching for a pattern, a meaning behind "real life" and his accumulated personal experiences.

For this reason, several critics have stated that the Southern writers reshape History into myth: they use the particular, the regional, as a means to attain deeper knowledge of human life. Their characters then become "archetypal," in that they dramatize the tragic condition of the human lot.

Faulkner's novel *The Sound and the Fury* exemplifies, in a perfect way, these main traits of Southern literature. The quotation from which the title derives provides the best comment one could

make on the meaning of this work and on Southern literature as a whole:

*Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow,  
Creeps in this petty pace from day to day  
To the last syllable of recorded time;  
And all our yesterdays have lighted fools  
The way to dusty death. Out, out brief candle!  
Life's but a walking shadow, a poor player  
That struts and frets his hour upon the stage  
And then is heard no more. It is a tale  
Told by an idiot, full of sound and fury,  
Signifying nothing.<sup>7</sup>*

Although it would be impossible to present here an extensive analysis of the novel, there are some important aspects one could deal with in order to clarify the relationship between the quotation from *Macbeth* and Faulkner's text.

The novel presents, through the recollections of different narrators, a period of some years in the life of the Compson family. However, one can see that, rather than being the saga of a family, it has, as its subject matter, Time itself.

The fragmentation of the point of view, the apparent disorder of the narrative, the intermingling of past and present in the memories of the characters reveal that Faulkner is not concerned with chronological time, but with Time as an overwhelming and inscrutable reality. The four sections of the novel deal with different forms of perceiving (or not perceiving) time, but they all lead to the same conclusion: man is entrapped by time. He is tied to his past and is forced to face the fact that he is timebound and transitory, a walking shadow, a brief candle, a poor player, who aimlessly tries to stop the flux of time. If Caddy tries to live the present and Benjy has no sense of time, Quentin and Jason are obsessed with time. Jason is constantly

trying to catch up with time, and he never does. Quentin tries to transcend chronological time, and he only does it through death. All of them are tied to their past, to the emotional bonds of love or hatred from which they never free themselves. Caddy comes back to see her child, and is finally frozen in a picture where she looks "ageless and beautiful, cold, serene and damned;"<sup>8</sup> Benjy cannot forget his sister; Quentin considers himself the guardian of a sense of honor which comes from tradition and kills himself by drowning; Jason cannot forgive Caddy for not having got his job and feeds on his hatred for almost twenty years.

Symbols of time associated with death recur in the novel: Quentin's watch (which he breaks in the attempt to escape time), the river where he drowns himself, the kitchen clock, water, fire, shadows, all carrying the themes of finitude and flux. Man's anguish as he realizes that everything passes forces him to look backwards, not into the future, for nothing is or will but was.<sup>9</sup> Life is therefore devoid of meaning and the sense of absurdity pervades our perception of it. Man, alone with himself, faces his loss of innocence and his deterioration, and is led into various forms of evading awareness: alcohol (Mr. Compson), money (Jason), sex (Caddy), suicide (Quentin), disease (Mrs. Compson). And thus he unwillingly performs his role in the tragicomedy of life. Benjy's castration becomes a major symbol of the process of deterioration to which time submits the human being. Then comes the fury:

*it will be a gamble and the strange thing is that man who is conceived by accident and whose every breath is a fresh cast with dice already loaded against him will not face that final main which he knows before hand he has assuredly to face without essaying expedients ranging all the way from violence to petty chicanery that would not*

*deceive a child until someday in very disgust he risks everything on a single blind turn of a card no man ever does that under the first fury of despair or remorse or bereavement he does it only when he has realised that even the despair or remorse or bereavement is not particularly important to the dark diceman and i temporary and he it is hard believing to think that a love or a sorrow is a bond purchased without design and which matures willingly and is recalled without warning to be replaced by whatever issue the gods happen to be floating at the time. (pp. 220-21)*

This pessimistic view of life is echoed in most works written by the Southerners: Ellen Glasgow's *Barren Ground*, Wolfe's *You Can't Go Home Again*, *Look Homeward, Angel*, *Of Time and the River*, Williams' *A Streetcar Named Desire* and *The Glass Menagerie*, Warren's *All the King's Men*. The list is endless, and the titles themselves suggest the preoccupation with the past, the South, time passing, man's transience and fragility.

The sensorial method, which is the other side of "the sound and the fury," also finds perfect expression in Faulkner's novel. While "the fury" is associated with revolt, as man is faced with the absurdity of his condition, "the sound" becomes an indicative of the concreteness in the artists' rendering of material.

The world of all the characters is full of sounds, smells, colors, shadows, fire. The description of people is conveyed in terms of startling visual images, such as:

*her face was like a cup of milk dashed with coffee in the sweet warm emptiness. (p. 155)*

*a big man who appeared to have been shaped of some substance whose particles would not or did not cohere to one another or to the frame which supported it. (p. 342)*

Also, Benjy sees the objects of the world as "bright shapes" and is almost hypnotized by fire, while Quentin perceives them as shadows.

Their world is also recending with smell. Caddy smells like trees, the smell of the honeysuckle is associated with sex, Quentin feels the smell of the curves of the river where he will drown himself, people smell of rain, Benjy's sense of smell is repeatedly referred to, Mrs. Compson always has a camphor-scented handkerchief to her nose, Jason has several headaches due to the smell of gasoline, Benjy perceives that Caddy has lost her virginity because he feels a different smell.

And their world is full of sound. Jason and Quentin constantly hear the sound of chimes and bells, Benjy roars inside and outside the house, Mrs. Compson calls for help, the negroes sing or laugh aloud, Jason screams.

"The sound," which we took as a symbol for sensorial perception itself, is also the expression of the hopelessness of fury, of revolt, since the human condition cannot be changed. Benjy, the idiot, the first narrator who tells us the tale, the character for whom reality exists only as it reaches his senses, bellows

*slowly, abjectly, without tears;  
the grave hopeless sound of all  
voiceless misery under the sun. (p. 395)*

And so it becomes true that

*Life is a tale, told by an idiot, full of  
sound and fury, signifying nothing.*<sup>10</sup>

Fortunately for us, however, some things resist the destructive power of time. If the candle is brief, it is capable, nevertheless, in its short appearance upon the stage, of creating a perennial picture of life, immortalizing it through Art.

One more ironical contradiction to add to those discussed in this paper and to sum up the importance of Southern literature in the twentieth century: by dealing with time, with the flux of time, the Southern writers, like Faulkner, have crystallized it in their works, creating meaning out of chaos.

These authors, to borrow Faulkner's words, have not only endured.

They prevail.

## Notes

- <sup>1</sup> Afonso Ávila, *O lúdico e as projeções do mundo barroco* (São Paulo: Perspectiva, 1980), p. 11.
- <sup>2</sup> Shakespeare, *Macbeth*, in *Shakespeare Complete Works* (London: Oxford University Press, 1966), V, v, pp. 867-68.
- <sup>3</sup> Arnold Hauser, *Historia Social de la Literatura y el Arte* (Madrid: Ediciones Guadarrama, 1969). Vol. II, pp. 63-94.
- <sup>4</sup> Lewis P. Simpson, "Southern Fiction," in *Harvard Guide to Contemporary American Writing*, ed. Daniel Hoffman (Harvard: The Belknap Press, 1979), p. 153.
- <sup>5</sup> Robert Penn Warren, *Segregation: The Inner Conflict in the South* (New York, 1957), p. 15.
- <sup>6</sup> C. Hugh Holman, *The Roots of Southern Writing* (Athens: University of Georgia Press, 1972), p. 1.
- <sup>7</sup> Shakespeare, *Macbeth*, pp. 867-68.
- <sup>8</sup> William Faulkner, *The Sound and the Fury* (New York: Vintage Books, 1954), p. 415. All subsequent quotations from this novel are taken from this edition.
- <sup>9</sup> Quentin's sentence is indicative of this: "Non fui. Sum. Fui. Non sum" (p. 216).
- <sup>10</sup> Shakespeare, *Macbeth*, pp. 867-68.

## TRANSLATION - THE HERMENEUTIC MOTION

Ian Linklater - UFMG

The 'Hermeneutic' school of textual interpretation attempts to formalize and describe from within the ways in which we interpret the meaning of meaning. It involves the dialectical interactions between writer, reader and language.

Martin Heidegger, who has been hailed as 'The secret king of thought' by Hannah Arendt, has described Hermeneutics as a way of seeking to hear the 'pneuma,' the breath of hidden spirit in language.

In Heidegger's ontology or 'thinking of being,' we may perceive Hermeneutics in action. He has affirmed that Western History may well turn on the translation (the right apprehension) of the word 'to be' in a pre Socratic fragment. In German the noun 'being' is 'sein,' and the verb 'to be' is also 'sein' - as in French and Portuguese, the noun is identical with their infinitive (in English it is identical with a participial form). In other words 'sein,' the verbal noun, is, at its syntactic base, a process, an activity. The noun is, as it were, in George Steiner's phrase, 'the momentary pause or fiction of an act.' It has the same linguistic form as the act because the latter is wholly operative within it.

Heidegger reached back into the origins of crucial Greek terms. The Greeks called 'being' 'ousia' or 'parousia.' This word is normally translated as 'substance.' Wrongly, Heidegger claims. The true translation would have to be a cluster of words comprising 'homestead, at-homeness, a standing in and by itself, a self-enclosedness, an integral presentness or there-ness. 'Parousia' tells

us that something is present to us. It stands firmly by itself - it is. Post-Socratic thought never returned to this primal ground of being' - to this illumination of and through the presentness of the existing.

'Ousia,' then, signifies stable and enduring being; being in its dynamic aspect as 'Physis.' Neither of these root words can be replaced by the word 'existence.' 'Existence' is the very opposite of 'being.' It derives from the Greek source which means 'to stand outside of' - to be in a posture external to being. For the Greeks, so long as they were still in the light of 'immediate presentness,' 'existence' signified 'non-being.' The thoughtless habit of using the words 'existence' and 'exist' as designations for being is one more indication of our estrangement from being and from a radical, forceful and definite exegesis of being.

A further linguistic probing of the roots of 'sein' gives us 'esti' (Greek), 'est' (Latin), 'ist' (German), 'is' (English) from Sanskrit 'asus,' which Heidegger translates as 'Life itself, the living, the autonomous.' From the Sanskrit radical 'bh a' or 'bheu' comes Greek 'phu<sub>o</sub>' (to emerge) as well as 'physis' and 'phyein,' meaning respectively 'nature' and 'to grow.' It is from 'phyein' that there derives the Latin perfect 'fui,' the English 'be' and the German 'bin-bist.' A final word enters into play here. From the Sanskrit 'vasami' we have the German 'wesen,' a polysemic word which Heidegger takes to mean 'to dwell, to sojourn to belong to and in.' From this derives 'gewesen' (has been), 'war' (was) and Heidegger's key word 'wesen' - 'That which is in its active being-that whose being is an indwelling.' From these three stems we may derive these meanings 'to live, to emerge, to endure.' Upon such bases, upon such scrutinies and endeavours to translate the true meaning and connotative ranges of words, Heidegger has erected a whole Metaphysic

calling for a re-thinking of such categories as 'being,' 'becoming,' 'thought,' 'idea' and 'ought,' compelling them back to their forgotten sources.

If we wish to propound a theory of translation, we must be sure that we know what kind of event we are dealing with. Are we dealing, as the Sapir-Whorf hypothesis argues, with a situation in which each of the four thousand languages at present current articulates a specific, ultimately irreducible segmentation of reality? In George Steiner's phrase 'Are different languages radically diverse modes of structuring or experiencing reality?' Or are we to accept the view of Zelig Harris and Chomsky that the deep structure analogues of human tongues will be found to outweigh the surface disparities? Between these two poles of argument, we must seek for intermediary and qualified attitudes.

The Monadist position finds early expression (1697) in Leibnitz who suggested that language is not the vehicle of thought but its determining medium, that we think and feel as our particular language impels and allows us to do. He further asserted that tongues differ profoundly, that they are 'perpetual living mirrors of the universe,' each reflecting and structuring experience according to their own habits of cognition.

In Vico's 'philology' 'universalist' and 'monadist' strains co-exist. Vico knew that man enters into active possession of his consciousness, into active cognizance of reality, through the ordering shaping powers of language. All languages traverse the same stages of linguistic usage, from the immediate and the sensory to the abstract. But Vico was acutely perceptive of the autonomous genius of different languages. He was aware that the study of the evolution of language is the study of the human mind itself. He maintained that each different language was made up of almost

infinite particulars that engender and reflect the differing world view of races and cultures. He asserted that a universal logic of language would be falsely reductionist.

Other names should be mentioned. Hamann in his 'Versuch über eine akademische Frage' (1760) focuses upon the proliferation and diversity of languages, and arrives at a conclusion, based upon a physiological hypothesis that each language is an articulate revelation of a specific historical-cultural landscape. Herder, very much a product of the Romantic Period, with its emphasis on a sense of place and history, stated that each language has an irreducible spiritual individuality and that a language would derive great benefits by 'guarding itself from all translations.' An untranslated language, he urged, would retain its vital innocence, and not suffer the debilitating influence of alien blood.

Wilhelm von Humboldt, a man of Renaissance breadth, whose speculations ranged over nearly the whole of extant knowledge, seems to claim that language is a third universe midway between the phenomenal reality of the empirical world and the internalized structures of consciousness. Language is the determinant of man's place in reality. Language, seen in this way, is a universal, but so far as each human tongue differs from every other, the resulting shape of the world is subtly and drastically altered. Each one organizing perception by imposition of its proper framework on the total flux of sensation. Different linguistic framework will divide and channel the sensory flux differently.

The crowning statement of the monadist position, which we have traced from Leibnitz via Humboldt is to be found in the 'metalinguistics' of Benjamin Lee Whorf. His theses are well known. Linguistic patterns determine what the individual perceives in his world and how he thinks about it. These patterns vary widely and

the response in groups using different language systems will be correspondingly different. The resultant 'World Views' will be basically unlike (Whorf calls these 'Thought Worlds'). He maintains that the 'Thought World' makes up 'a microcosm that each man carries about within himself, by which he measures and understands what he can of the Macrocosm.' He claims that, for the human consciousness, there is no such entity as objective physical reality (we dissect nature along lines laid down by our native language).

There exists, however, the empirical conviction that the human mind actually does communicate across linguistic barriers. Underlying the formidably historically moulded differences, there must be principles of unity, of invariance of organized form. This seeking for a 'universal grammar is the main task of modern linguistic theory.'

But let me quote Robert A. Hall (1968) 'Linguistic structures do differ very widely indeed among all the attested languages, and so do the semantic relationships which are associated with linguistic structures. The search for linguistic universals has recently come to the fore again, but it is still premature to expect that we can make any except the most elementary observations concerning linguistic universals and expect them to be permanently valid.'

Chomsky, in 'Aspects of the theory of Syntax,' says 'The existence of deep-seated formal universals implies that all languages are cut to the same pattern, but does not imply that there is any point by point correspondence between particular languages. It does not, for example, imply that there must be some reasonable procedure for translating between languages.'

But if we cannot expect to arrive at a generally applicable theory, we may have begun to feel that translation is of the first

importance in our search for comparable meaning between two texts (or two languages). Let me put it this way, adapting the ideas of Walter Benjamin - a translation from Language A into Language B will make tangible the implication of a third active presence - a 'pure language,' which is not contained in any single spoken idiom, something like a 'pure speech' which precedes and underlies both languages (Benjamin refers to this as the Logos). The translator enriches his own language by allowing the source language to penetrate and modify it. He does more - he extends his native idiom towards the hidden absolute of meaning. As Benjamin says 'If there is a language of truth, in which the final secrets that draw the effort of all thinking are held in silent repose, then this language of truth is true language, and it is precisely this language that is concealed, intensively, in translations.'

And so we turn to the Hermeneutic Motion, which has been described by Gèorge Steiner as 'The act of elicitation and appropriative transfer of meaning.'

This motion is fourfold. Firstly there is an act of trust. An investment of belief in the meaningfulness, the seriousness of the text we face. 'All understanding, and the demonstrative statement of understanding, which is translation, starts with an act of trust.' (George Steiner). This involves a static contemplation of the source language text in its own phonetic-syntactic-semantic context.

After trust comes aggression. The second move is incursive and extractive. Heidegger tells us that understanding is an act inherently appropriative and therefore violent. The very act of comprehension is an act of translation. Remember St. Jerome's famous image-meaning brought home captive by the translator. This, then, is an act of possession. The translator invades extracts and brings home. He penetrates and transfers.

The third movement is incorporative, an act of importation,

where the receptor language has to make room, to assimilate, to present itself openly, offering all its resources, to embody an integral response. Importations, as we know in a Brazilian Economic context, can be dangerous. They can dislocate the native structure, they can lead to superficial mimicry, so that the receptor language, although laying itself open, must remain on guard, ever conscious of its own being. Much of European romanticism can be seen as a riposte to this sort of domination, an attempt to place an embargo on too much strong foreign influence (in particular, in this case, French neo-classicism).

Our Hermeneutic motion is dangerously incomplete without its fourth stage. In the beginning, resulting from our a-priori trust, we have, as it were, 'leant towards' the confronting text - we have then encircled and invaded it - and we have come home full laden. We must now restore balance - a process of reciprocity. The work translated must be enhanced. The process of translation, like all modes of focused understanding, will detail, illumine and body forth its object. There can be no doubt that the echo enriches, it is not simply a neutral shadow or simulacrum. Authentic translation makes the autonomous virtues of the original more precisely visible. When it surpasses the original, the translation infers that the source text possesses potentialities as yet unrealized by itself. But, ideally, there should be an exchange without loss. The pointers of meaning of cultural interplay, move both ways.

This view of translation as a hermeneutic of trust, penetration, embodiment and restitution derives finally from Aristotle's 'hermeneia' - discourse which signifies because it interprets.

Let me close with a quotation from the preface to that most magnificent of translations - The King James Bible (1611).

'Translation it is that openeth the window to let in the light:  
that breaketh the shell, that we may eat the kernel.'

## A PSYCHOLINGUISTIC VISION OF METAPHOR

Richard Jackson Harris - UFMG and  
Kansas State University

### 1. Introduction

- (1) Atlético smeared Cruzeiro at Mineirão last night.
- (2) I'm locked in this cell of depression and they lost the key.
- (3) The citizens have been dealt with the same bad hand for 15 years.
- (4) I didn't say your meatballs were like rubber; I just said  
the tread on this one looked a little thin.
- (5) Brasília called to say the checks would be late.
- (6) The bulldozer raped the cornfield.

The sentences above all have two things in common. They are all semantically anomalous, and, in a reasonable context, they are all perfectly understandable. They are understandable because they are interpreted to be metaphorical. This process of interpreting something that is apparently utter nonsense is the subject of this article. For years the subject of metaphor has been only lightly studied by scholars of language and has been virtually ignored by psycholinguists until the last eight years. Recently there has been a surge of interest in the topic. Although much of the work is still preliminary, I would like to offer some psycholinguistic perspectives on this fascinating and important problem of language processing.

I will be using the term "metaphor" rather broadly, to refer to all sorts of figurative language, i.e., language which speaks about something as if it were something else. In this sense I will be including simile, e.g. (7) and personification, e.g., (8) as well

as what is generally included in the more narrow sense of metaphor, e.g. (9).

(7) My job is like a prison.

(8) My job is strangling me to death.

(9) My job is a prison.

The general plan of this article will be as follows. First of all, some important general characteristics of metaphor will be examined; these will have to be considered by any eventual theory of metaphorical processing that emerges. Secondly, some explanations of metaphor that have been offered will be briefly examined. Finally, some crucial psychological relations of metaphor and knowledge will be further explored through examination of one particular application of metaphor, namely, its use in psychotherapy.

## 2. General Characteristics of Metaphor

Metaphors can occur in any syntactic structure or speech-act type (e.g., questions, imperatives) and are thus not dependent on any particular linguistic form to communicate them. It may be that metaphor is itself a distinctive speech act, i.e., the act of intending to be metaphorical. If the hearer does not recognize the speaker's use of this speech act, e.g. (10), a totally inappropriate response could result, e.g. (11).

(10) John devoured the newspaper after dinner.

(11) Didn't he get enough to eat?

Such a speech-act misinterpretation is sometimes the basis of humor, as in (10-11).

Metaphor involves a nonliteral level of meaning and a uniting of two disparate semantic domains of knowledge. The real subject of the discourse is the *topic*, also called the *tenor* or *focus*. The

thing that the topic is talked about in terms of is called the *vehicle*, or *frame*. The relationship or similarity between the two is the *ground*. For example, if someone says (7), his job is the topic, prison is the vehicle, and whatever way the two are alike is the ground. The use of a metaphor somehow involves drawing on the meaning of both of the semantic domains, e.g. knowledge about one's job and about prisons. Typically at least one of the semantic domains, most often that of the vehicle, is concrete, and thus very amenable to imagery (see Harris, Lahey & Marsalek, 1980, for a more extended discussion of metaphor and imagery).

A closely related point is that metaphors are typically anomalous literally, e.g., (12), though, in the last analysis, anomaly

(12) John is an octopus around women.

(13) The old rock is becoming brittle with age.

(14) Determined to conquer, the troops marched on.

is contextually determined. For example, (13) does not appear to be either metaphorical or anomalous, but if the subject of the discourse is an aging professor starting to lose some of his mental faculties, if not his students, then (13) becomes metaphorical and is literally anomalous in the context. Similarly, (14) becomes metaphorical if the topic of the discourse is usually children whom the babysitter cannot control.

The development of metaphors is a natural historical process of language growth and change. A novel metaphor is first used as a metaphor. If that metaphor becomes widespread in use, it may eventually become a dead (frozen) metaphor, which is so widely used it is scarcely recognized as a metaphor (e.g., *leg* of a table, *neck* of land, *head* of a department, one team *beating* another). Failure to recognize this historical process of language growth may cause

some inappropriate responses to literature of past eras, as when one American television character commented, "I never did understand why Shakespeare was supposed to be so great; all he did was write in clichés." In fact, the dichotomy of metaphorical versus literal is perhaps best conceptualized as a continuum from highly and novelly metaphorical to totally literal and nonmetaphorical, with all degrees of dying and dead metaphors in between. The focus in this article is on metaphors toward the novel end of the scale.

Although metaphor is commonly thought of as a highly literary and esoteric form of language, it is, in fact, very widely used in all types of speech and writing. It is frequently used in highly informal and colloquial speech. For example, namecalling and profanity are very heavily metaphorical, often involving dead metaphors e.g., (15). Any kind of persuasive speaking, of which political campaign rhetoric is a good example, is highly metaphorical, e.g. (16)

(15) You son-of-a-bitch!

(16) My opponent's policies are holding the state for ransom. Finally, metaphor is, of course, widely used in literature and other types of "language-for-language's sake" writing, e.g., poetry, songs, jokes (17-19). In whatever its use, metaphor is testimony to the creativity and productivity of language, in a sense perhaps even more cognitively impressive and abstract than the sense discussed by Chomsky (1968). O.K.!

(17) Whether 'tis nobler to take arms against a sea of troubles...

(18) You fill up my senses like night in a forest.

(19) Customer: What's the soup today?

Waiter: What day is it?

Customer: Saturday.

Waiter: Then it's Cream of Friday.

can readily create and understand novel metaphors, not only in a sequence of words we have never used before, but also involving two domains of knowledge that we may have never before considered together.

Metaphors frequently express something which is either inexpressible literally or only expressible in literal language in some very difficult or cumbersome fashion. This property becomes clearer when one tries to paraphrase metaphors like (20-22).

(20) There's a cancer growing around the Presidency.

(21) I'm in a cage where I can't get out and my family is standing guard outside.

(22) I am the Way, the Truth, and the Life.

The final general property of metaphor is at once perhaps the most obvious and the most elusive, i.e., the aesthetic pleasingness of metaphors. Most people would agree that the first member of each pair below is more pleasing aesthetically than the second, but why this is the case is much more difficult to articulate.

(23) a. Tomorrow and tomorrow and tomorrow creeps in its petty pace to the last syllable of recorded time.

b. The future seems to come very slowly and will always continue to do so.

(24) a. Somebody pressed the fast-forward button on my life.

b. My life is going by too fast.

(25) a. Some men tell little white lies, but Andy goes in for technicolor extravaganzas.

b. Some men tell small lies, but Andy tells great big ones.

(26) a. You ain't got the sense of a mule's hind end.

b. You're stupid.

## 6. Some Explanations of Metaphor

While there is no generally accepted theory of metaphor, it has been studied in philosophy, linguistics, and psychology over the years. Let's look briefly at some of the types of explanations that have been offered. At this point few of these have been sufficiently developed to be called a "theory" of metaphor.

One of the most basic general types of explanations is that a metaphor involves an explicit or implicit comparison of the topic and the vehicle (e.g., Alston, 1964). This approach goes back as far as Aristotle and has taken many different forms. Some speak of the vehicle being substituted for the topic. For example, Shakespeare substitutes the sun for Juliet in (27).

(27) Juliet is the sun.

Other versions of this approach would speak rather of comparing Juliet and the sun, a comparison that is explicit in a simile and implicit in other figurative forms.

In a totally different vein, Sigmund Freud and the psychoanalytic tradition speak of metaphor as being a way of expressing forbidden impulses in a socially appropriate and nonthreatening way, e.g. saying (28)

(28) My team really killed the opponents  
expresses one's feelings of repressed aggression against these opponents. While this approach may have some occasional validity in particular instances, it has not been seriously considered as a comprehensive contemporary model of metaphorical language processing.

A somewhat more sophisticated comparison model of metaphor is one of feature transfer (e.g. Smith, Rips & Shoben, 1974), which says that metaphor comprehension involves comparing the lists of semantic features of the topic and the vehicle and transferring

the relevant features from the vehicle to the topic, in order to comprehend the metaphor. Of course, not all features are relevant; for example, in (29) the

(29) Her eyes were pearls.

features of roundness and whiteness may be appropriate to transfer from pearls to eyes, while the features of being found inside shells and being put together into necklaces would not be.

A still different approach stresses the interaction (Black, 1962, 1979; Richards, 1936) or *fusion* of the two semantic domains of the topic and vehicle (e.g., Verbrugge and Mc Carrel, 1977). Using the metaphor is not purely a mapping of one semantic domain onto the other, as a comparison or feature-transfer model might predict, but rather it involves a "plastic reshaping" of both semantic domains, whose knowledge structures are then *both* altered in some significant, albeit possibly very small, fashion. For example, hearing (30) may slightly change your stored

(30) Skyscrapers are the giraffes of a city.

knowledge about both giraffes and skyscrapers. While some sort of interaction or fusion hypothesis is probable correct, few specific theories have yet been developed to test.

A more quantitative approach involving the statistical techniques of multidimensional scaling (MDS) has been used by some Yale University psychologists (e.g. Tourangeau & Sternberg, 1982). Using MDS techniques whose details we need not go into here, Sternberg and Tourangeau can measure two types of semantic distance, i.e., how similar in meaning two concepts or semantic domains are. On the one hand, the distance between the semantic domains of the topic and vehicle can be measured. For example, the distance between young teenage girls and heavenly bodies is relatively large (see (27)); this is the "between-domain distance". On the other hand, the

similarity of the relative positions of each concept within its own semantic domain may be measured. Again, using example (27), the "within-domain distance" of Juliet and the sun may be relatively small, since Juliet might occupy the same position relative to other young teenage girls as the sun occupies relative to other heavenly bodies. Developing this approach even further, Sternberg and Tourangeau argue that the best and most comprehensible metaphors have a large between-domain distance but a small within-domain distance. This might explain the obscurity and lack of

(31) Basketballs are the futebol balls of the basketball world.

(32) Pelé is the lettuce of the sports world.

appeal of (31) and (32). In (31) the between-domain distance of basketball and futebol is too small; in (32) the relative position of Pelé among athletes and lettuce among vegetables is too dissimilar, if indeed a reasonable ground can even be determined at all.

#### *4. Metaphors and Knowledge*

A theme running through many of these explanations is the question of the relation of metaphor and knowledge, more specifically, how does a metaphor increase one's knowledge or allow the access of increased knowledge from long-term memory, especially in comparison to saying the same information in a purely literal fashion?

One way that metaphors may impart increased knowledge is by increasing the richness of the knowledge structure of the stored memory representation and increasing the possible avenues of retrieval. The fact that two semantic domains are involved rather

than one necessitates a greater depth of processing in initially understanding the metaphor. Presumably this deeper understanding is reflected in the memory representation constructed to be used in remembering the information. It is likely that aspects of both semantic domains are present in the constructed memory representations; thus either could be used as an avenue for retrieval. There is, in fact, some evidence that information conveyed metaphorically is better remembered than the same information conveyed literally (Harris, 1979). For example, to remember (33),

(33) A flood of paperwork drowned out the weekend in Rio. the form that this is stored in memory may contain information both about the topic (bureaucratic formalities cancelling a planned trip) and the vehicle (floods). Thus both are possible avenues of retrieval. For example, if one forgot about the bureaucratic formalities, one could still retrieve that idea by remembering something about flooding and reconstructing the topic from that.

To further explore this issue of the relation of metaphor and knowledge, I would like to look more closely at a specific application of metaphor, namely its use in psychotherapy. (See Gordon, 1978, for further discussion of this problem). Since one major aim of psychotherapy of most theoretical schools is that of giving the client insight, i.e., knowledge, this is a good problem to use in understanding this issue.<sup>1</sup> Therapy tries to increase the client's self-understanding, i.e., knowledge about his or her current position in life. Many counselors and therapists say that they frequently use metaphor and that they feel it is helpful; often they are less sure exactly how it helps. I would like to explore the possibility that metaphor communicates more knowledge

to the client than would be the case with its literal equivalent.

There are several general uses of metaphors in psychotherapy. First, a metaphor can simplify events in terms of a certain concept that emphasizes some properties more than others. For example, in counseling a man having trouble communicating effectively with his wife, using the metaphor of a tennis game could help emphasize the necessity of each person taking his/her turn in the "game" of communicating.

Secondly, therapeutic metaphors can give communication an intimate or personal quality because of the concrete referents of the semantic domain of the vehicle and because of visual imagery readily evoked by concrete language. An effective therapeutic metaphor will necessarily be well chosen by the therapist or developed by him/her after being first offered by the client. As metaphors are very individual, the same metaphor will not be helpful for everyone with a given particular problem.

Third, metaphors may allow discussion of very intimate and threatening aspects of life by the client. For example, someone afraid to express emotions for fear of being out of control after expressing his real feelings might be able to discuss this problem with a therapist in the context of a closet of junk where you are afraid to pull anything out for fear everything will come tumbling after (see example below).

Fourth, metaphors can assert an affective equivalence of apparently dissimilar events or concepts. For example, the man having communication problems with his wife may be better able to understand her feelings when he is unresponsive through the use of the tennis metaphor, i.e., how would he feel playing tennis with someone who never bothered to return the ball? Since emotions are frequently important parts of the content of psychotherapy sessions,

techniques for helping the client understand feelings better are useful.

Finally, once the insight has been achieved through the use of the metaphor, it may transfer to new situations, since its nature is already somewhat abstract and generalized by virtue of its uniting two semantic domains in the world of the metaphor and by having had to determine the ground relating the topic and vehicle.

A metaphor may be used to increase knowledge or insight in therapy through a problem-solving format. By developing an extended metaphor, the client and counselor may be able to suggest possible solutions for the client's problem. For example, consider the following except loosely based on a metaphor in a novel by Guest (1976). The client is a teenage boy afraid to deal with years of repressed and unexpressed feelings.

Therapist (T): So why don't you express your feelings?

You got feelings, don't you?

Client (C): Hell, yes, of course I got feelings.

T: Well?

C: I just can't let it out.

T: Why not?

C: It'd be a real mess. Years of stuff.

T: Like a big closet full of junk that's been packed in there year after year?

C: Yeah, that's it all right.

T: So how about opening the door?

C: I can't.

T: Why not?

C: You don't pull just one thing out of that closet. Once you open the door, it all falls out.

T: Sometimes. So what if it did?

C: Huh?

T: Suppose you open the door and it does all fall out. Every last thing in the closet, to the bare walls.

C: Oh my god! I'd be clobbered.

T: What do you mean?

C: I'd be a mess. I might be buried in it.

T: True enough. So what do you do about it?

C: Do? Oh, I don't know. Clean it up, maybe.

T: Where would you put the stuff?

C: Back in the closet, I guess.

T: Same way it was?

C: Well, I'd probably straighten it up, you know, stack everything neater this time.

T: Good idea. What happens when you finish with that?

C: Everything'd be nice and neat.

T: How about the door? Could you open and close it?

C: Oh, yeah, it'd be easy now.

T: You wouldn't be afraid to open it any more?

C: Not if everything inside was nice and orderly.

T: Then maybe it wasn't so bad that everything fell out of the closet.

C: Oh.

T: So maybe it's okay to get mad once. Maybe all your feelings do come falling out, and, sure, it makes a real mess for awhile. But messes clean up. And you end up with a nice clean closet. Maybe it's worth it.

C: Some messes take a lot of work to clean up.

T: That's okay. I'm here to help you with the job.

While it is hard to determine the actual effect of such a metaphor from merely a brief excerpt from one of many sessions of therapy, let's look at some possibilities. In the example, we have

a boy who has repressed his emotions inside for years, perhaps his entire life. At least in early stages of the therapy discussing these repressed feelings, such as anger, directly may be entirely too threatening to be productive, if in fact it can occur at all. More likely he would block the subject out. However, by developing an extended metaphor, such as the closet full of junk, the boy can explore properties of his situation in a more abstract and despersonalized fashion. For example, he can acknowledge his great fear of opening the door, the actual consequences if the door did open, and causes of action in dealing with that eventuality. It may be easier to examine his feelings about the closet than his fears about expressing anger directly.

The metaphor can also serve to facilitate problem-solving. The therapist's probing about what can be done with the junk after it falls out of the closet illustrates this. Later sessions would, of course, relate these insights directly back to the client's problem, which by then, partly due to the metaphor, may be sufficiently less threatening to be able to be dealt with directly. Thus looking at his repressed feelings as a closet full of junk can somehow increase the boy's knowledge and insight about his problem, either through providing richer knowledge associations for his cognitive representation of his own problem and/or by allowing him to retrieve other relevant information from long-term memory to use in understanding the problem.

##### 5. *Final Note*

In conclusion, the recent surge of interest in metaphor in psycholinguistics has probably so far raised more questions than it has answered, but future looks promising. Just as language is

the crowning intellectual achievement of humankind, it may be that metaphor is the largest and most impressive jewel in that cognitive tiara. At the very least, it shines too brightly to be any longer ignored by psycholinguists or linguists.

This article was prepared while the author was a Fulbright Visiting Lecturer in the Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura at the Universidade Federal de Minas Gerais. Correspondence should be addressed to Department of Psychology, Bluemont Hall, Kansas State University, Manhattan, KS 66506, USA.

#### Note

<sup>1</sup> We are, of course, ignoring drug therapy and behavior therapy, which do not involve insight as assumptions or goals.

## Bibliography

- Alston, W.P. *Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1964.
- Black, M. *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1962.
- Black, M. "Metaphor revisited." In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1979.
- Chomsky, N. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and World, 1968.
- Gordon, D. *Therapeutic Metaphors*. Cupertino, Calif.: Meta Publications, 1978.
- Harris, R.J. "Memory for literary metaphors." *Bulletin of the Psychonomic Society* 13:246-249, 1979.
- Harris, R. J., Laher, M.A. & Marsalek, F. "Metaphors and Images: Retings, Reporting and Remembering." In Honeck Hoffman R.R. (Eds.) *Figurative Language*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 1980.
- Richards, J.A. *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press, 1936.
- Smith, E.E., Rips, L.J., Shoben, E.J. "Semantic memory and psychological semantics." In G.H. Bower (Ed.) *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 8. New York: Academic Press, 1974.
- Tourangeau, R. & Sternberg, R.J. "Understanding and appreciating metaphors." *Cognition* 11:203-244, 1982.
- Verbrugge, R.R. & McCarrel, N.S. "Metaphoric Comprehension: Studies in Reminding and Resembling. *Cognitive Psychology*, 9:494-533, 1977.

## METÁFORA EM PSICOLINGÜÍSTICA: DEBATE

Eunice Pontes - UFMG

Quero agradecer ao professor Harris ter-me fornecido o texto de seu trabalho com antecedência, de modo que eu pude refletir sobre ele.

Apreciei seu trabalho pelo que me ensinou sobre metáforas de um modo geral,<sup>1</sup> de como elas vêm sendo estudadas de diferentes pontos de vista, bem como de sua aplicação na psicoterapia.

Como o assunto é muito importante e muito vasto, as metáforas podem ser abordadas de diferentes maneiras, de modo que sempre fica alguma coisa mais a dizer a respeito. Ainda bem, porque, senão, não sobraria nada para eu dizer aqui. Vou, então, fazer algumas observações sobre o seu texto.

A primeira coisa que me chamou a atenção em seu trabalho foi considerar semanticamente anômalas as sentenças de 1 a 6. Será que considerá-las anômalas não é partir de um conceito muito restrito de linguagem? Que só seriam "normais" ou gramaticais sentenças "racionais", neutras, ou de sentido concreto? Em que sentido, por exemplo, a sentença (5) é anômala? Ela é perfeitamente natural para mim. Você diz que "em um contexto razoável, elas são perfeitamente compreensíveis". É aí que eu me situo ao lado de Bolinger (1977), Givón (1979) e outros, que sustentam que não se deve analisar sentenças fora de contexto. Esta tendência a analisar sentenças fora de contexto como sendo "gramaticais" ou "agramaticais" é uma posição altamente restritiva de certos lingüistas.

No fundo, eu acho que existe por trás desta concepção de linguagem uma crença na superioridade do informativo e do racional. Essa crença se manifesta na atitude de considerar como ponto de partida sempre a linguagem fora do contexto, despida de toda co-

conotação afetiva, emocional. Isto acontece porque a maioria dos lingüistas, em vez de partir da convivência com a linguagem real, tal como usada em contexto (e cabe perguntar se existe linguagem fora de contexto), começam com uma teoria construída em sua cabeça e daí inventam exemplos que se encaixem em suas teorias pré-fabricadas. Pyle (1975), estudando os atos indiretos de fala, acaba chegando à conclusão de que toda linguagem, afinal, é um ato indireto. Porque o ato direto, afinal de contas, seria a ação. Ele dá o exemplo da pessoa que está cansada de uma visita, e quer ir dormir. O ato direto seria colocar a pessoa para fora da casa. Quando a pessoa usa da linguagem para alcançar seus objetivos, ela já está agindo indiretamente. A conclusão a que ele chega é que a distinção entre direto e indireto na linguagem é verdadeira somente em uma situação hipotética. Não é nunca na distinção real em termos de uso da linguagem. Eu acho que a maioria das distinções em linguagem, como essa de anômala e "normal", é artificial e não se sustenta quando se entra em contato com a realidade.

Lakoff (1980), que estuda as metáforas de uso comum, mostra-nos como elas estão espalhadas na nossa linguagem do dia a dia, e como refletem a nossa atitude diante do mundo. Por exemplo, quando a gente diz que "tempo é dinheiro", toda uma concepção materialista de vida está sendo veiculada. Ele mostra mais: que uma metáfora como esta não é isolada, ela está relacionada com um verdadeiro campo semântico, que segundo ele, forma um todo, uma "gestalt". Assim, dizemos: estou perdendo tempo, ganhando tempo, economizando tempo, empregando bem (ou mal) o tempo, etc.. Não há nada de necessário nesta relação entre tempo e dinheiro; em outras culturas isso provavelmente não existe.<sup>1</sup> Agora, estas expressões não têm nada de anômalas, são "moeda corrente" em nossa sociedade, em nossa linguagem do dia a dia. Há inúmeros exemplos no livro de Lakoff, mos-

trando que as metáforas fazem parte de nossa linguagem cotidiana , e mais: elas moldam nossa realidade. Porque nós não falamos só por metáforas, nós agimos de acordo com elas.

Pude constatar a verdade das afirmações de Lakoff, examinando seus exemplos 23, 24 e 25, em que você pretendeu mostrar a diferença entre a linguagem metafórica e a comum. Acontece que os exemplos de linguagem não-metafórica que você deu, o Lakoff mostra que são metafóricas. Quando dizemos que "o futuro parece vir muito devagar", estamos nos baseando na metáfora de que o tempo se move, como se o futuro estivesse vindo ao nosso encontro. O tempo é abstrato, ele não tem movimento, só metaforicamente. O mesmo acontece com "minha vida está passando muito rapidamente". Lakoff aponta a metáfora da vida como uma viagem, que começa quando nascemos e termina com a morte. No exemplo 25b, vemos *mentira*, um termo abstrato, ao lado de adjetivos como *pequena* e *grande*, que são usados concretamente somente com termos de referência concreta, como *cadeira* ou *mesa* e foram transportados metaforicamente para *mentira* por analogia.

A falha em perceber esses usos metafóricos mesmo por parte de uma pessoa que estava lidando com o assunto, evidencia como o uso da metáfora é inconsciente. A dificuldade de lidar com conceitos abstratos como *tempo* e *mentira* nos leva, creio, a só conseguir falar deles por meio de metáforas, em que inconscientemente se estabelece uma relação com conceitos de referência mais concreta, como movimento e tamanho.

Outro aspecto de seu texto que me chamou a atenção, foi a pouca atenção dada a Freud e à psicanálise. Eu não sou nenhuma autoridade no assunto, mas em vista do que Lakoff nos mostra em seu livro sobre a influência das metáforas em nossa vida diária, e a atenção dada por Freud a nossos sonhos, fiquei com uma pergunta para lhe fazer.

Durante algum tempo em que fiz psicanálise (fui analisada e me analisei muito também), eu fiquei impressionada com as relações que a gente faz, nos sonhos, entre acontecimentos e pessoas da vida diurna, e como nos sonhos a gente liga tudo isso a figuras que são mesmo que metáforas. Eu achei muito semelhantes as relações que no sonho se estabeleciam com os acontecimentos reais e certas figuras da linguagem. E pergunto: não é o mesmo processo, esse do sonho, e as metáforas lingüísticas, seja na linguagem coloquial seja na poesia? Ou seja, não é o processo básico do simbólico?

Um terceiro aspecto que eu queria debater era o da utilização da metáfora na psicoterapia. Você diz que através da metáfora o paciente pode tratar de assuntos que seria muito difícil para ele tratar diretamente e você fala em pontos reprimidos. Mas isso não é o mesmo que dar razão a Freud? Não era isso que ele dizia? A psicoterapia não está utilizando exatamente o mesmo processo de que a pessoa se utiliza inconscientemente?

Foi lendo o estudo de Pyle sobre os atos indiretos de fala que me saltou à mente a semelhança entre os sonhos, os atos indiretos de fala e as metáforas. Pyle se pergunta porque nós usamos atos indiretos de fala. Como quando a mulher diz para o marido: "Você viu o colar que o marido da fulana deu pra ela?" E chega à conclusão de que a razão é um conflito: a pessoa "deseja veicular a mensagem por algumas razões e não deseja veiculá-la por outras razões" (p. 2). Ele sugere que "há uma conexão importante e muito profunda entre o mecanismo comunicativo interpessoal da indireção e o mecanismo intra-pessoal ou intra-psíquico da repressão"<sup>2</sup>(p.10) e conclui, mesmo, que são exatamente o mesmo mecanismo. Segundo ele, as pessoas falam com outras pessoas do mesmo jeito que falam consigo mesmas. Indireção e repressão são mecanismos para lidar com o conflito e ambos o fazem pelo "escape" (avoidance) (p.10).

Esta explicação da indireção como uma maneira de evitar o conflito me parece perfeita, porque quando comecei a estudar os atos indiretos de fala, há alguns anos atrás, percebi exatamente isto: que eu usava um ato indireto quando sentia dificuldade de dizer as coisas diretamente. E esta dificuldade vinha das relações conflituosas com a pessoa a quem eu me dirigia. Quanto mais difícil era a relação com o outro, mais atos indiretos eu usava. A dificuldade estava tanto naquilo que eu tinha a dizer, quanto na reação que eu sabia que ia despertar, no outro, a coisa desagradável. O conflito estava tanto na coisa a ser dita, quanto nas relações com o receptor.

Agora, vejamos o que Freud diz a respeito dos sonhos: "*existe uma relação íntima e regular entre a natureza ininteligível dos sonhos e a dificuldade de comunicar os pensamentos existentes por trás deles*" (1973:28).

Pode-se surpreender, mesmo, nas palavras de Freud, uma indicação da relação que Pyle sugere entre indireção e sonhos: "O material das idéias sexuais não deve ser representado como tal, mas substituído no conteúdo dos sonhos por insinuações, alusões e formas semelhantes de *representação indireta*"(grifo meu) (p.82).

É o próprio Freud que relaciona os sonhos com outras formas de simbolismo: "O simbolismo onírico se estende muito além dos sonhos ... (mito, folclore, contos de fadas, chistes)" (p.86).

Veja-se como ele liga os sonhos com as metáforas: "Os pensamentos oníricos ... não se acham vestidos na prosaica linguagem costumiramente empregada por nossos pensamentos, mas, pelo contrário, são representados por meio de símiles e metáforas, em imagens semelhantes às do discurso poético" (p. 48). Mas parece, pela primeira parte desta citação, que ele não chegou também a perceber que o mecanismo está presente mesmo na "linguagem prosaica" de todo o

dia.

O que eu quero mostrar, aqui, é que o mesmo mecanismo em jogo nos sonhos é o que subjaz os atos indiretos de fala e as metáforas. Aliás, mais uma vez Freud aponta nessa direção: "Não devemos supor que o simbolismo onírico seja uma criação da elaboração dos sonhos; ele é, com toda probabilidade, uma característica do pensamento *inconsciente* (grifo meu) que supre a elaboração onírica com o mate rial para a condensação, o deslocamento e a dramatização" (p. 86). E vai mais longe: "Toda uma quantidade de manifestações da vida quotidiana de pessoas sadias - tais como o esquecimento, lapsos de linguagem, atos falhos e uma classe particular de erros - devem sua origem a um mecanismo psíquico análogo ao dos sonhos e dos outros membros da série" (p. 66).

O que Lakoff vem mostrar com seu estudo de como as metáforas pe netram nossa linguagem do dia a dia, é que nós estamos tão acostumados com elas que não temos consciência de como elas influenciam nossa vida diária.

Voltando à observação de Pyle de que as pessoas falam com as outras do mesmo modo que falam consigo mesmas, podemos lembrar que no sonho a pessoa está falando consigo mesma, enquanto que de dia, quando na relação inter-pessoal, ela está usando do mesmo processo para falar com as outras. Há um trecho de Freud sobre os sonhos que diz exatamente isto: "Ficamos com a impressão de que a formação dos sonhos obscuros ocorre *como se* uma determinada pessoa que esti vesse dependente de uma segunda tivesse de fazer uma observação que estava fadada a ser desagradável aos ouvidos desta segunda..." (p. 73).

Outro aspecto que Pyle aponta na razão de se usar ato indireto é o da manipulação das pessoas. Quando você usa um ato indireto vo cê está visando conseguir da pessoa alguma coisa. Lakoff mostra em

seu livro como as metáforas iluminam certos aspectos da realidade e escondem outros. Desta maneira, elas servem para manipular as pessoas: "As metáforas são conceituais por natureza. Elas desempenham um papel central na construção da realidade social e política" (p. 159). E mais: "Em todos os aspectos da vida, não apenas na política ou no amor, nós definimos nossa realidade em termos de metáforas e então partimos para agir na base das metáforas" (p.158).

Quando nós aceitamos uma metáfora, segundo Lakoff, nós passamos a ver a realidade sob aquele prisma, focando nossa atenção somente naqueles aspectos da realidade que a metáfora ilumina e aceitando as suas implicações como verdadeiras.

Vou terminar com um exemplo muito interessante dado por Lakoff, que ilustra ao mesmo tempo o processo metafórico, o poder das metáforas e seu perigo, também. É um exemplo muito interessante, porque pode ser transposto quase que "ipsis litteris", para a nossa realidade: "O Presidente Carter, diante da crise de energia, declarou 'moral de guerra'". A metáfora de guerra gerou uma rede de implicações. Havia um "inimigo", uma ameaça à segurança nacional" que exigia "estabelecer alvos", "reorganizar prioridades", "estabelecer uma nova cadeia de comando", "tramar novas estratégias", "reunir as inteligências", "guiar, dirigir forças", "sanções impostas", "clamar por sacrifícios", etc. A metáfora de guerra "ilumina" algumas realidades e esconde outras. A metáfora não era meramente um modo de ver a realidade; ela constituía uma licença para a mudança de política e para a ação econômica e política. A aceitação da metáfora abriu campo para certas inferências: havia um inimigo externo, hostil (desenhado por cartunistas em roupas árabes); era preciso dar à energia prioridades absolutas, a população tinha que fazer sacrifícios; se não enfrentássemos a ameaça, não sobreviveríamos. É importante compreender que esta não era a

única metáfora à mão" (p. 156). Houve quem objetasse a essa política, mostrando que ela estava errada por A + B. Mas Jimmy Carter era mais poderoso do que esta pessoa. As pessoas no poder conseguem impor suas metáforas

Essa metáfora de guerra foi invocada também no Brasil quando da repressão aos opositores do regime de 64. Com a metáfora de estado de guerra, estabeleceu-se que jovens brasileiros, que pensavam diferente dos homens no poder, eram "inimigos" e deviam ser tratados como tais. Sob a justificativa de que se tratava de uma guerra torturou-se, matou-se, fuzilou-se, prendeu-se, escondeu-se, esturprou-se, etc.

Há um exemplo mais dramático do uso das metáforas?

## Notas

<sup>1</sup> Uma curiosidade: ao analisar um sonho, na obra citada, Freud usa da metáfora "tempo é dinheiro" para interpretá-lo: "As cifras no sonho tornam-se significativas se nos lembrarmos que 'tempo é dinheiro'" (1973:62). Isso indica que a metáfora já era corrente na Alemanha à época da publicação desse trabalho, ou seja, 1901.

<sup>2</sup> As citações das obras de Pyle e Lakoff neste texto foram traduzidas por mim.

## Bibliografia

- FREUD, S. *Sobre os Sonhos*. Pequena Coleção das Obras de Freud. Trad. de Walderedo Ismael de Oliveira. Rio: Imago Ed., 1973.
- LAKOFF, G. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- PYLE, C. "The Function of Indirectness." Paper delivered at N-WAVE IV, Georgetown University 1975. In: *Six Papers by Charles Pyle*. Jackson, Michigan, 1979.
- BOLINGER, D. *Meaning and Form*. London: Longman, 1977.
- GIVÓN, T. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979.

TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION TO SPEAKERS OF  
BRAZILIAN PORTUGUESE

Roy C. Major - PUC-SP / Washington  
State University

**INTRODUCTION**

Teaching pronunciation to second language learners probably began with the first attempts to teach a foreign language. Methods have ranged from pure mimicry (with or without the use of a language lab), to the use of articulatory phonetics employing diagrams of the vocal apparatus to show place and manner of articulation, and even to the use of instrumental data, such as televised spectrograms. What can be said despite these varied efforts is that  $L_2$  learners still speak with an accent and they almost inevitably are eager to improve their pronunciation.

Opinions about the value of teaching pronunciation vary widely. There are those who claim that as long as the student's accent does not interfere with communication then it is not worth spending the time to improve his/her pronunciation. But what 'interferes with communication' means or how this can be determined is never fully specified.

Let us consider foreign accent as a type of interference or noise in the speech signal. The heavier the accent the more interference there is for the listener in deciphering the message, which means that communication is impaired. Just as it is difficult to understand a radio station with a lot of static, it is difficult to understand a spoken message with a lot of 'foreign noise' (i.e. accent). Furthermore, subtle meaning is often conveyed in the

pronunciation, e.g., anger, fear, interest, or boredom. If the listener has to constantly strain to understand the speaker, part of the message will necessarily be lost.

How much 'foreign noise' can be tolerated without interfering with the message varies from listener to listener. However, we should recognize that the teacher is much better at deciphering speech than the non-teacher who has had little contact with foreign speakers. Teachers become very good at understanding their students, but if the students can't be understood outside the classroom these teachers have failed.

In addition to the purely communicative function of pronunciation it is closely tied to affective factors in second language acquisition. An L<sub>2</sub> learner who is extremely self conscious about his/her heavy accent is less likely to open his/her mouth than a person who has been praised for pronunciation. Improvement in accent can build self confidence and self image-powerful factors in language acquisition. Improvement in pronunciation can be a source of pride and thus the impetus which increases motivation which in turn can cause the student to improve in other areas of language acquisition as well.

#### WHAT IS A FOREIGN ACCENT?

If a Brazilian has a very heavy accent, his or her English simply sounds like Portuguese. More specifically, interference is the main cause for the accent, i.e., the Portuguese phonological system has been transferred into the speaker's production of English. Although interference is the greatest causal factor in foreign accent, it is not the only factor. Hypercorrection can also occur, e.g., the student who exaggerates the pronunciation of American h or aspirated voiceless stops. In addition, there are some

developmental factors involved (similar to first language acquisition processes). The pronunciation of most students improves over time but how and what these developmental stages are has not been studied adequately.

Interference, however, has been studied extensively and is readily observable in foreign accents. It can be broken down into the following categories:

#### *Phoneme Substitution*

An L<sub>2</sub> speaker has the tendency to substitute the nearest equivalent of the L<sub>1</sub> phoneme when speaking L<sub>2</sub>. For example, an American may use /r/ for French /R/; a Brazilian may use /ʒ/ for English /ʒ/.

#### *Phonological Rules*

Phonological rules, which alter the pronunciation of the phonemes depending on the phonological environment, are also readily transferred from L<sub>1</sub> to L<sub>2</sub>. These rules are largely unconscious and consequently the most difficult to overcome because the student doesn't realize they occur in either L<sub>1</sub> or L<sub>2</sub>. For instance, an American who uses a velarized ɹ ([ɹ̥]), which occurs syllable final in English) when pronouncing French *il* gives the word a heavy American accent; a Brazilian who fails to aspirate initial voiceless stops such as in the word *pie* (because stops are unaspirated in Portuguese), has foreign accent.

#### *Phonotactics*

Phonotactics concerns the patterning of sounds, e.g., the possible sequences in a language, which sounds occur in which positions, and if and what type of consonant clusters are permitted. The tendency one has when speaking a foreign language is to

restructure the words to make them fit native patterns. For example, many Brazilian students pronounce *student* as [istudənt] and *asks* as [æskis], because \* [ʃst] and \* [skʃ] are impossible in Portuguese. Therefore, to render these sequences pronounceable an [i] is inserted. The loan word *futebol* (from *football*) is pronounced fu [çi]bol because \* [tb] does not occur in Portuguese. (Also note [ti] → [çi] in many dialects).

#### *Prosodic Factors*

Prosodic or suprasegmental phenomena include stress, duration tone and intonation, and other rhythmic characteristics. Interference can easily be observed. For example the following frequently occurs: the English of Italians has Italian intonation, French speakers stress the last syllable, Spanish speakers produce syllables of equal duration, which are typical of Spanish but not of English, speakers of Portuguese cut off the ends of words, e.g., *messy* sounds like *mess*.

#### COMPARISON OF ENGLISH AND PORTUGUESE SEGMENTAL PHONOLOGY

In the sections which follow, I will highlight some of the differences between English and Portuguese and offer some suggestions on how to teach pronunciation. Some of these problems are well known by teachers, while others, to my knowledge, have not been discussed anywhere in the literature.

A thorough knowledge of both English and Portuguese phonology is necessary in order to be effective in teaching pronunciation. Merely having a native model at hand does not guarantee good pronunciation of the students. For students with poor pronunciation pure imitation obviously has not been effective. Using imitation as the only means of teaching pronunciation is no more effective or

systematic than a teacher who corrects a student's grammar with the explanation that a particular construction is wrong because it doesn't sound right. Just as it is important to be able to analyze grammatical errors systematically, so it is important to analyze pronunciation problems in the same way. Therefore, knowledge of the phonological systems of the two languages is important.

It is also useful to practice pronunciation of complete sentences even for beginners and not be stuck to minimal pair drills. A student whose pronunciation is limited to minimal pairs may be very good at pronouncing minimal pairs but when these same words occur in complete utterances a heavy accent appears because of sandhi and prosodic phenomena, which are necessarily neglected when practicing pronunciation of isolated words.

#### *Segmental Differences*

Almost anyone familiar with Portuguese and English can recognize phonemic differences. Since these are the most obvious differences I shall be very brief.

Portuguese dental /d/ and /t/ are often substituted for English alveolar /d/ and /t/ as well as /θ/ and /ð/. American English /r/ is often pronounced as [h] or [x] by speakers of Portuguese whose initial or intervocalic /r/ is not trilled (but rather [x]). [r] in English can be formed in two basic ways. The first is to curl back the tip of the tongue toward the back of the mouth (a retroflex position). The second is to hump or bunch up the blade of the tongue toward the roof of the mouth and at the same time bend the sides of the tongue toward (and sometimes even touch) the molars. Students who have difficulty with this sound should imitate the Caipira dialect of Portuguese (where this type or [r] occurs) and then try to transfer this similar [r] to their English.

Vowels are often problematic. The tense/lax distinctions of the high vowels (/I/ and /i/, and /U/ and /u/) are often blurred for speakers of Portuguese. In addition, problems with /ɛ/, /æ/, /ʌ/, /a/ contrasts are very common. Although /æ/ is thought to be very difficult by many because of the non-occurrence in Portuguese, /ɛ/ can also be a problem even though /ɛ/ occurs in Portuguese. This is because English /ɛ/ in most American dialects is somewhat higher than Portuguese /ɛ/ in most Brazilian dialects. Thus, the substitution of Portuguese /ɛ/ for English /ɛ/ may to the American's ear sound more like /æ/ than /ɛ/, e.g., 'I like *phonetics*' may sound like 'I like *fonatics*.'

/ʌ/ is often pronounced as [a] or a slightly raised [ɹ̥], but others produce a somewhat rounded mid vowel or slightly fronted, [ə] or [ɐ] (similar to a Frenchman's unstressed schwa). Students who have difficulty with /ʌ/ should first produce [a] and then close the jaw slightly while raising the tongue but not altering the lip position.

### *Differences in Phonological Rules*

#### *Portuguese*

##### 1. Palatalization

(t, d) → [tʃ, dʃ] / — [i]

In many dialects of Portuguese /t/ and /d/ become affricates before [i], e.g., *tia* and *dia* 'aunt, day', are pronounced [tʃia] and [dʃia]. This process often carries over to English when students pronounce *teacher* as [tʃi:tʃ] or *did* as [dʃi:j].

##### 2. Voiceless Vowels and Deletion

$\check{v} \longrightarrow [-\text{voi}] /$ [+hi] $\check{v} \longrightarrow [-\text{voi}] /$ $v \longrightarrow \emptyset$ [-voi]	$c \longrightarrow c$ [-voi] [-voi] $\longrightarrow ([s]) \#$
--	--

In running speech vowels can become voiceless in certain environments and then delete, e.g., [ˈvɔtus] → [ˈvɔtus̺] → [ˈvɔts̺] *votos* 'votes', [ˈxajupiˈkenu] → [ˈxajupiˈkenu̺] *rádio pequeno* 'little radio', [ˈlɛvi] → [ˈlɛvi̺] *leve* 'light'. This unconscious tendency often transfers into English pronunciation and a sentence such as 'after the movie she asked me to coffee at the party' can sound like 'after the move she asked me to cough at the part.'

### 3. Voice Assimilation

/s/ → [z] / [+voi]

Because of this process, words with [s] that are followed by a voice environment tend to be pronounced with z instead of s by Brazilians, e.g., *pass bu*, *less well*, *ice milk*.

### 4. /l/ → [w] / — \$

In most Brazilian dialects syllable final /l/ becomes [w]. Thus, *mal* 'badly' and *mau* 'bad' are both pronounced [maw]. In Brazilian English *go* and *goal* can become homophones, a pronunciation which does not occur in most American dialects.

### 5. /ɛ,ɔ/ → [i,u] / — ([s]) #

If this process, common to most dialects, is carried over to English the following will occur: *yellow* → yell [u].

### 6. Consonant Distribution

(a) Syllable Final: Only /r,l,s/

English words with syllables ending in other consonants are problematic because the tendency is to insert [i], e.g., the loan words *futebol* (< football) and *hotdog* are pronounced [fuʒiˈbɔw] and [ɔʒiˈdɔgi].

(b) Syllable Initial Cluster: Only Obstruents + /l,r/

Words with other clusters are usually changed to fit Portuguese patterns, e.g., the department store *Sloper* is pronounced either [izloper] or [siloper], depending on the region; *sleep* tends to be pronounced either [izlipi] or [silipi].

## (c) No Final Consonant Clusters

Special care should be given to final clusters occurring in English because they often carry morphological information, e.g., *books*, *passed*. Brazilians tend to simplify the consonant cluster or insert [i] to break up the cluster: *she kissed Bill* → she ki [z] Bill or she ki [siçi] Bill.

*English*

## 1. Aspiration of Voiceless Stops

The voiceless stops (/p,t,k/) are aspirated at the beginning of a word and when they begin a stressed syllable. Portuguese stops are normally unaspirated. Consider English [p<sup>h</sup>ɪn] *pin* vs. [spɪn] *spin*, [kən't<sup>h</sup>en] *contain* vs. [kən'stren] *constrain*. A Brazilian speaker who substitutes unaspirated [p] for [p<sup>h</sup>], for example, may run the risk of being misheard as [b], because in English the presence of aspiration is more important for the identification of the stop than the lack of voicing.

## 2. Flapping

$$/t,d/ \longrightarrow [ɾ] / \left\{ \begin{array}{l} \acute{v} \text{ --- } v \\ \text{---} \# v \end{array} \right\}$$

/t/ and /d/ in American English are normally flapped intervocalically after a stressed vowel and word final when the next word begins with a vowel: [æfəm] *atom* vs. [ə't<sup>h</sup>amɪk] *atomic*, [æ.ɬɛdz] *at Ed's*. Perhaps because Portuguese /ɾ/ is distinct from /t/ and /d/ Brazilians are reluctant to flap American /t/ and /d/, even though a similar sound occurs in Portuguese (but as a separate phoneme). Yet, the lack of this flap in American English gives a somewhat stilted or artificial sound to words such as *water* when pronounced [wət<sup>h</sup>ɾ].

## 3. Velarization of /l/

$$/l/ \longrightarrow [ɫ] / \text{--- (C) (C)}.$$

This velarized, postvocalic ɹ (a throaty, dark sound) is usually difficult for Brazilians because in most Brazilian dialects syllable /ɹ/ becomes [w]. (See above).

[iɹ] lee vs. [iɹ̥] eel

#### 4. Diphthongization of Tense Vowels

English tense vowels (/i, e, u, o) usually have a glide ([y, w]) following them, and they are longer than the lax vowels: [siy] see, [meyd] made, [sɯw] Sue, [gow] go. Even though Portuguese has the diphthongs /ei/ and /ou/ (as well as /e/ and /o/) in casual or running speech these diphthongs tend to monophthongize to [e] and [o]. If this tendency is transferred to English pronunciation it gives these vowels a foreign sound (except to speakers of extremely Northern American English where monophthongs occur).

#### 5. Vowel Length

Vowels become shortened when followed by voiceless consonants, i.e., they are longer when word final or followed by voiced consonants. (The durational ratios are approximately 3:2). Consider the following examples: [mey:d] made vs. [meyt] mate, [ay:z] eyes vs. [ays] ice.

Perceptually, to English speakers these length differences are more important than voiced/voiceless distinctions. (A number of experiments on perception have shown this to be true). What this means is that a lengthened vowel with a following voiceless consonant, e.g., [ɹay:s], to an English speaker sounds like the word with the voiced consonant, i.e., rise, rather than what the speaker intended -- rice. On the other hand, making the vowel in eyes extremely short makes it sound like ice. Therefore, when teaching these word final voiced/voiceless contrasts it is far more important to concentrate on length distinctions than on voicing.

#### 6. Unreleased Stops

In running speech English stops are unreleased when the next

word begins with a consonant: [ʃihɛlpt<sup>h</sup>am] • [ʃihɛlpt<sup>h</sup>t<sup>h</sup>am] she helped Tom. Brazilians who are trying to be very careful about pronouncing all these consonant clusters often release them in order to guarantee their presence, but rendering a foreign sound to the utterance. They would do much better if they followed the tendency in their own casual speech of Portuguese: po [ʃit] omar → po[dt]omar 'you can drink it.'

### PROSODY

Prosody, which includes the phoneme intonation and pitch, stress, duration, and rhythm and timing, has profound effects on the segmental phonology of a language. (See English rules above concerning aspiration and flapping and relation to stress and Portuguese rules for unstressed raising):

/ɛ̃/ → [e] → [i] ). I suggest that more attention should be paid to these prosodic phenomena because many of the segmental processes are a natural result of prosodic factors. Concentrating on purely segmental problems while neglecting prosody is like laying a cobblestone street and paying careful attention to the placement of each stone but neglecting where the other stones are placed and ignoring the intended direction of the road.

### Intonation

Intonation patterns in English have been described in a variety of linguistic analyses and ESL/EFL materials. Therefore, I shall not discuss them here.

### Stress

Stressed syllables in English and Portuguese are longer, louder, and higher pitched, while unstressed syllables are shorter and weaker. In English unstressed syllables tend to become schwa ([ə]):

however, in Portuguese they tend to become [i] or [u]. Compare English casual pronunciation of *potato* [pəteɪə] to how it would be pronounced in Portuguese: [putetu]. Thus, even though vowel reduction occurs in both languages, the quality of the reduced vowels are very different.

#### *Durational Considerations*

Instrumental data have shown that English posttonic syllables are longer than pretonic syllables (Delattre 1966), while in Portuguese the inverse is true, i.e., the posttonic syllables are shorter than the pretonic (Major 1982). These durational characteristics (and accompanying phonological processes) tend to be transferred from  $L_1$  to  $L_2$ . This suggests why Brazilians have the tendency to excessively shorten final unstressed syllables and even delete them, e.g., *Jimmy*: [ʃimi] → [ʃimi] → [ʃim].

#### *Rhythm and Timing*

English has a tendency toward stress-timing, which means that the durations between major stresses are approximately equal, regardless of the number (within limits) of intervening unstressed syllables (Lehiste 1977). Other languages, such as Spanish, are syllable-timed, i.e., the syllables are approximately equal in length regardless of stress. In a stress-timed language such as English, the stressed syllables are exaggerated at the expense of unstressed syllables, i.e., unstressed syllables have to be reduced in order to fit into the isochronous units. In order to accomplish this, vowels in English are typically reduced to [ə] or even deleted.

Even though Brazilian Portuguese has a tendency toward stress-timing (Major 1981), the vowels are reduced to [i] and [u] and not [ə] (except for /a/. See *Stress* above). Thus, the Portuguese speaker must take special care to centralize the unstressed vowels in

English (i.e., to [ɔ]) rather than peripheralizing them to [i] and [u]. This can be facilitated by encouraging the speaker to concentrate on the stressed vowels while neglecting the unstressed vowels and relaxing the vocal tract into a neutral 'uh' ([ə]) position. The result of this, although it may sound like directions for how to be sloppy, is to give English its characteristic accent, rather than a Portuguese accent.

The sound like English these rhythmic and durational patterns must be present; pronouncing individual segments "correctly" (from the standpoint of isolated words) but neglecting prosodic factors can still cause a heavy accent. Furthermore, a student who pays attention to prosody will tend to automatically improve his/her pronunciation of individual segments.

#### BASIS OF ARTICULATION

Basis of articulation is the overall articulatory posture which varies from language to language. Although there is no convincing instrumental or x-ray evidence to support or refute this notion, it is nonetheless a very useful concept in foreign language teaching. Bilinguals (who have native pronunciation) intuitively sense that Basis exists; they often claim their mouths feel different when speaking the two languages; they sense different sets of muscles are involved. (See Drachman 1973). That different postures do exist can be observed by looking at the facial and lip movements of speakers of different languages: the Frenchman with pursed lips, the Mexican with very relaxed looking lips and tongue, the American with only slight lip and facial movement and the Englishman with even less, the Brazilian with a great deal of lip and cheek movement and tension, often with extreme spreading and protrusion of the lips.

What follows from the concept Basis is that, given a certain posture, specific phonological processes are more likely to occur

than others. These tendencies can be observed in historical change, child language, and dialect variation. For instance, in American English /e/ and /o/ diphthongize in the majority of dialects, yet in Portuguese this does not happen. In fact /ei/ and /ou/ tend to monophthongize, except in formal speech.

I suggest that Brazilian Portuguese Basis involves muscles which produce tenser more extreme muscular movements during articulation when compared to English. This tendency toward extreme movements can be observed in vowel reduction, where vowels are shot to the periphery ( [i] and [u] ) rather than centralizing as they do in English. For example, /ɛ̃ / can raise to [e] and then to [i] : [ˈfɛsta] *fɛsta* 'party' but [fɛsˈʎivu] → [fisˈʎivu] *festivo* 'festive'. I claim that the target position of the vowels in Portuguese are reached much sooner than they are in English (Major 1977). English tense vowels tend to slide into the target position rather late after onset while Portuguese vowels reach the target position rather quickly. This difference can be observed in many American dialects where /e/ and /o/ are diphthongized and have a rather central onset: [ɛ̃y] and [ʌw]; in Brazilian Portuguese this change never occurs. Evidence that Portuguese vowels reach a peripheral target soon comes from observation of the effects of vowels on preceding consonants. Anticipatory or regressive assimilation is common: [ʝia] *día* 'day', [tʷ] *tu* 'you' (the [t] is much more labialized than the English [t] in *too*).

I suggest that teachers make use of the concept Basis by encouraging students to observe and imitate the facial postures of native speakers of English. The result should be an overall improvement in pronunciation which would not occur by merely concentrating on individual segments.

**CONCLUSION**

In this article I have attempted to outline some of the typical pronunciation problems Brazilians encounter when learning English and have suggested ways to teach pronunciation. Several concluding remarks can be made:

1. Teaching pronunciation is important because it is part of the communicative function of language. A heavy accent obscures the message or interferes with communication.

2. Pronunciation is closely tied to affective factors. An improvement in pronunciation can increase self confidence and motivation, thereby favoring improvement in other aspects of language acquisition as well.

3. Knowledge of the phonology of both English and Portuguese is important to the teacher, just as it is important to be aware of the grammar of the two languages (whether or not the teacher chooses to teach grammar rules).

4. Strong emphasis should be placed on prosody and Basis of Articulation because a great deal of segmental phonology naturally results from these phenomena.

## Bibliography

- Delattre, Pierre. 1966. "A comparison of syllable length conditioning among languages." *IRAL* 4:183-96.
- Drachman, G. 1973. "Phonology and the basis of articulation." *Ohio State Working Papers in Linguistics* 15.
- Lehiste, Ilse. 1977. "Isochrony reconsidered." *Journal of Phonetics* 5:253-63.
- Major, Roy C. 1977. "Phonological differentiation of a bilingual child." *Ohio State University Working Papers in Linguistics* 22:88-122.
- \_\_\_\_\_. 1981. "Stress-timing in Brazilian Portuguese." *Journal of Phonetics* 9:343-51.
- \_\_\_\_\_. 1982. "Influências prosódicas na fonologia do Português no Brasil." To appear in *Anais do VII Encontro Nacional de Lingüística*. PUC-RJ.



