

*Estudos
Linguísticos
e Literários
em Inglês*

• 50 ANOS NA USP •

ELIZABETH HARKOT-DE-LA-TAILLE
LAURA P. Z. IZARRA
MAYUMI DENISE SENOI ILARI
THIAGO RHYS BEZERRA CASS
ORGS.

INICIADO EM 1971, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês desenvolve um papel primordial na capacitação profissional de forma multidisciplinar, abrangendo a interseção de aspectos linguísticos, literários, culturais, educacionais e tradutológicos, no contexto atual do antropoceno.

A presente publicação conta com a participação de pós-graduandos já formados ou atuantes no Programa, professores e depoimentos de colaboradores convidados, representando os frutos de uma longa história nesses 50 anos de intensa atividade acadêmica em nível nacional e internacional.

*Estudos
Linguísticos
e Literários
em Inglês*

• 50 ANOS NA USP •

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

© PPGELLI, Universidade de São Paulo, 2023

CAPA E PROJETO GRÁFICO Ana Basaglia

EDITORÇÃO E PRODUÇÃO GRÁFICA Estúdio Uniqua

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
de acordo com ISBD**

E82 Estudos Linguísticos e Literários em Inglês: 50 anos na USP / organizado por Elizabeth Harkot-de-La-Taille...[et al.]. - São Paulo : Timo, 2023. 258 p. : il. ; PDF.

Inclui índice e bibliografia.
ISBN 978-65-87347-17-2 (Ebook)

1. Estudos linguísticos. 2. Estudos literários. 3. Estudos tradutológicos. 4. Estudos de cultura. I. Harkot-de-La-Taille, Elizabeth. II. Izarra, Laura P. Z. III. Ilari, Mayumi Denise Senoi. IV. Cass, Thiago Rhys Bezerra. V. Título.

2023-873

CDD 410
CDU 81'1

Elaborado por Odilio Hilario Moreira Junior - CRB-8/9949

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística 410
2. Linguística 81'1

Este livro segue as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer, sem autorização por escrito dos editores.

Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

• 50 ANOS NA USP •

São Paulo, 2023



EDITORES

Elizabeth Harkot-de-La-Taille, Laura P. Z. Izarra, Mayumi Denise Senoi Ilari, Thiago Rhys Bezerra Cass

COMISSÃO EDITORIAL

Elizabeth Harkot-de-La-Taille, Laura P. Z. Izarra, Leland Emerson McCleary, Lenita Maria Rimoli Pisetta, Luciana Carvalho Fonseca, Marcos César de Paula Soares, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevasco, Maria Sílvia Betti, Mayumi Denise Senoi Ilari, Thiago Rhys Bezerra Cass

AGRADECIMENTOS

Camila da Silva Vieira, Gabrielle Gonçalves de Carvalho, Luciana Carvalho Fonseca, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo e CAPES-PROAP

Sumário

INTRODUÇÃO

- 9 **Apresentação**
- 15 **Homenagem aos docentes do Programa**
- 17 **Uma pausa para lembrar... e comemorar** – *Munira Mutran*
- 21 **Lembranças e transformações: 50 anos da Pós-Graduação em Inglês na USP** – *Maria Sílvia Betti*
- 25 **A resiliência da tradução nas Letras** – *Stella E. O. Tagnin, Lenita Maria Rimoli Pisetta*

ESTUDOS DE TRADUÇÃO

- 31 **O desenvolvimento do Projeto CoMET: um Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução** – *Stella E. O. Tagnin*
- 47 **Em terra estrangeira: incursões da literatura brasileira no mundo de língua inglesa** – *Lenita Maria Rimoli Pisetta*
- 60 **Para superar a supressão ou a escrita pela tradução: vida e obra de Maria Velluti** – *Luciana Carvalho Fonseca*

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

- 85 **Crítica e letramentos críticos nos estudos linguísticos** – *Walkyria Monte Mór*
- 104 **The Laboratory of Academic Literacy (LLAC) groundbreaking research within the Language and Literary Studies in English Program** – *Marília Mendes Ferreira, Daniela Cleusa de Jesus Carvalho, Carla Cruz D'Elia, Carlos Eduardo de Araujo Placido, José Belém Oliveira Neto, Gabriella Sieiro Pavesi, Oluwatosin Mariam Junaid*

- 119 **Da interdiscursividade à intertextualidade (visual) no filme *The Hours*, de Stephen Daldry** – *Taís de Oliveira, Elizabeth Harkot-de-La-Taille*
ESTUDOS LITERÁRIOS
- 141 ***Beloved*, de Toni Morrison: gótico e trauma** – *Sandra G. T. Vasconcelos*
- 152 **A história no terror e o terror na história: uma leitura de *The Witch* de Robert Eggers** – *Eduardo Carniel*
- 160 **Ascensão do inglês em São Paulo** – *Lindberg Campos*
- 181 **O épico no teatro britânico pós-1956: o caso de John Osborne e John Arden** – *Jonathan Renan Souza*
- 194 **Um antifascista da Broadway: o teatro de Arthur Miller e seu impacto nas ideias e rumos dramaturgicos e políticos do Brasil nos anos da Ditadura Militar** – *Thiago Russo*
- 201 **Cultural resistance in Brazilian puppetry: challenging colonialism and systemic prejudice through popular theatre** – *Mayumi Denise S. Ilari*

ESTUDOS LITERÁRIOS & TRADUÇÃO

- 215 **“Entrevista” (1966), de Jean Claude Van Itallie** – *Maria Sílvia Betti*

DEPOIMENTOS DE PROFESSORES VISITANTES

- 243 *Anne Varty, Liz Schafer, Maureen Murphy, Nicholas Grene, Richard Allen Cave, Stephanie Schwerter, Terence Brown*

Introdução



Apresentação

É COM grande satisfação e alegria que apresentamos ao público este volume comemorativo do cinquentenário do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Em sua história, o Programa tem sido um dos pilares da formação acadêmica e científica no Brasil e tem contribuído significativamente para o avanço do conhecimento em língua inglesa, tradução e literaturas e culturas anglófonas.

Criado em 1971 sob o nome Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana (ou LILINA), seus primeiros docentes e orientadores, como Paulo Vizioli e Martha Steinberg, formaram-se durante o período da chamada Cadeira de Inglês, instituída em 1950. Em 2003, mudou sua denominação, após várias transformações, para Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (o atual PPGELLI), a fim de refletir com mais precisão em seu escopo as atuais configurações de suas linhas de pesquisa e da reflexão teórica.

Desde então, é um dos únicos Programas do país dedicado exclusivamente às questões linguísticas e discursivas da língua inglesa, à tradução e às literaturas em língua inglesa. Caracteriza-se por sua vocação multidisciplinar, pela interlocução entre pesquisas discentes e docentes e pela dedicação ao estudo das produções simbólicas e das estruturas ideológicas nos contextos culturais de língua inglesa. Seu objetivo principal é formar pesquisadores dotados de sólida formação teórica, compromisso social e capacidade crítica para a docência e a pesquisa em projetos individuais ou coletivos em universidades brasileiras e estrangeiras, bem como na Educação Básica e ainda em outros setores, como aviação, editoração, jornalismo, assessoria cultural e produção de conteúdo virtual para o poder público, empresas e escolas, além do vasto

campo da tradução. O Programa tem colaborado especialmente para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação multilíngue, o ensino de línguas estrangeiras e o desenvolvimento da leitura crítico-literária e das práticas de tradução. Uma parcela significativa de seus egressos atua em consultoria e assessoria de projetos educacionais em nível local, estadual e nacional, o que contribui decisivamente para a melhoria da qualidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês tem um papel estratégico para a Universidade de São Paulo, no fortalecimento das relações acadêmicas e culturais brasileiras e entre o Brasil e outros países. Ao manter convênios com diversas universidades brasileiras e estrangeiras, possibilita a realização de intercâmbios de professores e estudantes, bem como destacando-se na participação em projetos de pesquisa nacionais e internacionais que abordam os principais objetivos de desenvolvimento sustentável global defendidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), envolvendo professores e pós-graduandos de forma multidisciplinar e transdisciplinar. Além disso, promove ativamente a difusão do conhecimento acadêmico pela realização de eventos científicos e por meio de publicações individuais e em coautoria em livros e periódicos nacionais e internacionais. Seu desafio maior dos últimos anos foi contribuir intensamente com a AUCANI (Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional), favorecendo a internacionalização da Universidade de São Paulo, além da própria internacionalização. Participa também do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e promove a integração de uma rede de IES brasileiras por meio de projetos de grande monta voltados à formação de professores de línguas estrangeiras.

Ao longo desses 50 anos de conquistas, o Programa sempre formou pesquisadores e docentes para atuação em nível superior nas subáreas de especialização, incentivando a autonomia e a responsabilidade intelectual no desenvolvimento das capacidades necessárias à pesquisa individual e em grupo, inserindo o corpo discente nos debates acadêmicos principais às subáreas, além de promover ações conjuntas de docentes e discentes em intercâmbios bi ou multilaterais. Nos cinquenta anos desde o início da Cadeira de Inglês na Universidade de São Paulo, atuaram 38 docentes e foram concedidos

806 títulos de pós-graduação, sendo 507 mestrados, 255 doutorados, 44 doutorados diretos e, desde 2011, 74 pós-doutorados. Atualmente¹, o Programa conta com 94 pós-graduandos (48 no doutorado, 43 no mestrado e 3 em doutorados diretos) e 19 pós-doutorandos, distribuídos em seis Linhas de Pesquisa interdisciplinares, que se encontram em constante atualização, vitalizando os debates e contribuindo com o desenvolvimento de novos conteúdos nas disciplinas de pós-graduação, de graduação e de extensão. Também cabe destacar o projeto CoMET para Ensino e Tradução, o estabelecimento da Cátedra de Estudos Irlandeses W. B. Yeats e a criação do Laboratório de Letramento Acadêmico e do Laboratório do Romance, que oferecem projetos interdepartamentais às várias Unidades da USP, provocando interseções inovadoras nos diferentes campos de saber.

O perfil almejado para os egressos define a missão de formação de profissionais excepcionais. Para cumpri-la, o Programa se empenha em oferecer uma formação abrangente, atualizada, crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade social, educacional e cultural de seu corpo discente.

As próximas páginas constituem um registro eloquente da abrangência, da inovação e da qualidade na pesquisa e no ensino que se desenvolvem há mais de 50 anos em nosso Programa. São páginas que, de um lado, lançam um olhar retrospectivo sobre a nossa trajetória intelectual e institucional e, de outro, indicam caminhos para o ensino e a pesquisa sobre repertórios anglofonos no Brasil e no exterior.

O livro abre com lembranças e transformações do Programa narradas por Munira H. Mutran, Maria Sílvia Betti, Stella O. Tagnin e Lenita Maria Rimoli Pisetta, homenageia todos os que fizeram parte do Programa desde sua criação.

Os capítulos na sessão de Estudos de Tradução abordam o desenvolvimento de projetos voltados para o ensino e a tradução, trazendo um histórico de sua evolução, inclusive discutindo o apagamento das mulheres tradutoras ao longo da História. Stella O. Tagnin apresenta o Projeto CoMET na USP, que consiste em três corpora multilíngues para ensino e tradução. O primeiro, CorTec, contém mais de cinquenta corpora técnicos em português e

1 Dados de março de 2023.

inglês; o segundo, CorTrad, oferece traduções paralelas em português e inglês de textos científicos, técnicos e literários; o terceiro, CoMAprend, reúne em um corpus multilíngue produções de aprendizes. No capítulo “Em terra estrangeira: incursões da literatura brasileira no mundo de língua inglesa”, Lenita Maria Rimoli Pisetta apresenta um panorama da literatura brasileira no mundo de língua inglesa e explora o que chama de “sistema complexo” envolvido na tradução de obras brasileiras para o inglês, sistema esse incluindo embaixadas culturais, esforços políticos, manipulações para atender às demandas do público leitor em inglês, argumentos mercadológicos e desconhecimento da cultura periférica pela cultura hegemônica que recebe a obra traduzida. Luciana Carvalho Fonseca, em seu “Para superar a supressão ou a escrita pela tradução: vida e obra de Maria Velluti”, explora o trabalho de Velluti à luz das categorias analíticas de Joanna Russ, demonstrando que a tradutora, dançarina, dramaturga e produtora de teatro do século XIX, tendo traduzido mais de quarenta peças e operado estratégias discursivas para elidir as forças supressoras da escrita feminina através da escrita e tradução, exerceu influência transformadora sobre a cena teatral brasileira.

Os textos dedicados aos Estudos Linguísticos resultam de pesquisas voltadas à educação e à formação de professores; às demandas e ofertas de letramento acadêmico na Universidade; e à (re)construção de sentidos em traduções intersemióticas. Em “Crítica e Letramentos Críticos nos Estudos Linguísticos”, Walkyria Monte Mór discute pesquisas relativas à contribuição dos estudos linguísticos para a formação docente e discente na educação básica e universitária, incluindo a importância da diversidade linguística e cultural. Baseada em pesquisas etnográficas, em Linguística Aplicada Crítica e em letramentos críticos, defende uma abordagem crítica e pluralista nos estudos linguísticos para promover uma educação mais inclusiva e justa. No 50º aniversário do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Marília Mendes Ferreira e equipe apresentam o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) em seus 10 anos de atuação. O LLAC fornece à comunidade da USP assistência de letramento acadêmico em português, francês e inglês, por meio de tutoria, cursos e workshops para graduandos e pós-graduandos de várias áreas. Idealizado pela autora juntamente com Eliane G. Lousada, o LLAC é um dos poucos centros/laboratórios brasileiros a oferecer suporte de letramento acadêmico em inglês. Taís de Oliveira e Eli-

zabeth Harkot-de-La-Taille analisam a intertextualidade sob a perspectiva da Teoria Semiótica Discursiva, identificando intertextos no filme *As Horas* (Stephen Daldry, 2002) e discutindo seu papel na construção de sentidos. Explorando conceitos de dialogismo, interdiscursividade e intertextualidade, a análise incorpora desenvolvimentos contemporâneos da semiótica discursiva e contribui para a compreensão da intertextualidade visual em textos visuais e sincréticos.

Os Estudos Literários apresentam pesquisas não somente relacionadas à ficção e à poesia, mas estabelecem um diálogo com outras artes, como cinema e teatro, no âmbito de suas relações histórico-culturais, e questionam ainda a relevância do ensino das literaturas de língua inglesa no Brasil. Em “*Beloved*, de Toni Morrison: gótico e trauma”, Sandra G. T. Vasconcelos explora como “a estrutura narrativa complexa e disposta em camadas” da novelística de Morrison refigura o horror da escravidão estadunidense por meio da mobilização de convenções do gótico, investida em explicitar a desintegração do eu em face do horror e da violência. O “terror da história” também informa a análise de Eduardo Carniel do filme *The Witch*, de Robert Eggers, como categoria que dá forma ao “pesadelo herdado” da época da colônia do século XVII, que se manifestaria no medo e na ansiedade vivida pelos colonos. Noutra linha, a herança do passado atravessa a reflexão de Lindberg Campos sobre a formação do ensino de literatura em língua inglesa na Universidade de São Paulo à luz da ascensão do estudo de literatura inglesa na Inglaterra e se concentra na institucionalização da disciplina e a sua função social. Os capítulos que seguem versam sobre o teatro britânico e estadunidense e o seu impacto no Brasil. Em “O épico no teatro britânico pós-1956: o caso de John Osborne e John Arden”, Jonathan Renan Souza analisa a efetivação do teatro épico brechtiano em solo britânico. Thiago Russo se debruça sobre o teatro estadunidense de Arthur Miller e seu impacto no campo dramaturgício do Brasil nos anos da ditadura militar. Também dentro desse contexto, desenvolvendo temáticas locais pouco conhecidas nos estudos de teatro de animação em língua inglesa, Mayumi Ilari discute a resistência cultural por meio do teatro popular em “Cultural resistance in Brazilian puppetry: challenging colonialism and systemic prejudice through popular theatre”, principalmente utilizando a cultura popular do mamulengo, como forma artística de resistência cultural e racial no Brasil, desde suas origens, no período colonial do

país, até os dias atuais. Continuando na linha de contatos literários, Maria Sílvia Betti apresenta a tradução inédita da primeira peça curta do dramaturgo belgo-estadunidense Jean Claude Van Itallie que foi encenada em São Paulo na época da ditadura como crítica direta à alienação e ao automatismo no mundo do trabalho.

Por fim, a obra encerra com seis tocantes depoimentos de pesquisadores estrangeiros que, em algum ponto de suas renomadas trajetórias, integraram-se ao Programa: Richard Allen Cave, Anne Varty, Liz Schafer, Maureen Murphy, Nicholas Grene e Stephanie Schwerter. São registros não só da vocação internacional do Programa, com suas redes de cooperação e mobilidade acadêmicas em múltiplos continentes, mas sobretudo da natureza colaborativa dos 50 anos dessa empreitada intelectual e institucional carinhosamente conhecida como PPGELLI.

Parabéns a todos os envolvidos nesta jornada de excelência acadêmica!

Homenagem aos docentes do Programa

DOCENTES DA CADEIRA DE INGLÊS (ATÉ 1970)

Pedro de Almeida Moura
Winifred Kera Stevens
Kenneth George Buthlay
Paulo Vizioli
Martha Steinberg
George Monteiro

DOCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS (1971 – 2021)

George Monteiro
Paulo Vizioli
Martha Steinberg
Winifred Kera Stevens
Yedda Tavares
Munira Hamud Mutran
Stella Esther Ortweiler Tagnin
John Milton
Nancy Isabel Campbell Buyno
Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevasco
Almiro Pisetta
Regina Helena Elias Alfarano
Lynn Mario Trindade Menezes de Souza
Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos

Marina Helena Gonçalves MacRae
Maria Sílvia Betti
Leland Emerson McCleary
Marisa Grigoletto
Laura Patricia Zuntini de Izarra
Anna Maria Grammatico Carmagnani
Walkyria Maria Monte Mór
Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos
Lenita Maria Rimoli Pisetta
Marcos Cesar de Paula Soares
Elizabeth Harkot-de-La-Taille
Marília Mendes Ferreira
Daniel Puglia
Mayumi Denise Senoi Ilari
John Blair Corbett
Luciana Carvalho Fonseca
Daniel de Mello Ferraz
Thiago Rhys Bezerra Cass

Uma pausa para lembrar... e comemorar

*Munira Hamud Mutran*¹

FUI CONVIDADA para falar sobre os 50 anos do nosso Programa de Pós-graduação porque sou, provavelmente, a memória do antigo Curso de Inglês que depois evoluiu para a Especialização e a Pós-graduação. Afinal, meu contrato com a USP é de 11 de novembro de 1964, para ministrar — espero que acreditem — Fonologia e Gramática da Língua Inglesa. E aqui estou, há 57 anos, nesta universidade que me formou e à qual me dediquei durante todo esse tempo.

Rememorar o passado nos dá a certeza de que caminhamos muito e chegamos onde nem sequer poderíamos sonhar no início. Este depoimento será inevitavelmente autobiográfico, mas meus momentos vividos refletem, de certa forma, aqueles que os colegas experimentaram em suas jornadas. Sintam-se, pois, contemplados em minhas lembranças.

Por acreditar que a Graduação teve papel importante na criação da Pós, dedico algum tempo ao período inicial do Curso de Inglês (1940–1964). Segundo os Anuários da Faculdade de Filosofia, seus primeiros responsáveis tinham vindo ao Brasil com o apoio do Conselho Britânico para administrar a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. O último deles, o escocês Kenneth Buthlay, meu professor em 1959, veio especificamente para trabalhar na USP. Seus poucos e privilegiados alunos receberam dele sólida formação; a qualidade e entusiasmo de suas aulas e seminários sobre Shakespeare, John Donne, William Blake e T.S. Eliot eram para nós fonte de inspiração. Foi também Kenneth

1 Munira H. Mutran é Professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo, Professora Associada Sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Especialista em literatura irlandesa e estudos comparados, é mestre e doutora pela Universidade de São Paulo e doutora em Literatura, *honoris causa*, pela National University of Ireland, Maynooth. Em 2018 recebeu “The Presidential Distinguished Service Award” do Presidente Michael D. Higgins, da Irlanda. Seu livro mais recente é *A Cor e a Forma da Literatura Russa na Irlanda: Refrações* (2020).

Buthlay quem conseguiu bolsas do Conselho Britânico para que três de nós, ainda na Graduação, pudéssemos participar de cursos de verão em Londres, em 1961, e em Cambridge, em 1962, experiência inestimável. Esse modelo de professor que tem paixão pelo ensino e pela pesquisa, e inspira e promove os alunos, felizmente foi seguido por muitos de nós na Pós-graduação.

Quando Buthlay deixou a USP em 1964, Paulo Vizioli assumiu o Curso até 1986. No entanto, várias mudanças ocorreram em 1969, por meio de uma profunda reforma pedagógico-institucional, quando as cátedras vitalícias cederam lugar aos Departamentos e os cursos de Graduação e Pós-graduação passaram a seguir padrões norte-americanos.

Voltemos, porém, ao período de gestação do nosso Programa na década de 60, com os cursos de Especialização que duravam dois anos, os quais eram oferecidos por Kera Stevens, Martha Steinberg, Paulo Vizioli, Yedda Tavares, Onédia Pereira de Queiroz e os visitantes enviados pela Comissão Fulbright que entrou no lugar do Conselho Britânico das décadas anteriores. Assim, George Monteiro, da Brown University, foi meu orientador de mestrado, o qual defendi em 1970, e orientou outras dissertações na USP. Embora contando com poucos docentes, o Programa de Pós, iniciado em 1971, contribuiu para a formação de futuros docentes da USP, como Stella Tagnin, Almiro Pisetta, Regina Alfarano, Catarina Feldman, Nancy Campbell Buyno, eu e outros, e também na formação de professores para várias universidades brasileiras.

E agora, meu olhar para o presente. Nos novos tempos, diferenças significativas ocorreram. Por exemplo, após as décadas da supremacia da Literatura Inglesa e da Norte-Americana, a transição para Literaturas de Língua Inglesa foi surpreendente. Falo por mim. Em 1980, credenciei minha primeira disciplina sobre James Joyce. Assim como Wilde, Yeats e Beckett, ele era então considerado “inglês”; hoje, porém, a presença de autores irlandeses, do Canadá, da Índia, da Austrália, do Caribe e da África é fato constante.

Com o estabelecimento dos três pilares — Estudos Literários, Estudos Linguísticos e Tradução — o Programa conta hoje com especialistas cuja competência é reconhecida nacional e internacionalmente, e que às vezes transitam de uma área para a outra com grande êxito.

Como um todo, crescemos com o maior número de orientadores, de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, e com novas linhas de pes-

quisa. A meu ver, o processo de orientação é fecundo para os dois lados, num diálogo que instiga a busca do conhecimento, testando hipóteses e ideias. A convivência com alunos, geralmente jovens e ávidos por contribuir no debate, tem demonstrado que eles são os interlocutores que todo pesquisador procura. Considero, portanto, como grande trunfo da Pós-graduação a sua capacidade de formar docentes que, nas universidades federais, estaduais e particulares de várias regiões do país e do exterior, estabelecem conosco elos que resultam em participação em bancas, projetos, congressos, jornadas, publicações, cursos e eventos, atividades indispensáveis para nosso desenvolvimento.

Outro aspecto que valoriza o Programa é a multiplicidade de disciplinas credenciadas, com ênfase frequente em Estudos Comparados ou na interdisciplinaridade, com livros, antologias, traduções, periódicos (lembro a CROP e o ABEI Journal) ou séries (como Lectures).

Outra de nossas características consiste em vínculos com as demais áreas do DLM, com outros Departamentos (por exemplo os de Teoria Literária, Orientais, Letras Clássicas e Vernáculas, Filosofia, História e Antropologia) e Faculdades, como a ECA. Nesse ponto, os GTs da ANPOLL, assim como a ABRAPUI e ABRALIC e Grupos de Estudo criados por nós (o meu durou de 1999 a 2020), todos foram decisivos para o desenvolvimento do Programa.

Notei, nesse olhar retrospectivo, uma diferença marcante entre os primórdios do Programa e o momento presente que pode ser constatada no ir e vir de docentes, alunos e visitantes das mais diversas partes do mundo, geralmente com apoio de Embaixadas, universidades estrangeiras, Centros Culturais, FAPESP, CNPq, da própria USP e mesmo com o auxílio daqueles que fizeram mestrado ou doutorado conosco e colaboradores, por meio de bolsas de estudos. No início, é importante lembrar que as viagens eram de lá para cá, mas, depois, nossa mobilidade aumentou de maneira fantástica.

De visitantes ilustres ao nosso Programa, Vanessa Redgrave, falando sobre Shakespeare, foi um sonho. Tivemos grandes escritores, críticos famosos, artistas, presidentes e primeiros-ministros, e professores de universidades estrangeiras para ministrar disciplinas na Pós. A lista é longa e contém muitos “causos” interessantes.

Da maturidade dos Estudos Literários, destaco como exemplo o Laboratório de Estudos do Romance (LERO), a ABEI e a Cátedra de Estudos Irlan-

deses W. B. Yeats. Aguardo, porém, os testemunhos específicos que devem completar meus dados, formando um quadro mais fiel.

O esboço de minhas lembranças sobre o Programa revela um resultado bastante positivo e me permite comemorar a excelência do trabalho compartilhado, e quero agradecer meus colegas pelo trabalho conjunto. Ter 50 anos é ser jovem ainda (eu que o diga), e também estar no meio do caminho, quando muitos sonhos já se realizaram, mas, lá adiante, o porvir pode nos reservar muito mais.

Parabéns!

Lembranças e transformações: 50 anos da Pós-Graduação em Inglês na USP

*Maria Sílvia Betti*¹

EM 1968 A Faculdade de Filosofia, como era chamada a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, foi atacada por forças para-militares de direita, fortemente armadas e protegidas por policiais: seu prédio, na Rua Maria Antonia 294, em São Paulo, foi cercado, bombardeado e depredado, estudantes universitários foram presos, um secundarista foi morto, e a Faculdade foi transferida em condições extremamente precárias para o campus da Cidade Universitária no Butantã.

Como não existia um conjunto didático construído especificamente para esse fim, salas de aula e gabinetes docentes foram improvisados em barracões de concreto originalmente destinados ao uso da Faculdade de Medicina Veterinária. Foi neles que professores, funcionários e alunos desenvolveram suas atividades por cerca de quatro anos e meio. Nos barracões, em caso de chuva pesada e contínua, as aulas tinham que ser interrompidas, pois o barulho da água sobre as telhas de amianto não permitia que os professores fossem ouvidos.

A precariedade das instalações, totalmente inadequadas para esse tipo de ocupação, levou a uma nova mudança em 1973, desta vez para os módulos sextavados de concreto apelidados de Colméias, encravados entre o ziguezague dos blocos do CRUSP ao longo de um caminho central. Os departamentos e gabinetes docentes do curso de Letras foram instalados nos blocos do B e C, que tinham sido esvaziados pela política de repressão após a proibição da moradia estudantil no campus em 1968.

1 Maria Sílvia Betti é Professora Livre Docente Sênior no PPGELLI da FFLCH e Professora Colaboradora no PPGAC na ECA USP. Pesquisadora na área de Dramaturgia Comparada Estados Unidos-Brasil. Autora de *Dramaturgia Comparada Estados Unidos-Brasil. Três estudos*. (Cia. Faguilha) e organizadora da Coleção *Oduvaldo Vianna Filho* (Editora Temporal).

As Colméias eram um pouco menos inadequadas, mas nelas tudo pre-dispunha à dispersão e dificultava o debate, o encontro e a troca de ideias. Continuavam a inexistir áreas de convívio, e o próprio deslocamento dos alunos entre uma sala e outra se dava parcialmente ao relento, nas compridas trilhas de cimento sob toldos, destinadas à circulação entre os módulos. O ambiente universitário era marcado pela burocracia administrativa, pelo atravancamento das salas, atulhadas de carteiras, pelas poucas linhas de ônibus que serviam o campus e pelas condições precárias em que foi acomodado o acervo da Biblioteca depois da destruição do prédio da Rua Maria Antonia.

Apesar de todas as dificuldades que tudo isto impunha para o trabalho de professores e de alunos, o impacto desagregador mais forte vinha da situação política do país sob a ditadura, e da estreita relação que se estabeleceu entre o poder universitário dentro da USP e o governo, respaldado pelas forças da repressão. Entre o momento do golpe, em 1964, e o período da chamada abertura política, nos anos 80, a USP viveu sob o clima sufocante do controle ideológico, das demissões, dos exílios e das perseguições políticas.

Em 1968 uma reforma educacional de grande porte, implementada a partir dos acordos Mec/Usaid, trouxe transformações importantes ao sistema que regia o ensino no Brasil: estreitaram-se os laços entre a universidade e o mundo empresarial, fortaleceu-se a ideia de que a profissionalização técnica rápida era prioritária, e extinguiu-se o ensino de Filosofia no nível médio, entre inúmeras outras medidas relacionadas. Em termos de organização interna da universidade, adotou-se o modelo estadunidense, passando-se a valorizar cada vez mais a atuação do docente como gestor, mais do que como formador.

Foi dentro desse contexto brevemente resumido acima que, em 1971, a área de Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, designada como área de *Lingua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-americana*, obteve credenciamento para tornar-se um Programa e para passar a orientar em nível de Pós Graduação. Os docentes que atuavam nele nessa fase inaugural eram mestres e doutores recentes que haviam realizado pesquisas até então inéditas no Brasil sobre aspectos da língua inglesa e de temas e autores do cânone literário britânico e estadunidense, e que, desse momento em diante, passariam a orientar pesquisas de mestrado e doutorado no recém fundado programa. Os recursos eram exíguos e as condições de pesquisa adversas, mas

pouco a pouco as diferentes linhas de trabalho foram se configurando nos campos da literatura, dos estudos linguísticos e da tradução.

Pelo prisma da memória afetiva em que se baseia este breve relato, algumas lembranças estão gravadas na história da formação de todos os que fizeram a graduação nesse período. Escolher e memorizar um dos sonetos de Shakespeare para apresentá-lo de cor em aulas da Professora Kera Stevens, estudar com afinco longas listas de provérbios e de símiles para as provas da professora Margarida Taranto, aprender e dominar a arte de desenhar perfis gráficos do aparelho fonador (os chamados “Oscars”) para ilustrar a articulação oral na pronúncia de fonemas e o contraste entre “minimal pairs”, exigidos pela professora Martha Steinberg, fazer a escansão e a análise métrica de poemas do Romantismo inglês para as provas do Professor Paulo Vizioli identificando neles pentâmetros iâmbicos, tetrâmetros trocâicos, etc: não há quem tenha sido aluno ou aluna de graduação na área de inglês nessa época que não compartilhe de alguma forma recordações ligadas ao desempenho dessas tarefas.

Na Pós-Graduação, no campo da literatura, os docentes do Programa tinham necessariamente que lidar com recortes de enorme amplitude temática e conceitual para que pudessem fomentar a formação de novos docentes e pesquisadores. Os horizontes demarcadores dos campos de pesquisa eram larguíssimos, o acervo da Biblioteca era incipiente mesmo no que dizia respeito ao cânone literário britânico e estadunidense, e a sobrevivência pessoal e profissional dos pós-graduandos era, muitas vezes, incompatível com o sonho de aprofundamento de estudos no mestrado e no doutorado.

Se é verdade que o contexto de trabalho da geração que se seguiu à desses pioneiros não era ainda drasticamente diferente do de seus antecessores, é preciso ressaltar que inúmeras transformações já haviam começado a se fazer sentir por eles como novas demandas de trabalho: a lingüística aplicada havia se tornado norteadora das reflexões e pesquisas no campo de língua, e, no campo dos estudos literários, cada vez mais atenção se fazia necessária para a literatura não institucionalizada e não canônica produzida nos contextos culturais britânico, estadunidense e pós colonial.

Por isso, quem olha retrospectivamente para o trabalho docente de orientação e ensino desenvolvido ao longo desses anos no Programa consegue identificar já, mesmo nessa distante década de 70, o delineamento do que

viriam a ser, posteriormente, as configurações iniciais de linhas de pesquisa que passariam a caracterizá-lo nas décadas seguintes.

Em 2002, após um período longo de debates internos, uma nova nomenclatura foi escolhida para designar o Programa de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-americana, que passou a se chamar Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Abriu-se assim espaço para novos campos de pesquisa como estudos de cultura, abordagens analíticas do discurso, estudos de contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, literaturas pós-coloniais, literaturas diaspóricas, literaturas não-canônicas, relações da literatura com o cinema e a mídia, e relações entre centro e periferia.

Como se pode ver, longo e repleto de experiências e transformações foi o caminho que nos trouxe até o momento em que estamos. Que este breve relato informal, escrito para assinalar o aniversário de 50 anos do Programa, sirva de estímulo para que muitos outros fatos e lembranças sejam evocados e compartilhados de alguma forma por todos os que os vivenciaram. Afinal, como diz a letra da canção, “o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir.”

São Paulo, 7 de maio de 2022.

A resiliência da tradução nas Letras

Stella E. O. Tagnin¹, Lenita Maria Rimoli Pisetta²

COMPLEMENTANDO o relato de nossas colegas, gostaríamos de registrar a introdução da Linguística de Corpus em nossa área. Para isso, foi primordial a visita do Prof. Göran Kjellmer, da Universidade de Gotemburgo, em 1998, quando ministrou pela primeira vez essa disciplina. Desde então, a Linguística de Corpus consagrou-se em nossa área, embasando a maioria dos mestrados e doutorados em língua e tradução, certamente mais de cinquenta. Para sua consolidação também contamos com a visita de outros renomados especialistas, como Diana Santos (Universidade de Oslo), Lynne Bowker (Universidade de Ottawa), Silvia Bernardini (Universidade de Bologna em Forlì), Doug Biber (Universidade de North Arizona), Ana Frankenberg-Garcia (Universidade de Surrey), Belinda Maia (Universidade do Porto), dentre outros tantos.

Uma contribuição marcante da Linguística de Corpus é o Projeto COMET (Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução), disponível em www.comet.fflch.usp.br. Trata-se de corpus bilíngue inglês-português para pesquisas linguísticas em geral (vide Tagnin, neste volume, para maiores detalhes).

1 Stella E. O. Tagnin é professora sênior do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo, Brasil. Embora aposentada, continua ativa na pós-graduação. Lecionou disciplinas de Tradução no Curso de Especialização em Tradução por mais de 25 anos. Introduziu a Linguística de Corpus na USP em 1998. Coordena o Projeto COMET - Corpus Multilíngue de Ensino e Tradução. É autora de *O Jeito que a Gente Diz* (2013); organizou, em co-autoria com Vander Viana, *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras* e *Corpora na Tradução*, e com Cleci Bevilacqua, *Corpora na Terminologia*. Atualmente trabalha num dicionário bilingue inglês-português de colocações verbais.

2 Lenita Maria Rimoli Pisetta é Professora Titular da Universidade de São Paulo. Fez Mestrado e Doutorado na Unicamp e é professora de Teoria e Prática de Tradução junto à área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Atualmente pesquisa a presença da Literatura Brasileira no mundo anglófono.

Além das disciplinas de língua regularmente oferecidas na área de língua, vale salientar alguns cursos de extensão que tiveram excelente repercussão. Um deles foi um Curso de Especialização em Língua Inglesa, com carga horária de 360 horas distribuídas em 12 módulos ao longo de um ano e meio. A cada bimestre eram ministrados dois módulos, cada um uma vez por semana. O público-alvo eram professores da rede pública; o curso tinha por objetivo dar-lhes uma formação sólida em tópicos básicos da língua inglesa. As aulas eram ministradas principalmente por orientandos do programa. Infelizmente foi baixada uma norma de que 50% dos ministrantes dos cursos de extensão deveriam ser docentes da casa, o que inviabilizou sua continuidade, pois, entre graduação e pós-graduação, os docentes já estavam com a carga completa.

Outro curso de extensão foi Inglês no Campus (*English on Campus*), que visava ensinar a língua inglesa a todos os interessados em diversos níveis. Esse projeto também foi oferecido em outras línguas do Departamento de Letras Modernas. Porém, devido à mesma norma, o curso foi cancelado, embora tivesse contribuído com uma boa renda tanto para a Faculdade quanto para as áreas, o que viabilizou a participação de vários docentes em congressos nacionais e internacionais.

Dentre os cursos de extensão, o que maior repercussão teve foi o de Especialização em Tradução. Foi criado em 1978 como uma opção a mais de bacharelado, razão pela qual foi oferecido no período vespertino. Passou por várias modificações e acabou se consolidando como um Curso de Especialização de Longa Duração com 720 horas distribuídas ao longo de dois anos. As disciplinas ministradas nesse formato mais recente eram:

- Tópicos de teoria da tradução
- Terminologia comparada: modelos e métodos
- Produção e reprodução de textos: teoria e prática
- Linguística contrastiva I
- Linguística contrastiva II
- Prática de tradução I
- Prática de tradução II
- Prática de tradução III
- Prática de tradução IV
- Tópicos de prática de tradução

Infelizmente o curso foi extinto em 2005 quando a Universidade decidiu descontinuar todos os cursos de extensão que fossem pagos. De nada valeu fazermos reuniões com a diretoria da faculdade explicando que nosso curso não era pago, tinha produção acadêmica com publicação de livros e artigos e, principalmente, servia de trampolim para a pós-graduação. E assim foi extinto um curso com quase 30 anos de duração – de 1978 a 2005 – que formava profissionais altamente qualificados com reconhecimento no mercado de trabalho. Cabe também evidenciar que muitos desses nossos alunos passaram pelo nosso mestrado e doutorado e hoje são docentes em diversas universidades ao redor do Brasil, como, por exemplo, UnB, UFU, UFRGS, UESB, Metodista. Vale frisar que uma dessas discentes, a professora Luciana Carvalho Fonseca, que passou pelas três instâncias, especialização, mestrado e doutorado, hoje é docente concursada do nosso programa.

E complementando o relato, acrescentamos que, mais ou menos na mesma época da extinção, pela Reitoria, do curso de Especialização em Tradução, uma avaliação externa do Departamento de Letras Modernas indicou fortemente que deveríamos incrementar a área de tradução na Graduação. A Reitoria, diante dessa indicação, concedeu para cada área do Departamento (Alemão, Francês, Espanhol, Inglês e Italiano) um claro específico na área de tradução, o que somava mais cinco claros na época. Além disso, havia a promessa de concessão posterior de mais cinco claros (assim cada área do DLM teria dois professores dedicados à tradução). Ainda aguardamos a concessão desses outros cinco claros, e prosseguimos ministrando disciplinas relacionadas com a tradução em nível de graduação, algumas delas interáreas, como a disciplina “Introdução aos Estudos Tradutológicos”.

Pode-se dizer que, apesar de todas as dificuldades e entraves, a tradução tem uma presença relevante na graduação e na pós-graduação do programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, com expressivo desenvolvimento de trabalhos de pesquisa nas modalidades Iniciação Científica, Trabalho de Graduação Individual, Mestrado, Doutorado e até mesmo Pós-Doutorado. Apesar de não termos ainda conseguido consolidar a área de tradução de forma mais robusta e uma série de disciplinas estarem apenas “no papel”, é notável o interesse dos alunos pela área, que vem se transformando muito depressa nos últimos anos, com a chegada de novas tecnologias, como as memórias de tradução e os corpora eletrônicos.

*Estudos
de Tradução*



O desenvolvimento do Projeto CoMET: um Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução

*Stella E. O. Tagnin*¹

INTRODUÇÃO

A Linguística de Corpus, que embasa esse projeto, tem contribuído consideravelmente para o estudo da linguagem a partir de uma perspectiva científica, pois fornece dados objetivos sobre fenômenos linguísticos (MCENERY & HARDIE, 2011). Trata-se de uma abordagem empírica, baseada na observação de grande quantidade de dados, ou seja, de corpora. Por corpus entende-se uma coletânea de textos, em formato digital, uma vez que esses dados serão investigados com ferramentas computacionais. Os textos devem ser compilados de modo a compor um material representativo do fenômeno que se deseja estudar. Sua metodologia é especialmente adequada para identificar coocorrências de palavras, o que a torna um excelente recurso para o estudo das convenções da língua, da ‘linguagem natural’, ou seja, de como ela é de fato falada ou escrita (TAGNIN, 2013). Há diferentes tipos de corpora: monolíngues, bilíngues, comparáveis, paralelos, entre outros.

Corpora disponíveis para a língua inglesa há inúmeros, porém não é o que se dá em relação à nossa língua. Este artigo começará com uma visão muito ampla dos corpora disponíveis para o português em geral e, em seguida, se

¹ Stella E. O. Tagnin é professora sênior do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo, Brasil. Embora aposentada, continua ativa na pós-graduação. Lecionou disciplinas de Tradução no Curso de Especialização em Tradução por mais de 25 anos. Introduziu a Linguística de Corpus na USP em 1998. Coordena o Projeto CoMET - Corpus Multilíngue de Ensino e Tradução. É autora de *O Jeito que a Gente Diz* (2013); organizou, em co-autoria com Vander Viana, *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras* e *Corpora na Tradução*, e com Cleci Bevilacqua, *Corpora na Terminologia*. Atualmente trabalha num dicionário bilingue inglês-português de colocações verbais.

concentrará no português do Brasil, salientando o diferencial dos corpora que constituem o Projeto CoMET.

UMA VISÃO PANORÂMICA DOS CORPORA PARA O PORTUGUÊS

Sem dúvida, a principal fonte de corpora para o português e suas variantes é a Linguateca (www.linguateca.pt), que abriga uma infinidade de corpora, ferramentas, publicações e outros recursos para o processamento computacional dessa língua. Alguns desses corpora merecem ser mencionados aqui:

- CETEMPUBLICO: contém cerca de 180 milhões de palavras em português europeu do jornal diário português *Público* (<<https://www.linguateca.pt/CETEMPUBLICO/>>);
- CETENFOLHA: contém 24 milhões de palavras em português brasileiro com textos do jornal *Folha de S. Paulo* (<<https://www.linguateca.pt/CETENFOLHA/>>);
- COMPARA: corpus bidirecional inglês-português com extratos de textos literários nos dois idiomas e suas respectivas traduções. Os originais estão em português europeu e brasileiro, bem como em angolano e moçambicano. As variantes inglesas são americanas, britânicas e norte-africanas. Embora ainda operacional, o projeto foi atualizado pela última vez em 2010 (<www.linguateca.pt/COMPARA>);
- Corpus Brasileiro: contém cerca de 1 bilhão de palavras em português brasileiro abrangendo vários gêneros (Acesso a corpos: corpo Corpus Brasileiro (<linguateca.pt>)).

Um projeto denominado Lácio-Web para a construção de um corpus do português brasileiro foi proposto em 2002 pelo NILC, Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional, e desenvolvido em conjunto com outras duas instituições da Universidade de São Paulo, o Instituto de Matemática e Estatística e o Departamento de Línguas Modernas (ALMEIDA & ALUÍSIO, 2006). Compreendeu quatro corpora: a) Lácio-Ref. com aproximadamente 9 milhões de palavras de diferentes gêneros e tipos de texto; b) Mac-Morpho, corpus com etiquetagem morfossintática com textos do jornal

Folha de São Paulo, com pouco mais de um milhão de palavras; c) Par-C: com textos paralelos publicados na Revista Pesquisa da FAPESP. Continha inicialmente 646 textos totalizando 893.283 palavras; d) Comp-C: com 29 textos do domínio do Direito, totalizando 61.149 palavras. Uma descrição detalhada do Projeto pode ser encontrada em Aluísio et al. (2003), Aluísio et al. (2004) e Pinheiro et al. (2003). O NILC hospeda uma variedade de corpora para o português brasileiro, bem como ferramentas e outros recursos (ver <<http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/index.php/tools-and-reisiosources>>).

Muitos outros corpora de diferentes tipos estão disponíveis para português, alguns dos quais estão listados no LinguaCorpus (<<https://sites.google.com/site/linguacorporus/>>), embora o site tenha sido atualizado pela última vez em junho de 2013.

No entanto, o projeto CoMET difere em muitos aspectos, descritos abaixo.

UMA BREVE HISTÓRIA DO PROJETO COMET

A sigla CoMET significa Corpora Multilíngue para Ensino e Tradução (TAGNIN S. E., 2003). O Projeto foi concebido em 1998 como forma de disponibilizar ao público os corpora técnicos que haviam sido construídos pelos alunos do Curso de Especialização em Tradução do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo para seus trabalhos de conclusão de curso. Eram corpora comparáveis em inglês e português, abrangendo diversos domínios, como Culinária, Computação, Astronomia, Hipertensão, entre outros. Em 2001, onze glossários resultantes de onze corpora comparáveis foram publicados no site do Centro de Tradução e Terminologia (CITRAT) da USP. Foram necessários mais quatro anos para o lançamento oficial do Projeto.

O CoMET é composto por três corpora: a) um corpus técnico, CorTec, b) um corpus de tradução, CorTrad e um corpus de aprendizes, CoMAprend.

O CorTec foi desenvolvido em cooperação com o NILC, a mesma instituição que criou o Lácio-Web (ALUÍSIO, et al., 2004). Abriga corpora comparáveis em inglês-português. Corpora comparáveis são corpora com textos originais em ambas as línguas, ou seja, não são traduções. Cinco dos corpora acima mencionados foram aí publicados em 2005. Mais alguns foram adicionados em 2008. A partir de então, sempre que um corpus fosse completado

por um orientando ou orientanda como resultado de seu trabalho de mestrado ou doutorado, foi adicionado ao CorTec. Atualmente, o CorTec está sediado na FFLCH. Mais detalhes são fornecidos abaixo.

O CorTrad foi iniciado em 2008 graças a uma parceria com a Linguateca, que implementou o Dispara (SANTOS, 2002), um sistema para tornar os corpora paralelos acessíveis online. O CorTrad consiste de textos originais em inglês ou português alinhados com suas respectivas traduções. Os gêneros que o compõem são o literário, técnico-científico e divulgação científica.

O CoMApred (Corpus Multilíngue de Aprendizes) foi concebido para acolher produções de alunos em inglês, francês, alemão, italiano e espanhol, que são os idiomas ministrados e investigados em nosso Departamento de Línguas Modernas.

É preciso ressaltar que, ao longo desses anos, o CoMET pode contar com a colaboração de vários bolsistas (as antigas bolsas-trabalho e hoje as bolsas PUB), além do suporte da Seção de Informática de nossa Faculdade.

Nas seções a seguir, descreveremos algumas das funcionalidades e possibilidades de pesquisa do CorTec e do CorTrad.

I. O CorTec

Em 2018 a interface do CorTec foi reestruturada para atender ao layout padrão da Universidade. Nessa época, a lista de corpora foi reconfigurada para mostrá-los em ordem alfabética (Figura 1).

Lista de Corpora	
<input type="checkbox"/> Astronomia +	<input type="checkbox"/> Café +
<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde +	<input type="checkbox"/> Culinária +
<input type="checkbox"/> Direito +	<input type="checkbox"/> Esportes Olímpicos +
<input type="checkbox"/> Esportes Paralímpicos +	<input type="checkbox"/> Fotografia +
<input type="checkbox"/> Futebol +	<input type="checkbox"/> Informática +
<input type="checkbox"/> Linguística +	<input checked="" type="checkbox"/> Moda +
<input type="checkbox"/> Música +	<input type="checkbox"/> Turismo +

Fig. 1 - Lista de corpora do CorTec em ordem alfabética.

Além disso, os corpora pertencentes a domínios semelhantes foram agrupados sob um título mais geral. Assim, os corpora de Hipertensão, Insuficiência Renal e Suplementos Nutricionais, por exemplo, estão listados em Ciências da Saúde (Figura 2).



Fig. 2 - Interface do CorTec listando os corpora que compõem Ciências da Saúde.

Atualmente, o CorTec hospeda 53 corpora distintos, 23 deles sob o título de Jogos Olímpicos.

O CorTec possui um contador de frequência, que também permite a ordenação alfabética das palavras, um concordanciador, que apresenta a palavra de busca em seu contexto. Nessa ferramenta, o pesquisador pode optar pela busca por palavra exata (igual a), por prefixo (começando com), por sufixo (terminando com) e por partes de uma palavra (contendo), e um gerador de n-gramas. Vide Figura 3 abaixo para um recorte das linhas de concordância para a palavra de busca 'câmera' no corpus de Fotografia. Essas são as mesmas ferramentas que estavam disponíveis no Lácio-Ref.

Concordanciador – Foram encontradas 1281 ocorrências!

#	Ocorrência
1	ÂMERA DIGITAL GUIA DO USUÁRIO <u>Câmera</u> digital KODAK PROFESSIONAL DC
2	es Parabéns pela aquisição da <u>câmera</u> digital KODAK PROFESSIONAL DC
3	importantes. ? Registre a sua <u>câmera</u> . Veja a seguir. Requisitos de
4	/dcs. Registro da garantia da <u>câmera</u> Para que possamos oferecer-lh
5	ço de suporte, registre a sua <u>câmera</u> de uma das maneiras a seguir.
6	informações técnicas sobre a <u>câmera</u> . ? Visite www.kodak.com/go/DC
7	o de registro que acompanha a <u>câmera</u> . 19 de dezembro de 2003 Infor
8	dores IEEE 1394 ao conectar a <u>câmera</u> , pois isso pode danificá-la.
9	contrário, poderá danificar a <u>câmera</u> ou o computador. Na conexão c
10	armazenados. ? Não remova da <u>câmera</u> o cartão de memória, a bateri

Fig. 3 - Primeiras 10 linhas de concordância para a palavra de busca ‘câmera’ no corpus de Fotografia.

Observe-se, na Figura 3 acima, que foram encontradas 1281 ocorrências da palavra ‘câmera’. Para efeito de ilustração neste artigo, são apresentadas apenas as 10 primeiras linhas, nas quais já é possível identificar a coocorrência de câmera+digital, formando um termo específico da Fotografia: ‘câmera digital’. Certamente haverá outras combinações de interesse, o que permitirá ao terminólogo do corpus os termos mais relevantes para construir um glossário do domínio que está investigando. Como o CorTec oferece corpora comparáveis (mesmos temas, mesmos gêneros, mesmos tipos textuais etc.) nas duas línguas, a produção de glossários bilíngues torna-se tarefa bastante fácil.

Por essa razão, o CorTec é amplamente utilizado por professores e alunos em cursos de Tradução, principalmente para a compilação de glossários técnicos, sejam eles monolíngues ou bilíngues. Um novo contador foi instalado em 21 de maio de 2021, que comprovou a relevância do Projeto CoMET como um todo, pois mostrou um total de 82.270 visitantes até 18 de julho de 2022, dia da redação deste artigo.

Uma inovação recente é a aba **Glossários**, sob a qual estão sendo disponibilizados glossários técnicos resultantes de pesquisas acadêmicas. Um

deles é o *Dicionário de Culinária Brasileira* e o outro é o *Vocabulário de Festas Populares Brasileiras*.

Diversas publicações resultaram dos vários corpora que compõem o CorTec, dentre as quais destacamos apenas algumas para exemplificar a gama de tópicos abordados:

- Marqueze (2021): *Trio elétrico ou bandwagon? Um estudo das traduções de referências culturais em textos turísticos* baseado na dissertação de mestrado de Marqueze para a qual compilou um corpus comparável de textos sobre o Brasil publicados em guias turísticos. Seu corpus está disponível no site do CorTec em Turismo – Festas Populares Brasileiras. O glossário resultante também é publicado no site na aba **Glossários** – *Vocabulário de Festas Populares Brasileiras* (<<https://comet.fflch.usp.br/vocabulario-de-festas-populares-brasileiras>>).
- Navarro (2021): *Investigando a influência da cultura nos padrões de linguagem: um estudo contrastivo baseado em corpus*, resultante de sua tese de doutorado para a qual compilou um corpus de avaliações de viajantes do TripAdvisor escritas em inglês por americanos e em português por brasileiros. O corpus está disponível no site do CorTec em Turismo – Hotelaria: avaliações.
- Rebechi & Tagnin (2020): *Marcadores culturais brasileiros em tradução: um modelo para um glossário baseado em corpus*. Esse artigo baseou-se em um corpus comparável de receitas culinárias brasileiras. Curiosamente, o corpus de referência utilizado para extrair as palavras-chave desse estudo foi um corpus de culinária geral de aproximadamente um milhão de palavras compilado por Teixeira (2008), que também está disponível no site do CorTec sob *Culinária: Geral*, enquanto o corpus de Rebechi está sob *Culinária: Culinária Brasileira*. O glossário resultante, mencionado no título, pode ser visto sob a aba **Glossários: Dicionário de Culinária Brasileira**.
- Tagnin (2015): *Glossários orientados por corpus em cursos de formação de tradutores*, artigo que relata como os corpora do CorTec são utilizados em cursos de formação em tradução.
- Tagnin & Teixeira (2012): *Translator-oriented, corpus-driven technical glossaries: the case of cooking terms. (Glossários técnicos orientados para tradutores e direcionados por corpus: o caso dos termos de culinária)*. Este artigo aborda a compilação de um vocabulário de termos culinários publicado

em 2008 (ver TEIXEIRA & TAGNIN abaixo). O vocabulário foi baseado no corpus comparável de Culinária Geral compilado por Teixeira para sua tese de doutorado.

- Teixeira & Tagnin (2008): **Vocabulário para Culinária inglês-português**. Este dicionário foi baseado nas 300 primeiras palavras-chave em inglês de um corpus geral de Culinária com cerca de um milhão de palavras. Foi publicado como parte de uma série de vocabulários técnicos denominada *Mil e Um Termos*.
- Tagnin (2007): *Identificação de equivalentes tradutórios em corpora comparáveis*. Este artigo aborda formas de identificar equivalentes recorrendo aos corpora comparáveis no Cortec.

2. CorTrad

Embora a ideia de um corpus paralelo remonte à época em que o Projeto CoMET foi idealizado (TAGNIN S. E., 2003), foi somente em 2008 que uma cooperação com a Linguateca o tornou viável. Quando se trata de implementar a parte computacional dos corpora, os linguistas deparam com o problema de encontrar um parceiro adequado e disposto a embarcar no projeto. Tive a sorte de conhecer Diana Santos em uma conferência do PROPOR no Brasil em 2008, quando discutimos a possibilidade de disponibilizar nossos textos paralelos no site do CoMET. O CorTrad foi lançado em 2009, utilizando o sistema DIPARA (SANTOS, 2002) e estava inicialmente hospedado no NILC, mas encontra-se atualmente na Linguateca (<<https://www.linguateca.pt/CorTrad/>>). O corpus tem etiquetas sintáticas para o português pelo PALAVRAS (BICK, 2000) e morfossintáticas pelo CLAWS (RAYSON & GARSIDE, 1998). Agora também possui anotação semântica para cor, roupas e comida (SANTOS, TAGNIN, & TEIXEIRA, 2011; SANTOS, TAGNIN, & TEIXEIRA, 2012) e recentemente para emoções e etnia.

A sintaxe de busca pode ser bastante elaborada, dependendo do que for investigado. Por esse motivo, alguns exemplos são mostrados na página (Figura 4 a seguir), mas há um botão de ajuda (um pequeno círculo com um ponto de interrogação) que leva o pesquisador a uma lista completa de possibilidades de pesquisa.

Exemplos de pesquisas

	Procurar:	Resultado:
a palavra <i>down</i>	down	concordância
palavras começando por <i>viol</i>	"viol.*"	concordância
a expressão <i>at least</i>	"at" "least"	concordância
palavras antecedidas por dois pontos	":" @[]	distribuição das formas
formas do verbo <i>see</i> em contexto	[lema="see"]	concordância
palavras modificadas por <i>rather</i>	"rather" @[]	distribuição de formas
acosos em que a tradução não tem <i>vermelho</i>	! [lema="vermelho"]	concordância

Fig. 4 - Exemplos de busca sintática no CorTrad.

Um dos diferenciais do CorTrad é seu recurso de multiversão em que a maioria dos textos apresenta mais de uma tradução, como mostra a Figura 5: o texto original na primeira coluna, uma tradução inicial na segunda e as versões revisadas nas colunas subsequentes. Neste artigo destacamos as alterações em **negrito** para conveniência do leitor:

Deixe amornar e bata no liquidificador com os ovos e o creme de leite até obter uma pasta lisa, acerte o sal e a pimenta, junte a salsinha, a cebolinha e o tomilho e reserve.	Let cool until warm and then combine eggplant, eggs and whipping cream in a blender until a smooth paste is obtained ; adjust salt and pepper, fold in chopped parsley, chives and thyme leaves and set aside.	Let cool until warm and then purée eggplant, eggs and whipping cream in a blender until it is a smooth paste ; adjust salt and pepper, fold in chopped parsley, chives and thyme leaves and set aside.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig. 5 - Linha de concordância para 'leite' do subcorpus Técnico-científico.

O exemplo acima mostra que *combine* na primeira versão foi substituído por *purée* na versão revisada, enquanto *until a smooth paste is obtained* se tornou *until it is a smooth paste*. Esse formato permite estudar as diferentes etapas de uma tradução, bem como o processo de revisão (TEIXEIRA, SANTOS, & TAGNIN, 2012)

O CorTrad é composto por três subcorpora: um subcorpus de Divulgação Científica na direção português → inglês com 1.076 textos da Revista Pesquisa FAPESP; um subcorpus Técnico-Científico também na direção português → inglês com um livro de receitas (130.000 palavras) apresentando o original, a primeira tradução e uma tradução revisada (Fig. 4) e um subcorpus

Literário com textos em inglês traduzidos para o português. Esse subcorpus é subdividido em ‘Traduções e revisões’ e ‘Traduções Múltiplas’ (veja abaixo para detalhes). A constituição do subcorpus Literário é apresentada na Tabela 1 abaixo.

Textos originais em inglês	1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão
Uma seleção de contos canadenses	Feita por alunos do Curso de Especialização em Tradução	Tradução revisada após comentários feitos pela professora	Traduções publicadas em Lá do Canadá (revisadas por tradutora profissional)
Uma seleção de contos australianos	Feita por alunos do Curso de Especialização em Tradução	Tradução revisada após comentários feitos pela professora	Traduções publicadas em Lá da Austrália (revisadas por tradutora profissional)
Dubliners (James Joyce)	Tradução de José Roberto O’Shea	Tradução de Hamilton Trevisan	
Alice in Wonderland (Lewis Carroll)	Tradução de Clélia Regina Ramos	Tradução de Isabel de Lorenzo	
Through the Looking-Glass, and What Alice Found There (Lewis Carroll)	Tradução de Monteiro Lobato	Tradução de Maria Giacomio	

Tab. 1 - Composição do subcorpus Literário no CorTrad.

A Figura 6 abaixo mostra que uma consulta pela palavra wood nos textos originais no subcorpus Literário – Traduções Múltiplas retornou 38 ocorrências. Por limitações de espaço, apresentamos apenas as primeiras:

CorTrad literário várias traduções

Expressão de busca: "wood" *ac
 Resultado escolhido: concordância em contexto
 Corpus pesquisado: originais (versão 1.0)
38 ocorrências.

Original	Primeira tradução	Segunda tradução
They all made a rush at Alice the moment she appeared; but she ran off as hard as she could, and soon found herself safe in a thick wood .	Todos se voltaram bruscamente para Alice quando ela apareceu. Porém ela correu o mais rápido que pôde e logo se achou a salvo em um bosque fechado.	Todos correram em direção a Alice mas ela fugiu o mais depressa que pôde, e logo encontrou-se salva em uma densa floresta.
«The first thing I've got to do», said Alice to herself, as she wandered about in the wood , «is to grow to my right size again; and the second thing is to find my way into that lovely garden. I think that will be the best plan.»	«A primeira coisa a fazer», falou Alice a si mesma, enquanto observava o bosque ao redor, «é voltar ao meu tamanho normal, e a segunda é encontrar o caminho para aquele lindo jardim. Acho que este é o melhor plano.»	«A primeira coisa que eu tenho que fazer», disse Alice para si mesma, enquanto vagueava pela floresta, «é crescer até meu tamanho normal outra vez, e a segunda coisa é encontrar o caminho para aquele jardim adorável. Acho que este é o melhor plano.»
«And just as I'd taken the highest tree in the wood ,» continued the Pigeon, raising its voice to a shriek, «and just as I was thinking I should be free of them at last, they must needs come wriggling down from the sky! Ugh, Serpent!»	«E justo quando arranjei a árvore mais alta do Bosque», continuou a Pomba, erguendo a voz até gritar, «e justo quando pensei que estava livre delas de uma vez por todas, elas vêm se enrolando lá do céu! Ugh, Serpente!»	«E eu escolhi a mais alta árvore da floresta», continuou a Pomba, cuja voz se transformara num guincho, «e estava achando que estaria livre delas afinal, e elas precisam serpentear até ao céu! Ugh, Serpente!»
For a minute or two she stood looking at the house, and wondering what to do next, when suddenly a footman in livery came running out of the wood ... (she considered him to be a footman because he	Durante um ou dois minutos Alice ficou parada diante da casa, perguntando a si mesma o que fazer. De repente, surgiu correndo do meio do bosque um mordomo de lóbre (ela achou que era um mordomo	Por um minuto ou dois Alice parou olhando para a casa, tentando imaginar o que fazer a seguir, quando repentinamente um laçaino vestido com lóbre apareceu correndo vindo da direção da floresta -- (ela

Fig. 6 - Linhas de concordância para a palavra de busca wood nos textos originais do subcorpus Literário.

Como se pode observar nos exemplos acima, o primeiro tradutor usou ‘bosque’ para traduzir *wood*, enquanto o segundo usou ‘floresta’.

Uma anotação semântica para emoções e etnia, como dito acima, foi recentemente adicionada. Uma busca por [sema= “emo.*”] resultará em linhas de concordância nas quais as palavras de emoção são destacadas no original, como se vê na Figura 7:

Original	Tradução publicada
«Queremos financiar cerca de 100 empresas por ano e ampliar o espaço para profissionais que saem da universidade em busca de emprego, integrando-os como coordenadores de projetos.»	«We want to finance about 100 companies a year and to expand the space for professionals who leave the university in search of employment, by integrating them as project coordinators.»
É que, para além de tudo isso, constitui os subterrâneos dessa experiência e nela emerge como sombra sobre o rolar do tempo, às vezes sutil, às vezes espessa, mais percebida por uns e deliberadamente olvidada por outros, a angústia da finitude -- a consciência da morte como devir real e próximo.	Beyond all this, it is that subterranean part of this experience, emerging like a shadow over the time rolling by, sometimes subtly, sometimes densely, more perceived by some and deliberately forgotten by others, the anguish of finiteness the awareness of death as a real and close something about to be.
O trabalho desenvolvido pelo Instituto Biológico, em parceria com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq), da Universidade São Paulo (USP), e o Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), envolveu testes de novas linhagens do fungo, mais agressivas , em diferentes regiões do Estado, além de estudos com outros agentes patogênicos que possam ser incorporados ao manejo.	The work developed by the Biological Institute in partnership with the Luiz de Queiroz College of Agriculture (Esalq), of the University of São Paulo (USP), and the Center of Agrarian Sciences of the Federal University of São Carlos (UFSCar), involved tests with new strains of the fungus, more aggressive, in different regions of the state, as well as studies with other pathogenic agents that might be incorporated into the control.
Ian Wilmut, o líder da equipe do Instituto Roslin, de Edimburgo, na Escócia, em que se fez a clonagem, não acredita que a doença esteja associada à clonagem, mas a uma infecção respiratória comum, verificada também em outras ovelhas alojadas com Dolly.	Ian Wilmut, the leader from the team from the Roslin Institute in Edinburgh, Scotland, does not believe that the disease is associated with cloning, but to a common respiratory infection, also found in other ewes penned up with Dolly.
Existem até os adaptados à dispersão por formigas, como a mamona (<i>Ricinus communis</i>) e o capixinguí (<i>Croton spp.</i>), que têm uma pequena recompensa oleosa (elaiossomo) para os insetos.	There are even those adapted to dispersion by ants, such as the castor bean (<i>Ricinus communis</i>) and the capixingui (<i>Croton floribundus</i>), which have a small oily reward for the insects.

Fig. 7 - Linhas de concordância para [sema= “emo.*”] do subcorpus de Divulgação Científica.

Também é possível pedir uma distribuição por grupo semântico. A Figura 8 abaixo mostra que foram identificados 320 grupos diferentes de emoções, como ‘desejo’, ‘esperança’, ‘amor’, ‘vergonha’ etc. Algumas emoções podem ser difíceis de classificar e são apresentadas como, por exemplo, emo:desejo_emo:esperança, indicando que se trata de algo que pode ser desejo ou esperança.

Houve 320 valores diferentes de sema.

emo:desejo	539
emo:esperanca	205
emo:amor	184
emo:vergonha	166
emo:infeliz	154
emo:gen	139
emo:furia_emo:orgulho_dizer	116
emo:humildade	114
emo:surpresa	103
emo:desejo_emo:esperanca	99
emo:medo	99
emo:esperanca_dizer	90
emo:feliz	79
emo:admirar	65

Fig. 8 - Retorno parcial para a busca por [sema=”emo.*”] e distribuição por grupos.

Outra característica relevante do CorTrad são suas buscas elaboradas e que são específicas para cada subcorpus. A Figura 9 mostra as opções do subcorpus Divulgação Científica, que incluem busca por documento, gênero de texto, data de publicação e tópico, além de categoria gramatical, informações sintáticas e semânticas, que estão disponíveis para todos os subcorpora.

Resultado	
<input type="radio"/> Concordância	<input type="radio"/> Distribuição das formas
<input type="radio"/> Distribuição dos lemas	<input type="radio"/> Distribuição da categoria gramatical (PoS)
<input type="radio"/> Distribuição do tempo verbal e/ou do caso pronominal	<input type="radio"/> Distribuição de pessoa e/ou número
<input type="radio"/> Distribuição do gênero morfológico	<input type="radio"/> Distribuição da função sintática
<input type="radio"/> Distribuição por documento	<input type="radio"/> Distribuição por data de publicação
<input type="radio"/> Distribuição por gênero de texto	<input type="radio"/> Distribuição por tema
<input checked="" type="radio"/> Distribuição por campo semântico	<input type="radio"/> Distribuição por grupo (de cor, de vestuário, etc.)

Fig. 9 - Opções de busca no subcorpus de Divulgação Científica.

O subcorpus Técnico-Científico (livro de receitas) também permite buscas por uma parte do documento (ingredientes, preparo, comentários etc.) ou por receita.

As consultas ao subcorpus Literário também são customizadas conforme se referem à parte que consiste em contos com traduções revisadas (Traduções e revisões) ou à parte com traduções por diferentes tradutores (Múltiplas traduções). A Figura 10 mostra as opções para a parte de traduções múltiplas que inclui autor, obra, título e data de publicação.

Resultado	
<input checked="" type="radio"/> Concordância	<input type="radio"/> Distribuição das formas
<input type="radio"/> Distribuição dos lemas	<input type="radio"/> Distribuição da categoria gramatical (PoS)
<input type="radio"/> Distribuição do tempo verbal e/ou do caso pronominal	<input type="radio"/> Distribuição de pessoa e/ou número
<input type="radio"/> Distribuição do gênero morfológico	<input type="radio"/> Distribuição da função sintática
<input type="radio"/> Distribuição por obra	<input type="radio"/> Distribuição pelos títulos
<input type="radio"/> Distribuição por autor	<input type="radio"/> Distribuição por variante do original inglês (ou tradução)
<input type="radio"/> Distribuição por data de publicação	<input type="radio"/> Distribuição por campo semântico
<input type="radio"/> Distribuição por grupo (de cor, de vestuário, etc.)	

Fig. 10 - Opções de busca na parte de 'Múltiplas traduções' do subcorpus literário.

Os poucos exemplos apresentados atestam a riqueza de informações que podem ser recuperadas com as diversas possibilidades de busca oferecidas. Convidamos o leitor a explorá-las para conhecer todo o potencial do CorTrad.

3. CoMAprend

CoMAprend significa Corpus Multilíngue de Aprendizizes e, como já dito acima, foi projetado para reunir redações escritas por alunos das cinco línguas ministradas em nosso Departamento de Línguas Modernas: alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. No momento da redação deste artigo está passando por uma profunda reestruturação devido a vários problemas que o tornaram inoperante por algum tempo. Para que os alunos possam fazer o upload de seus trabalhos, o professor deve registrar a disciplina que está sendo ministrada, assim como seus alunos. Isso impede que qualquer pessoa envie uma redação que não tenha sido produzida por um aluno registrado. Os alunos devem preencher um formulário com informações pessoais, como idade, idioma nativo, viagens ao exterior etc., pelo qual dão permissão explícita para que seus trabalhos sejam usados para pesquisa. O CoMAprend não é restrito aos alunos da USP. De fato, grande parte do material já disponível foi incluído por alunos egressos nossos que lecionam em outras universidades. Os pesquisadores podem baixar o material de acordo com seus interesses, por exemplo, estudar os problemas que uma turma pode ter, comparar o desempenho de diferentes turmas no mesmo nível de proficiência, acompanhar o desenvolvimento de um ou mais alunos ao longo de alguns anos, detectar os erros mais comuns cometidos pelos alunos, entre outras muitas possibilidades.

Como os cursos de Português como Língua Estrangeira também são ministrados em nossa universidade, prevemos incluir as redações desses alunos de forma a possibilitar investigações também nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo descreveu os corpora que constituem o Projeto CoMET, desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras Modernas, na Universidade de São Paulo, que visa a oferecer suporte para pesquisas nas áreas de Tradução, Terminologia e Ensino nas línguas português brasileiro e inglês. Para isso, oferece corpora comparáveis e paralelos em ambas as línguas com ferramentas computacionais para investigação online. Um corpus de aprendizizes também faz parte do projeto, mas está passando por uma reestruturação para torná-lo mais amigável.

Esperamos poder continuar expandindo o CorTec e o CorTrad, bem como oferecer uma nova versão operacional e fácil de usar do CoMAprend.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, G. D., & ALUÍSIO, S. M. O que é e como se contrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. *Calidoscópio*, 4, n. 3, 156-178, 2006.
- ALUÍSIO, S. M., PLISSONI, J., MARCHI, A., OLIVEIRA, L., MANENTI, R., & MARQUIVAFÁVEL, V. An account of the challenge of tagging a reference corpus of Brazilian Portuguese. *Lecture Notes on Artificial Intelligence. Proceedings of PROPOR 2003*. 1. Faro, Portugal: Springer Verlag, 2003.
- ALUÍSIO, S., PINHEIRO, G. M., MANFRIM, A., OLIVEIRA, L., GENOVES, L., & TAGNIN, S. The Lácio-Web Corpora and Tools to advance Brazilian Portuguese Language Investigations and Computational Linguistic Tools. *Proceedings of LREC 2004*, (p. 1779-1782). Lisboa, Portugal, 2004.
- BICK, E. *The Parsing System "Palavras": Automatic Grammatical Analysis of Portuguese in a Constraint Grammar Framework*. Aarhus: Aarhus University Press, 2000.
- FRANKENBERG-GARCIA, A. Using a parallel corpus to examine English and Portuguese translations. *Translation (Studies): a crossroads of disciplines*. Lisboa, 2002.
- FRANKENBERG-GARCIA, A., & SANTOS, D. Introducing COMPARA, the Portuguese-English parallel translation corpus. Em F. ZANETTIN, S. BERNARDINI, & D. STEWART, *Corpora in Translation Education* (p. 71-87). Manchester: St. Jerome Publishing, 2003.
- MARQUEZE, G. M. Trio elétrico ou bandwagon? Um estudo das estratégias de tradução de referentes culturais em textos turísticos. *TradTerm*, 37 n. 2, 671-699, 2021.
- MCENERY, T., & HARDIE, A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- NAVARRO, S. Investigating the influence of culture on language patterns: a contrastive corpus-based study. *TradTerm*, 3 n. 2, 644-670, 2021.
- PINHEIRO, G., FINGER, M., TAGNIN, S. E., & NUNES, M. V. The Lacio-

- Web Project: overview and issues in Brazilian Portuguese corpora creation. *Proceedings of Corpus Linguistics 2003*, 16, p. 14-21. Lancaster, UK, 2003.
- RAYSON, P., & GARSIDE, R. The CLAWS Web Tagger. *ICAME Journal* 22, 121-123, 1998.
- REBECHI, R., & TAGNIN, S. Brazilian cultural markers in translation: A model for a corpus-based glossary. *Research in Corpus Linguistics*, 8, 65-85, 2020.
- SANTOS, D. DISPARA, a system for distributing parallel corpora on the Web. Em N. MAMEDE, & E. RANCHOD (Ed.), *Advances in Natural Language Processing (PorTAL 2002)* (p. 209-218). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. Acesso em 28 de 05 de 2021, disponível em <<http://www.linguateca.pt/Diana/download/SantosPorTAL2002.pdf> - <http://www.linguateca.pt/documentos/acSantosPorTAL2002.pdf>>
- SANTOS, D., TAGNIN, S. E., & TEIXEIRA, E. D. Colours, clothes and food in CorTrad: why corpus-based translation studies are revealing. *Paper presented at ICAME 2011*. Oslo.
- SANTOS, D., TAGNIN, S. E., & TEIXEIRA, E. D. CorTrad and Portuguese-English translation studies: investigating colors. (S. O. EBELING, J. EBELING, & H. HASSELGAARD, Eds.) *Varieng - Studies in variation, contacts and change in English*, 12, 2012. Acesso em 28 de 05 de 2021, disponível em <https://varieng.helsinki.fi/series/volumes/12/santos_tagnin_teixeira/>
- TAGNIN, S. E. COMET – A Multilingual Corpus for Teaching and Translation. *PALC 2001: Practical Applications in Language Corpora (Lodz, Poland)* (p. 535-540). Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 2003.
- TAGNIN, S. E. A Identificação de equivalentes tradutórios em corpora comparáveis. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Fonte: <https://comet.fflch.usp.br/sites/comet.fflch.usp.br/files/u30/Stella_Abrapui%202007_artigo.pdf>
- TAGNIN, S. E. Disponibilização de corpora online: os avanços do Projeto COMET. Em S. E. Tagnin, & O. A. Vale, *Avanços da Lingüística de Corpus no Brasil* (p. 95-115). São Paulo: Humanitas, 2008.
- TAGNIN, S. E. CorTrad – um corpus para ajudar aprendizes de tradução a obterem um texto natural. *Paper presented at the II ENCULT Conference, 5-7 October 2011*. João Pessoa, Brazil.
- TAGNIN, S. E. Um corpus paralelo multiversão para aprendizes e profissionais. *Paper presented at InPLA Conference 2011*.

- TAGNIN, S. E. CorTrad – an English-Portuguese bidirectional corpus to enhance teaching and translation. *Paper presented at ABRAPUI conference, May 6–9, 2012.*
- TAGNIN, S. E. O. *O Jeito que a Gente Diz.* São Paulo: Disal, 2013.
- TAGNIN, S. E. Corpus-driven glossaries in translator training courses. Em Simões, Barreiro, Santos, Sousa-Silva, & Tagnin, *Linguística, Informática e Tradução: Mundos que se Cruzam* (Vol. 7 (1), p. 359-377). Oslo, Noruega, 2015.
- TAGNIN, S. E., & TEIXEIRA, E. D. Translator-oriented, corpus-driven technical glossaries: the case of cooking terms. *Corpora*, 7 (1), 51-67, 2012.
- TAGNIN, S. E., TEIXEIRA, E. D., & SANTOS, D. CorTrad: a multiversion translation corpus for the Portuguese-English pair Elisa. *Arena Linguística*, 4, p. 314-323. Bergen, Norway, 2009. Acesso em 31 de 05 de 2021, disponível em <http://www.linguateca.pt/Diana/download/Tagnin-Teixeira-Santos_final.pdf>
- TEIXEIRA, E. D. A linguística de corpus a serviço do tradutor: proposta de um dicionário de culinária voltado para a produção textual. *Tese de doutorado.* São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2008. Acesso em 30 de 05 de 2021, disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-16022009-141747/pt-br.php>>
- TEIXEIRA, E. D., & TAGNIN, S. E. *Vocabulário para Culinária inglês/português* (Vol. Série Mil e Um Termos). São Paulo: SBS, 2008.
- TEIXEIRA, E. D., SANTOS, D., & TAGNIN, S. E. CorTrad: um novo corpus paralelo multiversão para o par de línguas português-inglês. *Paper presented at the VIII Encontro de Linguística de Corpus (ELC 2009) – 13-14 November 2009.* Rio de Janeiro.
- TEIXEIRA, E. D., SANTOS, D., & TAGNIN, S. E. CorTrad: um novo corpus paralelo multiversão para o par de línguas português-inglês. In T. SHEPHERD, T. BERBER SARDINHA, & M. V. PINTO, *Caminhos na Linguística de Corpus* (p. 151-176). São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

Em terra estrangeira: incursões da literatura brasileira no mundo de língua inglesa

*Lenita Maria Rimoli Pisetta*¹

COMEÇO ESTA discussão citando trechos de uma carta enviada por Dorival Caymmi a Jorge Amado em 1971. A citação é um pouco longa, mas vale pelo sabor do texto. Há nele várias referências a pessoas do círculo comum de amizades, como Carybé, pintor argentino naturalizado brasileiro, a Mãe Menininha do Gantois, e Stela, mulher de Caymmi, que acabara de ser consagrada iyalorixá.

Ontem saí com Carybé, fomos buscar Camafeu na Rampa do Mercado, andamos por aí trocando pernas, sentindo os cheiros, tantos, um perfume de vida ao sol, vendo as cores, só de azuis contamos mais de quinze e havia um ocre na parede de uma casa, nem te digo [...]

Quero te dizer uma coisa que já te disse uma vez, há mais de vinte anos quando te deu de viver na Europa e nunca mais voltavas: a Bahia está viva, ainda lá, cada dia mais bonita, o firmamento azul, esse mar tão verde e o povaréu.

Por falar nisso, Stela de Oxossi é a nova iyalorixá do Axé e, na festa da consagração, equedes e iaôs, todos na roça perguntavam onde anda Obá Arolu que não veio ver sua irmã subir ao trono de rainha? Pois ontem, às quatro da tarde, um pouco mais ou menos, saí com Carybé e Camafeu a te procurar e não te encontrando, indagamos: que faz ele que não está aqui se aqui é seu lugar? A lua de Londres, já dizia um poeta lusitano que li numa antologia de meu tempo de menino, é merencória. A daqui, é aquela lua. Por que foi

¹ Lenita Maria Rimoli Pisetta é Professora Titular da Universidade de São Paulo. Fez Mestrado e Doutorado na Unicamp e é professora de Teoria e Prática de Tradução junto à área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Atualmente pesquisa a presença da Literatura Brasileira no mundo anglófono.

ele para a Inglaterra? Não é inglês, nem nada, que faz em Londres? Um bom filho da puta é o que ele é, nosso irmãozinho (CORREIO IMS).

Corto agora para uma cena que vivi logo após minha chegada a Londres, na primeira fase de minha pesquisa sobre a presença da literatura brasileira no mundo de língua inglesa. Dirigi-me à Waterstones, imponente livraria na Trafalgar Square e pedi informações ao atendente. A conversa aqui traduzida se desenrolou mais ou menos assim:

- Onde estão os livros estrangeiros?
- Aqui só vendemos livros em inglês.
- Justamente, vocês não têm livros estrangeiros traduzidos para o inglês?
- Temos.
- E eles estão em alguma seção especial?
- Não, estão junto com os outros.
- Então não há um lugar específico que exponha livros brasileiros? É que estou fazendo uma pesquisa sobre literatura brasileira traduzida para o inglês.
- Para quê?

Essa indagação, “para quê”, de certa forma une as duas situações: para que Jorge Amado quis se ausentar de sua terra natal, que tem tantos encantos? Para que abandonar aquela tranquilidade, aquelas cores e cheiros, aquela riqueza toda? E principalmente, para que sair do “seu lugar”?

Na cena da livraria, talvez tenha sido ingenuidade ou presunção minha, mas confesso que fiquei desconcertada. Eu sabia, sim, que a literatura brasileira (juntamente com outras tantas literaturas estrangeiras em geral) tem pouca penetração no Reino Unido. Eu também sabia que havia chegado ao “centro do mundo”, vindo da “periferia”. Por outro lado, estávamos em uma livraria importante, que ficava numa localização nobre, e as livrarias têm uma reconhecida afinidade com o mundo acadêmico. Mas para que mesmo eu estava pesquisando aquilo?

Agora, quase 10 anos após esse início, encontrei algumas respostas, mas talvez não a resposta fundamental, para quê? Uma resposta bem pragmática pode ser que atuo na área de inglês do meu departamento, trabalho com tradução e há muitos anos me interesso vivamente pela literatura brasileira.

De qualquer forma, após esses anos todos, pude perceber a complexidade desse campo, onde se observam embaixadas culturais, agenciamentos pessoais, esforços políticos, manipulações para acomodar as supostas exigências do público leitor em língua inglesa, argumentos mercadológicos, e às vezes o constrangedor desconhecimento da cultura periférica por parte da cultura hegemônica que vai receber a obra brasileira traduzida.

Trata-se de um ambiente que seria possível chamar de “sistema complexo”, e que, justamente por ser complexo, é aberto, sendo que sua análise varia dependendo do ângulo de visão e dos componentes disponíveis. Além disso, o resultado dessa análise não permite visualizar o sistema em sua totalidade, o que demanda um olhar “modesto”, “a partir da complexidade” (CILLIERS, 2005, p. 257-258; RIMOLI ESTEVES, 2014, p. 142-147).

Esse ambiente reúne escritores brasileiros, editores brasileiros e internacionais, tradutores, produtores culturais, agências que fomentam a cultura (governamentais, privadas ou mistas), intelectuais e professores universitários, jornalistas ligados à cultura, críticos literários e outros agentes e agências. Não podem ser ignoradas as motivações políticas que em certos momentos são mais preponderantes que em outros.

E como a pergunta inicial aqui foi “para quê”, podemos começar citando alguns autores que, como Jorge Amado, foram ou são francamente a favor da internacionalização. João Guimarães Rosa muitas vezes expressou o desejo de ter suas obras traduzidas, principalmente para o inglês, que ele considerava ser uma espécie de trampolim para a tradução em outras línguas. Rosa, muitas vezes considerado “indiferente” ao seu público leitor por não produzir uma literatura muito acessível, admitiu para Sílvio Castro, em uma conversa no Itamaraty, que “não importava uma tradução perfeita”, mas sim a divulgação que se fazia do livro. (CASTRO apud VERLANGIERI, 1993, p. 30).

As concessões feitas por Rosa em relação à tradução de Grande sertão para o inglês abrem espaço para questionarmos até que ponto um autor de uma cultura não hegemônica deveria abrir mão de características de sua obra em favor de uma visibilidade internacional. Um depoimento de Adriana Lisboa pode ser esclarecedor. A escritora brasileira radicada nos EUA me concedeu uma entrevista em que comentou sobre sua experiência com o seu primeiro livro traduzido para o inglês, Sinfonia em branco. Lisboa enfrentou

problemas não com a tradução em si, mas com a editora, que eliminou uma considerável extensão de texto, argumentando que certas passagens eram “barrocas” demais para a *American audience*:

Ela saía riscando tudo e eu, marinheira de primeira viagem, não tinha muito a fazer a não ser confiar nela. No final, o livro perdeu cerca de 20% do texto original, teve até personagem que sumiu [...] O Gregory Rabassa, antes de morrer, escreveu uma resenha desse livro dizendo que é uma pena que ele tenha perdido uma parte do texto original, e isso acaba sendo debitado ao trabalho da tradutora, que não teve essa responsabilidade de modo algum [...] Tanto é que, depois, com o [livro] *Rakushisha*, que foi publicado por essa mesma série e traduzido por essa mesma tradutora, eu exigi que ninguém mexesse em nenhuma vírgula. (LISBOA, 2019, n.p.).

Outro fator que incomodou Lisboa foi o modo como seu romance *Todos os santos* foi divulgado pela agência, enfatizando demais as cenas de sexo que, para a autora, nem tinham tanta importância assim.

[...] e tem muito do que vende e do que não vende. Por exemplo, com relação ao *Todos os santos* [...] quando li recentemente o catálogo para a Feira de Frankfurt, vi que a agência fez um “auê” para o fato de o livro ter muitas passagens de sexo, mas isso nem é tão importante para mim nele, isso simplesmente sublinha uma relação afetiva importante. Eu acho que, assim como eu queria algo como uma espécie de fala de animal, eu também queria que o sexo fosse retratado de uma forma mais direta e sensorial, mas eles fizeram algo desproporcional para vender a escritora brasileira... (LISBOA, 2019, n.p.).

Talvez Lisboa tenha se ressentido porque a agência vinculou as cenas sensuais do romance ao fato de ela ser uma autora brasileira, remetendo assim a um dos tantos clichês internacionais sobre o Brasil: o da mulher ferosa e sexualmente livre. Buscando a divulgação no site da agência, encontrei: *All Saints* (“*Todos os Santos*”) é um romance brilhante sobre o arrependimento e a perda, e sobre o perdão – com cenas eróticas belamente descritas. (MERTINWITT, s.d., n.p.).

Foi a editora Liz Calder quem chamou minha atenção para a quantidade de clichês sobre o Brasil, que acabam obnubilando o entendimento de estrangeiros sobre o país, além de ofuscarem a nossa produção literária, sendo a música, o futebol, o carnaval e a beleza da mulher brasileira mais expressivos que nossa literatura (RIMOLI ESTEVES, 2013, p. 32). A agente literária Nicole Witt também se referiu à dificuldade de fazer circular livros que mostram “um Brasil além dos clichês – a Garota de Ipanema, o carnaval, o futebol. Um Brasil polifônico: urbano e rural; tradicional e moderno; cosmopolita, com livros que podem ser políticos ou mais intimistas” (NETO, 2017, n.p.).

Se há muitos clichês sobre o Brasil, é porque o país tem uma certa visibilidade internacional. E aí de novo se instala a tensão: em geral queremos ser reconhecidos, mas não enquadrados em estereótipos. Por que *Gabriela, Clove and Cinnamon* fez tanto sucesso nos EUA e em muitos outros países do mundo? Provavelmente por seu apelo exótico, por Gabriela ser exatamente aquela mulher fogosa e sexualmente livre, atributos da mulher latino-americana, segundo um dos clichês.

O conceito de “comunidades imaginadas”, proposto por Benedict Anderson pela primeira vez no início da década de 1980 para discutir o nacionalismo, pode nos ajudar neste ponto. Uma comunidade imaginada é uma ilusão compartilhada, diferente de uma comunidade real, porque só em uma comunidade real pode haver uma real interação entre os membros, formando, de fato, uma comunidade. Interessa-nos aqui adaptar o conceito tanto num viés macro quanto num viés micro, enfatizando como as fronteiras dessas comunidades imaginadas são elásticas e móveis, sua instabilidade decorrendo diretamente do ponto de vista que assumimos e de quais fatos escolhemos, conscientemente ou não, esquecer ou ratificar. Essas manipulações são regidas, em grande medida por um “imaginário afetivo” (ANDERSON, 2008, p. 215).

Afetos e lealdades, um desejo de estar presente no centro hegemônico e expandir a cultura nacional sem a ver descaracterizada são alguns dos temperos que condimentam os esforços de internacionalização da literatura brasileira. Por trás de tudo isso espregueia a indagação fundamental: afinal, quem somos nós? Essa pergunta se insinua quando, vendo a nós mesmos a partir do olhar estrangeiro, não nos reconhecemos e assim nos indignamos.

Um exemplo bastante conhecido são as ondas de interesse despertadas por Clarice Lispector no exterior, que a tornaram conhecida em vários países estrangeiros. A primeira delas, que elevou Clarice a um patamar de visibilidade bem maior do que ela tinha antes na França, deu-se quando a escritora e crítica feminista Hélène Cixous começou a explorar, em finais da década de 1970, algumas obras de Clarice, como *A paixão segundo G.H.* e *Água viva*. Cixous despertou o interesse de vários outros estudiosos (principalmente estudiosas) que produziram artigos, traduções e teses sobre Clarice na França. O continuado interesse de Cixous pela autora brasileira acabou por caracterizá-la na França, e em seguida em outros países, como uma autora “feminista”. Alguns acadêmicos criticam frontalmente o que consideram ser uma apropriação indevida da obra de Clarice feita por Cixous (PEREIRA, 1995; CARRERA, 1999; RIMOLI ESTEVES, 2016).

Uma onda mais recente de interesse por Clarice no exterior girou em torno do jornalista e historiador Benjamin Moser, começando pela publicação da primeira biografia de Clarice em inglês, *Why this World*, em 2009, e seguida de um grande projeto de retraduições e republicações da obra clariciana em inglês, projeto esse também coordenado por Moser. Na biografia, para a revolta de muitos acadêmicos brasileiros, Moser constrói a narrativa de uma Clarice assolada pela culpa e envolvida em uma grande tragédia. Ainda na Ucrânia, a mãe de Clarice teria sido estuprada durante um pogrom promovido por soldados russos. Em consequência desse ato de violência, a mãe de Clarice teria contraído sífilis, doença da qual acabaria morrendo. Clarice, seguindo um costume judaico, teria sido concebida para “curar a mãe”, tarefa que ela não pôde cumprir (RIMOLI ESTEVES, 2016, p. 28).

Moser estrutura toda a biografia sobre esse alicerce, que enfatiza a origem judaica de Clarice, além de apimentar a narrativa com uma tragédia familiar, um ato violento cometido contra uma mulher, e a personalidade enigmática de Clarice, que se alia à sua figura atraente e exótica. Por meio das redes de contato do jornalista Moser, a biografia foi amplamente divulgada na mídia estadunidense, com mais de 20 resenhas publicadas entre agosto (mês de lançamento da obra) e setembro de 2009 (RIMOLI ESTEVES 2016, p. 27).

No mesmo ano de 2009, a Cosac Naif lançou a tradução da biografia de Moser no Brasil, que foi também amplamente divulgada pelo próprio autor em várias capitais brasileiras (RIMOLI ESTEVES, 2016, p. 33). Nota-se que

a divulgação da obra foi eficiente e “profissional”, exigindo muito trabalho e dedicação por parte de Moser. Pode-se deduzir que não houve o mesmo aparato e esforço na divulgação de sua concorrente nacional, a já clássica biografia Clarice, uma vida que se conta, da professora Nádia Batella Gotlib.

De modo geral, os círculos literários e acadêmicos não receberam bem a biografia de Moser, julgando-a oportunista e sensacionalista. Em uma resenha publicada em 2010, Benjamin Abdala Júnior conclui que “não há, pois, matéria documental que comprove que a mãe de Clarice foi estuprada. Nem que teria nessa ocasião contraído sífilis. Nem, ainda, que teria morrido por causa da sífilis” (ABDALA JÚNIOR, 2010, p. 291). No entanto, é inegável que Moser reacendeu o interesse do público internacional por Clarice, disponibilizando obras que já nem estavam mais à disposição nas livrarias.

Controvérsias à parte, fica claro que existe certa indignação dos brasileiros quando seus autores são “desfigurados” pela crítica internacional. Nós queremos que nossos escritores tenham um lugar na “República Mundial das Letras”, mas de certa forma queremos impor nesse espaço o modo como esses artistas são vistos no Brasil (se é que eles são vistos de maneira unívoca). Volta mais uma vez a pergunta de Caymmi. O que Jorge Amado estava fazendo em Londres? Para quê?

O desejo de um escritor brasileiro de estar presente num cenário internacional pode ter várias explicações, que vão desde a vaidade pessoal até a vontade de ganhar mais dinheiro e popularidade. O que esse escritor efetivamente precisa fazer para alcançar esse objetivo pode depender diretamente dele ou não.

Neste ponto, recorreremos à obra *A República mundial das letras* de Pascale Casanova, em que a autora apresenta o cenário de uma literatura mundializada, um amplo ambiente de rivalidades e lutas de poder. Casanova se opõe à “fábula de um universo encantado, reino da criação pura, melhor dos mundos onde se realiza na liberdade e na igualdade o reinado do universal literário” (CASANOVA, 2002, p. 26). É nesse cenário de rivalidade que iluminaremos alguns esforços de divulgação da literatura brasileira no exterior.

Partindo então da constatação de nossa presença “recente” na República Mundial das Letras (o primeiro romance traduzido para o inglês foi *Iracema*, de José de Alencar, publicado em 1886 na Inglaterra (BARBOSA, 1994, p. 26)), partimos do pressuposto de uma baixa visibilidade da nossa literatura no

cenário mundial. Nas palavras de Casanova, “os espaços mais dotados também são os mais antigos, ou seja, os que primeiro entraram na concorrência literária e cujos “clássicos” nacionais são também clássicos universais (p. 109).

No campo editorial, é preciso fomentar nos leitores internacionais o interesse em determinados autores. Bill Swainson, editor da inglesa Bloomsbury, colocou o desafio nos seguintes termos: além de publicar um determinado autor, é preciso manter os livros desse autor disponíveis, no que se denomina *backlist*. Não só é preciso publicar mais de um livro de um autor e “trabalhar” esse livro comercialmente. É necessário também que os primeiros livros publicados continuem sendo publicados (RIMOLI ESTEVES, 2013, p. 30).

Outra forma de cativar leitores é levar o autor em viagens de divulgação da obra, ou *book tours*. Essa estratégia não é recente. Dickens visitou os EUA duas vezes, na segunda delas fazendo mais de 400 leituras em seis meses, entre 1867 e 1868 (CHARLES DICKENS, 1868, n.p.). Mark Twain fez um longo tour de leituras na Europa, fixando-se principalmente em Londres no final dos anos 1890 (TWIN, s.d.).

Benjamin Moser, pelo que se observa, está convencido da eficácia dos *book tours*. Além das várias visitas que realizou nos EUA e no Brasil para divulgar a biografia de Clarice (MOSER, 2011, n. p.), mais recentemente ele procedeu da mesma forma para divulgar sua obra seguinte, uma igualmente polêmica biografia de Susan Sontag (MOSER, 2019, n. p.). Em entrevista concedida em 2013, a editora Liz Calder narrou que em 1997 e depois em 2003 a editora Bloomsbury tomou a iniciativa de promover escritores brasileiros durante *reading tours* por várias cidades britânicas. (RIMOLI ESTEVES 2013, p. 24-25).

Outro fator considerado importante na alavancagem dos autores brasileiros no exterior são os prêmios. Não obstante, na contramão dessa hipótese, o editor britânico Christopher MacLehose demonstrou seu desprezo pelos prêmios literários. Mostrou-se levemente irritado com o fato de os prêmios serem concedidos a autores que estão tão velhos que nem conseguem ir recebê-los pessoalmente. Esse editor, que publica autores de mais de 20 línguas diferentes, disse que vários de seus autores já ganharam prêmios europeus, mas que isso não faz diferença para os ingleses (MACLEHOSE, 2013, n.p.). Pode ser que ele tenha razão quanto aos ingleses, mas parece quase intuitiva a ideia de que um prêmio literário traz maior visibilidade para uma obra.

No entendimento de Pascale Casanova, “os prêmios são a forma menos literária da consagração literária: na maioria das vezes sua função é revelar os veredictos das instâncias específicas fora dos limites da República das Letras” (2002, p. 185). Tomemos rapidamente dois exemplos, como termômetros da importância dos prêmios literários e das instituições que os gerem. José Saramago, único escritor de língua portuguesa laureado com o Nobel, recebeu seu primeiro prêmio em 1979, depois de ter publicado várias obras. A partir de 1980 o autor foi conquistando mais prêmios e notoriedade, até ganhar o Nobel em 1998 (LOPES, 2021, p. 125), algo que não causou surpresa. Já existia uma expectativa em relação a Saramago receber o Nobel. Em contrapartida, Adriana Lisboa afirmou que foi contatada por uma agência literária internacional após ter recebido um prêmio literário (coincidentalmente, o Prêmio Saramago) (LISBOA, 2019, n.p.).

As iniciativas institucionais, das quais os prêmios fazem parte, são todas muito relevantes para a promoção de uma literatura nacional, tanto dentro do próprio território quanto no ambiente global. Felipe Lindoso esclarece que muitos países têm programas de apoio à tradução de suas obras e cita instituições da França, Espanha, Reino Unido, Portugal e países escandinavos, dizendo que a única exceção são os EUA (LINDOSO, 2017, n.p.). No Brasil, temos as bolsas de tradução da Fundação Biblioteca Nacional. A FBN ainda oferece “residências” para tradutores estrangeiros e financia viagens dos nossos autores em visitas internacionais (RIMOLI ESTEVES, 2016, p. 24). Já a Revista Machado de Assis, que publicava trechos de obras brasileiras traduzidos, parece ter sido descontinuada após 2015.

O problema desses incentivos é que, sendo eles governamentais, há muita irregularidade no que e quanto é oferecido. As condições ficam ao sabor dos políticos da vez, e esta nossa época tem se mostrado bastante estéril para a cultura em geral.

A cultura é um dos meios de que dispõem governos e centros de poder para convencer ou mesmo doutrinar seus cidadãos, influenciar ou subjugar outros países, criar alianças e hostilidades. Houve dois momentos políticos que fizeram os EUA se voltarem com mais atenção para a América Latina, inclusive para o Brasil. O primeiro deles foi durante a Segunda Guerra Mundial, quando, por motivos comerciais e também políticos, foi implementada a “Política da Boa Vizinhança” pelo governo de Franklin Delano Roosevelt.

Tendo perdido acesso aos mercados europeus, os EUA se voltaram para a América Latina em busca de novos compradores.

Com a finalidade de estreitar os laços entre o norte e o sul americanos, o presidente Roosevelt criou o Escritório do Coordenador das Relações Inter-americanas (Office of the Coordinator of Inter-American Affairs – OCIAA) em agosto de 1940, nomeando Nelson Rockefeller como seu diretor. A função dessa instituição era divulgar notícias, filmes, propagandas e mensagens de rádio para a América Latina, com o intuito de fazer frente à propaganda política italiana e alemã (TOOGE, 2011, p. 52-56; BARBOSA, 1994, p. 33-39).

Houve também iniciativas na esfera acadêmica, com o governo americano financiando a ida de estudantes brasileiros para estudar nos EUA, bem como o intercâmbio de livros entre a América do Norte e a América Latina. Nessa época da “Política da Boa Vizinhança”, foram promovidas muitas viagens de estadunidenses pela América do Sul, visando a uma aproximação pan-americana.

Entre as muitas viagens realizadas, há uma que nos interessa especialmente: durante a Segunda Guerra, Blanche Knopf, editora da Alfred A. Knopf Publishers, visitou vários países da América Latina com dois objetivos. Devidamente financiada pelo Office of the Coordinator of Inter-American Affairs e chegando aqui em 1942, além da missão declarada de buscar e conhecer novos autores, Blanche também tinha uma missão “encoberta” – a de enviada à América Latina em nome do Departamento de Estado, para atuar como “olhos e ouvidos” de Sumner Welles, subsecretário de Estado do governo Roosevelt, tarefa que cumpriu a contento, enviando vários relatos da presença infiltrada de alemães em terras sul-americanas. (CLARIDGE, 2016, p. 215-219).

Houve uma segunda onda de interesse por parte dos EUA na América latina e no Brasil, que surgiu no início da década de 1960. Com o advento da Guerra fria e a ameaça comunista após a revolução cubana, o presidente Kennedy deu início à “Aliança para o Progresso”, a fim de estabelecer e fortalecer a cooperação econômica e o entendimento entre seu país e a América Latina. A tradução de obras literárias se tornou, mais uma vez, uma forma de familiarizar os cidadãos estadunidenses com seus vizinhos mais ao sul. (BARBOSA, 1994b, p. 43-45; TOOGE, 2011, p. 86-87). Foi nessa época que *Gabriela, Clove and Cinnamon* foi publicado nos EUA, obtendo uma

calorosa recepção do público estadunidense. Tendo deixado de ser um militante comunista, Jorge Amado já podia ser aclamado nos EUA. (TOOGE, 2011, p. 96-101).

Diante desse breve panorama da presença da literatura brasileira no mundo de língua inglesa, é possível tirar algumas conclusões, bem genéricas e quase com certeza provisórias:

Uma literatura periférica como a brasileira pode ter certa visibilidade na “República Mundial das Letras”, mas isso depende de um esforço coerente e continuado, tanto do Estado quanto de atores individuais, estes movidos muitas vezes por interesses e afetos pessoais.

A condição de país periférico é determinada pela pouca influência que esse país exerce na comunidade internacional.

O Brasil tem uma posição interessante na comunidade internacional, apesar dos clichês que nos acompanham e às vezes nos importunam, ou talvez por causa deles.

Tanto a posição de Jorge Amado quando a de Dorival Caymmi são válidas: por que lançar-se na comunidade internacional? Mas também, por que não? Com certeza há pessoas que consideram inútil o esforço de divulgar nossa literatura em outros países. Por outro lado, há os que se sentem motivados a fazê-lo: editores, professores, agentes culturais, tradutores. As motivações de cada um desses agenciadores sem dúvida são múltiplas, e talvez eles não tenham plena consciência delas. Mas serão motivações legítimas se promoverem algum tipo de aproximação amigável entre pessoas que, de outra maneira, permaneceriam distantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Biografia de Clarice, por Benjamin Moser: coincidências e equívocos. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 70, p. 285-292, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10508/12250>>, acesso em 7 fev 2022.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottmann, 3ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- BARBOSA, Heloísa Gonçalves. The virtual image: Brazilian literature in English translation. 1994. Tese (Doutorado) – Centre for British Comparative Cultural Studies, University of Warwick, Coventry, 1994.
- CALDER, Liz. Entrevista inédita concedida a Lenita Esteves, out 2013.
- CARRERA, Elena. The reception of Clarice Lispector via Hélène Cixous: reading from the whale's belly. In: OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; STILL, Judith. (Ed.). Brazilian feminisms. Nottingham: University of Nottingham Monographs in the Humanities, p. 85-100, 1999. Disponível em: <<https://fdocuments.in/document/the-reception-of-clarice-lispector-via-helene-cixous-reading-from-.html?page=1>>. Acesso em 7 fev. 2022.
- CASANOVA, Pascale. A república mundial das letras. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- CHARLES DICKENS Begins Second American Tour. MassMoments, 2 dez 1867. Disponível em: <<https://www.massmoments.org/moment-details/charles-dickens-begins-second-american-tour.html>>. Acesso em 8 fev 2022.
- CLARIDGE, Laura. The Lady with the Borzoi. Blanche Knopf, Literary Tastemaker Extraordinaire. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2016.
- CILLIERS, Paul. Complexity, deconstruction and relativism. Theory, Culture and Society n. 22, v. 5, p. 255-267, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276405058052>>. Acesso em 3 fev 2022.
- CORREIO IMS. Caymmi, irresistível. Instituto Moreira Sales. Disponível em: <<https://correioims.com.br/carta/caymmi-irresistivel/>>. Acesso em 3 fev 2022.
- LINDOSO, Felipe. As dificuldades de internacionalização da literatura brasileira. Conexões Itaú Cultural. São Paulo: Fundação Itaú Cultural, 8 nov 2017. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/as-dificuldades-de-internacionalizacao-da-literatura-brasileira>>. Acesso em 9 fev 2022.
- LISBOA, Adriana. Entrevista inédita concedida a Lenita Pisetta em 19 dez 2019
- LOPES, João Marques. Biografia José Saramago. Lisboa: Guerra e Paz, 2021.
- MACLEHOSE, Christopher. Entrevista inédita concedida a Lenita Esteves em 2 dez 2013.
- MERTINWITT, Adriana Lisboa. Disponível em: <<https://mertinwitt-litag.de/portfolio-items/adriana-lisboa>>. Acesso em 5 fev 2022.

- MOSER, Benjamin. Entrevista inédita concedida a Lenita Pisetta em 14 nov 2019.
- _____. Entrevista exclusiva com Benjamin Moser. Vimeo, 12 set, 2011. Vídeo. Entrevista concedida a Tatiany Leite. Disponível em: <<https://vimeo.com/33553310>>. Acesso em 9 fev 2022.
- NETO, Leonardo. Os 35 anos da Agência Mertin. PublishNews, 28 set 2017. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2017/09/28/os-35-anos-da-agencia-mertin>>. Acesso em 9 fev 2022.
- PEREIRA, Maria Marta Laus. Aspectos da recepção de Clarice Lispector na França. Anuário de Literatura, v. 3, p. 109-125, 1995. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/10189/9667>. Acesso em 7 fev 2022.
- RIMOLI ESTEVES, Lenita Maria. A presença da literatura brasileira no exterior e a importância do agenciamento: uma análise guiada por conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu. O Eixo e a Roda, v.25, n.1, p. 9-36, 2016.
- _____. Atos de tradução: éticas, intervenções, mediações. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2014.
- _____. Editores britânicos, esboço de um perfil. Tradução e Comunicação, v. 27, p. 21-34, 2013. Disponível em: <<https://seer.pgsskroton.com/traducom/article/view/1606>>. Acesso em 5 fev 2022.
- RIMOLI PISETTA, Lenita Maria. O lado menos conhecido da história da primeira tradução de Grande sertão: veredas para o inglês. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 59, v. 2, p. 1288-1309, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659336>>. Acesso em 4 fev 2022.
- TOOGE, Marly. Traduzindo o “Brazil”. O país mestiço de Jorge Amado. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2011.
- TWAIN, Mark (1835-1910) a.k.a. Samuel Langhorne Clemens. English Heritage. Disponível em: <<https://www.english-heritage.org.uk/visit/blue-plates/mark-twain/>>. Acesso em 8 fev 2022.
- VERLANGIERI, Iná Valéria Rodrigues J. Guimarães Rosa – Correspondência inédita com a tradutora norte-americana Harriet de Onís – Parte I. Dissertação de Mestrado em Letras, Unesp-Araraquara, 1993.

Para superar a supressão ou a escrita pela tradução: vida e obra de Maria Velluti

*Luciana Carvalho Fonseca*¹

Muita preocupação das letras em uma mulher, pode atacar-lhe o juízo!
Maria Velluti (1859a)

NO SÉCULO XIX, havia dezenas mulheres traduzindo no Brasil e suas traduções eram motivadas e significativas, além de entrelaçarem-se com uma série de outras atividades profissionais (REIS & FONSECA, 2018). Maria Velluti (1827-1891) foi uma dessas tradutoras e também dançarina, dramaturga, produtora e diretora de teatro. Tendo traduzido mais de quarenta peças, ela também escreveu, pelo menos, uma peça original no final de sua carreira, *Mulher que perde, mulher que salva*, e exerceu influência transformadora sobre a cena teatral brasileira (STARK, 2019). Em 1859, duas de suas traduções teatrais foram publicadas: *A viúva das Camélias* (VELLUTI, 1859) e *A vida de uma atriz* (VELLUTI, 1859). Essa última, a tradução de *La Vie d'une Comédienne* (ANICET-BOURGEOIS & BARRIÈRE, 1854), foi dedicada à atriz Ludovina Soares da Costa em um prefácio à tradução na forma de uma carta íntima, confessional e reveladora da trajetória de Velluti como escritora e tradutora. Este capítulo, – após apresentar uma breve contextualização da pesquisa sobre as tradutoras do século XIX no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (PPGELLI/USP), cujos 50 anos esta publicação honra e celebra, – explora o prefácio de Velluti à tradução de *A vida ...* bem como diversas

1 Luciana Carvalho Fonseca é professora doutora da Universidade de São Paulo desde 2018 e atualmente realiza pós-doutorado na Universidade de Leipzig, Alemanha. Sua principal área de atuação são os Estudos Feministas da Tradução. É co-autora de “Feminist Interpreting Studies(?): the story so far”, publicado no periódico *Translation Studies* em 2023. E-mail: <lucianacarvalho@usp.br>

publicações de jornal sobre Velluti e seu trabalho à luz das categorias analíticas de Joanna Russ (2018), a saber: proibição, má-fé, negação de agência, maculação de agência, desvalorização do conteúdo, falsa categorização, obra isolada, anomalia, falta de exemplos, reações das mulheres e normas estéticas. Ao final, resta demonstrado que escrever e escrever traduzindo possibilitaram que Velluti operasse discursivamente diversas dessas mesmas estratégias para elidir as forças supressoras da escrita de mulheres e desse vazão à sua “imaginação ardente”.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: TRADUTORAS DO SÉCULO XIX NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Este trabalho é um dos desdobramentos do projeto de pesquisa Tradutoras brasileiras do século XIX, apoiado pelo Programa Unificado de Bolsas (PUB) da Reitoria da Universidade de São Paulo desde 2019 ainda durante meu primeiro ano como professora da área de Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP).

Entretanto, o impulso inicial para a pesquisa sobre tradutoras do século XIX surgira dois anos antes. Em 2017, quando eu ainda era professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Em trocas com Dennys Silva-Reis (UFAC), após uma palestra ministrada por ele na PUCSP sobre Historiografia da Tradução, conversando informalmente, passamos a destacar o fato de que a literatura é marcada pela ausência de trabalhos dedicados a mulheres tradutoras no Brasil e pela subestimação do papel histórico de mulheres que traduziam. Com isso, nos fizemos diversas perguntas que até hoje acompanham o projeto Tradutoras brasileiras do século XIX, entre as quais: Quem foram as mulheres que traduziam no século 19? Como eram representadas? O que, onde e como traduziam? Quais os imaginários sobre a tradução nos romances da época? Quais suas lutas?

Como resposta inicial a algumas dessas perguntas, publicamos juntos o artigo *Nineteenth-Century Women Translators in Brazil: from Novel to Historical Narrative* (SILVA-REIS & CARVALHO FONSECA, 2018), traduzido, recentemente, por uma das mestrandas do PPGELLI (SILVA-REIS & CARVALHO FONSECA, 2021). A partir dessa primeira publicação em que

apresentamos 58 nomes de tradutoras do período, seguida de meu ingresso na USP, foram criados: o projeto Tradução e poder: feminismos e resistência, em 2018, no âmbito PPGELLI, que hoje recebe mestranda/os e doutoranda/os; o já mencionado projeto PUB, Tradutoras brasileiras do século XIX, que pode ser considerado um recorte mais específico do primeiro e que conta com a participação de alunas de graduação nas modalidades Trabalho de Graduação Individual e Iniciação Científica; e, mais recentemente, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Ação em Feminismos e Tradução (GRETAS), um grupo aberto a aluna/os de dentro e de fora da USP.

No recorte específico sobre as tradutoras do século XIX, entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro de 2022, além de inúmeras apresentações de trabalho, palestras e artigos nacionais e internacionais (CARVALHO FONSECA, 2021; CARVALHO FONSECA & SILVA-REIS, 2022; FONSECA *et al.*, 2020; SILVA-REIS & CARVALHO FONSECA, 2020), destacam-se diversas produções discentes. Por parte de alunas de graduação podemos citar: As peças traduzidas por Maria Velluti (COSTA, 2021b, 2021a), As Traduções de Júlia Lopes de Almeida (KIM, 2021), A recepção de Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens nos jornais do século 19 (SOUSA, 2021), e Dai a Sarah o que é de Sarah: tradução das cartas de Sarah Grimké sobre a igualdade dos sexos e a condição da mulher (ALMEIDA, 2021). Na pós-graduação, estão em curso as seguintes pesquisas sobre tradutoras do século XIX em dois programas de pós-graduação, no próprio PPGELLI e no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA): As vozes femininas (re)criações: possibilidades de atualização discursiva em *Little Women* (ARAÚJO, 2019), Levantamento Historiográfico das Traduções de Violante Vellasco (SCHMIDT, 2021), Tradutoras de textos religiosos em periódicos do século XIX (GRITTE, 2022) e Zalina, Ernestina e Rosina: tradutoras esquecidas dos primórdios da literatura infantil brasileira do século XIX (SALES, 2022).

A possibilidade de definição autônoma de uma agenda de pesquisa dentro da universidade pública permite a geração de conhecimento sem amarras ou dirigismo institucional, capazes de escapar às “forças sociais” mencionadas mais abaixo, o que contribui com o avanço orgânico de pautas silenciadas ao longo da história bem como com a abertura necessária para receber aluna/os de forma mais ampla, engajada e democrática.

VIDA E OBRA DE MARIA VELLUTI

No século XIX havia dezenas de mulheres traduzindo no Brasil e suas traduções eram motivadas e significativas, além de entrelaçarem-se com uma série de outras atividades profissionais, o que ia de encontro com os imaginários alimentados pelos romances do século XIX. Como apresentado em Silva-Reis e Carvalho Fonseca (2018), nos romances *Senhora* e *Lucíola* de José de Alencar e *A Carne* de Júlio Ribeiro, a tradução realizada por mulheres é representada como uma atividade de baixa qualidade, sofrível, fruto de grande esforço, algo para passar o tempo. No mesmo artigo, demonstramos que as representações construídas a partir dos periódicos da época em muito diferiam da dos romances. Nos periódicos, às mulheres que traduziam eram atribuídas representações muito mais abrangentes, agentivas, motivadas, significativas, que integravam a realização de outras atividades criativas e também profissionais (SILVA-REIS & CARVALHO FONSECA, 2018).

Maria Velluti (1827-1891) foi uma dessas muitas tradutoras e também dançarina, dramaturga, produtora e diretora de teatro. Nascida em Lisboa, desembarcou no Brasil aos 20 anos na barca sarda San Giovanni Batista (“Theatros”, 1938). Vale ressaltar que Velluti abalou a cena teatral do século 19, não só porque desafiou a principal companhia da época – a de João Caetano – com os dramas modernos do teatro realista francês, mas também porque além de fundar uma companhia teatral com Joaquim Heliodoro – o Theatro Gymnasio Dramatico –, cuja proposta estética fora por ela concebida (STARK, 2019a), escrevia – atuava, dirigia e produzia – em um ambiente em que a maioria dos dramaturgos era homem inserido no meio literário.

Ainda que nos periódicos da época Maria Velluti tenha sido admirada como tradutora e atriz, na literatura sobre o teatro brasileiro, Velluti quase sempre aparece como atriz e esposa de seu marido, o empresário teatral, Joaquim Augusto Ribeiro de Souza. Estudos recentes têm buscado rever e recontar o papel de Maria Velluti como dramaturga e tradutora (CARVALHO FONSECA, 2021; CARVALHO FONSECA & SILVA-REIS, 2022; COSTA, 2021a; STARK, 2019a, 2019b), pois, como sabemos, “a história não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade daquele que reconta e narra, à sua maneira, a matéria da história” (RAGO, 1995, p. 81).

Velluti exerceu influência transformadora sobre a cena teatral brasileira (STARK, 2019a), tendo traduzido dezenas de peças conhecidas (COSTA, 2021b) e escrito e estreado uma peça original no final de sua carreira, *Mulher que perde, mulher que salva* em 1848. Em 1859, duas de suas traduções teatrais foram publicadas: *A viúva das Camélias* (VELLUTI, 1859c) e *A vida de uma atriz* (VELLUTI, 1859b). Essa última, uma tradução de *La Vie d'une Comédienne: drame en cinq actes et huit tableaux de Anicet-Bourgeois e Barrière* (1854), foi dedicada à consagrada atriz e estrela da companhia teatral de João Caetano, Ludovina Soares da Costa, em um prefácio à tradução na forma de uma carta íntima, confessional e reveladora da trajetória de Velluti como escritora e tradutora (VELLUTI, 1859a).

Este capítulo explora o prefácio de Velluti à tradução de *A vida ...* bem como diversas publicações de jornal sobre Velluti e seu trabalho à luz das categorias analíticas acerca da supressão da escrita de mulheres elaboradas por Joanna Russ (2018). Ao final, resta demonstrado que escrever e escrever traduzindo possibilitaram que Velluti operasse discursivamente diversas dessas mesmas estratégias para elidir as forças supressoras da escrita de mulheres e desse vazão à sua “imaginação ardente” (VELLUTI, 1857, p. 9).

AS CATEGORIAS ANALÍTICAS DE JOANNA RUSS: COMO SUPRIMIR A AUTORIA DE MULHERES

Em seu livro *How to Suppress Women's Writing* (RUSS, 2018), ainda sem tradução para o português, publicado em 1983, Joanna Russ, escritora de inúmeras obras de ficção científica, acadêmica, crítica literária e feminista, destila sarcasmo e irreverência nas onze estratégias que identifica como sendo empregadas pelas “forças sociais” – ou, mais especificamente, ao sistema de dominação patriarcal e exploração capitalista – para suprimir a escrita das mulheres. Por ter atuado na ficção científica – um campo dominado por homens na literatura – Russ sentiu na pele as forças sociais que descreve, oferecendo exemplos próprios e de outras escritoras e artistas. Tais “forças sociais”, quando não são bem-sucedidas em apagar completamente a escrita das mulheres, são sempre capazes de dificultar o reconhecimento das obras produzidas por mulheres, já que, no sistema patriarcal capitalista, o que impera é dominação

masculina em todos os espaços – político, cultural, familiar, econômico etc. – aliada à uma divisão sexual do trabalho¹ extremamente desigual.

Após alguns anos debruçada sobre a vida e obra de Velluti – por meio dos periódicos da época e de suas traduções – e, ao mesmo tempo, tendo contato com a obra de Joanna Russ, a qual faz parte da bibliografia da disciplina *Mulheres e(m) Tradução* que ofereci pela primeira vez no PPGELLI em 2020 com a Pós-Doutoranda Marina Waquil, foi inevitável identificar os ataques diretos e indiretos à escrita de Maria Velluti pelo olhar de Russ.

As onze categorias descritas por Joanna Russ consistem em estratégias empregadas pelo sistema de dominação e exploração patriarcal para apagar, rejeitar ou diminuir o trabalho de mulheres escritoras. São elas em tradução para o português: proibição (*prohibition*), má-fé (*bad faith*), negação de agência (*denial of agency*), maculação de agência (*pollution of agency*), desvalorização do conteúdo (*the double standard of content*), categorização errônea (*false categorizing*), obra isolada (*isolation*), anomalia (*anomalousness*), falta de exemplos (*lack of models*), reações das mulheres (*responses*) e normas estéticas (*aesthetics*).

Cada uma das categorias de Russ será brevemente definida nos itens abaixo, ao mesmo tempo em que discuto algumas das estratégias empregadas dentro do sistema de dominação patriarcal para suprimir a escrita de Maria Velluti com exemplos retirados dos periódicos da época e de sua própria produção escrita materializada no prefácio de Velluti à tradução de *A vida de uma atriz*.

I. Proibição

Joanna Russ resume cada uma das categorias com uma ou mais frases curtas relativas à mulher que escreve. Para conotar a estratégia da Proibição, Russ emprega “*She cannot write*”, cuja tradução para o português permite uma abrangência de sentido que inclui as acepções de dever, poder e conseguir, ou seja: “Ela não deve/pode/consegue escrever”. Trata-se de impedir que as mulheres escrevam. Porém, ainda que dificilmente sejam encontradas proibições absolutas à escrita das mulheres, Joanna Russ ressalta que a ausência de proibições explícitas não significa que as implícitas não surtam efeito (RUSS, 2018, p. 9–10).

1 Para conhecer mais sobre a divisão sexual do trabalho na tradução, ver o trabalho da doutoranda Maria Teresa Mherib, “Gênero e divisão do trabalho de tradução: o caso da poesia traduzida no Brasil”, *Belas Infieis*, v. 11, n. 2, 2022.

Nessa categoria, encontra-se a falta de incentivo, a dificuldade de acesso à educação (só em meados do século XIX foram abertas escolas para meninas no Brasil) e a falta de recursos materiais (a importação de papel e prensas era proibida no Brasil até a chegada da família real).

Ainda que Velutti tenha recebido alguma educação na Europa – tendo também estudado dança com Almeida Garret e cursado o Conservatório –, o acesso à educação foi limitado, dada a necessidade de trabalhar e à falta de incentivo, pois, segundo afirma no prefácio “muita preocupação das letras em uma mulher, pode atacar-lhe o juízo!” (VELLUTI, 1859a, p. 2).

Velluti descreve também na carta-prefácio a Ludovina Soares da Costa os desincentivos que recebeu dos “entendedores” com quem compartilhara sua poesia e prosa:

Felizmente mostrava as minhas produções a entendedores que me dizião, sobre a poesia: *Está bonito!... mas não está bom... falta-lhe metro. Sobre a prosa a mesma cousa: falta-lhe grammatica.* “Bem bom ! disse comigo; não póde haver verso sem metro, e mal se admitte a prosa sem grammatica... estou salva! Guardo as minhas idéas, e não aprendo nem uma, nem outra cousa. (Grifos meus.) (VELLUTI, 1859a, p. 3)

Os leitores escolhidos por Velluti demonstram que a relação de Velluti com seus leitores no século XIX se constrói ante uma proibição, tal como, segundo Octavio Paz, a de Sor Juana Inés de la Cruz com os “leitores terríveis” do século XVII (PAZ, 2017, p. 14). Para Paz, “A compreensão de sua [Sor Juana] obra inclui compreender a proibição que esta obra enfrenta.” (PAZ, 2017, p. 14) Ainda que Paz se refira especificamente à produção de Sor Juana, é possível afirmar a partir de sua análise minuciosa sobre a obra e de seu contexto histórico-social de recepção e circulação, que, em uma sociedade patriarcal, a obra de qualquer mulher só pode ser compreendida à luz das proibições impostas pelo sistema de dominação patriarcal e enfrentadas a partir dele (CARVALHO FONSECA, 2021).

2. Má-fé

A segunda categoria vale-se do emprego da má-fé, que corresponde a mais um mecanismo de sistemas sociais de dominação patriarcal que buscam

silenciar ou desvalorizar a escrita feminina. Joanna Russ resume os efeitos dessa estratégia no seguinte período: “*She wrote, but she’s not that good*”, ou seja, “Ela escreveu, mas ela não é tão boa assim.” Russ alerta para o fato de que essa estratégia – e as demais a seguir – são empregadas quando as proibições formais e informais não surtem efeito. O exemplo ilustrado na categoria anterior (“falta-lhe metro”, “falta-lhe grammatica”), também se enquadra na má-fé. O mesmo vale para o exemplo oferecido na próxima categoria (item 3, negação de agência) discutido mais detalhadamente abaixo.

3. Negação de agência

Nesta categoria, a estratégia empregada é negar que se trata de uma obra escrita (ou traduzida!) por uma mulher e que, na realidade, quem a produziu foi um homem: “*She didn’t write it. He did*” (Ela não escreveu. Foi ele). Russ oferece uma organização aparentemente progressiva às categorias que ganham em força na sequência proposta, acumulando camadas de opressão. Segundo a primeira e segunda categorias, mulheres não escrevem e quando escrevem, escrevem mal. Logo, se está bom, alguém escreveu por ela (RUSS, 2018, p. 22–28). A negação de agência é empregada quando proibições e a má-fé não alcançam o efeito desejado, sendo o efeito desejado sempre o de fazer a mulher renunciar à escrita.

São inúmeros os comentários e críticas maldosas e depreciativas, além daqueles que afirmam que as traduções de Velluti eram aperfeiçoadas por um suposto Sr. S.H.J. No trecho abaixo, o ácido Dr. Til, além de afirmar que a Sra Velluti traduz mal (má-fé) e que um homem melhora suas produções (negação da agência), ataca também a sua aparência (“não engordava com elogios”). A crítica abaixo, foi escrita em 1857, mesmo ano de publicação da tradução de *A vida de uma atriz*.

O comunicante, anunciante, ou o que quizerem, aponta a Sra. Velutti (*sic*) como limada traductora; mas eu nego-lhe essa qualidade, porque sei de fonte limpa, que *alguem lhe lima as obras*, e até dizem, não eu, que é o Illm. Sr. S.H.J.

– A cada um o que é seu: *si é certo o que o Sr. S. H. J. é quem aperfeiçoa as obras da Sra. Velutti*, não seja a corôa de glória para a Sra. Velutti, e sim para o Sr. S. H. J.

– Mas é bem feito: si o Sr. S.H.J. se annunciasse como limador, já a Sra. Velutti não engordava com elogios que cabem a outros, *menos ainda passaria aos olhos dos ignorantes por uma traductora eximia.*

– Por hoje basta, que não está de maré o Dr. Til. (Grifos meus.) (Dr. Til, 1857)

4. Maculação da agência

O objetivo dessa estratégia é demonstrar que a produção criativa da mulher escritora ou artista não é arte ou que ela se deu por falta de modéstia e, conseqüentemente, foi produzida por mulher que não observa os padrões da decência, já que uma mulher virtuosa não teria conhecimento de mundo suficiente para escrever bem: “O que ela escreveu é apropriado?”.

Quando Velluti afirma no prefácio em tela “*Nunca tive a pretensão de ver alguma das minhas traducções impressa*”, articula, nessa e em outras instâncias do referido paratexto, o imaginário sobre o baixo valor literário de traduções realizadas por mulheres, o pouco prestígio conferido aos textos teatrais e a importância dada à modéstia no contexto sócio-histórico:

Deus permitta que se não persuadão, que n’esta publicação fui guiada pela *vaidade!*... Sou capaz de confessar que *não possuo elementos em que a fundar!* ... o que será fácil de convencer. (Grifos meus.) (VELLUTI, 1859a, p. 2)

Por meio do discurso da modéstia, Velluti dialoga habilmente com as “proibições” impostas às mulheres nas letras, pois afirma não ter “a pretensão de ver alguma das minhas traducções impressa”, pois sabe muito bem que o contexto histórico-social não lhe permitia ter tal pretensão:

A D. Ludovina Soares da Costa

Nunca tive a *pretensão* de ver alguma das minhas traducções impressa, pois não lhes dava tal importancia; e quando me fallarão para isso, offerecendo-me coadjuvação n’esse trabalho, *fiquei indecisa e acanhada.*

Sem tomar uma resolução, definitiva, passei em resenha esse *repertorio por mim traduzido*, e deparando com o drama e 5 actos, de Bourgeois e Barrière – A Vida de uma Actriz, – animei-me então e aceitei delicada coadjuvação que se me offerecia.

E por que me animei? por que annuí a uma cousa que quase me contrariava?... foi, porque na – Vida de uma Actriz – a bastante assumpto para satisfazer nosso orgulho de classe!¹ (Grifos meus.) (VELLUTI, 1859a, p. 1)

Nesse sentido, a carta-prefácio a Ludovina merece ser interpretada não só como uma resposta a diversas das estratégias de supressão enfrentadas por Velluti, mas também como uma denúncia dos obstáculos e conselho acerca do cuidado discursivo que uma mulher de “imaginação ardente” precisa tomar caso almeje uma carreira na escrita, pois seria muito mais fácil não “arriscar o juízo”. E aqui cabe destacar que, segundo Bakhtin, os gêneros textuais são locais de tensão entre as forças centrípetas das convenções e as forças centrífugas da diferença. Bakhtin enfatiza também a natureza mutável, flexível e plástica dos gêneros (BAKHTIN, 2016), ou seja um prefácio pode ter os movimentos de uma carta e também os de um manifesto, como é o caso do texto de Velluti.

Ao articular as convenções retóricas do discurso da modéstia do século XIX, Velluti acaba produzindo um *despretensioso* prefácio, cuja forma de carta íntima esconde alguns movimentos do gênero manifesto. Ou seja, por meio de uma carta íntima a uma inquestionável estrela do teatro, Velluti valida a necessidade que mulheres de “imaginação ardente” têm de escrever, e por meio de ironia e negação as incentiva a “arriscar o juízo”. A partir de uma perspectiva foucaultiana, não é possível interpretar um gênero fora das relações de poder que regulam o referido gênero em um momento histórico-social específico. (FOUCAULT, 2005). Neste momento histórico específico, a modéstia estava presente no discurso de ou sobre qualquer mulher – branca e burguesa – que se aventurasse para além da vida doméstica e, principalmente, no e sobre o discurso daquelas que atingissem qualquer nível de reconhecimento.

Ao eleger traduzir a *A vida de uma atriz* e dedicar a tradução a Soares da Costa, – grande atriz e empresária teatral, figura central à história do teatro brasileiro e português cujo talento era aclamado por críticos como Machado de Assis e considerada a única capaz de ofuscar João Caetano no palco

1 *A vida de uma atriz*, cuja trama faz de uma atriz que se casou com um nobre por amor – contrariando interesses patriarcais da família deste –, a pessoa mais ética da peça, entendemos que o referido “orgulho de classe” que Velluti diz satisfazer se refere ao orgulho da classe das mulheres profissionais do teatro e não o dos artistas em geral.

(AZEVEDO, 2016) – Velluti homenageia uma artista mulher que brilhou tanto quanto o principal nome do teatro brasileiro da época, João Caetano, e honra duplamente a amizade com a atriz mais consagrada de sua época, mulher com quem tem muito em comum. Ou seja, honra também a si e, possivelmente devido à relação amizade, toma a oportunidade para, no prefácio, falar mais de si do que da homenageada ao mesmo tempo em que se recobre cuidadosamente com o véu da modéstia.

Parece-me que falei muito de mim!.. Emfim, desculpar-se-me-ha a intenção; será a ultima vez.

Perdoai, Senhora, se ousei propor-vos a dedicatória desta tradução : agradeço-vos, cheia de reconhecimento, a bondade com que a aceitastes.

Vossa afeiçoada amiga e

Respeitosa Vr.^a

Maria Velluti. (VELLUTI, 1859a, p. 3)

5. Desvalorização do conteúdo

Por traz da estratégia de desvalorização do conteúdo, reside a desvalorização da experiência. Nesta categoria, fica claro que um determinado conjunto de experiências (a masculina branca e heterossexual) é mais valiosa que qualquer outra: “Olhe, sobre o que ela escreveu!” (“*Look what she wrote about*”). Segundo Russ, o “truque” por detrás da desvalorização do conteúdo é rotular determinadas experiências – a de mulheres – menos importantes. Como estamos tratando de traduções, os conteúdos traduzidos por Velluti eram de autoria de homens, não tendo a pesquisadora encontrado exemplos de ataque a ele. Entretanto, o conteúdo é usado para desvalorizar Velluti, como se infere do exemplo abaixo que elogia o conteúdo, mas ao mesmo tempo sugere que escolher era algo que “pelo menos” ela sabia fazer:

Não me foi possível precisar época em que partiu para o Brazil. Lá, além de continuar a sua carreira artística, traduziu do francez e do italiano um numero incalculavel de peças [...]. É forçoso confessar que, pelo menos, as sabia escolher. Nunca vi nenhuma das suas traducções, mas no Rio eram apontadas como boas. (SOUSA BASTOS, 1898, p. 442)

6. Categorização errônea

Ao categorizar mulheres escritoras e artistas como mães, esposas, filhas, irmãs ou amantes de escritores e artistas, contribui-se para suprimir expressões do poder criativo das mulheres. Russ resume esta categoria no período: “*She’s not really a writer, and it’s not really writing*” (Ela não é uma escritora de verdade, e isso não é escrever de verdade.).

Há uma série de notícias de jornais que se valem dessa estratégia. No trecho a seguir, o Diário de Pernambuco anuncia a peça *O Pássaro Azul* e informa que antes do espetáculo será encenada, pela primeira vez, o “drama em um acto” *Mulher que perde, mulher que salva* de Maria Velluti.

O espetáculo [O Pássaro Azul] começa pella primeira representação do drama em um acto, original brasileiro, *composta por uma atriz do theatro* de Santa Isabel e pela mesma offerecida as Exma. Sras. de Pernambuco. (Grifos meus.) (“Theatro de S. Isabel”, 1869, p. 3)

Note que a peça é um “original brasileiro” e “composta por uma atriz do theatro”. Assim, o exemplo reflete a categorização errônea de Velluti, representada como “uma atriz que escreveu” uma peça cujo título sequer é mencionado. Em outra notícia, ela é representada como uma diretora de cena que ao mesmo tempo em que *ensaia* os atores, *dirige* os arranjos da decoração do teatro:

Aurora de Hoje

Ensaiado por D. Maria Velluti

Personagens

Actores

[...]

O theatro nesta noite estará primorosamente adornado, e tem iluminação dobrada. *A’ Sra. Velluti foi confiada a direção destes arranjos.* (Grifos meus.) (“Theatro”, 1862)

A própria Velluti, provavelmente consciente das estratégias de supressão de seu trabalho e de sua escrita também caracteriza sua peça original erroneamente – o que faz, certamente, para articular o valor da modéstia abordado em categorias acima. Ela é, então, corrigida por um admirador que lhe escreve uma carta aberta após a estreia de *Mulher que perde, mulher que salva*.

Outra cousa, teima *V. Exc. em chamar a sua produção de – comedia drama –* com o que não posso concordar, por que não vejo, [...] Eu portanto peço licença a *V. Exc. para classificar a sua composição de – drama,* segundo a moderna acepção da palavra, ou de tragedia urbana segundo outros.” (Grifos meus.) (PALHARES, 1869)

Palhares afirma que Velluti “teima” em chamar sua produção de “comedia drama”, classificação de menos prestígio. O crítico teatral a classifica como drama ou tragedia urbana. Levando em conta as forças sociais exercidas sobre a escrita das mulheres, a categorização *correta* encontra mais recepção quando feita por uma fonte de autoridade; nesse caso, por um crítico teatral.

7. Obra isolada

De acordo com a estratégia da obra isolada, o sistema de dominação patriarcal tende a apresentar mulheres na história da literatura como tendo produzido uma única obra, fazendo com que represente uma realização *isolada*, como se apenas uma única obra – e não o conjunto dela – pudesse ser considerada importante. Dois casos emblemáticos que atravessam duas gerações de mulheres são *Frankenstein* de Mary Shelly e *Vindication of the Rights of Women* de sua mãe, Mary Wollstonecraft. Joanna Russ resume esta categoria no período: “Foi a única coisa interessante que ela escreveu.” (“*It’s the only interesting thing she wrote.*”).

No caso de Maria da Conceição Singer Velluti, suas traduções foram em muitos contextos referidas no plural. Entretanto, vale lembrar que essa atividade não goza de prestígio igual ao das produções originais. Em relação às suas produções originais, só encontramos referência explícita à *Mulher que perde, mulher que salva*, peça que se passa em uma casa às margens do Capi-baribe, encenada pela primeira vez no Theatro de S. Isabel em Pernambuco (“Mulher que perde e mulher que salva”, 1869, p. 3) e vivamente aclamada pela crítica (PALHARES, 1869, p. 8). A mesma peça só estreia no Rio de Janeiro, no Teatro Ginásio em novembro de 1873. Em outro texto, indaguei sobre o que teria levado Velluti a estrear sua peça original no Recife e não no Rio de Janeiro? Teria sido a sombra dos “leitores terríveis” que a acompanharam por toda sua carreira? (CARVALHO FONSECA, 2021).

Ainda que haja referências à encenação de *Mulher que perde, mulher que salva*, o original se perdeu, o que me leva a refletir sobre o fato de que, para que determinadas das estratégias elencadas por Russ possam ser empregadas, a obra precisa ter sobrevivido. Porém, as forças sociais atuam também para destruir e dificultar a existência material das obras escritas por mulheres. Nesse sentido, em relação à produção original de Velluti, encontramos a seguinte referência indireta a outras composições originais no periódico *Semana Ilustrada*: “*Mulher que perde e mulher que salva* é original da beneficiada, já conhecida e devidamente considerada *por outros trabalhos dramáticos de sua composição*”. (Thespis, 1873, p. 5390) Entretanto, até o momento, desconhece-se o paradeiro tanto das outras traduções, com exceção das duas publicadas, como de *Mulher que perde...* e de possíveis “outros trabalhos dramáticos de sua composição”.

8. Anomalia

Apresentar a mulher escritora ou artista como uma anomalia corresponde a apresentá-la como um caso excepcional, que foge à regra. No prefácio à obra de Russ, Jessa Crispin explica a estratégia muito bem: “Algumas obras de mulheres são lidas, mas não são integradas. Ou seja, a crítica não as situa dentro de uma determinada tradição. Exemplo na literatura é Emily Dickinson. Trata-se de rejeição em forma de lisonja (CRISPIN, 2018, p. xiv). Entre os períodos usados por Russ para resumir a estratégia da anomalia estão: “Ela escreveu, mas há muito poucas como ela” e “Ela é maravilhosa, mas de onde ela veio?”

No caso de Maria Velluti, entendemos que estratégia da anomalia foi empregada por Bob, que por meio de um discurso aparentemente elogioso, rejeita o trabalho de Velluti, pois, segundo ele, ela é uma anomalia que, inclusive, afronta a virilidade dos autores nacionais:

Por fallar em musa nacional, ocorre-me que a Sra. Velluti, viuva do fallecido Joaquim Augusto [Ribeiro de Souza], faz na proxima terça-feira, o seu beneficio. Não será preciso, quero crê-lo por vergonha do nosso publico, recommendar este beneficio; o que eu quero apenas é sublinhar que a Sra Velluti leva á scena um drama seu, *Mulher que perde* e *Mulher que salva*. *É na verdade vergonhoso para os nossos dramaturgos que seja uma mulher quem lhes dê o exemplo do trabalho*, affoutando-se a levar á scena uma produção

nacional. Ou todos os nossos escriptores dramaticos repentinamente cahiram em esterelidade ou então não sei. (Grifos meus.) (BOB, 1873, p. 7)

A existência de uma obra escrita por uma mulher seria uma anomalia – por ser mulher e não pertencer ao grupo – e também motivo de vergonha para escritores homens e “leitores terríveis”, como Bob, ambos os grupos partes coniventes do pacto tácito de mediocridade intelectual que o patriarcado a todos impõe. Por fim, destaca-se que o excerto emprega outras estratégias já mencionadas como, categorização errônea (viúva do falecido Joaquim Augusto) e maculação da agência (ela não deveria ter escrito, mas os homens deveriam escrever).

9. Ausência de exemplos

Exemplares são pessoas que orientam a ação ou indicam possibilidades a outras. Há uma escassez de modelos femininos na escrita e na tradução. Russ chama a atenção para o fato de serem mulheres escritoras e artistas representadas como prostitutas, solteironas, esposas submissas, suicidas. A ausência de exemplos serve para demonstrar que há uma suposta contradição entre ser mulher e escrever ou criar. Russ resume esta estratégia no período: “Não há uma tradição de mulheres escritoras” (“*There is no tradition of women writers*”) e menciona que até o século XX não havia uma obra que reunisse a poesia de mulheres em língua inglesa.

Mulheres artistas lidam com essa ausência construindo, elas mesmas, uma rede de referências e modelos. Na trajetória de Velluti, encontramos dois exemplos em que as próprias artistas fazem alusão a quem são seus modelos e buscam contornar a estratégia de dominação patriarcal que busca apagar a genealogia de mulheres escritoras e artistas.

O primeiro texto é um soneto publicado pela poeta Beatriz Brandão e dedicada a Velluti. Brandão ressalta o talento de Velluti no palco e na escrita por ocasião da estreia de *Mulher que perde, mulher que salva*:

Á Illma. Sra. D. Maria Velluti, *distincta actriz e eximia traductora do theatro Gymnasio*, em 16 de setembro de 1859, dia de seu beneficio.

Afouta pisa o palco magestoso,
Primogenita illustre de Thalia ;

Do vicio hediondo a mascara desvia,
Dá ao riso o ridículo orgulhoso.

Da virtude o semblante radioso
Se ostente sobre os gozos da alegria,
Teus talentos gentis, tua magia
Adoça o cálix acido e amargoso.

A sciencia, que o palco glorifica,
Brilha em teus actos magestosa e amena,
E duplicada c'róa te dedica.

Tu, Velluti, triumphas sobre a scena,
E com phrase fiel, pomposa e rica,
Empunhas de Molière a douta penna.
Por sua admiradora D. BEATRIZ FRANCISCA DE ASSIZ
BRANDÃO (BRANDÃO, 1859)

O segundo texto é o próprio prefácio escrito por Velluti. Como já mencionado acima, a carta-prefácio é dedicada à atriz Ludovina Soares da Costa, a quem Velluti não só dedica a tradução, mas a quem Velluti atribui o papel principal na tradução brasileira. Na peça traduzida, Velluti, a “afeiçoada amiga e respeitosa veneranda”, atribui o papel principal de Olympia (“actriz do Theatro Francez, depois Condessa de Rudentz) a Ludovina Soares da Costa e a si, o papel de irmã e melhor amiga da protagonista, Rosa Michon (“sua irmã”). Como já demonstrado acima, o prefácio como um todo materializa muito mais do que o reconhecimento a Ludovina e é operado para aparentemente aquiescer às e ao mesmo tempo refutar as diversas estratégias de apagamento abordadas aqui.

10. Reações das mulheres

Nesta categoria estão as reações das mulheres – e que também podem funcionar como mecanismos de (auto)supressão – traduzidas nos atos de ceder, negar ou recategorizar-se. Na carta-prefácio-manifesto, Velluti dá a impressão de ter sido vencida e afirma ter cedido às forças sociais, tendo parado de escre-

ver. Segundo Russ, ceder corresponde também a deixar de escrever ou deixar os gêneros de maior prestígio pelos de menor prestígio. Por outro lado, negar corresponde a dizer que mulheres *não* sabem escrever por meio de argumentos como “Não sou uma mulher” (porque na verdade sou um homem ou penso como um, por exemplo); “Sou mais que uma mulher” (porque sou uma bruxa) ou “Foi minha raiva que escreveu” (e não eu mesma) (RUSS, 2018, p. 193).

Essas estratégias também podem ser empregadas para que as mulheres deem a aparência de que foram vencidas, tal como ocorre em um trecho do prefácio em que Velluti afirma ter deixado de escrever prosa e poesia – ou seja, afirma ter cedido –, mas Velluti faz essa afirmação em um prefácio a uma obra que escreveu, a qual, por sua vez, pode ser classificada como um gênero considerado menor em dois aspectos: trata-se de uma peça teatral e de uma tradução.

Bem bom ! disse comigo; não póde haver verso sem metro, e mal se admitte a prosa sem grammatica... estou salva! *Guardo as minhas idéas, e não aprendo nem uma, nem outra cousa.* (Grifos meus.) (VELLUTI, 1859a)

Mais abaixo, no mesmo do prefácio, Velluti é mais explícita sobre sua renúncia à escrita, afirmando que fez bem renunciar ao mesmo tempo em que articula os valores do século XIX em relação ao que é esperado de uma mulher burguesa (dominar a arte da conversação social e educar seus filhos) e declara sua “imaginação ardente”. O trecho abaixo também evidencia a negação de que mulheres escrevem, pois do texto é possível inferir que as mulheres de “imaginação ardente”, escrevem e na escrita encontram o prazer:

Ora, se eu sem metro nem grammatica quasi não sentia a terra... com metro e com grammatica voava para as palhas!... Renunciei, e fiz muito bem. Se eu me atravessasse a dar um conselho ás senhoras de imaginação viva, seria o de limitarem sua aplicação ás letras no ponto necessário para não fazerem triste papel na conversação, saberem guiar a intelligencia de seus filhos, e formar-lhes o coração. Tudo o mais é arriscar o juizo; *isto é, nas senhoras de imaginação ardente.* (VELLUTI, 1859a, p. 2)

Em outras palavras, Velluti, habilmente opera o sistema cujas forças buscam obrigar as mulheres a ceder, afirmando que cedera, ou seja, parara de

escrever. Porém, a publicação da tradução e a escrita do prefácio dedicado a outra artista demonstram exatamente o contrário: que a cessão não foi completa já que ela escreve pela tradução.

11. Normas estéticas

Entre as últimas estratégias de supressão da escrita das mulheres elencadas por Russ está a disseminação de obras estéticas que atribuem a mulheres papéis menores e as representam de maneira inferior. Joanna Russ nos convida a refletir sobre quais as normas que regem as personagens femininas ou o ser escritora. Ou, no caso de Velluti, o ser tradutora. Esta última estratégia nos remete ao início deste capítulo, onde mencionamos a representação de mulheres que traduziam nos romances *A Carne* de Júlio Ribeiro e *Senhora e Lucíola* de José de Alencar discutida em (SILVA-REIS & CARVALHO FONSECA, 2018). O século XIX é considerado o século do romance no Brasil (TELLES, 2013). Os romances contribuem para a compreensão do período, revelando elementos que demonstram potenciais imaginários, mentalidades e discursos da época. Os três romances mencionados refletem o imaginário sobre a mulher que traduzia e a tradução. A atividade era considerada um passatempo, um trabalho inferior, sem valor literário e de baixa qualidade (SILVA-REIS & CARVALHO FONSECA, 2018), como ilustra o seguinte excerto de *Lucíola*, originalmente publicado em 1862:

Muitas vezes achava Lúcia cosendo e cantando à meia voz alguma monótona modinha brasileira, que só a graça de uma bonita boca, e a melodia de uma voz fresca, pode tornar agradável. Outras vezes *passava horas inteiras esboçando um desenho, tirando uma música ao piano, escrevendo uma lição de francês, língua que aliás traduzia sofrivelmente*; ou enfim bordando ao bastidor algum presente que me destinava. (Grifos meus.) (ALENCAR, 2015, p. 134)

PALAVRAS FINAIS: PARA SUPERAR A SUPRESSÃO OU A ESCRITA PELA TRADUÇÃO

Apesar de todas as dificuldades e dos padrões de supressão da escrita das mulheres descritas por Russ, as mulheres continuam escrevendo. “Mas por

quê? Como conseguem?” indaga Joanna Russ. A partir da análise feita da carta-prefácio-manifesto de Velluti, é possível dizer que mulheres escrevem porque *precisam* escrever e, assim, escapar à imposição de silenciamentos do sistema patriarcal de dominação:

Ora, se eu sem metro nem grammatica quasi *não sentia a terra...* com metro e com grammatica *voava para as palhas!...* (Grifos meus.) (VELLUTI, 1859a, p. 2)

Para tanto, o caminho encontrado por Velluti durante a maior parte da sua carreira foi escrever traduzindo. Escrever traduzindo – e também dançando, atuando, produzindo, dirigindo – possibilitou que Velluti elidisse diversas das forças supressoras da escrita feminina, contornando as proibições enfrentadas para a escrita de prosa e poesia ao mergulhar no gênero teatral traduzido. E foi assim que exerceu influência transformadora sobre a cena teatral brasileira e deu vazão a sua “imaginação ardente” (CARVALHO FONSECA, 2021).

Por fim, apesar de todas as estratégias de supressão aplicadas à sua escrita e mesmo que nunca tenha parado de escrever, é, ao final da sua carreira, que recebe um reconhecimento como se ela estivesse estreando na escrita. Tendo passado pelas categorias de Joanna Russ, é possível identificar as diversas camadas de opressão que subjazem ao encorajamento e ao reconhecimento recebidos em 1869, por ocasião da primeira encenação de sua peça *Mulher que perde, mulher que salva*:

Creia minha senhora, que *V. Exc. Acaba de enriquecer o theatro brasileiro com uma composição de nota; o drama de V. Exc. É uma joia.*

Em nome d’arte, pois, em nome do Brasil, minha pátria, e que a *V. Exc.* também se apraz de considerar e amar como a uma filha, *peço-lhe que escreva e escreva sempre.*

Não beija ao caminho que com tanta felicidade principiou a pisar; si porventura nelle algum espinho encontrar não trema nem se assuste, calque-o; esses espinhos não vão além da epiderme do pé que os esmaga. *V. Exc. já tem na frente sobejas palmas, como artista, é preciso conquista-las, como escriptora; trabalhe.* E quando um dia houver alcançado todo o galardão a que tem

incontestável direito, peço-lhe que não esqueça aquelle que, primeiro, teve a honra de saudá-la. (Grifos meus.) (PALHARES, 1869, p. 8)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, J. *Lucíola*. L&PM, 2015.
- ALMEIDA, J. P. de. *Dai a Sarah o que é de Sarah: Tradução das cartas de Sarah Grimké sobre a igualdade dos sexos e a condição da mulher* [Relatório de Trabalho de Graduação Individual]. Universidade de São Paulo, 2021.
- ANICET-BOURGEOIS, A., & BARRIÈRE, T. *La Vie d'une Comédienne: Drame en cinq actes et huit tableaux*. Michel Lévy Frères, Libraires-Éditeurs, 1854. <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k98068916/f5.image.texteImage>>
- ARAÚJO, F. M. F. *As vozes femininas (re)criações: Possibilidades de atualização discursiva em Little Women* (Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução Projeto de Mestrado.). Universidade de São Paulo, 2019.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* (P. BEZERRA, Trad.). Editora 34, 2016.
- BOB. Salpicos. *O Mosquito*, 8, 1 de novembro de 1873.
- BRANDÃO, B. F. de A. Á Illma. Sra. D. Maria Velluti, distincta actriz e eximia traductora do theatro Gymnasio, em 16 de setembro de 1859, dia de seu beneficio. *Correio Mercantil*, 2 de setembro de 1859.
- CARVALHO FONSECA, L. Mulheres de imaginação ardente e leitores terríveis: Maria Velluti, uma traductora do século XIX. *Boletim 3x22 - Mulheridades*, 6, 108–117, 2021.
- CARVALHO FONSECA, L., & SILVA-REIS, D. Maria Velluti's Theater Translations in Nineteenth-Century Brazil: A mise-en-scène. *Cadernos de Tradução*, 43(1) 2022, no prelo.
- COSTA, L. A. C. da. As peças de Maria Velluti. *YAWP - Revista dos Alunos de Graduação da Área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês - FFLCH-USP*, 10, 165–180, 2021a.
- COSTA, L. A. C. da. *As peças traduzidas de Maria Velluti* [Relatório de Iniciação Científica]. Universidade de São Paulo, 2021b.
- CRISPIN, J. Foreword. Em *How to Suppress Women's Writing*. University of Texas Press, 2018.

- Dr. TIL. Gymnasio dramatico. *Correio da Tarde*, 2 de dezembro de 1857.
- FONSECA, L. C., SILVA, L. R., & SILVA-REIS, D. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. *Mutatis Mutandis*, 13(2), 210–227, 2020. <<https://dx.doi.org/10.27533/udea.mut.v13n2a01>>
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Forense Universitária, 2005.
- GRITTE, G. B. *O apóstolo, imprensa evangelica, A estrela do norte, A boa nova, O noticiador catholico e A estrela do sul* (Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução Projeto de Mestrado.). Universidade de São Paulo, 2022.
- KIM, G. V. *As traduções de Júlia Lópes de Almeida* [Relatório de Iniciação Científica]. Universidade de São Paulo, 2021.
- Mulher que perde e mulher que salva. *Diário de Pernambuco*, 8 de maio de 1869.
- PALHARES, V. Carta dirigida á Exm. Sra D. Maria Velluti Ribeiro de Souza, authora de drama em um acto – Uma mulher que perde e uma mulher que salva. *Diário de Pernambuco*, 8 de maio de 1869.
- PAZ, O. *Sor Juana Inés de la Cruz ou As armadilhas da fé*. Ubu, 2017.
- RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. Em *Cultura histórica em debate* (p. 81–91). Unesp, 1995.
- RUSS, J. *How to Suppress Women's Writing*. University of Texas Press, 2018.
- SALES, D. M. *Zalina, Ernestina e Rosina: Tradutoras esquecidas dos primórdios da literatura infantil brasileira do século XIX* (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês Projeto de Mestrado.). Universidade de São Paulo, 2022.
- SCHMIDT, B. A. *Levantamento Historiográfico das Traduções de Violante Vellasco* (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês Projeto de Mestrado.). Universidade de São Paulo, 2021.
- SILVA-REIS, D., & CARVALHO FONSECA, L. Nineteenth Century Women Translators in Brazil: From the Novel to Historiographical Narrative. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 34, 23–46, 2018.
- SILVA-REIS, D., & CARVALHO FONSECA, L. Women Translators in Nineteenth-Century Brazil and Portugal: Comparative history and feminist epistemology. *Translatio*, 10, 157–172, 2020.
- SILVA-REIS, D., & CARVALHO FONSECA, L. Mulheres tradutoras do século XIX: do romance à narrativa historiográfica (D. Sales, Trad.). *Revista em favor de Igualdade Racial*, 4(2), 176–200, 2021.

- SOUSA BASTOS, A. *Carteira do Artista. Apontamentos para a história do teatro português e brasileiro*. Antiga Casa Betrand – José Bastos, 1898. <<http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/25992>>
- SOUSA, A. C. F. de. *A recepção de Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens nos jornais do século 19* [Relatório de Trabalho de Graduação Individual]. Universidade de São Paulo, 2021.
- STARK, A. C. A presença de Maria Velutti no teatro brasileiro. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 1(34), 280–305, 2019a.
- STARK, A. C. *O Espectador da Corte: Palco e plateia em tempos de formação (1838-1868)*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019b. <<http://objdig.ufrj.br/25/teses/878418.pdf>>
- TELLES, N. Escritoras, escrituras, escrituras. Em M. del Priori (Org.), *História das mulheres no Brasil*. Contexto, 2013.
- Theatro. *Correio Paulistano*, 4 de setembro de 1862.
- Theatro de S. Isabel. *Diário de Pernambuco*, 3 de maio de 1869.
- Theatros. *Correio da Manhã*, dezembro de 1938.
- Thespis. Benefício da Actriz D. Maria Velluti. *Semana Illustrada*, 5390, 1873.
- VELLUTI, M. da C. S. *A D. Ludovina Soares da Costa. Em A vida de uma atriz: Drama em cinco actos e oito quadros* (p. 7–9). Typographia e Livraria de Bernardo Xavier Pinto de Sousa, 1859a.
- VELLUTI, M. da C. S. *A vida de uma atriz: Drama em cinco actos e oito quadros*. Typographia e Livraria de Bernardo Xavier Pinto de Sousa, 1859b.
- VELLUTI, M. da C. S. *A viúva das camelias. Scenas da vida parisiense*. Typographia e Livraria de Bernardo Xavier Pinto de Sousa, 1859c.

*Estudos
Linguísticos*



Crítica e Letramentos Críticos nos Estudos Linguísticos

Walkyria Monte Mór¹

NESTE TEXTO, discuto uma parcela das pesquisas que realizei ao longo de meu percurso acadêmico, pesquisas que objetivaram contribuir para a aproximação dos estudos linguísticos com a formação docente e discente na educação básica e universitária. Considero que houve quatro momentos acadêmicos especialmente relevantes no que concerne a tais contribuições: (1) o desenvolvimento de pesquisas acerca do papel social, educacional e político da Linguística Aplicada Crítica, pesquisas essas que focalizaram e focalizam: questões ideológicas no ensino de línguas; formação crítica docente e discente; expansão interpretativa ou expansão de perspectivas (conceito que revelou muita afinidade com outros estudos disseminados mais ou menos na mesma época, os letramentos críticos, os quais, pela semelhança conceitual com minhas pesquisas, vim a abraçar e expandir); processo de colonialidade e decolonialidade na educação brasileira; (2) a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras – OCEMLE (BRASIL, 2006), um desenho de política pública construído em co-autoria com Menezes de Souza (DLM-FFLCH-USP) para a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; (3) a construção e coordenação de um Projeto Nacional de Letramentos (a partir de 2009), sediado na USP, novamente em parceria com

1 Walkyria Monte Mór possui graduação em Letras Inglês-Português, mestrado em Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e doutorado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo). É professora Livre Docente da Universidade de São Paulo, Professora Associada Sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do DLM-FFLCH-USP. Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá). Co-fundadora do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Letramentos, Letramentos Críticos, Decolonialidade, Formação de Professores.

Menezes de Souza, com o objetivo de disseminar um projeto voltado para a revisão educacional na área de línguas no Brasil; (4) a participação em discussões e elaborações de planos de política pública para secretarias de educação.

Aqui, focalizo o primeiro desses itens. Neste, abordo a ressignificação dos estudos linguísticos. Tradicionalmente, esses estudos voltavam-se para a materialidade linguística, para uma visão de cultura, língua e identidades sustentada pela ideia de estado-nação, com o predomínio de conceitos homogeneizantes, hierárquicos e colonialistas. Os estudos ressignificados acerca dos quais pesquisei, neste texto focalizados como *crítica e letramentos críticos na linguística aplicada*, possibilitam rever antigas aulas e práticas, de modo a salientar as pluralizações linguísticas, culturais e identitárias –anteriormente postas à margem na área em questão –, a favor de mudanças nas perspectivas atuais sobre sociedades e sujeitos. As asserções desenvolvidas são resultado de pesquisas etnográficas e levantamentos.

INTRODUÇÃO

Os inúmeros e crescentes debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de conhecimentos e de várias habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios de fenômenos como a globalização, a ampla presença da tecnologia digital e, mais recentemente, desastres climáticos, crises político-sanitárias e respectivos impactos. Identifica-se que o projeto modernista-iluminista de sociedade e de educação, que preza uma pretensa homogeneidade possibilitadora de controles, não contempla as visões plurais, algumas vezes vistas como desviantes da construção social ‘natural’, conforme constatado pelas emergentes pluralidades sociais. Reconhecidamente, o desenvolvimento crítico é salientado como uma das habilidades ou como o propiciador dos olhares plurais necessários para a ressignificação de viveres.

No entanto, a expectativa desse desenvolvimento é identificada em décadas quando, então, os citados fenômenos não se despontavam com a nitidez pela qual são atualmente observados. É fato que muitos pesquisadores registram sinais desses fenômenos muitas décadas ou séculos atrás, mesmo que se apresentassem de maneira embrionária. Também é fato que a visibilidade

deles foi gradativa diante da incredulidade ingênua dos sinais da natureza e da sociedade.

No que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, há muito é sabido que as legislações recomendam o ensino crítico ou programas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse de acadêmicos pelos estudos sobre letramentos críticos, reconhecendo que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional que, então, deve vir para o âmbito de ações e práticas.

Para atender a essas expectativas, investigações atuais indicam a premência de revisão no ensino fundamental, médio e na universidade, nas áreas de linguagem e comunicação, instância em que se situam as línguas estrangeiras e a materna. Das evidências, encontram-se as que são fornecidas por institutos brasileiros, como o Instituto Paulo Montenegro, o INEP, a FGV, por exemplo. Esses constatam que os movimentos de alfabetização atingem índices gradualmente mais satisfatórios nas últimas décadas, observando, porém, que muitos dos alfabetizados apresentam as características dos “analfabetos funcionais”, conforme denominado por Soares (2004) e Luke (2004) em seus projetos de letramentos, respectivamente no Brasil e no estrangeiro. “Letramentos” refere-se a um projeto de revisão educacional. Trata-se de um termo que define o alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever de acordo com um conceito restrito de alfabetização, ou seja, um conceito que desconsidera/não prioriza a prática social da linguagem em que muitas gramáticas se constroem. Os resultados da clássica proposta em que predominam os estudos linguísticos sustentados por gramática e normatividade universais revelam-se insatisfatórios para o plano de inclusão e integração das diversidades / desigualdades, interferindo na participação igualitária de oportunidades e da integração social do aluno/cidadão. Assim como as instituições brasileiras, os resultados de instituições internacionais de avaliação educacional – o *Program for International Student Assessment* (PISA) é um deles – relatam que grande parte de leitores pesquisados demonstra dificuldades na ‘compreensão geral’ do texto, na síntese do conteúdo de suas leituras (e também na construção de sentidos e visão crítica, conforme acrescentam os estudos de letramentos), reforçando a percepção da necessidade de ampliação no enfoque plural e crítico da educação / dos letramentos. Diante dos registros dos quadros preocupantes na educação básica,

reitera-se o interesse pela melhoria da qualidade de formação por meio de propostas que visam à aproximação entre a universidade e a educação básica e que refletem as necessidades sócio-cultural-políticas de hoje.

No entanto, dados obtidos em pesquisas institucionais revelam haver interpretações *diferenciadas* sobre essa questão. Uma delas entende que o desenvolvimento crítico é um antigo trabalho que se realiza em sequência linear, ou seja, primeiro consolida-se o conhecimento linguístico; em fase posterior, trabalha-se a formação crítica. Verifica-se que esse desenvolvimento é amplamente trabalhado na formação escolar e universitária, cujos resultados insatisfatórios são atribuídos mais ao aluno [ou à pouca capacidade deste] do que a uma proposta teórico-filosófica, curricular, metodológica ou didática. Há, ainda, uma outra interpretação de que os recentes estudos de letramentos críticos são, na verdade, antigos, não oferecendo novidades teóricas nesse campo. Logo, bastaria manter o que já é feito, porém, com maior eficácia. Essas reflexões aqui postas têm como base a premissa de que as visões de ‘crítica’ sinalizadas nas investigações não levam em conta as noções de ‘crítica’ em sua dinamicidade e historicidade e que remetem a diferentes escolas teóricas.

Os respondentes das investigações atuam nos campos da educação básica e universitária. As noções de crítica focalizadas são tratadas nas áreas literária e social, segundo princípios distintos/específicos, embora reconheça-se que ambas podem ter papéis complementares / suplementares. Os estudos apontam haver fontes teóricas específicas na compreensão do que se identifica como ‘crítica’, uma distinção que é abordada a seguir.

SOBRE ‘CRÍTICAS’ E ‘CRÍTICAS’

A referência ao *ser crítico* permite vários entendimentos. Dois deles são aqui tratados, em função da evidência observada nos dados que subsidiam as análises apresentadas neste texto. Um dos mais frequentes associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. O outro remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização.

Essas duas concepções, que marcam atualmente os debates e pesquisas no Brasil e em outros países, podem ser encontradas nos estudos sobre cultura e crítica na sociedade globalizada, de Gikandi (2005). O autor distingue os diferentes sentidos para *criticism* e *critique*, termos em inglês cuja tradução para a língua portuguesa converge para a palavra *crítica*. No entendimento dele, o primeiro termo se atrela à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro; o segundo, se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização. Este segundo conceito reflete o entendimento de Freire (1987), quando ele se refere aos ‘oprimidos’. Freire inquietava-se diante de trabalhadores e alunos quando estes acreditavam ser ‘natural’ a sua condição social de desvantagem em relação aos favorecidos, ou seja, a miséria vista como sina. Daí ter desenvolvido com eles [trabalhadores ou alunos com quem se relacionava] reflexões que desnaturalizavam tais condições. Pretendia promover consciência social crítica – ou percepção da realidade – nos trabalhadores / alunos / pessoas simples ao seu redor, visando à libertação / emancipação daqueles cidadãos, tendo a expectativa de que a agência deles emergisse e se direcionasse a ações:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de *percepção da realidade* que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. (1987, p 33. Itálicos meus)

A visão freiriana remete-se às reflexões de Gikandi e estas se pautam nas teorias literárias de Leavis (1969). Para Leavis, crítica e cultura estariam intrinsecamente relacionadas, não se submetendo ao julgamento crítico individual, construído a partir da distância entre o crítico e o objeto de análise. Postulava que o ato crítico deveria representar uma comunidade consensual que comunga e reafirma os valores da nação. Essa concepção se complementa na visão de que o autor, o leitor e o crítico pertencem a um sistema estável e partilhado de crenças e valores no qual as tradições culturais não preveem

questionamentos, no qual os hábitos de leitura e as mentes dos leitores devem convergir para um sentido comum do poema. Gikandi associa essa visão aos estudos de literatura e cultura inglesa da época, ou seja, à forma pela qual essas eram tidas ou disseminadas. Nas teorias de Leavis, aquele se configurava como um período em que a poesia, no caso, como um processo criativo de uma experiência particular, deveria ser apreciada pelo valor intrínseco em si mesmo. Nesse raciocínio, a apreciação crítica não deveria se preocupar com a história ou com a epistemologia social, sendo essas alguns dos elementos do que Gikandi identifica como *critique*, ou crítica social. Para este autor, a perspectiva de crítica literária na literatura inglesa mundialmente divulgada pode ser vista como um dos primeiros movimentos de globalização cultural que, embora tenha valor incontestável para muitos, se expande destituída de outros elementos que constroem a crítica como *critique*.

Inúmeras são as distinções entre os referidos termos hoje em dia, sendo que nem todas partilham das acepções apresentadas por Gikandi. No entanto, as observações deste estudioso se sustentam nas perspectivas do filósofo Vattimo (1990), para quem *criticism* se refere à crítica de arte ou literária, uma vez que imprime a interpretação e avaliação [especializadas] de literatura e de arte e *critique* remete a uma análise social e informada da estrutura de um pensamento expresso num determinado conteúdo.

Dentro desse mesmo debate, encontra-se também uma alusão ao binômio *escritor-crítico*, em cuja relação frequentemente identificam-se atividades que, embora sejam distintas, também o são complementares. Barthes (1999), por exemplo, é um dos muitos autores que se voltam para essa distinção. Descreve os romancistas e poetas como aqueles que falam “de objetos e fenômenos mesmo que imaginários, exteriores e anteriores à linguagem: o mundo existe e o escritor fala, eis a literatura” (p 160). O mencionado teórico entende que o objeto do crítico não é o mundo, mas o discurso de um outro. Acrescenta que a ligação entre ambas as funções se encontraria na linguagem crítica do autor observado e a relação dessa linguagem-objeto com o mundo. Novamente vê-se o termo *crítico* representar a figura do crítico literário, aquele que exerce a crítica como função ou profissão.

“[O crítico] se prevalecerá – ou pedirão a ele que o faça – de emprestar uma voz, por mais respeitosa que seja, à leitura dos outros, de ser ele próprio

apenas um leitor ao qual outros leitores delegaram a expressão de seus próprios sentimentos, em razão de seu saber ou de seu julgamento, em suma, de figurar os direitos de uma coletividade sobre a obra [...] O crítico é um leitor que escreve.” (BARTHES 1999, pp 228-9).

Os sentidos implícitos nos termos *criticism* e *critique* talvez possam ser percebidos nos escritos de Barthes quando este indica haver dois tipos de crítica: uma universitária e outra ideológica. A universitária pratica um método positivista, cujos princípios são os da objetividade e do rigor no estabelecimento dos fatos. Em contraste à primeira, a crítica ideológica permite a subjetividade, uma vez que se realiza por meio de interpretação, estando ligada a grandes ideologias como existencialismo, marxismo, psicanálise, fenomenologia. Barthes ressalta, porém, que a crítica universitária também carrega a sua própria ideologia ao demandar “as convicções gerais sobre o homem, a história, a literatura, as relações do autor e da obra [...] nas bagagens do cientificismo” (p 159). Seriam essas definições alusões aos respectivos termos discutidos por Vattimo e Gikandi?

Outros autores têm ampliado o debate sobre os tipos de crítica aqui ressaltados, mas esse texto não pretende se deter sobre todos ou a maioria deles. Porém, salienta ainda os estudos de Perrone-Moysés (1973) pelo fato de esse apontar o conflito da crítica verificado nos meandros da ciência e da arte, onde parece haver um desejo de que a arte seja tratada como se fora ciência objetiva. Esse desejo de ciência, segundo a citada autora, leva a natureza estruturalista da crítica literária a agonizar, em face de um “jogo livre da linguagem, onde o conhecimento e o valor (do mundo, do texto) não dependerão do Criador ou do criador, mas serão o fruto da invenção crítica” (p 166). Nessa menção, veem-se os indícios do que Barthes (1996) denomina crítica ideológica, havendo a presença da subjetividade? Possivelmente.

CRÍTICA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Feitas essas reflexões, algumas questões emergem: de que maneira pode-se interpretar o significado de *crítica*? *Ser crítico* significa dispor de conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou

literárias? Quem não ascende a um determinado grau de escolaridade não se torna crítico?

Não é incomum encontrarmos alusões à dicotomia *sujeito crítico* ou *sujeito não-crítico*. Nos escritos de Carraher (1999), por exemplo, encontra-se o contraste entre o pensador crítico e o pensador comum:

“a diferença entre ele [o pensador crítico] e o pensador comum é que o primeiro atua para que sua visão não seja embaralhada pelos valores. Ele valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa porque deseja compreender melhor a realidade social, sem o que a ação responsável é condenada ao fracasso” (p 135).

Nesse trecho o autor parece se referir ao conceito de crítica universitária, conforme classifica Barthes, pois descreve o pensador crítico como aquele que se preocupa com categorias de análise postuladas pela objetividade da ciência. Depreende-se dessa colocação, no entanto, que para o autor focalizado há um sujeito não-crítico, ou seja, aquele pensador comum que não expressa a mesma preocupação ou compromisso com o que é tido como a validade de uma visão [a objetividade, o caráter de verdade impresso numa visão].

Pelas menções feitas, observa-se que, em grande parte dos estudos, a maior frequência à identificação do que é crítico remete a uma concepção de crítica oriunda do termo *criticism*, ou seja, da área de crítica literária. Entretanto, ao pesquisar o processo da construção da leitura e da interpretação, considero relevante examinar a formação da crítica que se realiza independente dos conhecimentos específicos proporcionados pela crítica literária. É possível que o termo que melhor esclareça esse processo seja *senso crítico*, ou *percepção crítica*, conforme alguns filósofos denominam (GADOTTI 1983; SAVIANI 1984). Faraco e Tezza (2001) aludem a essa visão de ‘crítica’ (ou critique) ao definirem o *leitor crítico*. Para eles, ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (p 239). Na compreensão de leitura como *leitura de mundo*, como nos escritos de Freire (1987; 2001), entende-se que o significado de *textos* se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de ‘consciên-

cia crítica' desses participantes, conforme menção aqui feita. Faraco e Tezza acrescentariam, ainda, que a leitura crítica não deve ser vista como um privilégio de uma determinada linguagem (como a literária, por exemplo), devido à impossibilidade de se realizar compreensões ou interpretações em blocos compartimentados, o que significaria: retirar somente a informação de um texto informativo, apenas apreciar a estética de uma obra de arte, depreender unicamente a crítica de textos opinativos.

Ricoeur (1977) apresenta a origem do termo crítica na palavra *crise*. Para ele, a apreensão da relação *crise-crítica* tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio, ou o rompimento e abertura do que ele denomina círculo interpretativo. O estudo sobre os exercícios hermenêuticos, segundo o autor, possibilita a compreensão de que os sentidos social e historicamente herdados correspondem a uma escola ou escolas de teorias interpretativas. A *hermenêutica da suspeita* permite revisitar as teorias tradicionais, levando à compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Com base nessa premissa, novas possibilidades interpretativas podem ser criadas frente aos sentidos que são ensinados ou passados de geração em geração. Dessas explanações, entende-se que o exercício da suspeita pode gerar uma *crise* nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica. Interpreto, assim, que esse exercício pode ser promovido pedagógica ou educacionalmente em várias situações ou atividades dos programas de ensino escolares e universitários. E, de certa forma, associo essas teorias às propostas de desenvolvimento crítico ou percepção crítica encontradas nas teorias de letramentos que englobam os letramentos críticos, os novos letramentos e os multiletramentos, teorias essas que ganham crescente evidência nos últimos tempos.

CRÍTICA E LETRAMENTOS CRÍTICOS

Nos estudos sobre letramentos, entendidos como revisão educacional e uma proposta outra para o aprendizado do ler e do escrever, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem

como uma prática social. Na visão convencional, a relação língua-linguagem é tratada dentro de seu valor linguístico e nesta a crítica desempenha um papel relevante, porém de acesso restrito. A razão para esse acesso estaria na visão de que a crítica representa um conhecimento burilado e polido a ser alcançado em etapas mais avançadas dos estudos linguísticos. Após revisões e reconsiderações sobre o trabalho de *leitura crítica* que durante algumas décadas se realizou no meio escolar e acadêmico, sinalizando as preocupações com o desenvolvimento crítico da linguística crítica e da pedagogia crítica, por exemplo, novas noções teórico-filosóficas alimentam os estudos sobre *letramentos críticos*, também vistos como uma proposta social-cultural renovada para o ensino de linguagens. Nesta, distinguem-se influências da teoria social crítica da Escola de Frankfurt (KELLNER 1989) que advoga, entre várias causas, pela consciência sobre a luta por uma sociedade menos desigual. Dentro dessa acepção de crítica, acentua-se a necessidade de reconstrução da compreensão acerca das instituições e práticas sociais e das ideologias nelas presentes.

Verifica-se que nessa perspectiva a habilidade crítica não se legitima apenas no conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou literárias. Na mesma lógica, também se reconhece uma pessoa crítica naquela que não ascende a um determinado grau de escolaridade. Nessa visão, o termo *crítico* é utilizado tanto na designação *letramento crítico* (*critical literacy*), o termo hoje em dia está atualizado para *letramentos críticos / critical literacies*), como na nomeação de uma proposta educativa que visa promover o *pensamento crítico* (*critical thinking*). Pode-se ponderar que, em ambos os casos, o uso de *crítico(s)* qualificando *pensamento* e *letramentos* representa uma redundância, considerando-se que a crítica é parte inerente em ambos os processos. Inclusive, muitas das dimensões do projeto voltado ao *pensar criticamente* coincidem com as propostas do *letramento crítico* (TEMPLE 2005). Os estudiosos desses projetos salientam, no entanto, que tais designações pretendem destacar a relevância da habilidade crítica nessas propostas, distinguindo-as de processos convencionais nos quais tanto o *letramento* (ou a alfabetização) quanto o desenvolvimento do raciocínio (ou do pensar) tratavam a crítica de acordo com a epistemologia tradicional, conforme abordado anteriormente neste texto nas reflexões sobre *criticism*.

Ao ser revisitada, a proposta de alfabetização – denominada *letramentos* em sua terceira geração no Brasil – pretende não se ater às crianças em idade

escolar, mas estender-se aos adultos pelo fato de que, muito provavelmente, estes não tiveram acesso a um processo de escolarização dentro da acepção que então se adota. Esse se traduz como um projeto educacional que propõe ir além da alfabetização tradicional representada pelo “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, conforme crítica de Soares (2004, p 20), entendendo que a sociedade tecnologicizada desenvolve epistemologias coerentes aos seus conhecimentos, requerendo revisões concernentes a essas mudanças.

As teorias de Freire têm sido reconhecidas como fundadoras desse projeto de educação no Brasil (MONTE MOR, 2009, 2019; MENEZES DE SOUZA, 2009; 2011; MONTE MOR, DUBOC E FERRAZ, 2021; e muitas publicações dos integrantes do Projeto Nacional de Letramentos, a partir de 2009) e fora do Brasil (MUSPRATT, LUKE, & FREEBODY 1997; LUKE 2004; GIROUX 1997; TEMPLE 2005; CERVETI, PARDALES & DAMICO 2001). Frequentemente são apontadas as preocupações de Freire (1996; 2001) com a promoção de uma educação voltada para uma cidadania crítica, um pensamento que se tornou internacionalmente conhecido, apreciado, seguido e, também, revisitado. Na proposta freiriana, evidencia-se um letramento cujo desenvolvimento de leitura prevê o exercício hermenêutico – como na acepção de Ricoeur (1977) – da reconstrução de sentidos, com base numa epistemologia que vê a linguagem como uma construção discursiva de uma determinada comunidade, socialmente impregnada por ideologias (MUSPRATT, LUKE; FREEBODY, 1997).

As teorias sobre letramentos críticos, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil. Esses estudos desenvolveram-se em muitos outros países e continuam se expandindo, tendo em vista a possibilidade de revisão educacional que oferecem. Os letramentos críticos contam com a premissa de que a linguagem tem natureza política, nela havendo relações de poder. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da multimodalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional.

Na revisão da prática escolar e universitária de leitura, Luke e Freebody (1997, p. 213) apresentam os letramentos críticos segundo uma proposta que conquistou grande reputação nos estudos acadêmicos. Para eles, os letramentos críticos propõem que ler e escrever são atividades sociais e de que há novas maneiras de compreender o “nós” e “os outros”, sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista. Reafirmam que não há textos neutros, considerando-se que toda linguagem refrata o mundo. Assim, entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social. Quando indagados sobre o que seria tido como uma leitura adequada, isto é, quem estaria legitimado a definir os sentidos ou as interpretações aceitas, os autores explanam que essa expectativa diz respeito à compreensão da impossibilidade de visões únicas, uma vez que representam perspectivas das pessoas com as quais se aprende a ler e a comunicar: pais, professores, mídia e outros. Têm uma posição favorável à diversidade de visões por entenderem que essa se revela benéfica à apreensão e expansão da visão de mundo. Reiteram, ainda, que os sentidos são construídos socialmente, sendo essa uma asserção que remete à percepção de que o interlocutor constrói os sentidos, que as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas e que essas devam constituir uma prática cotidiana do leitor. Ainda nas teorizações sobre os letramentos críticos, Luke e Freebody discutem a questão das ‘identidades’ (*selves*). Para eles, as identidades são construídas institucionalmente num texto [na acepção ampla de ‘texto’], sendo que a estruturação institucional da educação de natureza positivista tende a homogeneizar as diferenças. Portanto, as desigualdades nas condições simbólicas e nas relações de poder tendem a ser veladas no processo educativo.

Estes autores ressaltam ainda a relevância de se compreender como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em suas vidas e seus cotidianos e de que há novas modalidades de leitura: visual (cinema, mídia), informática (digital), multicultural, crítica (as multimodalidades). Depreende-se dessas explicações que os autores defendem a necessidade da percepção de que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Infere-se, portanto, que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa. Depreende-se,

também, que a noção crítica a que os autores se referem reflete a definição de *critique* e, possivelmente, a de crítica ideológica, considerando-se que essa crítica remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão.

Do ponto de vista da linguística aplicada, encontra-se afinidade entre essas asserções e os pressupostos da vertente da *linguística aplicada crítica*, como a que é defendida por Pennycook (2001; 2006; 2011; 2022). Esse autor advoga que o termo linguística aplicada transgressiva se adequa melhor à sua forma de entender o papel da linguística atualmente. Por entender que a qualificação ‘crítico(a)’ suscita constantes explanações quanto a seus sentidos (conforme abordado em etapa anterior neste texto), além de enunciar uma discussão que apresenta certo desgaste na linguística aplicada e na educação, Pennycook opta, num primeiro momento, por evitar o termo, substituindo-o por ‘transgressivo(a)’ (2006). Assim defendeu as vantagens dessa adjetivação: ela ganha a ideia de movimento, adicionando a noção espacial ao que antes se restringia a tempo, expandindo-se de paradigmas teóricos voltados à convergência para conjuntos diversificados de teorias voltadas à pluralidade e que desconstroem regras, assim, transgredindo os limites anteriormente estabelecidos e abrindo-se para novas possibilidades. Nessa lógica, o autor vê como benéficas as confluências dos trabalhos da linguística aplicada e da sociolinguística (PENNYCOOK, 2011), nos quais incluem-se estilo, identidade, práticas e políticas, dos estudos de bilinguismo e multilinguismo que possibilitaram ampliar o espectro teórico sobre linguagem, enfim, das novas visadas nas ciências sociais que contribuem para a legitimação de fontes teóricas antes negligenciadas, como os estudos pós-coloniais, as teorias ‘queer’ (queer theories), a filosofia, a geografia crítica, dentre outros. Em palestra recente (PENNYCOOK, 2022), rendeu-se ao termo ‘crítica’ ao salientar a necessidade de novas formas de pensar a linguística aplicada crítica e a educação, afirmando “*to move critical applied linguistics forward we need new ways of thinking*”.

Portanto, ao reportar-se recentemente à linguística aplicada crítica, o autor reafirma que esta representa mais que uma nova dimensão crítica adicionada à linguística aplicada, na medida em que envolve princípios como: uma perspectiva racial-linguística; decolonialidade; abordagem ecofeminista; foco queer; preocupações materiais de vida; práxis; ética como guia; com-

preensão situada; modalidades colaborativas de pesquisa; agenda ativista. (PENNYCOOK, 2022)

Constata-se das atuais leituras que a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais que levam em conta as teorias e práticas de letramentos. O desenvolvimento dessa habilidade se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade com suas questões sociais de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas.

A habilidade de construção de sentidos (*meaning making* é o termo em inglês encontrado nas publicações originais sobre o tema) se desenvolve juntamente com a habilidade crítica. Ao estudar o processo de *meaning making*, Ajayi (2009) verifica que nele os aprendizes desenvolvem percepção crítica da interpretação de fatos/eventos em relação ao mundo/sociedade em que vivem. Assim, também desenvolvem autoria. As observações desse correspondem com as de Lemke (1998), para quem o desenvolvimento da autoria representa um requisito crucial para a formação da cidadania ativa ou engajada. Essa representa a agência do aprendiz que, então, pode escolher se libertar das amarras dos ‘sentidos dados nos textos pelos autores’, uma premissa que melhor corresponde à acepção de *criticism* já discutida neste texto. Esse sentido de ‘agência’, por sua vez, reflete a visão de Freire (2001) de que a consciência ou percepção social é uma atitude crítica das pessoas em sua história. A possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos contribuiria, de acordo com o pensamento freiriano, para a prática e ampliação de leitura de mundo e, eventualmente, para transformações que se percebam necessárias. As premissas relacionadas à construção de sentidos são partilhadas por muitos outros autores que contribuem com as teorias de letramentos, como Luke e Freebody (1997), Kress (2003; 2011) e Gee (2004, 2010), já focalizados em outras publicações desta autora.

Correlacionado aos estudos de agência encontra-se a proposta de cidadania ativa de Cope e Kalantzis (2003) e Kalantzis e Cope (2008, 2012), a qual revisita a perspectiva nacionalmente difundida de cidadania, voltada para os direitos e deveres do cidadão. Se essa noção tradicional enfatiza a necessidade

do conhecimento desses direitos e deveres por alunos-cidadãos, na proposta de Cope e Kalantzis ela se amplia na defesa da necessidade de ação para que tais direitos e deveres se façam valer e sejam defendidos nas situações em que se percebe o domínio de forças desiguais de participação. Novamente observa-se o movimento de mão-dupla entre o exercício da cidadania ativa e a habilidade de agência.

A questão da crítica também está implícita nas teorias epistemológicas que defendem que os conhecimentos também se constroem na dinâmica de rede, ou seja, em network, e não apenas na estrutura tipográfica, isto é, num formato linguístico linear, sequencial e fechado. O deslocamento ou a ruptura da construção de conhecimento convencional está caracterizada na compreensão do que Lankshear e Knobel (2003; 2008; 2011) denominam epistemologia de performance, que requer uma iniciativa das pessoas para construir conhecimentos quando estiverem diante de situações para as quais os modelos ou padrões epistemológicos sejam desconhecidos ou insuficientes.

Como se percebe, em tempos de educação ubíqua, como afirmam Kalantzis e Cope (2008; 2012), a ubiquidade da crítica igualmente se afirma – como *criticism* e como *critique* – demandando revisitas no que se entende por práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões preliminares sobre o tema, observei que, em grande parte do desenvolvimento acadêmico universitário, a questão da crítica é compreendida por perspectivas separadas, ou seja, sob uma ótica teórica e sob uma ótica prática, por mais que se revele indesejada uma cisão na relação teoria-prática. Há algum tempo as investigações apontam para a necessidade de renovação na prática da crítica nas várias instâncias didático-pedagógico-acadêmicas das escolas e universidades. Essa questão emergente conduz para os recentes estudos de letramentos e, mais especificamente, dos letramentos críticos que operam segundo revisões paradigmáticas de educação, sociedade, trabalho e participação social.

Na percepção da existência de conflitos interpretativos sobre a função da crítica na educação, este texto buscou trabalhar os desencontros de sentidos em torno desse foco. A preocupação atual com a criticidade perpassa proje-

tos atuais que tratam de questões como: os efeitos da globalização sobre as concepções de linguagem e de cultura; o tratamento dessas concepções no ensino universitário; as influências da linguagem tecnológica e das mudanças sociais promovidas na sociedade digital; as revisões demandadas nas concepções educacionais das escolas e universidades; as questões sociais que clamam por reconhecimento e equidade.

No debate sobre as questões listadas, indaga-se: ser crítico ou não ser crítico, é isso que está em jogo? É inegável que a crítica representa um dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar as recentemente assinaladas mudanças sociais, a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas multimodalidades e práticas, enfim, uma linguística aplicada crítica que jogue a favor das diversas lutas por equidades.

Essa asserção adiciona valor ao debate, na medida em que amplia o espectro da análise, numa atitude que não desestabiliza conhecidos conceitos, como o da crítica especializada praticada – como *criticism* – por profissionais ligados ao mundo das artes, literaturas, música, teatro, imagens etc. Além de revitalizar essa visão, reafirma o reconhecimento da crítica social na vivência de pessoas/cidadãos e busca garantir o espaço desse desenvolvimento crítico – como *critique* – na formação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: An exploration of meaning construction practices in an ESL High School classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, 7(3), 2008, 206–229.
- BARTHES, R. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- CARRAHER, D.W. *Senso Crítico: Do dia-a-dia às Ciências Humanas*, São Paulo, Editora Pioneira, 1999.

- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Acesso: April 2001, 2009. <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>
- FARACO, C.A.; TEZZA, C. *Prática de Texto para Estudantes Universitários*, São Paulo: Ed. Vozes, 2001
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. (28ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Conscientização, Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Centauro Editora, 2001.
- GADOTTI, M. *Educação e Poder, Introdução à Pedagogia do Conflito*, São Paulo: Ed. Cortez, 1983.
- GEE, J. P. *Situated language and learning*. New York, NY, London, England: Routledge, 2004.
- GIKANDI, S. Globalization and the Claims of Postcoloniality in G. Desai and S. Nair (eds) *Postcolonialism: an anthology of cultural theory and criticism*. New Brunswick and New Jersey: Rutgers University Press, 2005, p 608-634.
- GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. *New Learning: Elements of a science of education*. Cambridge, MA, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2008.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. *Literacies*. Cambridge, England, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2012.
- KELLNER, D. *A Cultura da Mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KRESS, G. Reading as Semiosis: Interpreting the world and ordering the world. In *Literacy in the new media age*. London, England, New York, NY: Routledge, 2003.
- KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, England New York, NY: Routledge, 2011.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 'Digital Epistemologies': Rethinking Knowledge for Classroom Learning in *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. London and New York: Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Knowledge and learning in new learning. In *Elements of a science of education*. Cambridge, England, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2008.

- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Literacies: Social, cultural, and historical perspectives*. New York, NY: Peter Lang, 2011.
- LEAVIS, F.R. *English Literature in Our Time and the University*. The Clark Lectures, 1967. London: Chatto & Windus, 1969.
- LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media. In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna, & R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998, p 283-301.
- LUKE, A. Two takes on the Critical in B. Norton and K. Toohey (Eds) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004, p 21-29.
- LUKE, A. & FREEBODY, P. The Social Practices of Reading, *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAÚJO, Vanessa de A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p 128-140.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Critical literacy in global citizenship education. Derby, Inglaterra: *Global Education*, 2008.
- MONTE MOR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D.M. Critical Literacies Made in Brazil. In PANDYA, J.; MORA, R.; DE ROOCK, R. (Eds) *Handbook of Critical Literacy*. London and New York: Routledge, 2021. 522 páginas. DOI: <<https://doi.org/10.4324/9781003023425-1>>
- MONTE MOR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In Magno e Silva; Rodrigues Silva; Muñoz Campos (Orgs) *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 187-206.
- MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In Gonçalves, G. R. et all (orgs), *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.
- PENNYCOOK, A. Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South. Palestra. *III Conferência Internacional de Estudos da Lin-*

- guagem* (CIELIN) & *III Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica* (JILAC). Brasília: UnB, 2022.
- PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, Volume 33, Issue 2, Jan 2010, p. 16.1 - 16.16
- PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Transgressiva. In Moita Lopes (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Ed Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PERRONE-MOYSÉS, L. *Falência da Crítica*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1973.
- RICOEUR, P. *Da Interpretação*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.
- SAVIANI, D. Filosofia da Educação: Crise da Modernidade e o Futuro da Filosofia da Práxis, in Freitas, M. C. (org.) *A Reinvenção do Futuro*, São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TEMPLE, C. Critical Literacy and Critical Thinking. *Thinking Classroom*, vol. 6, number 2. Newark: International Reading Association, 2005.
- VATTIMO, G. Postmodern criticism: postmodern critique. In D. Wood (ed) *Writing the future*, London: Routledge, 1990, p 57-8.

The Laboratory of Academic Literacy (LLAC) groundbreaking research within the Language and Literary Studies in English Program

*Marília Mendes Ferreira*¹
*Daniela Cleusa de Jesus Carvalho*², *Carla Cruz D'Elia*³,
*Carlos Eduardo de Araujo Placido*⁴, *José Belém Oliveira Neto*⁵,
*Gabriella Sieiro Pavesi*⁶, *Oluwatosin Mariam Junaid*⁷

INTRODUCTION

The Linguistic and Literary Studies in English Program celebrated its 50th anniversary in 2021. This is a hallmark, since the program has greatly contributed to the advancement of literary and linguistic studies in Brazil by its broad and relevant research. The Laboratory of Academic Literacy (LLAC, Portuguese: Laboratório de Letramento Acadêmico), an initiative that is an important part of our program, is also having a celebration: in 2021 we had our 10th anniversary. LLAC was created as a response to the growing pressure for publication and the internationalization in higher education (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002). The Laboratory has been providing USP's community with assistance on academic literacy for over a

1 Associate Professor, University of São Paulo (FFLCH-USP). LLAC's coordinator. E-mail: <mmferreira@usp.br>

2 Doctor, University of São Paulo (USP). E-mail: <daniunisa@gmail.com>

3 Master, University of São Paulo (USP). <<http://www.linkedin.com/in/carladelia>>

4 Doctor, University of São Paulo (USP). E-mail: <carlos.placido@ufms.br>

5 PhD Student, University of São Paulo (USP). E-mail: <jose.bon@usp.br>

6 PhD Student, University of São Paulo (USP). E-mail: <gabriella.pavesi@usp.br>

7 PhD Student, University of São Paulo (FFLCH-USP). E-mail: <tosin.junaid@gmail.com>

decade, in three different languages: Portuguese as first language (L1), and French and English as second languages (L2). LLAC assists undergraduates and graduates from several areas who have to write specific academic genres for educational and publication purposes. Such an initiative assists USP's community with tutoring sessions, academic literacy courses and workshops. When LLAC was founded, there were only two writing centers similar to ours in Brazil: LABLER in Universidade Federal de Santa Maria¹ and LET in Universidade Estadual de Ponta Grossa² (CRISTOVÃO et al, 2020). Nowadays there are 14 centers in the country³. Thus, LLAC is one of the few centers/laboratories to provide academic literacy support in English along with research on academic literacy in Brazil.

The Laboratory's work was envisioned by Dr. Marilia Mendes Ferreira and Dr. Eliane G. Lousada with a strong foundation based on the vygotskian principles of cooperation and mediation (VYGOTSKY, 1987) and a dialectical relationship between theory and practice. As a result, LLAC has been providing a rich and collaborative environment for producing groundbreaking research, thinking over academic literacy issues, producing relevant pedagogical materials, and promoting education for academic tutors/instructors. This education has been driven mainly by the advisees' intense and meaningful experience with tutoring other graduates and undergraduates, using English for Academic Purpose (EAP) for a variety of genres and academic situations. Moreover, the English advisees participate at the LLAC-LEVYG research group from The Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq, Portuguese: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)⁴. Such experience has been producing unique research, which integrates theory and practice.

In this chapter some of the studies on English academic literacy conducted over this decade by LLAC's tutors/graduate students is shown with a special emphasis on its contribution to current social demands such as higher

1 <<https://www.ufsm.br/laboratorios/lablin/>>

2 <<https://pitangui.uepg.br/departamentos/deel/laboratorios.php>>

3 According to the survey carried out by ROCA (Rodas de Conversas Acadêmicas). See the youtube channel for the interactions.

4 <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9947739220245261>

education internationalization, writing status in the use of English as an additional language, the pressure for publishing in English and its impact on graduate students, and the need for the creation and maintenance of writing centers/laboratories for the advancement of science in Brazil.

D'ELIA'S STUDY ON ENGLISH FOR BUSINESS IN BRAZIL

It is undeniable that English has had an essential role in fostering business globally since the beginning of the Information Age (BRANDT, 2005). Doing business internationally became more frequent and accessible with the expansion of communication tools and the Internet (LOUHILALA-SALMINEN; KANKAARANTA, 2009). If we fast forward to 2020, a year when the international health and economic crisis began with the outbreak of COVID-19, working remotely became necessary for companies and corporate workers. It is possible to say, consequently, that this model of work that was intensified in a moment of crisis has currently become a tool that creates more possibilities for international and multicultural work opportunities.

English is the lingua franca for professional purposes in a multicultural and globalized world (LOUHILALA-SALMINEN; KANKAARANTA, 2009). However, when we look at research about English in corporate settings in Brazil, most studies are still developed through the widely recognized English for Specific Purposes perspective. In this framework, most investigations are restricted to the design of language courses and material, and few contributions have aimed at investigating the use of writing, which plays a central role in corporate communication and, in addition, allows the understanding of how individuals and institutions are organized (BAZERMAN, 2005).

In an attempt to contribute to a new view of the reality of corporate writing needs in English as a lingua franca in Brazil the investigation entitled "English for business in Brazil: a case study of the use of writing by e-mail" was carried out. The Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1987, 2007) was adopted as a theoretical framework, as well as the New Rhetoric's concept of genre as social action (BAZERMAN, 2005). For data collection, the technology consultancy company that was the object of the investigation granted access to the written communication exchanged in English.

Our findings revealed that (1) written communication in English had a central role in the realization of the company's international business; (2) the lack of intercultural pragmatics knowledge by the e-mail writers became a barrier in a context of multicultural communication and also that (3) e-mails can be considered vehicles through which several different writing genres can be delivered, contradicting the idea that e-mail is a writing genre itself.

The study unveiled the need for further investigation on teaching cultural pragmatics in business English courses to enable participants in the corporate world to face increasingly frequent intercultural communication. Since using English in the corporate setting is an ability that, more than ever, represents more employment opportunities for Brazilian professionals in the post-pandemic era, the study's suggestion remains relevant and timely. In addition to that, it would be important to investigate if the role of e-mailing has changed and, if so, what other tools have gained relevance.

CARVALHO'S STUDY ON ENGLISH LITERACY IN A COMMERCIAL LANGUAGE SCHOOL

The internationalization process has pressured both academia and the workforce, revealing English paramount importance for global communication (WARSCHAUER, 2000). English, the language of international travel, global media and economy, is responsible for the diffusion of certain types of knowledge globally (Pennycook, 2017), facilitating or restricting one's activity (PENNYCOOK, 2017).

The demand for English proficiency has contributed to the growth of commercial language schools that claim to be the ideal place to learn in Brazil (British Council, 2014). In this sense, the case study entitled *English writing instruction in a language course in Brazil* investigated how a southeast Brazilian language school conceived language teaching and writing instruction by triangulating (1) the analysis of their advanced level textbook; (2) the school principles and; (3) a teacher's practice. An investigation was conducted to define whether the school practice focused more on the cognitive process for language acquisition, whether the school conceived language as a

system or as a socially constructed practice. The approaches to writing considered were the Product-focused, the Process and the Social, including the perspectives of Academic Literacy and of EAP.

Brazilian studies tend to focus on the textbook or on teacher's practice¹. The research presented an original methodology by combining the analysis of the textbook, class observation and stimulated interviews with both the teacher and the school coordinator, to determine the school's principles. The theoretical framework adopted was also new as it utilized thematic analysis (BRAUN; CLARKE, 2006) to identify the tendencies regarding the concepts of language and writing instruction, according to the different theories presented in the study scope. To the best of our knowledge, that was the first time that such triangulation and merge of theories as framework were employed in investigations in Brazil.

The comprehensive case study showed contradictions between what was advertised and actually delivered in the English course and textbook analyzed. The results point to the need for further investigation regarding the role of commercial language schools and imported textbooks in Brazil. Such context practice is often inaccessible to academic research. However, commercial language schools are the default option for second language acquisition in Brazil, even without proper regulation (British Council, 2014). The findings also unveiled the need of awareness raising about the importance of English literacy and teachers' education. English literacy reaches a new status globally and becomes a commodity, since the demand of mastering English for professional and educational purposes increases. Brandt (2018) asserts that "access to instruction, opportunity, and reward for writing are stratified as a matter of economic principle [...] susceptible to disruption, change, and [...] cessation, as workplaces adapt (or not) to shifting economic, technological, and political conditions" (p.250). Therefore, not addressing English properly may culminate in neglecting students' global participation and economic growth.

1 In her dissertation, Carvalho (2021) conducted an extensive search in Capes, Scielo, University of São Paulo (USP) and Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) databases with different combinations of the keywords "writing", "textbook" and "pedagogical practice". No studies investigated the three elements at once. For the studies that encompassed the searched keywords, see Carvalho, 2021, p. 25-36.

OLIVEIRA NETO'S STUDY ON RESEARCH ARTICLES COMPARISON

Writing and publishing are demands for academics worldwide. Brazilian universities and institutions lack actions to promote and support the writing of a variety of academic texts, including Research Articles (RAs) (FERREIRA, 2016). RAs is the most privileged genre, and has an eminent role in the lives and careers of professors, researchers, and students, who often rely on the production and publication of RAs to guarantee the recognition of their academic efforts (SAMRAJ, 2016).

The COVID-19 and the new Monkeypox outbreaks (KOZLOV, 2022) strengthened the need to share scientific discovery clearly and in a fast pace to help scientists to reach a global understanding of medical issues (PALAYEW et al., 2020). These situations stress the importance of RAs in academia (SAMRAJ, 2016) and the need for educational actions to assist writing for publication. Therefore, studying RAs is crucial, since such investigations may constitute an effective resource to benefit both those who need to write and those who need to teach writing for academic purposes.

In order to contribute to studies in the Brazilian context, the research *Health science research articles in American English and Brazilian Portuguese: a comparison study based on intercultural rhetoric* was conducted. The study analyzed all sections of 20 RAs written in American English and Brazilian Portuguese in the medical field, published in 2019 in a Brazilian and in an American journal. Intercultural Rhetoric was adopted as the main theoretical framework, since it embraces a more flexible view of culture and allows comparisons between writing cultures (CONNOR, 2016; CONNOR et al., 2016). The study also implemented the use of interrater reliability through data coding (KANOKSILAPATHAM, 2007), that counted with experts from the medical field and an original type of asynchronous training.

The findings showed that medical RAs written in Brazilian Portuguese were less likely to include all rhetorical moves present in those written in American English. This may be possibly due to cultural and research-related differences, such as the size of research communities (KANOKSILAPATHAM, 2007), and authors' writing culture, e.g., to be more or less reader-oriented in one language than in another (MAURANEN, 1993).

The reported findings may support the pedagogical process and benefit

instructors teaching academic writing, particularly in Brazil, or those working with Brazilian students, especially for the limited number of studies comparing American English and Brazilian Portuguese. Instructors might use the study data to pinpoint the differences in the rhetorical organization in both languages. Moreover, the results provide examples of how authors with different languages write, as well as how they use specific linguistic features to convey meaning. This study shed light on the use of Intercultural Rhetoric. While such theory constitutes a potential approach to assist writing instructors to develop more interculturally adapted educational strategies for a globalized writing classroom, it is little adopted in Brazilian studies.

JUNAID'S STUDY ON SUPERVISORS AS LITERACY BROKERS

Some university programs in Brazil have recently begun to impose publication in international journals as a partial requirement for degree completion in some graduate programs (PACKER, 2014). Inasmuch as Brazilian graduate supervisors are known to provide specialized writing assistance through feedback (MARTINEZ; GRAF, 2016). There are no studies on the type of interventions supervisors provide to enable their supervisees write publishable texts, to the best of our knowledge.

In an attempt to contribute to this gap, the qualitative research entitled *Publishing research articles in the international context: supervisors as literacy brokers* was conducted. This study represents the happenings within Brazilian universities regarding the practice of supervisors providing written feedback to postgraduate students writing for international publications in English. The sociocultural theory was adopted as the theoretical framework, and data was collected using text histories and semi-structured interviews (LILLIS; CURRY, 2006; VYGOTSKY, 1978). Data analysis was done using a thematic analytical framework (BRAUN; CLARKE, 2006).

The findings showed that (1) supervisors focused on giving feedback on content and content organization, sentence-level changes, technical words and vocabulary, cohesion and coherence, and diagrams and formatting. (2) Feedback promoted textual progression by enabling supervisees to

understand their text's strengths and weaknesses. Also, feedback socialized supervisees into knowing acceptable conventions within the disciplinary areas to aid effective communication to the reading audience. (3) Supervisors encountered challenges such as the pressure of time, maintaining students' ideas, absence of formal pedagogical training, inadequate English proficiency, and insufficient institutional support.

The findings disclose the need to create initiatives that support writing for international publications in English within the Brazilian higher educational system. These initiatives can help increase postgraduate students' preparedness to be producers of scientific knowledge rather than just readers of academic English texts. Publishing scientific knowledge will increase the dissemination of research in real-time to a broader audience leading to scientific advancement in several facets of society. Additionally, these initiatives could increase collaborations among cross-cultural researchers.

Furthermore, institutions should provide postgraduate supervisors with formal pedagogical training that aids and stimulates writing supervision development. This training would assist supervisors in acquiring the explicit know-how on bringing postgraduates students' awareness of the communicative purposes of writing research articles. Altogether, these actions may help Brazil to be more competitive in global league tables concerning research.

PAVESI'S STUDY ON GRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS OF ACADEMIC WRITING IN ENGLISH

The combination of English as the dominant language in scientific publications (BOCANEGRA-VALLE, 2014; ALTBACH, 2013) and the internationalization of higher education in the Brazilian context have added extra pressure to the challenges faced by graduate students in their academic path: to *publish* – in English – or *perish*. The situation rises in complexity when we consider that students often reach academia without the necessary preparation and instruction to write academic and scientific genres proficiently – especially in L2. Still, students are expected to publish their research in English – and, preferably – in highly-recognized international journals. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2019)

Previous research (e.g. SANDERS-REIO et al., 2014) has identified a connection between students' implicit beliefs about writing and their performance, and Kramsch (2003) has pointed out that people's belief systems both "construc[t] and enac[t] the social reality [they] refer to" (p.113). Despite Metaphor Analysis being recognized as a trustworthy methodology to investigate crystallized beliefs in learning and writing (e.g. ARMSTRONG, 2007; FANG, 2015; WAN, 2014), very few studies of this kind have been conducted in Brazil, to the best of our knowledge (e.g. SALDANHA, 2016).

Thus, this study, "Writing is a journey" - a study of postgraduate students' perceptions of academic writing in English," aimed at investigating graduate students' views on academic writing in English through a comparative study of their perceptions of academic writing in both Portuguese (L1) and English (L2). Using Conceptual Metaphor Theory (KOVECSES, 2006; LAKOFF; JOHNSON, 1980) and Vygotsky's Sociocultural Theory (LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 2007), this study applied metaphor analysis to collect students' metaphor (both spontaneous and elicited) of their views on academic writing.

A Google form questionnaire was used to collect information on students' personal background and their relationship with writing in English and Portuguese. Next, participants' metaphors were collected through interviews (spontaneous metaphors) and a prompt completion (elicited metaphors), following the standard methodology in metaphor analysis. A second interview was conducted after the participants completed the prompt, with the goal of triangulating the data, as proposed by Armstrong, Davis and Paulson (2011)

Data was then mapped and categorized, followed by a comparative analysis of participants' Conceptual Metaphors (CMs) for academic writing in English and in Portuguese.

The results indicated both distinct and similar beliefs of writing in both English and Portuguese that approached different aspects of the writing process. The similar metaphors for both languages referenced common aspects, such as the automatization of writing, frustration with revising one's work, a grammar-focused approach to writing (e.g. a participants' comment that writing in Portuguese is safer because they know the grammar, so the process is more "automatic"), and the importance of practice and exposure (e.g. how much time the participant has had experience writing in L1 or L2 in the

academic context). These similarities indicate a possible common pattern in the way students understand and process literacy learning, regardless of language.

Novel metaphors were also identified, such as a participant's belief that writing in English in academia is pretending to be someone else (a native speaker, specifically), indicating possible issues related to students' insecurities with their writing abilities and their own identities as writers.

An investigation of students' beliefs and their relationship with academic writing may contribute to the development of student-centered, effective pedagogical proposals in academic literacy. For example, allowing students to share their metaphors with each other and discuss the origin of their beliefs can be an interesting pedagogical approach to help them investigate what may be hindering their progress. Moreover, studies such as this one raise awareness of the crystalized, outdated views students have of what constitutes efficient writing. As it informs teachers and tutors on the issues they should focus on when helping students develop writing, it can possibly assist in the re-signification of crystalized negative beliefs, introducing more productive, modern and beneficial conceptualizations (e.g. writing as grammar knowledge vs writing as a social practice). Knowing a student's 'starting point' in their literacy journey can help educators construct effective Zones of Proximal Development, leading also to a better understanding of students' learning processes and the background they bring into the classroom.

PLACIDO'S IMPLEMENTATION OF THE LABORATORY OF ACADEMIC AND CREATIVE LITERACY (LALAEC)

Writing in English is one of the most required qualities to develop deliberate memory, focused attention, and logical thinking (VYGOTSKY, 2004; 2007) in any research area of knowledge. Besides, the English language is not only used as a first L1. Some countries such as India, Hong Kong, Singapore, and The Philippines use it as a L2. Other countries such as France, Germany, Indonesia, Japan, Korea, and Thailand communicate with it as a foreign language. This is also the case of Brazil. English is a default language (BALL AND LINDSAY, 2013), a global language (CRYSTAL, 2015), and the academic lingua franca of sciences (SWALES, 2022).

LLAC has been assisting USP undergraduate and graduate students from different fields and cultural backgrounds to socialize into the new academic context and with urgent demands for improving their writing in English. According to Kozak and Hartley (2019), academic writing in English has become an intrinsic part of Brazilian scientists. He also believes that even great researchers of the “Brazilian studies” would have more global impact if they publish in English. LLAC has also helped me as a PhD student as well as a tutor. As a PhD student, I learned to read academic texts more carefully and write research articles more successfully. Consequently, I could compose my PhD thesis entitled *The development of undergraduate students’ fanfictional creative writing in English*. As a tutor, I had the opportunity to put my theoretical knowledge about Applied Linguistics into practice. I guided the LLAC attendees to develop their argumentative abilities more effectively, to organize their textual compositional structures more functionally and to review their rough drafts more properly.

Besides helping many students with their respective demands, LLAC has also motivated the capillarization of academic writing in English throughout Brazil. This is the case of the Laboratory of Academic and Creative Literacy (LALAEC). This writing laboratory was created to mediate the process of academic mobility as well as internationalization at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). After many years of organization, LALAEC started its implementation in 2022. It has assisted a plethora of undergraduate, graduate and professors with academic and creative writing in English. LLAC has been an inspirational source since my experience with tutoring at LLAC has provided me with the skills to design, organize, and implement LALAEC. As a result, LALAEC has assisted its participants in developing their writing skills such as editing, presenting, outlining, researching, and reviewing their texts more attentively. In addition, it has created an international environment for scientific cooperation and strengthened the policy for welcoming as well as receiving foreigners. In relation to human development, LALAEC has also helped its participants in mastering their deliberate memory, focused attention, and logical thinking.

CONCLUSION

The studies and initiative reported above are a short sample of the extensive and groundbreaking work on academic English literacy and EAP teacher/tutors education we do. Internationalization cannot be fully implemented without proper support for its linguistic demands. The above mentioned studies disclose how LLAC has taken internationalization seriously.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- ALTBACH, Phillip G. The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. In: ALTBACH, P.G. *The International Imperative in Higher Education*, Rotterdam, NL: Sense Publishers, 2013, p.1-6.
- ARMSTRONG, Sonya L. *Beginning the Literacy Transition: Postsecondary Students' Conceptualizations of Academic Writing in Developmental Literacy Contexts*. 2007. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Cincinnati, Cincinnati, 2007.
- ARMSTRONG, Sonya L.; DAVIS, Hope Smith; Paulson, Eric J. The Subjectivity Problem: Improving Triangulation Approaches in Metaphor Analysis Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 10, n. 2, p.152-163, 2011.
- BALL, Phill., and Lindsay, Diana. Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context. In: *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, p. 44-61, 2013.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOCANEGRA-VALLE, Ana. 'English is my default academic language': Voices from LSP scholars publishing in a multilingual journal. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 13, p. 65-77, 2014.
- BRANDT, Deborah. Writing Development and Life-Course Development: The Case of Working Adults. In Bazerman et al. *The Lifespan Development of Writing*. NCTE Press, 2018.
- _____. Writing for a living: Literacy and the knowledge economy. *Written Communication*, v. 22, n. 2, p. 166-197, 2005.

- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. 2006.
- BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. São Paulo, 2014.
- CONNOR, Ulla; ENE, Estela; TRAVERSA, Ana. Intercultural rhetoric. In: Hyland, Ken; Shaw Phillip (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London: Routledge, 2016.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes *et al.* Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA': facing challenges in language education. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes *et al.* *Internationalization in English language courses within languages without borders*. Letras, [S. 1.], p. 379-400, 2022. DOI: 10.5902/2176148553338. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/53338>>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Fifth edition. New York: Cambridge University Press, 2015.
- FANG, Su. College EFL Learners' Metaphorical Perceptions of English Learning. *The Journal of Asia TEFL*, v. 12, n. 3, p. 61-79, 2015.
- FERREIRA, Marília Mendes. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, 69(3), 2016.
- HYLAND, K., & HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12, 2022. <[https://doi.org/10.1016/s1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/s1475-1585(02)00002-4)>
- KANOKSILAPATHAM, Budsaba. Rhetorical moves in biochemistry research articles In: BIBER, D.; CONNOR, U., *et al* (Ed.). *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 73-119.
- KOVECSES, Zoltan. *Language, mind and culture*. New York: Oxford University Press, 2006.
- KOZAK, Marcin.; HARTLEY, James. Academic science writing: an inconsiderate genre? *European Science Editing* 45: 69-71, 2019.
- KOZLOV, Max. Monkeypox in Africa: the science the world ignored. *Nature*, v. 607 (7917), p. 17-18, 2022.
- KRAMSCH, Claire. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In:

- KALAJA, P; BARCELOS, M.F. (ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, v. 7, p. 109-128. United States: Springer, 2003.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.
- LILLIS, T.; CURRY, M. J. Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, v. 23, n. 1, p. 3–35, 19 jan. 2006.
- LOUHIALA-SALMINEN, Leena; KANKAANRANTA, Anne (Ed.). *The Ascent of International Business Communication*. Helsinki: HSE, 2009.
- MARTINEZ, R.; GRAF, K. Thesis Supervisors as Literacy Brokers in Brazil. *Publications*, MDPI, vol.4(3), p. 1-10, 2016.
- MAURANEN, Anna. *Cultural Differences in Academic Rhetoric.: A Textlinguistic Study*. University of Birmingham, 1993.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PACKER, Abel. Laerte. The emergence of journals of Brazil and scenarios for their future. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 2, p. 301–323, 2014.
- PALAYEW, Adam et al. P . Pandemic publishing poses a new COVID-19 challenge. *Nature Human Behaviour*, 4(7): 666-669, 2020.
- PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. 10.4324/9781315225593. 2017.
- SP : [s.n.] - Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2003.
- SALDANHA, Gabriela da Cunha Barbosa. A relevância das metáforas como conceitualização das experiências: uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de inglês no ensino regular. *Scripta*, Belo Horizonte, v.20, n.40, p.212-230, 2016.
- SAMRAJ, Betty. Research articles. In: HYLAND, K. e SHAW, P. (Ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London: Routledge, 2016.
- SANDERS-REIO, Joanne. et al. Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*. n. 33, p.1-11, 2014.

- SWALES, John. *Corpus Linguistics and English for Academic Purposes*. The University of Michigan, 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- _____. *The collected works of LS Vygotsky* (Vol.1). Springer, 1987.
- _____. S. Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 2004.
- _____. *Thought and language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology, 2007.
- WAN, Wan. Constructing and developing ESL students' beliefs about writing through metaphor: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*. n.23, p.53-73, 2014.
- WARSCHAUER, M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535. 2000.

Da interdiscursividade à intertextualidade (visual) no filme *The Hours*, de Stephen Daldry¹

Taís de Oliveira²

Elizabeth Harkot-de-La-Taille³

NESTE CAPÍTULO, discutimos o conceito de intertextualidade levando em conta, principalmente, seu uso dentro do escopo da Teoria Semiótica. A partir desta discussão, identificamos alguns dos intertextos presentes no filme *The Hours* (STEPHEN DALDRY, 2002), desvelando o papel que eles desempenham na construção dos efeitos de sentido da obra. Para tanto, partimos das noções de dialogismo e interdiscursividade (BAKHTIN, 1998), passamos pela noção de intertextualidade calcada por Kristeva (1967), chegamos aos desenvolvimentos contemporâneos desta noção no seio da semiótica discursiva (FIORIN, 2006; DISCINI, 2015) e damos a nossa contribuição para uma seara ainda pouco discutida na área, a intertextualidade de textos visuais (DONDERO 2009; 2012) e sincréticos.

1 Resultados de trabalho desenvolvido com financiamento da FAPESP (processo 2012/24233-1) para obtenção do título de Mestra junto ao PPGELLI-FFLCH-USP.

2 Taís de Oliveira é doutoranda junto ao Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, no qual desenvolve pesquisa, financiada pela CAPES, intitulada “Traduções intersemióticas da literatura inglesa: filmes de época e adaptações contemporaneizadas”. É mestra, com bolsa FAPESP, pelo mesmo Programa e bacharela e licenciada em Letras, nas habilitações Português/Inglês, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. É autora, dentre outros, de “Réflexivité et énonciation dans le film *The Hours*” (2017), publicado pelo periódico *Semiótica* (Berlim). E-mail para contato: <tais.oliveira@usp.br>

3 Elizabeth Harkot-de-La-Taille é professora titular em Estudos Linguísticos em Inglês. Mestre e Doutora em Linguística Geral e Semiótica Discursiva pela USP, realizou pós-doutorado na Universidade de Liège, sob supervisão de Jean-Marie Klinkenberg. Pesquisa a construção e comunicação de valores e os agenciamentos em torno dos efeitos de sentido de identidade no discurso. Autora de *Ensaio Semiótico sobre a Vergonha* (1999) e *Sentir, saber, tornar-se: Estudo semiótico do percurso entre o sensório e a identidade narrativa* (2016), entre outros. E-mail para contato: <beth.harkot@usp.br>

DO DIALOGISMO À INTERTEXTUALIDADE

A origem dos estudos sobre intertextualidade remete à obra de Bakhtin, embora o estudioso russo nunca tenha usado este termo. Fiorin (2006), no capítulo intitulado “Interdiscursividade e intertextualidade”, mapeia o surgimento do termo, explicando que a intertextualidade é um tipo de dialogismo. Segundo o professor, foi Kristeva quem introduziu o termo ‘intertextualidade’ na reflexão acadêmica. Kristeva (1967), a partir de sua leitura da obra de Bakhtin, postula que o discurso literário seria um diálogo de várias escrituras e que todo texto é absorção e transformação de outros textos. Trata-se, aqui, de uma intertextualidade generalizada. Neste sentido, todo texto seria um intertexto, já que contém nele outros textos; estes podendo estar presentes em diferentes níveis e serem mais ou menos reconhecíveis. Pensemos, assim, em uma escala de textos, onde um polo seria menos intertextual e o polo oposto mais intertextual. No primeiro polo, estaria um texto que se pretende autônomo, autoral, tentando apagar vestígios dos textos a ele anteriores. No segundo, estaria um texto altamente intertextual, com referências explícitas, aspas, citações. É próximo a este que está o filme *The Hours*.

The Hours também é, como todo enunciado, dialógico, já que dialogismo é “o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo” (FIORIN, 2006, p. 167). “[...] O real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo.” (idem, ibidem). Segundo Bakhtin (1998, p. 86) “[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele.” Assim, temáticas como a opressão feminina, a homossexualidade, a loucura e a morte aparecem em *The Hours* iluminadas pelo discurso woolfiano. Bakhtin esclarece que “[o discurso] se entrelaça com eles [discursos de outrem] em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico” (idem, ibidem). Assim acontece com *The Hours*, que,

estando no polo mais intertextual, é portanto mais explicitamente dialógico, tendo refletido no filme o estilo de Virginia Woolf (ver item **A intertextualidade no filme *The Hours***). Sua expressão tornou-se extremamente complexa, ao tratar da enunciação. O entrelaçamento das três histórias mostradas no filme (a história de Virginia Woolf [Nicole Kidman], a de Laura Brown [Julianne Moore] e a de Clarissa Vaughan [Meryl Streep]) dá indícios de tal complexidade, que se intensifica ao focalizarmos as relações entre o texto ora analisado e os textos com os quais ele dialoga.

O dialogismo explícito presente no filme aqui analisado caracteriza-se pela adesão ao discurso que recupera. No entanto, toda relação dialógica é um espaço de tensão (FARACO, 2003), já que é outrem, que ocupa outro lugar na sociedade, que toma a voz. No filme *The Hours*, não é só a voz do enunciador do filme retomando Virginia Woolf que se ‘escuta’, mas um entrecruzamento de vozes; entre o ano de 1925, ano da publicação de *Mrs. Dalloway*, e o ano de 2002, ano de lançamento do filme *The Hours*, muitos outros dizeres se fizeram ouvir. Temos o exemplo, neste caso, do livro *The Hours* (CUNNINGHAM, 1998), que serviu de base para a versão fílmica. Além disso, a própria mudança da sociedade é vista quando se tem uma adaptação de Clarissa Dalloway, personagem criada no início da década de 20, casada com outra mulher nos anos 2000.

O caráter constitutivo do dialogismo não implica que as vozes de outrem sejam mostradas no enunciado, que pode ser construído em resposta, marcando oposição ou concordância, a outros discursos, podendo estes não estarem explicitados. Há, por outro lado, um dialogismo que se mostra no discurso, que incorpora em seu interior as vozes de outrem, essas vozes entram, neste caso, na composição do enunciado. Esta forma é a que Bakhtin (1992) chamava de ‘formas externas’ ou ‘formas visíveis’ do dialogismo. É esta última forma de dialogismo que constitui a espinha dorsal do filme em questão. Nele, essas outras vozes aparecem de diversas maneiras, como mostraremos mais adiante.

Todo intertexto é um interdiscurso, mas nem todo interdiscurso é um intertexto. Isso porque intertextualidade é um tipo particular de interdiscursividade. Toda relação dialógica constitui um interdiscurso, mas intertextos são apenas “os casos em que a relação discursiva é materializada em textos” (FIORIN, 2006, p.181). Assim, interessa-nos principalmente analisar as rela-

ções intertextuais, já que é a intertextualidade que constitui uma matéria específica de determinados textos, sendo a interdiscursividade uma onipresença. No entanto, não deixaremos de pontuar alguns aspectos interdiscursivos da obra em questão, pois eles também serão elucidativos para a compreensão da relação que o filme ora analisado estabelece com discursos e textos que traz à tona.

Fiorin chama atenção para o uso ‘frouxo’ que tem sido feito do termo intertextualidade e defende que o termo se aplica apenas para relações entre um texto que retoma outro que existe independentemente daquele, ou seja, entre duas materialidades linguísticas. Considera também que “por ter uma materialidade, os estilos de autores, de movimentos literários, de grupos sociais, quando são estilizados ou parodiados, mantêm também relações intertextuais” (2006, p. 184), forma esta de intertextualidade que também trataremos neste capítulo.

INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE

Nos dois volumes do *Dicionário de Semiótica* há a entrada “intertextualidade”, mas não há a entrada “interdiscursividade”. Este fato mostra que o estudo daquela é visto como pertinente desde o início da teoria semiótica. Já esta tem sido objeto de estudos recentes que se colocam na interface entre a teoria semiótica, a análise do discurso e os estudos bakhtinianos. No primeiro volume do *Dicionário*, define-se intertextualidade como “a existência de semióticas (ou de ‘discursos’) autônomas no interior das quais se sucedem processos de construção, de reprodução ou de transformação de modelos, mais ou menos implícitos” (GREIMAS; COURTÉS, 2008 [1979], p. 272). Já no segundo volume, os semioticistas retomam M. Riffaterre (1979, apud GREIMAS; COURTÉS, 1986, p. 121) destacando que só haverá intertextualidade se houver um(a estrutura) interpretante que religue os textos. Os autores adicionam que o emissor e o receptor do texto precisam compartilhar crenças e conhecimentos.

Buscamos também em dicionários técnicos de áreas afins as definições para os termos “intertextualidade”, “intertexto”, “interdiscursividade” e “interdiscurso”. O único que contém todos estes termos é o *Dicionário de Aná-*

lise do Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006 [2002]). Nele, encontramos uma teia de relações entre estes quatro termos mais o termo ‘transtextualidade’, que os autores recuperam de Genette (1982). Os autores chamam de “interdiscurso” “o conjunto das unidades discursivas [...] com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006 [2002], p. 286, grifo do original). Eles distinguem “interdiscurso” de “intertexto”, pois entendem que o primeiro diz respeito à retomada de discursos que já tiveram um suporte textual, mas cuja configuração fora apagada da memória, ficando apenas a ideia de seu conteúdo ressoando na memória coletiva, no saber partilhado; já o segundo remete à retomada de “textos configurados”. “Intertextualidade” é definida em duas acepções: na primeira, como sinônimo de “interdiscursividade” (no sentido de heterogeneidade constitutiva); na segunda, como “o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos” (*idem*, p. 288, grifos do original). Ainda dentro do verbete “intertextualidade”, os autores resumem a tipologia de Genette (1982), que preferiu chamar o conceito geral de “transtextualidade”, dividindo-o em cinco tipos: (i) a “intertextualidade” seria a presença (por citação ou alusão) de um texto em outro; (ii) a “paratextualidade” designaria o entorno do texto (títulos, prefácios, posfácios etc.); (iii) a “metatextualidade” diria respeito a comentários que um texto faz de outro; (iv) a “arquitextualidade” seria uma relação de gênero, de *classes* dos textos; e (v) a “hipertextualidade”, que designaria fenômenos como a paródia, o pastiche etc. Finalmente, Charau-deau e Maingueneau diferenciam “intertexto” (“o conjunto de fragmentos convocados [...] em um *corpus* dado” [CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006 [2002], p. 289]) de ‘intertextualidade’ (“o sistema de regras implícitas que subjaz a esse *intertexto*” [*idem*, *ibidem*, grifo do original]).

Além disso, encontramos também o termo “intertextualidade” no *Dicionário de Linguagem e Linguística* (TRASK, 2004 [1999]) e o termo ‘interdiscurso’ no *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES *et al.*, 2009). Aquele traz duas acepções para “intertextualidade”, uma dita “mais explícita” e uma dita “mais ampla”: a primeira acepção é o caso que estudamos aqui, isto é, quando uma obra faz alusão a outra; já a segunda diz respeito à ideia, que o dicionarista atribui a Kristeva, de que todo texto constituiria um intertexto numa cadeia de textos anteriores ou posteriores a ele. O último dicionário

faz a relação que explicitamos na introdução deste capítulo: aproxima interdiscurso do conceito de dialogismo de Bakhtin, ou seja, entende-o como a heterogeneidade constitutiva do discurso, que independe da intenção e da consciência do enunciador. Este conceito interessa-nos menos, como já dissemos, por estar presente em todos os textos e discursos e, portanto, não ser aquilo que o nosso objeto de análise tem de específico e que o faz notável.

A seguir, apresentamos uma análise do filme *The Hours* segundo as reflexões da Semiótica, como as de Dondero (2009; 1012), em que a autora analisa a intertextualidade em obras visuais.

A INTERTEXTUALIDADE NO FILME *THE HOURS*

Tabela 1 - Transcrição da fala aos 16'37"

0:16:37
1. Virginia: A woman's whole life in a single day. Just one day. And in that day, her whole life.

O filme reproduz a estratégia de mostrar ao espectador um dia da história de cada uma das três personagens centrais. As narrativas intercaladas são inspiradas no estilo de Woolf, já que isso acontece tanto no romance *Mrs. Dalloway* quanto no filme *The Hours* – lá com as histórias de Clarissa Dalloway, Peter Walsh e Septimus Warren Smith e aqui com as histórias de Virginia Woolf, Laura Brown e Clarissa Vaughan. A montagem das cenas que se intercalam no filme, podendo o intervalo entre elas ser maior ou menor, pode ser comparada ao fluxo de consciência (*stream of consciousness*), técnica utilizada pela famosa escritora. Passamos, tanto no livro quanto no filme, de uma cena a outra, da narrativa de uma personagem àquela de outra, dos pensamentos de uma personagem aos de outra em movimentos constantes de ida e vinda. Há, assim, a imitação do estilo de Virginia Woolf, aqui enriquecido com as peculiaridades da linguagem cinematográfica; acontece, por exemplo, de vermos uma personagem enquanto ainda ouvimos a voz de outra, continuando assim a linguagem verbal oral de uma cena, enquanto

visualmente já estamos em outra – é o que ocorre na cena transcrita na tabela 1, acima: durante a fala de Virginia o espectador é levado primeiramente ao ano 2001 para ver Clarissa saindo da floricultura; volta a ver Virginia por poucos segundos e então é direcionado ao ano 1951 para ver Laura sentada na cozinha de sua casa, tudo isso enquanto ainda escuta Virginia. Tais recursos intensificam a sensação de mistura das histórias contadas.

Esses recursos são utilizados intensamente desde o início do filme. Por vezes o sentido depreendido é de que a ação de um núcleo completa a do outro, em uma circularidade provocada pelos recursos de montagem do filme. Há uma cena exemplar neste sentido: aquela em que conhecemos as personagens. Nela, (a partir dos 4'20"), vemos o cônjuge de cada uma das três mulheres chegar em casa, de manhã, enquanto elas estão deitadas, acordando. Ao passo em que eles chegam, aparece uma legenda indicando a cidade e o ano em que cada uma das histórias se passa. Inicialmente, os cortes demoram por volta de um minuto, mas esta velocidade aumenta gradativamente, chegando ao ápice no momento em que flores são arrumadas em vasos em cada um dos núcleos, entre 8'43" e 8'53", quando a cena termina. A trilha sonora¹ contínua produz um efeito de unidade na cena. Alguns sons diegéticos também colaboram para este efeito, como os despertadores das três personagens. O efeito que se depreende é que eles tocam 'ao mesmo tempo', embora no filme isto apareça em sequência e não concomitantemente. O que causa este efeito de sentido é que não há silêncio entre o som de um e de outro, o que faz com que o espectador os escute em sequência imediata (dos 7'1" aos 7'5" escutamos o despertador de Laura, dos 7'5" aos 7'9", o de Virginia e dos 7'9" aos 7'15", o de Clarissa).

A intertextualidade genérica (DONDERO, 2009) que identificamos em nosso *corpus* é aquela relativa ao gênero natureza morta. Ela acontece em duas dimensões: uma figurativa e uma estética. A dimensão figurativa diz respeito à presença constante de comida e de flores no filme. A comida não aparece simplesmente enquanto alimento, mas em suas circunstâncias periféricas, isto é, seja alimentos crus em preparação (as empregadas de Virginia manuseiam carne crua e quebram ovos para preparar uma torta de carneiro [27'20" a 29'37"], siris aparecem ainda vivos na pia de Clarissa [14'30"], Lau-

1 Trilha sonora de Philip Glass.

ra e Richie preparam o bolo para Dan [31'4" a 32'25"], Clarissa quebra ovos enquanto conversa com Louis [53'03" a 54'20"], seja sendo jogados fora (bolo de Laura [42'16"], comida da festa de Richard [1h41'36" a 1h41'59"]). Os momentos em que os alimentos aparecem em preparação estão relacionados com aspectos de fragilidade de cada uma das três personagens principais: na cena de Virginia, percebemos tanto seu medo das empregadas, sobretudo de Nelly, por achar que não sabe lidar com elas, como sua vontade de ir a Londres; Laura tem dificuldade de ocupar o papel temático de dona de casa e de executar tarefas ditas 'simples' como preparar um bolo; e Clarissa, enquanto quebra ovos, começa a chorar, fragilizada com a visita de Louis, que a faz refletir sobre o passado e sobre o destino dela e de seus amigos. Quando os alimentos aparecem sendo jogados fora, reforçam a ideia de fragilidade da vida em momentos cruciais do filme: logo após a visita de Kitty, momento em que Laura fica sabendo que a vizinha está com um tumor no útero, Laura joga o bolo fora e entendemos, por causa das falas de Virginia anteriores à cena da preparação do bolo ("*She'll die. She's going to die. That's what is going to happen. That's it. She'll kill herself. She'll kill herself over something which doesn't seem to matter.*")¹ [de 30'30" à 31'03"]), que ela pensa em se suicidar (a personagem também sente medo de que Kitty morra, como nos é revelado no final do filme); o ponto culminante é logo após a morte de Richard, quando Clarissa, Sally e Julia aparecem jogando fora toda a comida que havia sido preparada para a festa em homenagem a ele. Este momento está ligado também ao recomeço de Clarissa: entendemos que há uma mudança em seu destino, ao se libertar da obrigação de cuidar do amigo e estar livre para amar Sally (à 1h47'50" de filme, logo após uma conversa esclarecedora com Laura, Clarissa vai para o quarto, Sally segue-a. Lá, esta diz "*Time to take that coat off*")² [1h48'34"] e ajuda Clarissa a tirar o casaco, como se estivesse tirando um peso de suas costas. Em seguida elas se beijam [1h49'06"]. É a primeira cena em que vemos intimidade e carinho entre as duas).

A presença de flores no filme é mais complexa e remete a ao menos mais um tipo de intertextualidade e também a um tipo de interdiscursividade,

1 "Ela vai morrer. Ela vai morrer. É isso que vai acontecer. Isso mesmo. Ela vai se matar. Ela vai se matar por algo que aparentemente não tem importância".

2 "É hora de tirar esse casaco".

além da intertextualidade genérica, em questão aqui. Além de reforçarem o caráter efêmero da vida (natureza morta), também supõe uma ideia de alegria e romantismo que não é verdadeira no filme (no dia de seu próprio aniversário, Dan traz flores para Laura, que não estava feliz com a vida que levava, o que incluía seu casamento [11'32" a 11'54"]; Sally traz flores para Clarissa, mas ao chegar vê a casa cheia de flores, então joga as que havia trazido em cima de umas caixas antes mesmo de entregá-las à sua companheira [32'25" a 33'01"]; Clarissa traz flores para Richard e as arruma em vasos que espalha pelo apartamento do amigo doente [17'28" a 19'35"]). Essas flores trazidas pelo cônjuge ou por um amigo visitante também remetem à intertextualidade interpoética com o romance *Mrs. Dalloway*: lá, Rezia, mulher de Septimus, compra flores e as arruma em um vaso (é curioso notar que as flores que ela traz estão quase morrendo. Ela diz ter tido que comprar de um homem pobre que estava na rua – “*She had had to buy the roses, Rezia said, from a poor man in the street. But they were almost dead already, she said, arranging the roses.*” [Woolf, {1925} 2003, p. 69]), Hugh Whitbread traz flores para a anfitriã de um almoço de negócios (idem, p. 76-77) e Richard Dalloway compra flores para Clarissa Dalloway, sua esposa (idem, p. 84). No filme, o interdiscurso ao qual as flores remetem é aquele da moda vitoriana. Era comum, naquela época a utilização de roupas e papéis de parede floridos¹. Esse motivo é repetido à exaustão em *The Hours*. Alguns exemplos são os papéis de parede da sala e do quarto de Laura, sua camisola e seu penhoar (ver figuras 1, 2 e 3), a cabeceira da cama de Sally e Clarissa (ver figura 4), o penhoar, as cortinas e a louça de Virginia (ver figura 5), seu vestido (ver figura 6), o avental que Clarissa usa durante a visita de Louis (ver figura 7) e o papel de parede do lado externo do apartamento dela, que vemos quando ele chega (ver figura 8).

1 Ver os resultados de busca para “*Victorian textile*”. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Victorian+textile&newwindow=1&tbm=isch&itbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CBwQsARqFQoTCIP9qb7K4MgCFYEMkAodJ74DpA&biw=1366&bih=653>>. Acesso em: 26/10/15 e “*Victorian wallpaper*”, disponível em: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&biw=1366&bih=653&tbm=isch&sa=1&q=victorian+wallpaper&coq=Victorian+wall&cg_s_1=img.1.0.0i19110.104274.106613.0.108096.11.10.0.1.1.0.203.1297.1j8j1.10.0...0...1c.1.64.img..0.11.1300.jTsGcPqn5rE>. Acesso em: 26/10/15 no Google Images.



Fig. 1 - Fotograma do filme *The Hours* aos 4'53"



Fig. 2 - Fotograma do filme *The Hours* aos 8'8"



Fig. 3 - Fotograma do filme *The Hours* aos 11'38"



Fig. 4 - Fotograma do filme *The Hours* aos 6'55"



Fig. 5 - Fotograma do filme *The Hours* aos 7'46"



Fig. 6 - Fotograma do filme *The Hours* aos 8'35"



Fig. 7 - Fotograma do filme *The Hours* aos 51'35"



Fig. 8 - Fotograma do filme *The Hours* aos 50'25"

A dimensão estética da intertextualidade genérica diz respeito à luminosidade do filme, que remete a uma estética de natureza morta. Nela, o nicho

constrói um espaço de sombra que esconde o objeto para melhor oferecê-lo ao espectador por meio de um efeito de projeção (DONDERO, 2012, p. 5) (ver figura 9). Esta estética é retomada no filme *The Hours*, sobretudo nas cenas que acontecem dentro do apartamento de Richard (ver figura 10). As cenas em que há este embate entre *luz e sombra* são justamente aquelas em que o embate entre *vida e morte* está mais proeminente¹.



Fig. 9 - *Perdrix rouge dans une niche* (Nicolas de Largillierre)



Fig. 10 - Fotograma do filme *The Hours* aos 18'37"

¹ Para mais detalhes desta relação, ver item 1.3. *A oposição de base e a luminosidade* em OLIVEIRA, 2016.

Também é importante notar que a natureza morta é considerada o gênero que mais espetaculariza sua própria produção (DONDERO, 2012, p. 6). Ela o faz através de objetos de vidro ou bolas de sabão que refletem, no interior do quadro, a imagem do pintor (ver figura 11). Assim, acreditamos não ter sido à toa a escolha deste gênero como um dos intertextos do filme, já que este também é altamente reflexivo¹.



Fig. 11 - *Vanitas with Violin and Glass Ball* (Pieter Claesz)

Os dois últimos tipos de intertextualidade, a “biográfica” e a “actorial”, estão estritamente relacionadas uma à outra; as duas se misturam e se cruzam na construção das personagens. Trata-se de proposições nossas, já que não encontramos uma maneira estabelecida na teoria semiótica de resolver tais questões. Além das personagens fictícias presentes no filme (a maioria delas baseadas em personagens do romance *Mrs. Dalloway*), há também personagens baseadas na vida de Virginia Woolf. É para este tipo de intertextualidade que propomos o termo *intertextualidade actorial*, visto que se reconstroem no filme *atores* previamente construídos em outros enunciados. Quanto à utilização tanto de personagens da “vida real”, quanto de fatos biográficos para a criação do filme que analisamos, notadamente uma obra artística e não biográfica – em que o autor, mesmo que transformando histórias ditas ‘reais’ em narrativas linguísticas e assim modificando-as segundo sua interpretação,

1 A respeito da reflexividade do filme, ver capítulo 2 em OLIVEIRA 2016.

tem menos liberdade de criação – chamamos de *intertextualidade biográfica*. Um exemplo que une esses dois tipos de intertextualidade é a personagem Virginia. O corpo da escritora é trazido à cena por meio da maquiagem, do figurino e da representação de Nicole Kidman. Na figura 12, colocamos lado a lado, para comparação, uma foto da atriz Nicole Kidman em outro contexto, uma foto dela interpretando a personagem Virginia Woolf e uma foto da própria escritora, respectivamente, da esquerda para a direita. Podemos perceber que houve alteração do formato do nariz e da cor do cabelo, além de certo envelhecimento da pele, para que a atriz ficasse mais parecida com a famosa escritora.



Fig. 12 - Comparação entre Nicole Kidman, a atriz representando Virginia Woolf e uma foto da escritora (Disponível em: <<http://fucsia.cl/2012/04/20/la-magia-del-maquillaje-en-el-cine/>> e <<http://2001video.empresarial.ws/blog/70-anos-sem-virginia-woolf/>>. Acesso em 14/10/2015).

DA AUTONOMIA DO FILME

Greimas e Courtés (2008 [1979]) destacam a autonomia do texto no interior do qual acontecem processos de intertextualidade. Já Discini (2004 [2002]), ao analisar o discurso do conto maravilhoso, considera que este não constitui um todo autônomo, por ter sido contado e recontado inúmeras vezes e nem mesmo se saber qual é de fato sua origem. A professora entende que “um texto com muita intertextualidade perde os limites” (DISCINI, 2015). Defendemos a posição de que um texto altamente intertextual e interdiscur-

sivo como *The Hours* apresenta uma flexibilidade de seus limites, não os eliminando totalmente, mas deixando a critério do espectador – ou do analista – seu estabelecimento, possibilitando-o de fazer conexões com outros textos, a depender de seu repertório. Assim, sugerimos que, ao invés de falarmos em ‘autonomia’ dos textos intertextuais, falemos de sua ‘independência’, já que cada texto, mesmo os que são altamente intertextuais e interdiscursivos, são autônomos enquanto produtores de sentido, passíveis de compreensão, independentemente do repertório do leitor. Essa compreensão pode se dar em diferentes níveis, a depender das conexões estabelecidas pelo enunciatário, ao cotejar o texto que está diante dele com seus intertextos e interdiscursos. Por isso postulamos a ideia de flexibilidade dos limites do texto intertextual.

Fontanille (2008 [2006]) explica que caberia ao analista definir suas “semióticas-objeto” para que sua análise seja pertinente e não haja a necessidade de buscar recursos no entorno do objeto. No caso do nosso *corpus*, as possibilidades de recorte são numerosas: o filme pode ser analisado como objeto *solo* – neste caso, somente as relações intratextuais seriam notadas –, em comparação com o livro *The Hours* (CUNNINGHAM, 1998) – aqui, questões de adaptação intersemiótica poderiam ser investigadas –, ou em cotejo com a obra e a biografia de Virginia Woolf, nossa escolha.

Acreditamos, assim, ter partido de uma análise *imane*nte (restrita ao texto) para uma *transcendente* (que vai além do texto), porém a partir de elementos nele inscritos, o que legitima esta análise como *imane*nte (desta vez não como oposta a transcendente, mas como membro do par imanência *versus* manifestação), já que as associações que fizemos foram produzidas a partir do que se *manifestou* no *corpus* analisado, isto é, estavam virtualizadas no texto e foram atualizadas pela nossa leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jacques Fontanille (2008 [2006]), em seu texto “Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização”, comenta as noções de intertextualidade e de interdiscursividade, sem diferenciá-las. Diz que “a descrição semiótica parece ser um intertexto, pois menciona, cita, comenta e reformula o texto original” (FONTANILLE, 2008, p. 46). O filme que analisamos

também o faz. Levantamos, portanto, a hipótese de que *The Hours* seja uma análise interpretativa em si próprio, já que há nele os mesmos procedimentos intertextuais que Fontanille diz existir na descrição semiótica. No entanto, é de extrema importância notar que o primeiro caso faz parte do discurso científico e o segundo, do discurso artístico.

Para Fiorin (2003), o discurso aludido vai servir de contexto (unidade maior) para a compreensão do que foi incorporado. Além disso, encontramos, em outros mestres semioticistas, dois pontos de vista divergentes quanto à autonomia de obras intertextuais: (i) aquele expresso por Greimas e Courtés no *Dicionário de Semiótica* (2008), segundo os quais a intertextualidade não afetaria a autonomia dos textos, e (ii) aquele defendido por Discini no livro *Intertextualidade e conto maravilhoso* (2004 [2002]), para quem um texto altamente intertextual e interdiscursivo não constitui um todo autônomo. Parece-nos, portanto, que um texto como *The Hours* não poderia ser compreendido – e muito menos analisado – ignorando-se as relações intertextuais e interdiscursivas, pois a obra é explícita em suas referências e produz efeitos de intertextualidade e interdiscursividade mesmo internamente, tornando a interpretação de tais procedimentos necessária para sua compreensão. Além disso, não há necessidade de conhecer os discursos produzidos por e sobre Virginia Woolf para saber que a obra dialoga com eles. O próprio filme, por meio dos exemplos mostrados neste capítulo, convida o espectador a estabelecer relações entre as narrativas internas e as nele mencionadas.

REFERÊNCIA FILMOGRÁFICA

THE HOURS. Stephen Daldry. Imagem Filmes. Estados Unidos da América/ Inglaterra: 2002. Nova York: Miramax & Paramount Pictures, 2002. DVD (115 min.), color.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. (2002) *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu (coord.). São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNNINGHAM, Michael. *The Hours*. New York: Picador USA, 1998.
- DISCINI, Norma. (2001). *Intertextualidade e conto maravilhoso*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.
- DISCINI, Norma. “O contínuo, o descontínuo e o corpo do ator”, conferência apresentada no Fórum de Atualização em Pesquisas Semióticas (FAPS), Universidade de São Paulo, em 27/03/2015.
- DONDERO, Maria Giulia. *Le sacré dans l’image photographique*. Trad. François Provenzano. Paris : Lavoisier, 2009.
- DONDERO, Maria Giulia. “Le spectacle dans l’image et la spectacularisation de l’image”, *Degrés* n°151-152, “Image et spectacle”, (Lenain dir.), p. 1-15, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva, p.29-36. In: Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade, p.161-193. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FONTANILLE, Jacques. (2006) Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização, p.17-76. In: Maria Lucia Vissotto Paiva Diniz; Jean Cristtus Portela. *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes : La Littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. (1979) *Dicionário de semiótica*. Vários tradutores. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II*. Paris : Hachette, 1986.

- KRISTEVA, Julia. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique. Revue générale de publications*. Paris, v. 29, fascículo 239, abr. 1967, p. 438-465.
- OLIVEIRA, T. *Enunciação e intertextualidade no filme As horas, de Stephen Daldry*. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- TRASK, R. L. (1999) *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- WOOLF, Virginia. (1925) *Mrs. Dalloway*. Ware: Wordsworth, 2003.

*Estudos
Literários*



Beloved, de Toni Morrison: gótico e trauma

Sandra G. T. Vasconcelos¹

NO SEGUNDO episódio de *Ulysses*, a certa altura de sua conversa com o diretor da escola onde dá aula, Stephen Dedalus declara que “a história é um pesadelo de que [está] tentando acordar” (JOYCE, 2012, p. 137). A história como pesadelo, ou o pesadelo da história, é uma frase que descreve à perfeição o espírito que preside *Amada*, o romance que Toni Morrison publicou em 1987 e lhe valeu o Pulitzer Prize do ano seguinte. Baseada em um caso real, a intrincada narrativa de *Amada* tem início no ano de 1873, pouco depois da abolição da escravatura nos Estados Unidos (1863), estando situada portanto no período da Reconstrução (de 1870 a 1890), e está ambientada em uma comunidade negra na zona rural de Cincinnati, ao norte do rio Ohio, limite natural que demarcava o Norte livre do Sul escravocrata.²

Amada está organizado em três partes que formam uma estrutura narrativa complexa e disposta em camadas, com uma trama de fios múltiplos e fragmentados e pontos de vista variáveis, com flashbacks que revelam gradualmente as histórias das personagens. Quando o romance se abre, moram na casa da Rua Bluestone número 124 apenas Sethe e sua filha Denver, após a fuga dos dois filhos mais velhos, Howard e Buglar, e da morte da sua sogra Baby Suggs. Dezoito anos se passaram desde que, fugindo grávida para a casa de Baby Suggs em Cincinnati, Sethe cortara a garganta de uma filha de dois anos e tentara matar os outros três filhos quando o professor, capataz da pequena *plantation* Doce Lar [Sweet Home], viera à sua caça. A chegada de

1 Sandra Guardini Vasconcelos é professora titular sênior de Literatura Inglesa e Comparada na Universidade de São Paulo. Além de artigos e capítulos publicados no Brasil e no exterior, é autora, entre outros livros, de *A formação do romance inglês: ensaios teóricos*. Atualmente coordena o Laboratório de Estudos do Romance (USP) e é pesquisadora 1A do CNPq.

2 O Rio Ohio separa o estado de Ohio do estado de Kentucky.

Paul D, que Sethe conheceu em Doce Lar, deflagra para ambos um processo de rememoração do passado, que traz à tona memórias que se mesclarão de modo sucessivo, hesitante e fragmentário com os acontecimentos do presente. O trabalho da “rememory” [rememória] – termo cunhado por Morrison (2019) para se referir ao processo de “recollecting and remembering as in reassembling the members of the body, the family, the population of the past” [recordar e lembrar como em voltar a juntar os membros do corpo, a família, a população do passado], ou ainda a “the struggle, the pitched battle between remembering and forgetting” [a luta, a batalha campal entre lembrar e esquecer] – faz que suas personagens confrontem aspectos de sua experiência que as privações e o sofrimento haviam bloqueado, enquanto o romance recria a história cultural dos escravos e seus descendentes, daqueles que tiveram de lidar com esse passado e suas consequências. Como afirmou Morrison (2019) em um ensaio, “nobody in the book can bear too long to dwell on the past; nobody can avoid it” [ninguém no livro suporta por muito tempo deter-se no passado; ninguém consegue evitá-lo].

A escravidão é, portanto, o repositório do passado violento que Morrison escolhe revisitar, mobilizando para isso convenções góticas e configurando sua narrativa como uma crônica de horror. Se os dois protagonistas são assombrados pelos fantasmas do passado, é Sethe quem se debate com a presença espectral da filha que ela havia matado ainda bebê para poupá-la dos horrores da escravidão. Soa apropriada, dessa maneira, a observação de Fred Botting (2001, p. 3) de que “‘Gothic’ resonates as much with anxieties and fears concerning the crises and changes in the present as with any terrors of the past” [o Gótico ressoa tanto com as angústias e medos relacionados às crises e mudanças no presente quanto com os terrores do passado]. Versão moderna dos castelos dos romances góticos, a casa de número 124 é mal assombrada no sentido o mais literal do termo: o fantasma do bebê que Sethe chama de Beloved [Amada]¹ se faz presente ali atirando objetos e causando distúrbios. Como um organismo vivo, a casa respira, reaje aos acontecimentos, os emoldura e se liga a tal ponto ao fantasma da menina morta que manifesta sentimentos humanos – “chorava, suspirava, tremia e tinha ataques” (A, 55). Antropomorfizada, ela é uma personagem – “mais [...] uma

1 Amada tem como nome a única palavra gravada na lápide do bebê morto.

pessoa do que [...] uma construção” (A, 55) – e marca os três movimentos da narrativa, cada um dos quais sob o signo de um estado de espírito:

- 124 era rancoroso. Cheio de um veneno de bebê. (A, 19).¹
- 124 estava ruidoso. (A, 243).
- 124 estava quieto. (A, 339).

A casa encarna, assim, o ânimo de seus moradores, mas também sugere-se que ela encerra uma espécie de história coletiva, que diz respeito aos ‘sessenta milhões e mais’ a quem o romance é dedicado. Nos termos de Baby Suggs, não adiantava mudar da “casa paralisada pela fúria de um bebê por lhe terem cortado a garganta” porque “não tem uma casa no país que não esteja recheada até o teto com a tristeza de um negro morto” (A, 22). Encerra ainda “um bando de assombrações” (A, 245), “uma conflagração de vozes apressadas” (A, 247) que Selo Pago [Stamp Paid] interpreta como sendo dos mortos. Inequivocamente, o número 124 da Rua Bluestone é um edifício que torna o passado e o aprisionamento em algo concreto, pois ali Sethe e Denver estão presas em uma memória persistente que se recusa a libertá-las. Personificada, a casa, que se caracteriza pelo clima de tristeza e de medo, é um espaço circunscrito no qual o ambiente doméstico causa estranhamento pois abriga segredos sombrios. Estamos aqui sob a égide do inquietante (*unheimlich*) freudiano, segundo o qual o oculto, tornado secreto, se revela, vem à tona e, ao fazê-lo, provoca uma metamorfose perturbadora do familiar no não familiar.² Nesta casa, nunca se sabe se o espectro é real ou apenas uma projeção da memória traumática de seus habitantes. Repositório de suas lembranças, mesmo daquelas que foram reprimidas, a casa enreda e prende Sethe no momento traumático que tomou forma e se encarnou espacialmente naquela moradia. Amada é a presença invisível (*unseen*) e implícita (*unspoken*) que impregna a casa, estabelecendo-se uma relação simbiótica entre ambas. Materialização do trauma, o fantasma é gerado por Sethe e se liga intimamente a

1 Toni Morrison, *Amada*, trad. José Rubens Siqueira (São Paulo: Companhia das Letras, 2011). Referida na citação como A, seguida do número de página. [Original em inglês: *Beloved* (New York: Vintage, 2004)].

2 Para Freud, o *Unheimlich* “é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 2014, p. 331).

ela: “um vestido branco estava ajoelhado ao lado de sua mãe, com uma manga em torno da cintura dela. [...] O vestido e sua mãe juntos pareciam duas mulheres adultas e amigas – uma (o vestido) ajudando a outra” (*A*, 55), imagem antecipatória do aparecimento inexplicado de Amada adulta no número 124.

Com a chegada de Paul D, porém, torna-se muito mais difícil para Sethe soterrar o passado, pois a presença desse outro antigo escravo de Doce Lar leva Sethe a confrontar suas lembranças. Dessa rememoração emerge a história pregressa da protagonista, sua vida na fazenda, seu casamento e depois sua fuga. Sobre Paul D, por sua vez, ficamos sabendo da sua venda pelo professor a um outro proprietário de escravos, da tentativa de assassinato desse homem, dos anos de prisão e de perambulação até o reencontro com Sethe. O convite para comer algo leva Paul D para dentro da habitação, onde a “poça de luz vermelha pulsante” e a “onda de tristeza” (*A*, 28) que o invade lhe sugerem que há uma força estranha na casa que ninguém visita há anos. Denver afirma então que “tem um fantasma aqui”, nem triste, nem mau, mas “sozinha e castigada” (*A*, 33-4). Diz ainda que se trata de sua irmã, que morreu naquela casa, e é sua companheira de brincadeiras. Denver vive isolada, sem outros amigos, e se ressentida da presença de Paul D e da intimidade que testemunha entre sua mãe e o recém chegado. Desconfiada, Denver mantém-se à distância, apesar dos esforços dele em criar uma atmosfera familiar entre os três.

Porém, Paul D logo experimentará ele próprio a fúria do espírito, quando, aparentemente em reação à sua interferência no arranjo doméstico, as tábuas do chão começam a tremer, o piso a ranger, e a casa a arfar. O arremesso de uma mesa contra ele é o último lance da contenda que se encerra com os berros de Paul D dirigidos à casa, ela também aos berros, ordenando que se cale e que “deixe este lugar em paz” (*A*, 40). Livre da “companhia de um fantasma” (*A*, 66), o número 124, “tão cheio de sentimentos fortes” (*A*, 68), parece voltar ao normal. Poucos dias depois, de volta de uma festa na cidade, Paul D, Sethe e Denver retornam para casa, para encontrar uma estranha adormecida do lado de fora. Diante da visão da misteriosa moça, Sethe verte um jorro incontrollável de urina como se se tratasse do rompimento da bolsa uterina, simbolizando o (re)nascimento da filha morta. Identificando-se como Amada, a moça não sabe dizer quem é ou de onde vem e apresenta todas as características de um bebê: seu pescoço não sustenta a cabeça, sua

pele é macia e sem rugas, é voraz e tem uma queda por doces. Incorporada à família, Amada provoca um sentimento de devoção e “uma perigosa possessividade” (*A*, 88) em Denver e desenvolve uma estranha ligação com Sethe, sobre quem sabe detalhes de natureza íntima e de cujas histórias se alimenta:

[...] Amada não conseguia tirar os olhos de Sethe. [...] Sethe foi lambida, provada, comida pelos olhos de Amada. Como um demônio familiar, ela rondava, sem nunca deixar o cômodo onde Sethe estivesse, a menos que isso lhe fosse ordenado ou solicitado. (*A*, 93)

Amada não só desperta a dor emocional de Sethe, mas também funciona como um gatilho para fazer emergir as memórias reprimidas da ex-escrava. Para cada um dos habitantes da casa, Amada assume uma identidade diferente: para Sethe, ela é uma criança; para Denver, uma irmã; para Paul D, uma amante. Susan Bowers (2000, 209-229)¹ argumenta que, na relação com Amada, cada personagem lida com sua angústia individual mais profunda: para Sethe, trata-se da maternidade; para Denver, a solidão; para Paul D, a capacidade de sentir. Na origem dessa angústia estão o assassinato de Amada, que afastou Sethe e Denver do convívio com a comunidade, e o medo que Denver sente de sua mãe, com quem ela tem “sonhos monstruosos e incontrolláveis” (*A*, 154). A certa altura, em sua própria voz, cada uma das personagens femininas dá a ver, em um longo monólogo, qual é o sentido de Amada para si. As palavras de Sethe mesclam passado e presente e representam um momento de reflexão que se inicia assim: “Amada, ela minha filha. Ela minha. Veja. Ela veio para mim por sua livre vontade e não tenho de explicar coisa alguma” (*A*, 286) e se encerra com “Ela voltou para mim, minha filha, e ela é minha” (*A*, 292). Para Denver, “Amada é minha irmã. Engoli o sangue dela junto com o leite de minha mãe. A primeira coisa que ouvi depois de não ouvir nada foi o barulho dela engatinhando pela escada. Ela era minha companheira secreta até Paul D chegar” (*A*, 293). Seu sentimento de abandono então a leva a fantasiar sobre o pai, a se alimentar das histórias que sua avó lhe contava, e a concluir sobre “a fantasma”: “E eu amo. Amo, sim. Amo. Ela

1 Resumo aqui alguns dos argumentos apresentados em: Susan Bowers, ‘Beloved and the New Apocalypse’, in David L. Middleton (ed.), *Toni Morrison’s Fiction: Contemporary Criticism* (New York and London: Garland, 2000), p. 209-229.

brincava comigo e sempre vinha para ficar comigo toda vez que eu precisava dela. Ela é minha, Amada. Ela é minha” (*A*, 300).

Os monólogos da Parte II revelam uma ruptura de fronteiras entre o eu e o outro, um traço que se aprofunda na divagação de Amada, em um monólogo que beira a incoerência, pela falta de pontuação e desatenção à sintaxe:

Eu sou Amada e ela é minha. Vejo ela separar flores de folhas ela coloca as flores numa cesta redonda as flores não são para ela ela enche a cesta ela abre a grama eu podia ajudar mas as nuvens estão atrapalhando como posso contar coisas que são imagens não sou separada dela não tem lugar para eu parar o rosto dela é meu e quero estar ali no lugar onde o rosto dela está e olhar para ele também uma coisa quente (*A*, 301)

A reiteração do pronome possessivo “minha” sobretudo nesses capítulos sugere a indiferenciação entre as três mulheres, o que se materializa na fusão das vozes que fecha o fluxo de pensamentos de Amada sob a forma de um mini-poema, no qual não distinguimos mais quem diz o quê:

Amada
 Você é minha irmã Você é minha filha
 Você é meu rosto; você é eu
 Encontrei você outra vez; você voltou para mim Você é minha Amanda
 Você é minha Você é minha Você é minha [...]
 Você é meu rosto; eu sou você. Por que você me deixou, eu que sou você?
 (*A*, 310)

Sethe vê em Amada a reencarnação de sua filha morta e se rende a ela completamente. Amada se torna sua obsessão. De certo modo, Amada a vampiriza e, com isso, Sethe murcha, se esgota fisicamente e se exaure emocionalmente. No entanto, a “fantasma gananciosa que precisava de muito amor” (*A*, 300), como é descrita por Denver, representa mais do que apenas a filha ressuscitada de Sethe. Em meio às suas divagações, ela carrega na memória e encarna a dor e a cólera dos milhões de escravos que fizeram a Passagem do Meio (‘Middle Passage’). A fragmentação que se espelha na linguagem é a de uma memória também estilhaçada, incapaz de (re)construir

seja a unidade do sujeito, seja a da sua própria história. Assim, para além de personificar o que cada um deseja dela, Amada também figura o passado da escravidão – tanto no plano individual quanto coletivo.

Imagens dos escravos transportados nos navios apinhados surgem desordenadas:

uns que comem ficam ruins eu não como os homens sem pele trazem a água da manhã deles para a gente beber a gente não bebe de noite não consigo ver o homem morto no meu rosto a luz do dia entra pelas frestas e eu consigo ver os olhos travados dele não sou grande os ratos pequenos não esperam a gente dormir [...]

Não estamos agachadas agora estamos de pé mas minhas pernas são como os olhos do meu homem morto não posso cair porque não tem espaço para isso os homens sem pele estão fazendo barulho alto eu não estou morta o pão é cor do mar estou com fome demais para comer ele o sol fecha os meus olhos os que conseguem morrer estão numa pilha (*A*, 302)

Sethe, Amada e Denver são, cada uma, retratos de perda, mulheres que têm fome de amor e projetam sua carência no outro, em busca de uma unidade que desconhecem. Suas identidades como indivíduos lhes foram confiscadas pela sua condição. No cativo, Baby Suggs, Sethe, Paul D e todos os outros tiveram aniquilada sua individualidade. Assim, Baby Suggs refere-se ao “eu que não era eu” (*A*, 204); Paul D havia trancado tudo “naquela lata de fumo enterrada em seu peito onde antes havia um coração” (*A*, 114); Sethe chora porque “não tem eu” e sente-se “dissolvendo no nada” (*A*, 182). Ainda que Amada e Denver não tenham vivido a experiência da escravidão, sua existência se caracteriza pela falta; enquanto a primeira lamenta que “não tem ninguém para me querer” (*A*, 305), a outra foi tolhida emocionalmente pelos anos de isolamento, tem um temor paralisante do mundo externo, um senso de identidade muito frágil, e não tem qualquer sentimento de pertença.

As identidades fragmentadas e a dissolução do eu se refratam na forma por meio de uma narrativa estilhaçada, da desintegração da cronologia e da ordem factual, do ponto de vista também multifacetado, graças às várias personagens que compartilham com o narrador extradiegético a tarefa da

narração, seja como nos exemplos acima, nos três monólogos interiores, seja como o que Henry James descreveu como “central intelligences”, ou refletores, para se referir ao ponto de vista que emana de uma personagem, isto é, “a perspectiva por meio da qual [as situações e os acontecimentos narrados] são filtrados” (PRINCE, 2005, p. 442). Deter a voz monológica e falar em primeira pessoa, entretanto, não configura o sujeito, o que se confirma com o que uma das personagens do romance testemunha ao se aproximar da casa:

O que [Selo Pago] ouviu ao chegar perto da varanda, ele não entendeu. Na Rua Bluestone, achou que tinha ouvido uma conflagração de vozes apressadas – altas, urgentes, todas falando ao mesmo tempo de forma que ele não conseguia distinguir sobre o que estavam falando ou com quem. O discurso não fazia sentido, exatamente, nem era em línguas. Mas alguma coisa estava errada na ordem das palavras e ele não conseguia descrever nem decifrar aquilo [...]. Tudo o que conseguia distinguir era a palavra *minha*. O resto ficou fora do alcance da sua cabeça. [...] Quando chegou aos degraus, as vozes de repente baixaram para menos que um sussurro. (*A*, 247-8)

A indistinção e a ininteligibilidade não se resumem “aos pensamentos das mulheres do 124, pensamentos indizíveis, inexprimidos” mas se misturam “às vozes que cercavam a casa” (*A*, 285), “a linguagem indecifrável” que Selo Pago interpreta como “o resmungar de mortos negros e zangados” (*A*, 283). Trata-se de todos aqueles que tiveram sua humanidade negada e sua condição de sujeito sequestrada pela crueldade da escravidão, que tiveram suas vidas danificadas e carregam as cicatrizes físicas e psíquicas da sua experiência. Por trás das mulheres da casa de número 124, há a comunidade de Cincinatti e os “sessenta milhões” a que se refere a epígrafe. O horror da escravidão se encarna na figura espectral de Amada e o “aro de ferro [...] em volta do nosso pescoço” (*A*, 304) a que ela alude em seu monólogo se desdobra de várias maneiras na narrativa. É o símbolo material do cativo; são os dedos de alguém que Sethe acredita ser Baby Suggs apertando sua garganta quase a estrangulá-la; é a cicatriz de Amada – “a pequena sombra recurva de um sorriso no lugar das coceguinhas embaixo do queixo” (*A*, 340) – onde Sethe havia cortado o pescoço da filha dezoito anos antes.

Trauma, termo grego que passou para o latim com o mesmo significado de “ferimento físico” e teve seu sentido ampliado a partir de 1894 para se referir a “ferida psíquica, experiência desagradável que causa um estresse anormal”, recobre neste romance essas duas dimensões. Ele é a marca no corpo físico, sob a forma dos maus tratos como os que Sethe sofreu e deixaram em suas costas uma árvore desenhada pelo chicote de tiras de couro; mas é igualmente a ferida aberta na alma pelo abuso de que foi vítima e pelo infanticídio que cometeu. Segundo Freud, a experiência do trauma se repete de modo ininterrupto, por meio dos atos inadvertidos do sobrevivente e contra sua própria vontade. Trata-se de uma possessão por um acontecimento que se reveste de um poder assustador. Como pondera Cathy Caruth (1996, p. 11), o acontecimento traumático pode gerar alucinações, sonhos, pensamentos ou comportamentos repetidos, da mesma forma que produz entorpecimento.

A ferida aqui, desse modo, é tanto literal quanto simbólica. Mas ela é também histórica, se entendemos que um dos temas que percorre toda a narrativa é o trauma da escravidão. Amanda é o passado intrusivo que se materializa e obriga Sethe a se defrontar com seus fantasmas. Em vez de tomar a forma de pesadelo, a repetição traumática se reencena de modo involuntário por meio da presença fantasmagórica da criança, cuja figura se funde à de Amada. A ferida infligida – isto é, a natureza não assimilada do evento violento transcorrido no passado – retorna para assombrar quem sobreviveu. O trauma de Sethe gera esses espectros que fazem um apelo para ser vistos e ouvidos, enquanto até certo ponto aliena Denver, cujo sentimento de abandono provoca sua busca por alguma clareza e a ânsia de desenterrar alguma verdade em relação aos acontecimentos passados:

Denver sentou-se no último degrau. Não havia nenhum outro lugar onde podia ir com graça. Os dois [Sethe e Paul D] formavam um par, dizendo ‘seu pai’ e ‘Doce Lar’ de um jeito que deixava bem claro que aquilo pertencia a eles, não a ela. Que a ausência de seu próprio pai não era dela. (A, 33)

Assim como Denver, Amada anseia descobrir sua própria história, conhecer a narrativa de sua existência. A relação de Amada com Sethe é igualmente problemática; a história da vida de Sethe é inextricável da história de

uma morte; como um ícubo, Amada vai sugando a seiva vital de Sethe, de quem exige exclusividade, a quem acusa de abandono e vampiriza, a ponto de praticamente esgotar-lhe as energias e fazê-la regredir a um estágio infantil. Será Denver aquela a assumir o papel de força redentora da casa de número 124 na Rua Bluestone. Diante do apagamento da mãe, da falta de meios de sobrevivência, já que Sethe deixara o emprego e a fome torna-se um problema, Denver é aquela que vai em busca de ajuda, o que encontrará na figura da Sra. Jones, que havia sido sua professora, no pouco tempo que a menina havia podido frequentar a escola. Com esse passo, Denver consegue trabalho e a notícia da situação no 124 acaba por se disseminar na comunidade, levando à intervenção de um grupo de trinta mulheres que decidem agir, não apenas por meio da oferta de alimentos mas também da celebração de uma espécie de ritual, com orações e canções. Como uma dobra, a casa, que havia significado para Sethe e Denver o lugar da imobilidade e da violência, é também onde o sujeito irá encontrar redenção e liberdade (NG, 2011, p. 244).

No romance, não há qualquer explicação para a presença dessa perturbação, da manifestação desse espírito. O elemento sobrenatural ocupa a zona da ambiguidade e da incerteza, um espaço liminar, fronteira entre a vida e a morte. É o canto ritual que tem a propriedade de, até certo ponto, exorcizar o passado. Amada desaparece assim como apareceu, enquanto o narrador afirma que essa “não era uma história para passar adiante” (A, 387). No entanto, a história (e Amada) permanece na sua intraduzibilidade e como vestígio. Na comunidade,

Todo mundo sabia como ela se chamava, mas ninguém sabia seu nome. Desmemoriada e inexplicada, ela não pode se perder porque ninguém está procurando por ela, e, mesmo que estivessem, como poderiam chamá-la se não sabem seu nome? (A, 387)

Esqueceram dela como de um pesadelo. (A, 387)

Então a esqueceram. Como um sonho desagradável durante um sono agitado. De vez em quando porém, o farfalhar de uma saia soa quando acordam, e os nós dos dedos que roçam uma face no sono parecem pertencer a quem dorme. (A, 388)

Lá no ribeirão nos fundos do 124, as pegadas dela vêm e vão, vêm e vão. (A, 388)

Como a memória de uma ferida que se fechou, mas cujas marcas ficaram inscritas na pele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTTING, Fred. Gothic Darkly: Heterotopia, History, Culture. In: PUNTER, David. (ed.). *A Companion to the Gothic*. Oxford: Blackwell, 2001, p. 3-14.
- BOWERS, Susan. Beloved and the New Apocalypse. In: MIDDLETON, David L. (ed.). *Toni Morrison's Fiction: Contemporary Criticism*. New York - London: Garland, 2000, p. 209-229.
- CARUTH, Cathy. Unclaimed Experience: Trauma and the Possibility of History (Freud, Moses and Monotheism). *Unclaimed experience. Trauma, Narrative, and History*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1996, p. 10-24.
- JOYCE, James *Ulysses*. Trad. Caetano W. Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.
- MORRISON, Toni. *Amada*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MORRISON, Toni. *Beloved*. New York: Vintage, 2004.
- MORRISON, Toni. I wanted to carve out a world both culture specific and race-free: an essay by Toni Morrison. *Guardian* (08 Aug. 2019). Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2019/aug/08/toni-morrison-memory-essay>>
- NG, Andrew Hock Soon. Toni Morrison's *Beloved*: Space, Architecture, Trauma. *symplekē*, v. 19, n. 1-2 (2011), p. 231-245.
- PRINCE, Gerald. Point of View (Literary). In: HERMAN, David; JAHN, Manfred; RYAN, Marie-Laure. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. New York: Routledge, 2005, p. 442-444.

A história no terror e o terror na história: uma leitura de *The Witch* de Robert Eggers

*Eduardo Carniel*¹

A CENA de abertura de *The Witch*, filme de 2015 de estreia do cineasta norte-americano Robert Eggers, nos apresenta, com um plano fechado no seu rosto, à personagem Thomasin, filha mais velha da família de colonos que será o centro de interesse da obra. A família está no processo de ser expulsa de uma comunidade puritana por sua insubordinação frente ao *Commonwealth* e à Igreja Anglicana, e o patriarca William afirma categoricamente a inadequação que enxerga entre o propósito da colonização americana – “*the pure and faithful dispensation of the Gospels*” – com as ambições das instituições que enxerga. Mesmo sendo ele o único da família que fala durante a cena, a câmera não o enquadra de frente: após enquadrar Thomasin, seu irmão mais novo Caleb e seus irmãos gêmeos, a câmera o filma de costas. O enquadramento depois estabelece que a filha está do seu lado, e após ela virar o olhar para os pais, eles são enquadrados pela perspectiva de Thomasin. Após ser consolidada a exclusão da família da comunidade, a filha permanece na sala, e tem que ser buscada pelo irmão.

O núcleo dramático do filme, uma obra de horror, será essa família, abandonada em uma casa no meio da floresta enquanto ela se dilacera a partir de paranoias social e religiosamente motivadas. Thomasin é o objeto principal dessa paranoia, especialmente após o filho bebê sumir sob a sua guarda, e a suposição de que ela possa ser uma bruxa vai colorindo o discurso dos

1 Eduardo Carniel é formado em Letras Português-Inglês no Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, e Mestre pela mesma instituição com a dissertação “Representando tensão histórica em *American Gods*, de Neil Gaiman: neoliberalismo, conservadorismo e outros deuses americanos”. Atualmente é estudante de doutorado e pesquisa a construção do neoliberalismo nos EUA, analisando a obra de Stanley Kubrick e o filme “*O Iluminado*”. É também professor na Escola de Aplicação da FEUSP.

familiares e infectando a visão da própria sobre si mesma e sobre os demais membros da família. O processo de autodescoberta na posição de bruxa se torna um dado formal relevante quando se estabelece que Thomasin é a personagem que serve de foco narrativo, mas que não é, pelo menos de saída, o centro ideológico que organiza a ação. Como vimos na cena de abertura, Thomasin é mostrada com mais destaque, sendo inclusive a primeira a ser enquadrada, e a câmera segue o seu olhar - mas quem argumenta contra os dirigentes do povoado é a voz do pai em voice-over. William é a voz, mas Thomasin são os olhos, e essa disposição formal vai estabelecer a tensão de poder que vai determinar os eventos do enredo.

Ao ler os dados formais de *The Witch*, não é possível ignorar a característica mais conhecida sobre ele, que é a ambientação histórica. Os cenários, adereços e figurinos são recriados com obcecada precisão, baseada em intensa pesquisa. A ambientação não é apenas visual, já que a trilha sonora é tocada com instrumentos musicais utilizados na época, e o roteiro é todo escrito através de um resgate linguístico do inglês moderno, inclusive se utilizando de registros de diários e epístolas de colonos reais do século XVII. Em entrevistas, Eggers relata que esse nível de acurácia histórica não é um fim em si mesmo, e sim um meio para alcançar o que chama de “pesadelo herdado” (CRUMP, 2016). A reconstrução serve para transmitir, mais do que um cenário, uma visão de mundo, e ambiciona trazer o sentimento de medo e ansiedade vivido pelos colonos para ser sentido, não apenas observado.

Essa ambição quase arqueológica esbarra na contradição da própria narrativa quando o filme se utiliza de ferramentas do horror, um gênero não-mimético por natureza. A entrada em cena dos elementos terríveis propõe que essa contradição pode ser produtiva, pois joga luz sobre os limites dessa reconstrução, e, portanto, do discurso histórico que a sustenta. A relação estabelecida com as histórias de bruxas fortalece ainda essa contradição: a representação dessa figura ascendeu principalmente no momento da caça às bruxas na Europa, onde as práticas de comportamento e auto-organização que eram consideradas indesejadas foram combatidas por meio da perseguição e da confissão forçada de mulheres. Esse processo é dramatizado no filme através do conflito entre Thomasin e sua família, em que o discurso ideológico da sua qualidade de bruxa vai sendo progressivamente incorporado pela própria.

Já em um plano mais simbólico, a imagem da bruxa serve como um item de representação histórica, como é o caso de outras figuras do sobrenatural na tradição cultural. No seu artigo sobre *The Shining*, Fredric Jameson (1992, p. 82) reflete sobre o momento histórico de redução brutal das associações e dos projetos coletivos do contexto de produção da obra, e lê os fantasmas do filme como ecos de um momento de coletividade e de consciência histórica que retornam, porém de maneira residual e a partir de um local reprimido e destrutivo. O diretor Robert Eggers explicitou em muitos locais a inspiração de *The Shining* sobre *The Witch*, e um dos seus pontos de contato é a abordagem da historicidade. Se os fantasmas aparecem como índices de um passado residual, as bruxas frequentemente aparecem como elementos do presente que são reprimidos e escondidos para o funcionamento aparentemente saudável da sociedade. Em *The Witch*, portanto, os elementos das aparições e possessões de feiticeiras vêm para aludir a esses pontos cegos da representação friamente histórica da narrativa que a construção da *mise-en-scène* busca reforçar.

Assim como a floresta que circunda os personagens, esses pontos cegos no discurso histórico oficial abrigam um conjunto de figuras que existem, mas que resistem à representação.

Para entender o que podem significar esses pontos cegos, é importante notar que a truncagem da representação não está só nos elementos do presente da narrativa, mas também no seu passado. Durante todo o filme, o elemento da nostalgia e da perda é uma parte fundamental da estrutura de sentimento dos personagens. A presença dos personagens no Novo Mundo é vista com maus olhos desde a primeira fala do filme, feita por William: “What went we out into this wilderness to find? Leaving our country, kindred, our father’s houses? We have travailed a vast ocean... For what?” (EGGERS, 2015, p. 1).

Em diferentes momentos, essa vontade do passado retorna, com os personagens levantando diferentes aspectos da vida na metrópole que superam a realidade do presente (BRIEFEL, 2019, p. 10)⁴. Contudo, em nenhum momento temos um flashback das suas vidas na Inglaterra. Todas as lembranças desse momento de felicidade se dão através de narrativas, e que inclusive entram em conflito determinadas vezes, como no desacordo de Thomasin e seu irmão Caleb sobre a presença ou não de janelas de vidro na sua casa antiga (“I remember that day, but no glass”) (EGGERS, 2015, p. 50). O passado en-

tão, representado pela Inglaterra, se torna ele mesmo uma construção mental dos personagens, ao qual temos acesso apenas pela visão pessoal e ao mesmo tempo distorcida dos personagens. O contraste dessa falta de representação do passado diegético e a representação brutalmente acurada do passado da plateia na *mise-en-scène* apresenta mais uma tensão. Considerando a confusão do argumento de Thomasin sobre as janelas de vidro, e o favorecimento narrativo do filme a ela, nos perguntamos se o que estamos vendo, mesmo com um grau intenso de correspondência histórica, não está sendo filtrado pela perspectiva da personagem, inclusive os elementos sobrenaturais.

Esse filtro de Thomasin adiciona mais uma camada de mediações sobre o que é mostrado a nós, e, através dele, alguns componentes da narrativa se conectam a esses pontos cegos da racionalidade arqueológica do primeiro plano. Certos objetos fazem referência ao passado que não pode ser mais representado, aludindo a esses tempos de bonança que agora são impossíveis, como o cálice de prata que é vendido por William sem o conhecimento de sua mulher Katherine (EGGERS, 2015, p. 19), as maçãs que Caleb diz sentir falta (EGGERS, 2015, p. 31), ou as próprias janelas de vidro lembradas por Thomasin. Além de serem todos ligados ao passado na Inglaterra, eles compartilham uma mesma característica: nenhum deles é mostrado. O cálice é apenas mencionado quando já foi vendido, a caça às maçãs é apenas usada como desculpa para a ausência dos homens e as janelas não existem nem na lembrança de Caleb. Aqui mais uma vez a conexão entre o passado que recusa representação e os elementos do presente que estão ocultos do primeiro plano é estabelecida.

Mas o filme dá mais uma volta no parafuso depois do estabelecimento dessa conexão. Na verdade esses objetos aparecem sim na diegese da obra, mas não no espaço da racionalidade cênica. O cálice é mostrado pela câmera durante a cena do delírio da mãe, onde Katherine encontra-o são e salvo junto dos seus falecidos filhos num momento de possessão pela bruxa (EGGERS, 2015, p. 92). E durante a cena da possessão de Caleb, o seu êxtase é propiciado pelo vômito de uma maçã apodrecida (EGGERS, 2015, p. 73). Finalmente, as janelas de vidro de Thomasin não aparecem de fato, mas a palavra que ela usa para descrevê-las na conversa com Caleb (“*pretty*”) aparece só mais uma vez no filme, no final. Quando Black Philip, o bode da família que se torna a personificação de Satã, está tentando Thomasin com os prazeres

que ela pode ter se render-se a ele, ele pergunta “What dost thou want? [...] A pretty dress?” (EGGERS, 2015, p. 102). Os pontos cegos da representação histórica, estes que recusam representação no passado, aparecem no presente localizados nos momentos de delírio e assombração, os espaços onde o que estava oculto e reprimido consegue emergir. E emergem de forma destrutiva: a maçã que sai de dentro de Caleb está coberta de sangue, assim como o peito de Katherine em que, no seu delírio, um corvo bica como se mamasse leite.

Um último elemento de conexão entre esses objetos dá o encaminhamento final do locus desses pontos cegos. Em mais uma demonstração de Thomasin como o foco de interesse do filme, todos os objetos se ligam a ela. Logo que Katherine dá o cálice por desaparecido, sua disposição é acusar a filha sobre seu paradeiro (EGGERS, 2015, p. 40), assumindo sua culpa até que William a assume. Da mesma maneira, no momento do vômito da maçã, a primeira reação dos gêmeos é acusá-la de ter amaldiçoado o irmão. Mas essa relação não é estabelecida apenas pelos outros para com ela. Na cena do vômito da maçã, a câmera segue uma alternância de plano-contraplano que claramente estabelece Thomasin como o ponto que organiza a cena, mostrando todos os eventos a partir da sua visão - predominância reforçada pela iluminação, que a mostra como a única personagem completamente iluminada. Da mesma maneira, no delírio de Katherine, a câmera mostra o cálice na sua cômoda antes da própria vê-lo, quase como se a câmera - ou a instância do filme que organiza a câmera, que já vimos que favorece Thomasin - tenha colocado o cálice ali. E os únicos usos da palavra “pretty” sendo advindos da própria Thomasin e do Diabo levanta a possibilidade de uma proximidade entre essas duas vozes.

Uma das conclusões a se tirar dessa análise, de caráter mais histórico, lê esse desenvolvimento como uma incorporação do discurso externo das personagens da família em discurso interno de Thomasin - os objetos da família que representam o passado ausente no presente se fazem presente no olhar de Thomasin durante os momentos de delírio e assombração. Como mencionamos antes, esse processo ecoa o próprio desenrolar das confissões durante o momento da caça às bruxas, em que as mulheres fragilizadas eram pressionadas a usar o vocabulário sobrenatural como um atalho para a elaboração das suas próprias experiências de sofrimento e autoquestionamento, como nos apresenta Louise Jackson no seu trabalho sobre o tema (JACKSON, 1995).

Essa conclusão se complementa com uma outra, de caráter mais textual, que apresenta Thomasin como o ponto de síntese do filme para todos esses elementos que estamos chamando de pontos cegos, sendo então a sua consciência a mediadora da elaboração das lacunas da narrativa. A experiência de Thomasin serve como um ponto de vista que dá consequência às faltas que o discurso histórico “oficial” falha em representar, seja o discurso na “voz” de William e dos demais membros da família, seja o implicado na reconstrução histórica arqueológica da *mise-en-scene*.

No final do filme, esse papel de Thomasin deságua na resolução da tensão de poder entre a “voz” de William (o discurso hegemônico que providencia o vocabulário para as personagens poderem interpretar a sua experiência) e os “olhos” de Thomasin (o ponto de vista que tem acesso às lacunas desse discurso). A família toda é morta e a filha é a única que permanece viva e, após ter sido associada ao oculto, à destruição e ao sofrimento por todo o enredo, o suposto principal agente desse oculto, Black Philip, oferece a Thomasin nada menos do que tudo que ela deseja. Parece uma contradição que uma voz masculina a ofereça libertação, depois do masculino ter sido a principal fonte da repressão e da dominação para ela. Mas a representação do Diabo dá pistas de qual é a sua fonte: além do longo silêncio que antecede seu pronunciamento, e do uso da palavra “pretty” já apontado, a sua caracterização foge à regra dos demais personagens, minuciosamente vestidos como peregrinos do século XVII. Suas botas e luvas remetem ao traje de um cavalier, um soldado da monarquia britânica que lutava pela restauração do rei Charles I na Guerra Civil Inglesa. Aquele passado que era impossível de ser articulado pela família aparece aqui como a fonte da realização de Thomasin, sugerindo que ele é uma projeção dos desejos da própria garota. Mesmo sendo a parte mais subjugada da repressão em que viviam as personagens, Thomasin é a que melhor conseguiu articular e trazer ao terreno da representação as pulsões ocultas de todos os membros da casa. Em oposição a William, que come a terra do chão nos seus últimos momentos de vida, Thomasin termina o filme ascendendo aos céus junto de outras como si.

Esse final levou uma parte razoável da recepção crítica a ler o filme como uma narrativa de empoderamento feminino, e um “manifesto feminista” (PIERCE, 2016). Ao mesmo tempo que é uma inovação do ponto de vista de trazer o foco narrativo à mulher, análises simples como essas podem esconder

complexidades que se revelam em face de uma análise historicizante. Existe mais uma volta no parafuso no final: nunca sabemos o que aconteceu com os gêmeos da família, que desapareceram sem deixar traços. De acordo com algumas narrativas populares sobre as bruxas no século XVII, o unguento com o qual elas produziam a sua levitação era feito de “the fat of children digged out of their graves, of juices of smallage, wolfe-bane, and cinque foil, mingled with the meal of fine wheat” (SPENCE, 1995, p. 306).

Se nunca mais vimos os gêmeos, e Thomasin está flutuando em frente a uma enorme fogueira, é de se imaginar que a gordura das crianças necessária para o unguento está queimando no fogo. Mesmo que esteja colocada uma saída para a sua repressão, ela não é sem violência e sem contradição.

O final serve então menos como um comentário sobre os poderes de mulheres liberadas, e mais sobre as próprias figuras das bruxas, e um debate sobre a sua origem como uma figura de horror no inconsciente. A conformação ao discurso de dominação articulado por uma figura masculina, calcada nos conceitos do cristianismo que são pedras basilares da formação do capitalismo moderno (não podemos esquecer que a narrativa se passa no momento de formação dos EUA), necessariamente tem que vir acompanhada da personificação de tudo que há de abjeto para o contexto apropriado ao dominador. Não por acaso, essa personificação se dá na figura de uma mulher. A virada de força de Thomasin no último ato é carregada das contradições que impõem limites inexoráveis à possibilidade de agência desses sujeitos - mas ainda assim essa possibilidade existe, e aparece articulada como horrível para a plateia, mas com muito conforto para quem a carrega. *The Witch* nos força, por meio da sua construção formal, a confrontar o que o discurso histórico hegemônico vinha suprimindo, ocultando, na sua elaboração do passado. Ao demonstrar o potencial terrível no que está sendo oculto, chama atenção não ao terror da figura que está sendo marginalizada, mas ao terror do processo de marginalização em si, que produz as condições para a resposta destrutiva daqueles que antes estavam sendo subjugados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIEFEL, Aviva. Devil in the Details: The Uncanny History of *The Witch* (2015). *Film & History: An Interdisciplinary Journal*, vol. 49, n. 1, Summer 2019, p. 4.20.
- CRUMP, Andy. An Inherited Nightmare. *Paste Magazine* (21 de fevereiro de 2016). Disponível em: <<https://www.pastemagazine.com/movies/an-inherited-nightmare/>>
- EGGERS, Robert. *The Witch: A New England Folktale* (script). Brooklyn, New York: 2015.
- JACKSON, Louise, Witches, Wives and Mothers. *Women's History Review*, vol. 4, n. 1, 1995, p. 63-84.
- JAMESON, Fredric. Historicism in *The Shining*. *Signatures of the Visible*. Hoboken: Taylor and Francis, 1992.
- PIERCE, Scott. The Witch is Sinister, Smart and Wildly Feminist. *Wired* (19 de fevereiro de 2016). Disponível em: <<https://www.wired.com/2016/02/the-witch-demonization-women/>>
- SPENCE, Lewis. *The Encyclopedia of the Occult*. London: Bracken Books, 1995.

Ascensão do inglês em São Paulo

*Lindberg Campos*¹

ESTE ESCRITO é uma reflexão despretensiosa sobre a formação do ensino de literatura em língua inglesa na Universidade de São Paulo (USP). O que será feito primeiramente é uma breve recuperação das linhas mais gerais do processo de institucionalização dessa disciplina acadêmica na USP. Em um segundo instante, tal fenômeno é enquadrado a partir das circunstâncias mais amplas que levaram à emergência do estudo da literatura inglesa na Inglaterra, que recebeu o nome de Inglês (*English*). A problemática, seguida de perto aqui, concentra-se em algo que produziu a especificidade dessa matéria universitária: a sua função social. Aqui procura-se continuar a assuntar a que demandas sociais particulares o nosso trabalho reconheceu, reconhece e pode reconhecer.

ALGUNS ELEMENTOS DO INGLÊS EM SÃO PAULO

Instituído em 1971, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI) da Universidade de São Paulo (USP) completou 50 anos de atividade em 2021. Essa efeméride parece ser um momento propício para refletir a respeito das condicionantes e dos impasses pelos quais os estudos literários em língua inglesa têm atravessado por aqui. Com efeito, tal exercício de autorreflexividade parece-me do maior interesse não apenas para satisfazer certa curiosidade de ordem histórica, mas crucialmente para contribuir para uma desalienação em relação às nossas práticas cotidianas ao nos dedicar ao ensino, pesquisa e extensão envolvendo uma va-

1 Lindberg Campos é graduado, mestre e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Recentemente publicou “A Laranja Mecânica de Stanley Kubrick” (2020) na *Revista Margem Esquerda*, da Editora Boitempo. E-mail: <yaoiii@gmail.com>

riedade crescente de produções culturais em inglês. Penso, aliás, que a ciência dessa história é decisiva para o aprimoramento das nossas atividades e para uma aposta na maior relevância delas. Passemos, então, para os rudimentos dessa narrativa.

De acordo com Munira Mutran (PPGELLI, 2021), professora aposentada do programa, as origens da pós-graduação em língua inglesa e literaturas em inglês na USP podem ser encontradas na formação do curso de inglês e da subsequente especialização, respectivamente instaurados nos anos 1940 e 1950. Segundo os anuários da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), ainda via Mutran, os pais fundadores chegaram ao Brasil com patrocínio do Conselho Britânico (*British Council*) – criado em 1934 com o nome de Comissão Britânica para as Relações com Outros Países (*British Committee for the Relations with Other Countries*) – para gerir a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI). Penso que seja relevante esboçar algumas características desse empreendimento, já que ele, como buscarei argumentar em seguida, tem muito a ver com o próprio projeto nacional de educação literária da Inglaterra, que foi exportado, não somente ainda que principalmente, para países anglófonos.

Nesse sentido, vale recordar que a SBCI foi fundada nos anos 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, sob orientação e apoio do Conselho Britânico, tendo entre seus membros fundadores alguns dos principais empresários ingleses e empresas atuantes no país. Portanto, é razoável que tanto o Conselho Britânico quanto a SBCI e a sua rede, desde então em expansão, de escolas de inglês chamadas de Cultura Inglesa sejam enxergados como manifestações de uma política da diplomacia do estado britânico. Ao que parece, essa iniciativa não se limitou a buscar o fortalecimento da presença da cultura da Grã-Bretanha no Brasil, mas igualmente incluiu o desejo de facilitação e ampliação das transações comerciais entre os dois países. Foram justamente os professores expatriados para organizar a SBCI que acabaram sendo convidados a projetar e dirigir o curso de inglês da USP. Aqui o papel da cultura no alargamento e consolidação de mercados e influência política é de grande importância e o fato de o ensino de língua e literatura estrangeiras ter se espalhado de cursos extracurriculares para todos os níveis da educação formal do país é também muito significativo. Ainda que a influência francesa tenha sido predominante, o inglês rapidamente viria a ocupar uma série de

outros espaços, inclusive alguns outrora a cargo do francês. O que quero sublinhar aqui é que o inglês se tornaria, apesar das deficiências e precariedades atuais, um dos pilares do sistema educacional brasileiro.

Munira Mutran lembra-nos do primeiro professor daquelas missões anglofonas a ter sido enviado especificamente para ensinar na USP. O escocês Kenneth George Buthlay teria marcado as primeiras gerações de poucos e privilegiados alunos justamente por ter proporcionado uma sólida formação por meio de um rigor e entusiasmo disseminados em aulas e seminários de literatura inglesa que focalizavam autores canônicos como William Shakespeare, John Donne, William Blake e T. S. Eliot. A propósito, esse último é uma figura-chave na linhagem de crítica literária que se consolidou em muitos lugares ao redor do planeta. A isso podemos adicionar algumas informações para rastreamos uma linha do tempo imediatamente posterior a esse estágio dos trabalhos do curso de inglês. No registro de teses de doutorado defendidas no programa, consta o trabalho intitulado *Paterson e o Poema Épico Americano* (1950), de Paulo Vizioli, cuja orientação é assinada justamente por Buthlay. Vizioli, por sua vez, orientou o doutoramento de muitos dos professores e professoras da casa, a saber, Martha Steinberg (*Dialeto nas Peças de Eugene O'Neill*, 1968), Munira Mutran (*As Personagens nos Contos de Sean O'Faolain*, 1976), Maria Elisa Cevasco (*A Ficção e a Mimese na Pós-Modernidade: A Obra de Ian McEwan*, 1989) e John Milton (*Past and Present Trends in Literary Translation Studies*, 1990). Findada a fase mais propriamente inicial e formativa do curso, Buthlay deixa a USP em 1964 e Vizioli assume a direção do curso até por volta de 1986.

Durante principalmente os anos 1960, aquele acúmulo de estudos literários em inglês teria possibilitado o engendramento de cursos de especialização com duração de dois anos que foram ministrados por Paulo Vizioli, Winifred Kera Stevens, Martha Steinberg, Yedda Tavares e os visitantes só que, dessa vez, trazidos pela Comissão Fulbright – programa de intercâmbio educacional e cultural do governo dos Estados Unidos criado em 1946 e que se instalou no Brasil em 1957 – dentre esses destaca-se George Monteiro, professor da Brown University que orientou algumas dissertações de mestrado, incluindo a da própria Munira Mutran (*The Grapes of Wrath de John Steinbeck e Vidas Secas de Graciliano Ramos: estudo comparativo*, 1970). Aqui vale a pena ao menos mencionar que a troca de bastão entre o Conselho

Britânico e a Comissão Fulbright indica um desdobramento local de um processo histórico muito mais amplo e significativo para o século XX, a saber, a substituição do Reino Unido pelos Estados Unidos no papel de hegemonia e de guarda do sistema-mundo moderno (WALLERSTEIN, 2004).

Nos anos 1970, a pós-graduação firma-se, inicialmente sob a denominação de Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, cujo intento era o de formar mestres e doutores dedicados à pesquisa em língua inglesa e às literaturas britânica e norte-americana. Porém, após uma prevalência inicial de trabalhos envolvendo produções oriundas dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, em 2003, o programa passa por uma reformulação, recebe a designação atual e aumenta seu escopo de atuação abrangendo uma amplitude muito maior de expressões e circunstâncias culturais de língua inglesa, bem como a área de tradução, o que sinaliza a culminação de uma abertura que já vinha ocorrendo. Esse movimento terminou por gerar, assim, as três subáreas de interesse existentes até hoje: estudos linguísticos, estudos literários e estudos da tradução. Além disso, não se pode deixar de destacar que esse alargamento do campo de interesse da área é uma reorientação – ou marco institucional de uma tendência já existente – conectada à relação, nem sempre completamente amistosa, que se estabeleceu entre os estudos literários e os estudos culturais. De fato, a irrupção dos estudos culturais, como manifestação mais propriamente intelectual dos movimentos democráticos do pós-guerra e de crise do pacto selado entre liberalismo e social-democracia para a construção de um estado de bem-estar social (*Welfare State*), permitiu que pesquisas sobre o cotidiano contemporâneo, cinema, dança, *video games*, telenovela, *best-sellers*, literaturas não hegemônicas, *drag queens*, gênero, raça, sexualidade, ficção científica, etc. conseguissem guarida sob o nosso teto.

Nesse sentido, é interessante notar que esses pontos mais genéricos da história dos estudos de inglês na Universidade de São Paulo indicam, ainda que de modo incipiente, uma variação significativa na sua natureza. Se no começo, tomando por base as poucas e esparsas informações às quais temos acesso, a ascensão do estudo da literatura em língua inglesa por aqui estava fortemente ligada à confluência de interesses estatais e comerciais para consolidar e expandir as posições do Império Britânico, e depois estadunidense, por intermédio da cultura, os desdobramentos posteriores deixam entrever certa correspondência e sintonia com “a existência de um movimento de opo-

sição crescente que começou a questionar algumas das suposições de longa data da crítica literária tradicional incrustadas no próprio título ‘Literatura Inglesa’” (BALDICK, 1983, p. 1). O que estou querendo sugerir é que o ensino e a pesquisa no curso de inglês da USP se mantiveram “diversos mas não alheios” (SCHWARZ, 1999, p. 95), em relação aos embates entre tendências tradicionalistas e democratizantes no que tange à pesquisa sobre cultura anglófona. Isso pode ser dito sobretudo uma vez que a influência social real do curso se voltou mais decididamente para a formação de professores de inglês para o ensino básico privado, público e, em menor medida, superior, já que uma série de transformações sociais locais e globais colocaram exigências que extrapolavam o paraíso perdido dos poucos e privilegiados dos primeiros momentos do inglês da USP. Daí a primazia do cânone ter sido redimensionada, a neutralidade da crítica ter sido colocada em perspectiva e a naturalidade e universalidade dos valores transmitidos pelas obras individuais terem passado a ceder espaço para um senso do relativo – que ainda que esteja em conexão com a voga relativista, difere dela no essencial – que deslocou a ênfase do “literário”, como um conceito abstrato e especializado, para toda e qualquer produção simbólica.

Diga-se de passagem, tal processo de democratização dos estudos de inglês acompanhou uma ampliação de vagas e uma diversificação considerável do perfil dos ingressantes e dos egressos do curso de inglês da USP ao longo dos anos, ao mesmo tempo que tem a ver com mudanças na própria sociedade brasileira. A bem da verdade, todos esses acontecimentos perdem substância, ou talvez até mesmo sentido, se não forem examinados à luz da gênese da universidade onde essas atividades têm sido conduzidas. Por essa razão, penso ser vital fazer um breve excursão para situar a ascensão do inglês em São Paulo dentro da iniciativa mais geral do desejo dos paulistas de ter uma faculdade de letras.

NOTA A PROPÓSITO DA FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

O decreto de criação da USP, assinado no dia do aniversário da cidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1934, foi o ápice de um empenho de

várias pessoas agrupadas ao redor do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) – movimento de renovação pedagógica de inspiração liberal cuja expansão nacional foi desbloqueada e propiciada pelo movimento revolucionário de 1930 com o objetivo de “ampliar e ‘melhorar’ o recrutamento da massa votante, e de enriquecer a composição da elite votada” e resultando em uma “atenuação das hierarquias e ampliação dos grupos de elite com formação superior” e uma “democratização dentro dos setores privilegiados, com ascensão dos seus estratos menos favorecidos” (CANDIDO, p. 220-223) –, particularmente o educador Fernando de Azevedo, e de figuras eminentes no panorama paulista como o jornalista, político e proprietário do jornal *O Estado de S. Paulo*, Julio de Mesquita Filho, e ratificado pelo interventor federal no estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira (SOUZA CAMPOS, 2004; MARCOLIN, 2014). O surgimento da USP, portanto, representou um componente essencial do esforço mais abrangente de modernização cultural e política do país com o intuito de viabilizá-lo econômica e socialmente sob circunstâncias históricas de crescente industrialização desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando a desorganização do então equilíbrio de poder geopolítico e da divisão internacional do trabalho havia forçado a jovem nação a se desenvolver aceleradamente, bem como de abalo do arranjo de dominação das oligarquias locais causado pela Crise de 1929 e pela Revolução de 1930. Ou seja, a USP é construída para lidar com problemas *modernos* (SEREZA, 2005) tais como as diversas consequências do industrialismo, da chegada dos colonos europeus, da urbanização rápida, do analfabetismo, do aparecimento dos meios de comunicação de massa, das disputas ideológicas acirradas pela Revolução Russa (1917), a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922) e, principalmente, a combinação explosiva entre um gradativo aumento do contingente das classes trabalhadoras, que iam se avolumando desordenadamente nas grandes e médias cidades, e a precariedade de uma administração social estatal em busca de se aperfeiçoar.

A proposta inicial da USP, por conseguinte, respondia primordialmente ao fortalecimento da cultura na sua luta contra a anarquia que a autonomização da propriedade produz sob o capitalismo. Nessa perspectiva, vejamos mais de perto o conteúdo do decreto para tentar capturar, ao menos um pouco, desse espírito da fundação.

O sr. interventor federal (...) cria a Universidade de São Paulo (...) considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo; considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes. (...) São fins da Universidade: a) promover pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (*O Estado de S. Paulo*, 26 de janeiro de 1934)

A missão social da universidade recentemente instituída – no mesmo dia-pasão do processo de liberalização de uma sociedade que ainda se debatia em meio a todas as consequências de sua dinâmica oligárquica – não poderia ser mais explícita: forjar uma classe dirigente capaz de administrar o estado brasileiro e que também estivesse ideologicamente equipada para oferecer um contraponto aos ímpetos reacionários e anárquicos de desmembramento do nosso corpo político, principalmente levando-se em conta o contexto turbulento dos anos 1930 no Brasil e no mundo. Mais: muito embora a Faculdade de Direito do Largo São Francisco (1827), a Escola Politécnica (1893), a Escola Livre de Pharmacia (1898) e a Faculdade de Medicina (1912) já existissem, essas visavam à instrução de quadros técnicos para funções específicas e à promoção de pesquisas de aplicação imediata, o que não coincidia necessariamente com aquele desejo de “desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística” ou de geração de uma nação consciente de si mesma. Daí a célula-mãe da nova universidade ter sido a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) onde aquela “cultura livre desinteressada”

poderia florescer sob a égide do pensamento especulativo e da crítica experimental. Tal “detalhe” é decisivo na medida em que repõe o afinco com que a elite paulista ilustrada estava determinada a consolidar a posição do estado de São Paulo, tornando-o definitivamente o polo burguês do Brasil, quicá de toda a América Latina, não somente econômico, mas também científico, político e cultural, realizando, assim, e por outras vias, o que não tinha conseguido executar por meio das armas em 1932. Não é por acaso que o brasão da USP, criado em 1934 pelo artista e historiador José Wasth Rodrigues, traz como lema “Vencerás pela Ciência” (*Scientia Vincet*).

Contudo, logo no início, a realidade local impôs-se e os dirigentes daquela época tiveram que lançar mão de algumas medidas de acesso e permanência para alunos não abastados – um programa de bolsas de estudos foi rapidamente criado devido ao fato de os primeiros interessados nos cursos da FFCL terem sido predominantemente elementos da alta burguesia que compareceram por *status* e para tirar fotos; a necessidade objetiva de novos alunos instalou-se –, reconfigurando o projeto original de uma cultura de minoria, o qual seria obrigada a conviver com impulsos democratizantes oriundos da própria feição social do Brasil, bem como com uma reação interior à burguesia paulista que via com maus olhos essas “ideias novas” no trato da administração social. Isso equivale a afirmar que o projeto de formação de elites bem pensantes de inspiração cosmopolita seria constantemente acossado por pressões socializantes advindas do descabro da situação da maior parte da população nacional e pela mesquinhez de setores mais reacionários fortemente dependentes da reposição do subdesenvolvimento e da dependência brasileiros.

Nunca é demais salientar que universidades desenhadas para formatar as cabeças e práticas das classes dominantes precisam de estranhos no ninho não apenas para tentar cooptar membros de outras classes, mas fundamentalmente para obter legitimidade e penetração na população. Gostaria de meramente mencionar dois exemplos do século XX que me são muito caros, a saber, o professor de literatura inglesa da Universidade de Cambridge, Raymond Williams – filho de um sinaleiro ferroviário filiado ao Partido Trabalhista inglês –, e o professor de sociologia da USP, Florestan Fernandes – filho de uma empregada doméstica analfabeta. Aqui a contradição do projeto original da burguesia bandeirante enseja reflexões do maior interesse, pois, ao que parece, foi justamente o intento de erigir uma universidade de excelência

desde uma condição de subdesenvolvimento e dependência que produziu a tensão que caracteriza essa instituição até hoje.

Caso leve-se em consideração a adoção de incentivos à matrícula de estudantes dos andares de baixo, desde o segundo ano de atividade da universidade, chegando até o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) – sistema através do qual candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas ganhavam um bônus no vestibular –, a incorporação tardia e parcial do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – aqui o propósito parece ter sido o de recrutar os primeiros colocados nacionalmente, substituindo os posicionados em último no vestibular específico da USP –, a aprovação das cotas raciais em 2017, a cargo de cada instituto vale destacar, e as declarações do atual reitor Carlos Gilberto Carlotti Junior a respeito de cotas raciais e de gênero para professores percebe-se ao menos três grandes forças em disputa na universidade desde a sua concepção e que frequentemente se confundem. Ao centro, certo liberalismo progressista que se expressa no elitismo salvacionista de uma cultura de minoria à paulista, à esquerda, um ímpeto democratizante que não deixa de cultivar suas próprias ilusões acerca de uma transformação social profunda pelo esclarecimento e, finalmente, à direita uma convicção de que, no Brasil, a universidade deve-se limitar ao máximo que for possível à formação de profissionais, ao desenvolvimento de ciência aplicada e ao estreitamento de sua atuação com as necessidades da acumulação do capital.

A propósito, diga-se entre parênteses que as tradicionais faculdades profissionalizantes, tipicamente ocupadas pela classe dominante paulista tal como ocorre em boa parte do mundo – direito, engenharias, medicina, economia, etc. –, via de regra, colocaram-se desde o início como polos de objeção tanto à ideia de uma elite desinteressadamente cultivada para servir de guia espiritual para a nação, uma espécie de centro irradiador de uma luz que ia de cima para os setores mais obscuros da sociedade, quanto à ampliação de vagas destinadas às camadas populares. O resultado mais aparente desse embate é a feição híbrida da USP – a história deveras distinta da fundação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1966, por exemplo, deixa essa constatação mais nítida – e isso a faz resistir à classificação simplista das universidades como sendo de elite ou de massa. Ela não é nem uma entidade voltada quase que exclusivamente para a pesquisa e com núme-

ro bastante restrito de alunos, tampouco o que chamam pejorativamente de universidade comunitária ou popular. Além disso, o postulado de que a sua função é a de formação de classes dirigentes é apenas parcialmente correto, sobretudo porque os quadros que de fato gerenciam os aparelhos estatais e privados continuam a ser, na sua maioria, brasileiros formados no exterior e técnicos provenientes das faculdades mais tradicionais e técnicas citadas agora há pouco.

A intersecção, que optei por colocar em destaque, entre essas duas brevíssimas histórias da ascensão do inglês, como graduação e pós-graduação, e da formação da USP está precisamente nos conflitos que permeiam o sentido do trabalho universitário. Dos poucos privilegiados que tinham acesso aos cursos e seminários acerca do cânone literário inglês ao perfil bem mais heterogêneo do corpo discente e das suas respectivas pesquisas, o que se nota é uma disputa que vai para além da decisão a respeito de qual “-ismo” vai triunfar ao fim do dia. O que me parece crucial aqui é a função, os objetivos e os imbróglios que perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão envolvendo literatura estrangeira em um país como o Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo. Afinal de contas, se há algo que se preservou desde a articulação da célula-mãe nos anos 1930 e que, sem sombra de dúvidas, tem informado as nossas atividades no curso de inglês da USP é a noção, ainda que um tanto vaga, de constituição de um grupo qualificado para educar o povo.

Ocorrem-me alguns exemplos de perguntas que podem ser formuladas à vista disso. O espaço ocupado pelas produções culturais em inglês são sintomas de algum tipo de imperialismo cultural ou contribuem para que a sociedade brasileira seja mais tolerante com as diferenças, observando o mundo em perspectiva, ou, na verdade, o que teríamos seria um pouco dos dois? O que predomina no trabalho de crítica cultural de língua inglesa hoje? Ele ambiciona uma humanização, que significa pouca coisa além de uma conformação ou compensação para o atual estado de coisas, ou simboliza um despertar do espírito crítico que ataca o *status quo*? Penso que não há uma resposta certa para nenhuma pergunta relevante, porque o real comporta um número impressionante de variáveis e de coexistências de difícil apreensão. Essas e tantas outras inquietações são salutares e podem começar a ser mais bem respondidas por meio de seu reenquadramento dentro da história da matéria.

Tomando por base a exposição feita até aqui, vou concluir esse texto com um apanhado, conciso e sem pretensão de originalidade, sobre a ascensão do inglês como disciplina universitária na Inglaterra, tendo em vista que tanto a concepção de literatura e os modos de ensino e prática crítica quanto as necessidades ideológicas perseguidas e os debates sobre o seu nexos com a sociedade seriam exportados para o Brasil e vários outros países. Trocando em miúdos, tanto lá quanto cá, o ensino e a pesquisa universitários da literatura inglesa se estruturam primeiramente como terapêutica para uma sociedade vista como doente, alicerçam-se como mecanismos para atenuar ou resolver um estado de crise profunda e essa motivação originária, bem como as suas mutações, é incontornável para pensarmos o presente e o futuro das nossas práticas críticas.

ASCENSÃO DO INGLÊS

A força da ideologia advém principalmente da sua capacidade de tornar-se natural. Conseqüentemente, o melhor remédio para dissipar o que se apresenta como o modo natural e estático do mundo é a reconstituição do movimento da história. Herdamos, por exemplo, uma ideia de literatura, que certamente informa a prática do ensino, pesquisa e crítica da literatura em língua inglesa que efetuamos, e a sua desmistificação é pré-condição para uma maior consciência do seu funcionamento passado e, até certo ponto, contemporâneo, particularmente uma vez que ressoa a abstração já bastante arraigada de outras noções como arte e cultura.

Não obstante a literatura – objeto primário do nosso curso de inglês – ser, antes de qualquer outra coisa e de um ângulo mais puramente teórico, “o processo e o resultado de composição formal dentro de propriedades formais e sociais de uma língua”, o que nós presenciamos e operamos é uma tendência à sublimação das circunstâncias e práticas reais da sua construção e a sua correspondente elevação ao patamar de uma “experiência imediata de vida” (*immediate living experience*), ou seja, autossuficiente ou incondicionada a não ser por suas leis internas. Tal trajetória, colocada em perspectiva histórica, é iluminadora. Nesse sentido, vale indicar que a palavra “literatura” entrou na língua inglesa no século XIV, tendo como raiz *littera* do latim, e a sua aceção

era a “condição de ler, de ser capaz de ler e de ter lido” mais ou menos como o sentido atual de alfabetizado (*literate*) e letramento (*literacy*), que, por sua vez, veio à tona no século XIX como parte do movimento de literatura em uma outra direção, isto é, aquela da alfabetização em oposição à tendência de transformação da literatura em uma manifestação essencialmente misteriosa e extraordinária. O adjetivo literário articula-se no século XVII para expressar a habilidade e a experiência de ler e ganha um significado mais especializado no século XVIII, quando passa a designar a palavra impressa e o livro, ou aquilo que era socialmente relevante o suficiente para ganhar essa forma acabada. Apesar de o sentido de literatura como uma atividade feita em termos de classe social, de aprendizagem educada ou humana (*polite or humane learning*) ter suas condições de possibilidade rastreáveis desde pelo menos o Renascimento, foi só no século XVIII que ele passou a expressar “certo nível minoritário de conquista educacional” demonstrado por livros impressos. Foram precisamente as transformações sócio-históricas setecentistas e oitocentistas que possibilitaram transições decisivas no uso do vocábulo, a saber, de uma ênfase educacional ou formativa para uma renovada ênfase sobre o gosto ou a sensibilidade, do escopo mais genérico das letras para as belas letras (*belles-lettres*), ocasionando uma crescente restrição da literatura a trabalhos criativos ou imaginativos e, finalmente, “um desenvolvimento do conceito de ‘tradição’ em termos nacionais, resultando em uma definição mais efetiva de ‘literatura nacional’”. (WILLIAMS, 1977, p. 45-54).

Assim, faz-se pertinente insistir que, até meados do século XVIII, o vocábulo “literatura” significava praticamente todo e qualquer escrito socialmente valorizado, incluindo “filosofia, história, ensaios e cartas, bem como poemas”, em suma o que havia de refinado em termos de letras e que merecia ser publicado ou imortalizado na forma de livros, evidentemente excluindo as mais variadas realizações escritas de cunho popular. Esse caráter seletivo, baseado em questões de prestígio e poder sociais, não poderia ser mais evidente, porém a mutação que nos interessa aqui é a passagem – já sob o período romântico e levando em consideração as primeiras décadas do século XIX – dessa definição mais ampla para uma especialização com a qual estamos habituados: da escrita percebida como esmerada por aqueles que importam para a escrita imaginativa com a qual lidamos hoje em dia. Não é exatamente difícil subscrever às teses filológicas e etimológicas que atribuem tal virada

a um protesto, por parte das classes letradas, contra a ideologia utilitarista da Inglaterra industrial nascente. A fantasia criadora foi deliberadamente justaposta àquele espírito filisteu; a expressividade visionária, inventiva e decididamente irreal foi invocada para confrontar a concretude da realidade inglesa mecanizada e preventivamente contrarrevolucionária. O realce aqui cai na contraposição com o imediatamente real, fazendo com que o “o trabalho literário ele mesmo viesse a ser visto como uma unidade orgânica misteriosa em contraste com o individualismo fragmentado do mercado capitalista”, sendo aquela “espontânea em vez de racionalmente calculada, criativa em vez de mecânica”. Não é coincidência que é nesse mesmo período que disciplinas filosóficas como a estética, ou a filosofia da arte, emergem extirpando a arte das suas próprias práticas materiais, relações sociais e significados ideológicos, elevando-a ao patamar de “fetiche solitário”, de um artefato único produzido não mais por um funcionário da corte, um artesão empregado pela Igreja ou por um mecenas, mas agora por um gênio individual chamado artista comprometido com essas coisas “gloriosamente inúteis” e como fins em si mesmas. Diga-se, a título de registro e curiosidade, que a obra de arte individual é turbinada como uma nova dimensão do sagrado, organizada ao redor da concepção mítico-religiosa de símbolo tão propalada pelos românticos. (EAGLETON, 1983, p. 17-22)

O ensino da literatura inglesa, próximo de como o conhecemos atualmente por essas bandas, foi determinado por esse entendimento do conceito de literatura e pela sensação da decomposição civilizacional ocidental, inclusive acompanhando suas diferentes fases, ou seja, seus anos cruciais de instabilidade e fragilidade que vão desde o final da segunda metade do século XIX até seu esplendor mais decisivo durante os anos 1920 e 1930. Por exemplo, após muita relutância em aceitar qualquer coisa que não fosse matemática e os clássicos, o curso de literatura inglesa de Cambridge foi instituído em 1917 e, só a partir de 1926, ele ganha *status* de faculdade autônoma, tendo sido Cambridge e Oxford duas das últimas universidades britânicas a organizar a área (WILLIAMS, 1991, p. 177-178).

Dito isso, não é de se espantar que as belas letras fossem convocadas para moderar as paixões e apaziguar os ânimos fosse na Inglaterra dos anos 1880 e 1920, ou fosse na São Paulo dos anos 1930. Quem ler alguns dos escritos de um de seus mais destacados entusiastas – o professor de poesia da Univer-

sidade de Oxford, Matthew Arnold – e o decreto de fundação da USP vai se surpreender com a centralidade do qualificador “desinteressado” (*disinterested* e *disinterestedness*) em ambos para caracterizar o perfil das atividades a serem fomentadas. O declínio da explicação religiosa e do exemplo moral acoplado a ela, após sucessivas ondas de modernização ao longo do século XIX, gerou um mal-estar que fez Arnold declarar, por volta de 1867, que a verdadeira causa da crise social generalizada não poderia ser resolvida com meras atualizações da legislação – a extensão do sufrágio, por exemplo –, mas que, ao contrário, essas poderiam potencialmente causar anarquia social e espiritual caso viessem desacompanhadas de remédios mais eficazes, uma vez que o problema era supostamente de integração social, moral e cultural. De acordo com Arnold, só a educação poderia prover um cimento resistente e durável, uma nova geração de guardiões – infelizmente não oriundos das fileiras da aristocracia guerreira de certa comunidade orgânica de um passado idealizado, mas da sociedade mecânica decaída – da Tradição ainda acessível por intermédio dos grandes clássicos da literatura, especialmente tendo em vista o já referido descrédito da religião em face das novas descobertas científicas. Em suma, o Estado deveria se constituir como um centro de autoridade moral ao assumir o controle da educação da população como um todo e a crítica da literatura, da Poesia mais especificamente, seria o carro-chefe justamente por propiciar aquele pensar desinteressado acima dos conflitos imediatos (GARNETT, 2006, p. x-xiv).

Nos dois lados do Atlântico, esse sujeito civilizador seria formado na esteira de um projeto crítico calcado na reforma de toda a vida intelectual do país para “suavizar e amolecer a estridência do partidarismo político e religioso contemporâneo” e como “uma estratégia para conter movimentos radiais novos dentro dos quadros tradicionais de harmonia social e cultural”. Desse intelectual, pertencente a uma minoria e esculpido com o melhor dos materiais das humanidades, seria esperado um comportamento modelar de cidadão na medida em que se absteria de todas as disputas políticas práticas e se engajaria na excelência da crítica desinteressada, ou seja, influenciando a sociedade a longo prazo e apenas indiretamente. Segundo esse ponto de vista que se tornou senso comum, o discernimento do ‘certo’ até poderia se manifestar subjetivamente, mas ele ainda não estaria pronto para ser colocado em prática: o crucial aqui é uma educação que sempre resvale na pos-

tergação da ação. Então, o crítico, seja da literatura ou da sociedade, deveria cultivar esse ‘bom, belo e verdadeiro’ internamente e jamais se apressar para efetivá-lo, especialmente sabendo que esse havia sido o erro fatal do movimento que supostamente foi do Iluminismo à Revolução Francesa. Além desse teor político subjacente a muitos dos escritos de Arnold, há igualmente certas concepções cristãs implícitas como ‘vida após a morte’ e ‘sacrifício’, as quais são atualizadas para neutralizar demandas de políticas econômicas que incrementassem a renda dos mais pobres de tal sorte que fosse incutido nas pessoas em geral uma abnegação agora para assegurar uma recompensa em um futuro indeterminado (BALDICK, 1983, p. 21-24). Em uma palavra, o projeto civilizador tinha como bastião, não somente ainda que certamente, a crítica literária como compensação psicológica e antídoto para o que era enxergado como extremismos incendiários por parte de quem procurava externalizar o ‘certo’ e desafiar a legitimidade da ordem realmente existente. Aqui a prática da crítica literária sofre uma fusão com o trabalho de conservação de um atual estado de coisas.

O mínimo que se pode dizer a respeito desse curto apanhado do sentido geral da missão social do estabelecimento do ensino da literatura, e das humanidades como um todo, é que ele é revelador. A despeito das diferenças no específico, no geral as coordenadas são muito parecidas com aquelas encontradas no nascimento da USP nos decisivos anos 1930 brasileiros. No entanto, como procurei pontuar anteriormente, se é plausível sugerir que o direcionamento original ainda está entranhado nas instituições e práticas coletivas, seria absurdo imaginar que ele não sofreu revezes ou negar que cada um de nós tem papel ativo na contenda diária por reconfigurações. É nesse espírito que eu gostaria de concluir essa reflexão com uma mudança de rumos que ocorreu nos anos 1960 e insinuar alguns dos possíveis desafios colocados para um curso de graduação e pós-graduação em inglês no Brasil do século XXI.

DA CRÍTICA LITERÁRIA À CRÍTICA CULTURAL

A reviravolta, que aconteceu no ensino de literatura inglesa na matriz, e cujos efeitos ainda podemos sentir aqui na nossa realidade particular, pode ser pensada a partir das consequências da enorme expansão da educação de

adultos trabalhadores na Inglaterra. O contexto é o do segundo pós-guerra, da construção de um estado de bem-estar social nos países vitoriosos como fruto de lutas políticas e traço de uma rivalidade entre sistemas, deflagrada pelo que ficou conhecido como Guerra Fria. Graças a uma combinação de razões, a partir de 1945 – após o triunfo militar de uma aliança internacional encabeçada por certo liberalismo centrista favorável a regimes de expropriação mais *modernos* e à democracia parlamentar contra o reacionarismo nazifascista pautado por uma exploração direta e visceral, bem como mais afeito ao retorno a arranjos de dominação mais arcaicos como sangue, raça, chefe, etc. – ocorre um crescimento sem precedentes do ensino, universalizando-o e tornando-o obrigatório até a idade de quinze anos (MULHERN, 1996, p. 26). A maioria dos trabalhadores que foi à guerra arriscar a própria vida não parecia estar muito disposta a um retorno ao *status quo* de antes do confronto mundial e uma das consequências foi um número deveras impressionante de adultos matriculados em cursos noturnos para obter uma formação universitária.

Aquele projeto da crítica literária como uma cultura de minoria para resguardar a continuidade da Tradição e erigir uma barreira de contenção da barbárie sempre à espreita mostrava-se insuficiente para dar conta das premissas que iam se avolumando. Vale a pena mencionar que, em 1950, cerca de 150 mil adultos estavam matriculados em cursos de extensão universitária (CEVASCO, 2003, p. 62) e que, portanto, aquelas noções de literatura e cultura estavam ameaçadas, porque incapazes de responder às necessidades e expectativas radicalmente distintas entre aqueles que desejavam pouca coisa além do autocultivo, da transmissão de valores eternos e da formação de novos guardiões daqueles tesouros imateriais, e os que viam no conhecimento algo relevante somente enquanto algo que os ajudasse a entender suas respectivas vidas e a como agir nelas por conta própria. Aquela abertura da amplitude dos nossos estudos e pesquisas no curso de inglês da USP que mencionava há pouco, por conseguinte, tem a ver com questões específicas de ordem local, bem como com transformações mais globais de inaptidão dos estudos literários, tal como eles foram primariamente concebidos, para dar conta das determinações que emergem a partir de uma democratização do acesso à educação superior.

Um desdobramento mais acadêmico e que serve de ilustração dessa ruptura é o dilema norteador de um livro, altamente influente ainda hoje na

Inglaterra, que redimensiona a crítica literária para uma crítica cultural: qual é exatamente o papel do ensino de língua e literatura em um momento em que o próprio letramento está sendo instrumentalizado para a cooptação e desorientação da classe trabalhadora apenas recentemente alfabetizada? Há de se redesenhar a disciplina levando em conta os fins manipulatórios e embrutecedores dos aparelhos da assim chamada cultura de massas – produzida, diga-se entre parênteses, por uma minoria de publicitários remunerados a peso de ouro e consumida por uma maioria de pobres. A nova contradição trazida por um capitalismo que ainda conseguia integrar via assalariamento é bem conhecida de muitos de nós: dá com uma mão e tira com a outra. Explico: os ganhos materiais inegáveis iam sendo acompanhados da viabilização de uma despossessão ainda maior, uma vez que os novos produtos da dita cultura popular – revistas, jornais, programas de rádio e TV, filmes, publicidade, marketing, música *pop* etc. – não ambicionam a dilatação de mentes alfabetizadas, mas, ao contrário, a mera alimentação de seus gostos e preconceitos já existentes, bem como o permanente convite a um mundo edulcorado (*candy-floss world*) e a um entretenimento que se apresenta como sem classe social (HOGGART, 2009). Isto é, a luta histórica dos trabalhadores pelo fim do analfabetismo e pela educação é voltada contra eles – como, tendo tal quiproquó em mente, um curso universitário de inglês pode ter a sua pertinência social redimensionada? Toda essa problemática, então recentemente aberta e que viria marcar os debates a partir do fim dos anos 1950, é ela mesma um sinal do deslocamento da função social da educação, tanto do ponto de vista dos comprometidos com uma atualização da missão primeva quanto daqueles engajados em um projeto emancipador.

Avançando um pouco mais no tempo e chegando mais perto da nossa contemporaneidade, outras dificuldades são colocadas àqueles envolvidos nos cursos de letras. Caso a hipótese de que a lógica do momento atual do sistema capitalista de produção tenha se tornado cultural esteja correta, aquela função social original do ensino e crítica da literatura foi drasticamente abalada, uma vez que a distância que ela pressupunha foi obliterada. O universo da doçura e da luz da autonomia da arte – que possibilitaria elucubrações desinteressadas e a produção de novas sensibilidades apartadas da efetividade, engendrando o único espaço de liberdade possível na sociedade cativa da racionalidade instrumental pautada quase que exclusivamente por meios e fins – foi destruído

graças à modernização mais completa de toda a terra à imagem e semelhança do capital. A captura e expansão prodigiosa da atividade imaginativa de criar símbolos teria dissolvido o patamar da arte como atividade separada precisamente ao tornar culturais os nexos sociais mais significativos: do poder de Estado à própria estrutura da nossa psique, passando pelo valor econômico (JAMESON, 1991, p. 48), tudo passou a ter como mediação os produtos da hiperprodução cultural possibilitada pelo barateamento e disseminação dos meios de reprodutibilidade técnica das imagens, narrativas, músicas, notícias, etc. Todo e qualquer noticiário econômico atribui características psicológicas como “calma”, “expectativas”, “nervosismo”, “confiança”, etc. que têm pouco ou nada a ver com balanços ou dados concretos; algo semelhante se nota no mundo pós-verdade em que o audiovisual cria um novo mundo que, em muitos aspectos, rege o cotidiano *off-line*. Se antes a cultura era o que havia de mais universalmente humano e poderia celebrar a harmonia entre os indivíduos, tornando suas diferenças pura trivialidade, agora ela é o terreno das disputas diárias. As idas e vindas frenéticas de imagens velozes e efêmeras, o assistir à TV, à Netflix ou ao Youtube, aguardando o que vem a seguir, levou alguns a falar da transformação do ‘real’ no capitalismo tardio em uma sucessão de muitos pseudoeventos, que parecem decidir sobre a vida e a morte de todos, mas que terminam por serem esquecidos após a fabricação compulsiva de outros mais frescos. Essa “enorme rede global e multidimensional de comunicação descentrada em que estamos emaranhados como indivíduos” e o novo panorama atravessado por multinacionais globais inapreensíveis não apenas destronaram a cultura, mas também conduziram as humanidades a uma crise profunda, entre outras razões, porque aquela sua razão de ser da qual falávamos há pouco foi inviabilizada e com ela os pressupostos da crítica literária aos moldes anteriores (CEVASCO, 2001, p. 37-40).

Esse alargamento sem precedentes da experiência espacial em um planeta conectado por um ciberespaço ensejou uma disjunção até mesmo física entre o corpo individual e o espaço construído ao seu redor. O que se observa é um novo tipo de desorientação e de impossibilidade de localização (JAMESON, 1991, p. 44) que trava o aprendizado e a ação. Esse estado da arte leva à proposição de uma política cultural calcada no que foi designado como “mapeamento cognitivo” (*cognitive mapping*), que, grosso modo, seria um esforço de “possibilitar uma representação situacional da parte do sujeito individual

daquela totalidade mais vasta e propriamente irrepresentável que é o conjunto das estruturas da sociedade como um todo” (ibid., p. 51). Como forjar mapas confiáveis e instrumentos de orientação nesse novo mundo, mais ou menos como aqueles usados pelos navegadores para explorar a imensidão incomensurável oceânica nos séculos XV e XVI? Como construir coordenadas e triangulações que nos coloquem em ligação com a totalidade de maneira minimamente inteligível? Talvez combinando modalidades antiquadas de representação mimética mais ingênuas, com as mais variadas mídias disponíveis, articulando nossas relações interpessoais com realidades de classe locais, nacionais e internacionais. É possível que a sugestão de Jameson para lidar com os problemas contemporâneos, que engolfam inclusive o ensino e a pesquisa em inglês, seja exatamente a prática de estabelecer conexões entre os diversos níveis de realidade como uma espécie de pedra de toque: “uma cultura política pedagógica que busca dotar o sujeito individual com um sentido mais alto do seu lugar no sistema global”, que não se contentaria com simplificações, mas que, em vez disso, demandaria a invenção de “formas radicalmente novas para lhe fazer justiça” e se manter fiel ao que é a verdade da estrutura social atual pós-moderna, a saber, o seu objeto fundamental, que é “o espaço mundial do capital multinacional” (ibid., p. 54).

Efetivamente, a meu ver e a partir de tudo que foi dito até aqui, um curso de inglês, seja na sua dimensão linguística, literária ou de tradução, que se queira preservar ou se tornar pertinente no século XXI não precisa aceitar cegamente tais proposições, mas sem dúvida deve buscar abrir-se para esses desafios identificados como urgentes de modo a auxiliar a suspender a paralisia emanada da nossa confusão espacial e social. Podemos, assim, contribuir com aulas, pesquisas, seminários, traduções, artigos, eventos, teses, vídeos, etc. não para abastecer o mundo como máquinas acopladas de produção ininterrupta, mas, no lugar disso, para mapear cognitivamente o mundo presente não ‘somente’ para nos localizarmos nele, mas igualmente para podermos nos entender individual e coletivamente e recuperar a nossa habilidade de lutar nele. A minha intenção com esse texto foi justamente essa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDICK, Chris. *The Social Mission of English Criticism, 1848-1932*. Oxford: Clarendon Press, 1983.
- CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a Cultura. In *A Educação pela Noite*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p. 219-240.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para Ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Dez Lições Sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo, 2012. (2003)
- EAGLETON, Terry. The Rise of English. In *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell, 1988, p. 17-53. (1983)
- GARNET, Janet. Introduction. In ARNOLD, Matthew. *Culture and Anarchy*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. vii-xxviii.
- HOGGART, Richard. *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life*. London: Penguin, 2009. (1957)
- JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991.
- MARCOLIN, Neldson. Um caminho de Pedras: Julio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira e Fernando Azevedo na Linha de Frente da Criação da USP. In *Revista Pesquisa Fapesp*. São Paulo, Edição Especial USP 80 anos, p. 11-13, dez. 2014. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2014/12/010-013_MEMORIA_USP.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2023.
- MULHERN, Francis. A Welfare Culture? Hoggart and Williams in the Fifties. In *Radical Philosophy*. N. 77, May/Jun, 1996, p. 26-37. Disponível em <<https://www.radicalphilosophy.com/article/a-welfare-culture>>. Acesso em: 20 de março de 2023.
- PPGELLI. *ELLI 50: Abertura, com Mayumi Ilari & Munira Mutran (USP)*. Youtube, 25 de novembro de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gboBtod6bO8>>. Acesso em: 20 de março de 2023.
- SCHWARZ, Roberto. Um Seminário de Marx. In *Sequências Brasileiras: Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 86-105.
- SEREZA, Haroldo C. *Florestan: A Inteligência Militante*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SOUZA CAMPOS, Ernesto de. *História da Universidade de São Paulo*. 2ª edição. São Paulo: Edusp, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham and London: Duke University Press, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Literature and Marxism*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

_____. *Writing in Society*. London and New York: Verso, 1991. (1983)

O épico no teatro britânico pós-1956: o caso de John Osborne e John Arden

*Jonathan Renan Souza*¹

O OBJETIVO deste capítulo é analisar a chegada do teatro épico na Grã-Bretanha, sobretudo após 1956, e a conhecida turnê da companhia de Bertolt Brecht *Berliner Ensemble* em Londres. Seguindo a leitura de Stephen Lacey (1995) de que a absorção do teatro épico brechtiano em solo britânico se deu dissociando os expedientes épicos de seu propósito político, propõe-se a analisar tal apropriação tomando o caso dos dramaturgos John Osborne e John Arden. Espera-se com este trabalho colaborar para a compreensão do complexo contexto no qual os dramaturgos britânicos foram impactados pela obra brechtiana em meados do século XX.

CONTEXTO TEATRAL DO PÓS-GUERRA BRITÂNICO

A despeito de uma longa tradição e do despontar de importantes dramaturgos, a historiografia teatral britânica hegemônica considera que o teatro na Grã-Bretanha percorreu a primeira metade do século XX tendo como formas majoritárias o drama burguês tradicional, o teatro musical e a comédia; em suma, o teatro comercial do West End. Tal visão, porém, desconsidera a obra de dramaturgos do gabarito de Noël Coward, Terence Rattigan, T. S. Eliot, entre outros, e coloca no centro da mudança desse teatro para o que se chamaria de teatro moderno britânico a estreia da peça

1 Jonathan Renan Souza é Mestre em Letras e doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (FFLCH/USP). Desde 2013 pesquisa o teatro britânico do pós-Guerra, especialmente as peças de Joe Orton, Edward Bond, John Arden, John Osborne, John McGrath e Caryl Churchill, bem como a obra do dramaturgo alemão Bertolt Brecht. E-mail: <jonathan.renan.souza@usp.br>

Look Back in Anger, de John Osborne, montada em 1956 no Royal Court Theatre de Londres.

Essa perspectiva majoritária tem, no entanto, sido questionada. Dan Rabbellato em sua obra *1956 and All That* (1999) adota uma perspectiva crítica ao pretender melhor contextualizar o teatro pós-1956 e desmistificar a ideia muito difundida de que com a peça de Osborne o drama britânico subitamente era outro. Sem desmerecer a relevância da peça de John Osborne, o estudioso propõe em seu livro abranger vários elementos e eventos que contribuíram para a chamada “renascença” teatral denominada *New Wave* (Nova Onda) cujos dramaturgos que ficaram conhecidos por *angry young men* (ou jovens irados).

Em sua análise, o papel cumprido pelo financiamento do *Arts Council* – órgão responsável pelo aporte estatal às artes –, a emergência da figura preponderante do diretor e do dramaturgo e o trabalho das grandes companhias, alocadas majoritariamente em Londres são alguns dos fatores internos do teatro britânico daquele momento que relativizam o mérito único que a historiografia credenciou à peça de Osborne como responsável pela súbita mudança no teatro britânico.

O estudioso português Rui Pina Coelho (2013) elenca alguns eventos extra-teatrais que contribuíram para estabelecer 1956 como um ano emblemático para a Grã-Bretanha e seu teatro – relativizando também o impacto exclusivo da peça de Osborne:

É o ano da Crise do Suez; da invasão da Hungria pelas Tropas do Pacto de Varsóvia; das denúncias dos crimes de Estaline [Stalin] por Krushchev no XX Congresso do Partido Comunista; da morte de Bertolt Brecht e da temporada do Berliner Ensemble em Londres [...]. É também o ano em que milhares de britânicos têm em suas casas um “electrodoméstico” novo, mais concretamente, 1.110.439 televisores, comprados três anos antes para assistirem à coroação de Isabel [Elizabeth] II, abrindo assim caminho à emergente cultura de massas (COELHO 2013, p. 100).

O que certamente ocorreu foi que, dadas as condições internas e externas, o teatro tinha a possibilidade de colocar no centro da cena personagens que antes não tinham espaço, algo que abre portas a novos dramaturgos John Osborne, Harold Pinter, Arnold Wesker, Edward Bond, John Arden, Joe

Orton, Shelagh Delaney, e vários outros, muitos dos quais demonstravam um interesse em abordar através de suas peças as condições da classe trabalhadora e questionar a realidade imediata, seja a fluência dos anos 1950 que culminaria na chamada sociedade de consumo dos anos 1960, seja a derrocada do Império Britânico no fiasco militar de Suez, no Egito, entre outros.

Essa forma realista/naturalista que foi denominada *Kitchen-sink Drama* (ou *Realismo de pia de cozinha*) possibilitava então um movimento que partia do retrato da aristocracia e classe médias retratadas em peças como *The Cocktail Party* (1949) de T. S. Eliot, para a emergência de Jimmy Porter, protagonista da peça de Osborne e que traz toda sua revolta e sua linguagem agressiva e sem pudor para um palco até então considerado bastante tradicional.

As condições, portanto, estavam dadas para que os novos dramaturgos passassem a produzir para o palco e para a televisão, encontrando diretores e produtores dispostos a montar peças inéditas de autores pouco conhecidos, consideradas de risco financeiro, algo muito facilitado pelo aporte que o Arts Council possibilitou a várias companhias, em especial a *English Stage Company* de George Devine. Tal situação possibilitava que os dramaturgos, companhias e produtores pudessem experimentar com temas e formas teatrais pouco explorados na Grã-Bretanha.

O que John Russel Taylor (1962) aponta em seu livro *Anger and After* é que, longe de constituírem um movimento coeso, esses novos dramaturgos tinham *a priori* duas características em comum: terem se seguido à quebra temática estabelecida por Osborne e se originarem nas classes mais baixas da sociedade, fatos que se refletiam na dramaturgia do período. Não que anteriormente as classes trabalhadoras não aparecessem no teatro – pelo contrário, basta considerarmos peças como *Está aí fora o inspetor* de J. B. Priestley (1945). Elas só não estavam no centro das peças e suas condições não eram pensadas como material dramático para a construção das obras, restritas àquelas classes que frequentavam os teatros; em suma, retratava-se a vida burguesa e seus conflitos interpessoais.

Alan Sinfield (2013) resume a importância desses dramaturgos que “trouxeram nova seriedade ao conteúdo e ao propósito do teatro, tornando-o o principal veículo da década para o debate e discussão sobre questões sociais e políticas” (SINFIELD, 2013, p. 44). Como esse debate sobre o social e o político, mencionado por Sinfield, se daria conduz-nos aos meios pelos quais

os dramaturgos fizeram a passagem de um teatro tradicional para uma forma realista/naturalista que possibilitava retratar as questões sociais, para, por fim, se alçarem ao épico, o qual, por sua vez poderia implicar um teatro comprometido com a mudança de tais situações retratadas; algo que abordaremos na próxima seção.

A CHEGADA DO ÉPICO

Nesse panorama de renovação teatral, novidades vindas do continente eram progressivamente incorporadas e adaptadas ao contexto britânico. As técnicas épicas, a partir do uso feito por Brecht, por exemplo, se estabeleceram de modo definitivo na Grã-Bretanha na década de 1950. Segundo o teórico Christopher Innes (1992), o teatro épico encontraria um terreno fértil em solo britânico em decorrência da própria natureza de sua dramaturgia. Diz-nos o estudioso:

Significativamente, a única forma teatral europeia que teve mais que um efeito passageiro foi o 'Teatro Épico' Brechtiano. Nos fins da década de 1950 e ao longo dos anos 1960, o teatro de Brecht atuou como um catalisador de tudo, de produções de Shakespeare a peças de Osborne, Arden e Bond; e sua influência ainda é claramente percebida no trabalho da geração mais nova de dramaturgos contemporâneos. Entretanto, o impacto de Brecht pouco teve de acidental. O teatro inglês já estava preparado para apreciar um teatro intelectual (INNES, 1992, p. 2).

Como marco dessa entrada, considera-se que a vinda da turnê da *Berliner Ensemble* a Londres em 1956 causou grande impacto no teatro britânico contribuindo para que os dramaturgos preocupados com questões sociais passassem a utilizar com maior frequência muitas das técnicas épicas, tais como o palco vazio, o caráter episódico das peças, a quebra com a natureza autônoma do drama tradicional, entre outras; a exemplo do uso feito por Brecht.

Relatando também os inúmeros entraves de ordem diplomática para a vinda da companhia, James Smith corrobora a dimensão do impacto da visita sobre o teatro britânico:

A visita da Ensemble em 1956 proporcionou uma temporada de sucesso no Palace Theatre em Londres, montando *Mãe Coragem, O Círculo de Giz Caucasiano* e *Drums and Trumpets*, dando assim nova proeminência ao trabalho de Brecht nos círculos teatrais britânicos (SMITH, 2006, p. 315).

Assumindo tal turnê como o momento da consolidação do épico na Grã-Bretanha, coloca-se de saída uma das contradições desse ponto de contato. Se, por um lado, um dos passos em direção ao moderno foi exatamente o voltar-se para os problemas internos possibilitando que dramaturgos *britânicos* trouxessem à cena as questões locais – Dan Rebellato menciona inclusive a necessidade de que tais autores se mostrassem à altura do que vinha sendo produzido na Europa continental –; por outro, a vinda da companhia representava um processo de absorção da obra brechtiana que já vinha mediado pelos espetáculos de Brecht conforme montados pela companhia, caracterizando-se também como a entrada de uma inovação formal vinda do continente, ou seja, na contramão do que se fazia e possivelmente se desejava na época.

Certamente o intercâmbio de temas e formas é inescapável e constitui-se muito importante para que os dramaturgos pudessem explorar as problemáticas internas, mas não deixa de chamar atenção o quanto os dramaturgos britânicos rapidamente passaram a ser considerados através do prisma de formas europeias. Alguns exemplos são Harold Pinter, considerado “absurdo” a partir do livro de Martin Esslin (1961) e John Arden, chamado por alguns de o “Brecht britânico”.

Esse terreno fértil mencionado por Innes e que teria sido fecundado pela vinda da *Berliner* provê seus frutos com o uso que alguns dramaturgos da Nova Onda fariam dos recursos épicos já a partir de peças do próprio John Osborne e John Arden e alguns anos depois na obra de Edward Bond. De acordo com o estudioso Stephen Lacey (1995), no entanto, tal teatro, que utilizava alguns recursos épicos, se caracterizou, aparentemente, por esvaziar o conteúdo político preconizado por Brecht.

O que faltava no Brechtianismo de fins dos anos 1950 era um engajamento claro com a política de Brecht. [...] A marginalização da política de Brecht foi um resultado da dificuldade de encontrar uma política coerente com a Nova Onda [de dramaturgos] e da persistência da retórica da Guerra Fria,

que automaticamente coloriu a percepção da relação de Brecht com o governo da Alemanha Oriental [...]. A influência de Brecht em grande parte das peças históricas britânicas não prosseguiu, portanto, de uma política similar e tendeu a focar em técnicas narrativas específicas (LACEY, 1995, p. 155-156).

Segundo Lacey, essa espécie de tendência – que utilizava recursos épicos destituindo-os de suas implicações políticas – ficou marcada com o uso de peças históricas que, a exemplo de *Mãe Coragem* (1939) e *d'A Vida de Galileu* (1945), retomavam um passado distante no modo épico. Em sua visão, a recuperação do passado como ocorreu na peça *Luther* (1961) de John Osborne e *A Man for All Seasons* (1960) de Robert Bolt não foi bem-sucedida por estar, dentre outros motivos, desconectada da realidade contemporânea, utilizando recursos épicos com propósitos majoritariamente estéticos, sem um conteúdo político efetivo acoplado a eles.

Percebe-se assim que a entrada progressiva de temáticas sociais representou um importante passo em direção ao épico no contexto britânico, embora inicialmente dentro dos parâmetros de uma forma realista/naturalista, vide *Look Back in Anger* e as primeiras peças de John Arden. A aproximação de Osborne e Arden com as técnicas épicas parecem se constituir, mesmo que muito distintas entre si, como um novo momento em que o épico é incorporado não necessariamente tendo em vista um propósito claramente político, conforme a leitura de Lacey. De modo a colocar à prova tal apontamento, na próxima seção nos deteremos, ainda que brevemente, sobre as peças dos dois dramaturgos na intenção de melhor caracterizar tal aproximação e uso dos recursos épicos.

JOHN OSBORNE E JOHN ARDEN: DOIS MODOS DE ABORDAGEM DO ÉPICO

Dramaturgo incontornável no panorama teatral britânico diante do sucesso estrondoso de sua peça *Look Back in Anger*, John Osborne se destacou também com suas peças seguintes que tinham o desafio de evidenciar o valor de sua dramaturgia para além de colocar em cena o emblema dos *angry young*

men na figura de Jimmy Porter. *The Entertainer* (1957) galgou grande sucesso, tendo sido escrita para o grande ator Laurence Olivier, estrou no Royal Court e foi transferida posteriormente para o West End. A adaptação fílmica de 1960 proporcionou uma indicação ao Oscar de Melhor Ator para Laurence Olivier. Outra peça de importância foi *Luther*, de 1961, sob direção de Tony Richardson, também montada no Royal Court de Londres e na Broadway em 1963. A peça recebeu diversos prêmios como melhor peça de 1964 do Drama Critic Award e o Tony Award de melhor peça da Broadway em 1964.

Dentre os expoentes do teatro britânico pós-1956, John Arden foi um dos mais celebrados. Formado em arquitetura, Arden iniciou sua carreira no teatro escrevendo peças como *Waters of Babylon* (1957) e *Live Like Pigs* (1958). Sua terceira peça longa consagrou-o, considerada uma das maiores peças do pós-Guerra britânico: *Serjeant Musgrave's Dance*, de 1959. Nessa peça, o sargento Musgrave traz para uma cidade mineradora da Inglaterra um bando de soldados com o intuito de desmascarar as atrocidades da guerra colonial, mas é detido pelas autoridades e os trabalhadores em greve em decorrência de seu messianismo e seu desejo de conscientizar a população a qualquer preço. É com *Serjeant* e suas peças seguintes que a discussão política explícita ganha fôlego na dramaturgia de Arden, ligando-se, por exemplo, à sua atuação militante junto ao movimento pelo desarmamento nuclear. Com essa peça inicia-se também os problemas que Arden teria com a crítica. Na ocasião de sua primeira montagem, a peça foi considerada um fracasso e recebeu resenhas em geral negativas. Tais críticas referiam-se ao final aberto e ao seu “racionalismo”.

Em se tratando do recurso formal de volta ao passado, considerada uma das técnicas absorvidas através do contato com o épico, conforme argumenta Lacey, a peça mencionada pelo estudioso, *Luther*, traz exatamente esse expediente ao retratar a história de Martinho Lutero (1483-1546), figura histórica que seria crucial para a Reforma Protestante, causando um grande cisma na Igreja Católica e em todo o arranjo social e político europeu a partir de 1517. Em *Serjeant*, por sua vez, Arden volta aos tempos do Império, provavelmente o século XIX, para retratar as consequências das guerras coloniais. *Luther*, que estreou dois anos após a peça de Arden poderia ser a princípio caracterizada dentro do propósito em que, ao modo brechtiano, distanciar no tempo e no espaço seriam meios de fazer com que o espectador visse sua

realidade presente com novos olhos, convidando-o a refletir sobre a mutabilidade da situação histórica corrente.

Assemelhando-se a um procedimento que observamos em *Mãe Coragem*, em *Luther* as cenas são precedidas de uma localização histórica e geográficas precisas. Aqui, porém, não há nenhuma espécie de antecipação do que ocorrerá em cada cena como ocorre em Brecht. Tendo em consideração a delimitação histórica que se assemelha aquilo que fez Brecht em *Mãe Coragem* e *Galileu*, que também lidam com temas históricos – *Galileu* em especial com uma figura histórica, assim como Osborne – há em *Luther* uma diferença crucial que é a manutenção de um suspense que não observamos em Brecht. Tal fato parece ir de encontro com o próprio tema da peça, isto é, uma história já conhecida do público dispensaria a necessidade de manter esse suspense, em prol de um comentário épico *sobre* a história encenada. Isto é, ao invés de encenar algo que o público não conhece, o avanço épico estaria justamente em mostrar o conhecido sob nova luz e comentar aspectos que o público desconhece. Nesse sentido, parece-nos que o uso de uma personagem histórica, seja Galileu ou Lutero, não garantem *a priori* que haverá um direcionamento a uma estruturação formal épica e tampouco ao épico brechtiano.

No que poderia ser tomado como um importante ponto de contato de cunho potencialmente político entre *Serjeant e Luther*, a representação de problemas coletivos, as peças se distanciam radicalmente. Em Arden o enredo da greve dos mineiros que estão sob a exploração do prefeito, apoiado pela polícia e a igreja, apresenta-se a princípio como um subenredo que parece ter, no modo épico, uma função para além de uma ação de apoio àquela principal. No teatro épico, conforme teorizado por Peter Szondi e Anatol Rosenfeld, a unidade de ação característica do drama tradicional é abandonada em prol da criação de subenredos por vezes em caráter episódico, que fragmentam a história única de poucas personagens preconizada no drama e possibilitam formalmente abordar questões de maior envergadura da ordem do coletivo.

No caso da peça de Arden, o subenredo dos grevistas cumpre esse papel de contraposição à narrativa principal ao serem os trabalhadores aqueles que desde o início desconfiam da real intenção do sargento Musgrave. Sua desconfiança não é injustificada, pois certamente as figuras de autoridade, assim que pudessem, usariam de soldados – seja o destacamento de Musgrave, seja

os *dragoons* da rainha – para abafar o movimento grevista. A cautela dos mineradores com relação a Musgrave aparece desde o primeiro contato com os soldados, no qual os trabalhadores reafirmam seu propósito: “Tem um sindicato nessa mina, e nós somos fortes. Quando falamos greve, é greve, todos nós: são nossos punhos, e são piquetes, pedras e pés. Se você trabalha escavando a mina você tem aço nas botas – olha!” (ARDEN, 1959, p. 118).

O leitor/espectador nota então que há uma luta dos trabalhadores em curso por melhores condições de trabalho que poderia se associar à luta de Musgrave: contra as autoridades, o abuso de poder e as atrocidades que elas cometem àqueles que se colocam no caminho de seus interesses econômicos. A possibilidade de uma coalizão entre mineradores e soldados é, todavia, questionada na sequência do diálogo em que fica claro que talvez não haverá cooperação entre aqueles que são explorados:

MINEIRO AGRESSIVO. E você luta por sua vida quando é preciso.

MUSGRAVE. Alguns de nós lutam também.

MINEIRO SÉRIO. Ah, não, soldadinho. Você luta por dinheiro. Sai pelo mundo numa coisa chamada expedição punitiva, contra o que vocês chamam de rebeldes, e atiram em homens nas ruas. Mas não aqui. Estas são as nossas ruas (ARDEN, 1959, p. 118).

Na peça de Osborne, por outro lado, um subenredo que pudesse tratar de um aspecto mais social e abrangente, isto é, vislumbrando o que se passa na História para além da Reforma Protestante em sua importância religiosa é, todavia, abandonado em prol do predomínio da ação principal que corre conforme os ditames do drama tradicional focando na relação interpessoal, a despeito dos diversos recursos épicos que vemos em *Luther* – o caráter episódico das cenas, a troca de cenário e elementos cênicos às vistas do público, a utilização de uma “massa” de monges, sem nomes e que agem como um grupo por toda a peça, entre outros.

Com efeito, o fato de o pai de Lutero, Hans, ser um mineiro é trazido à cena logo no primeiro ato, primeiramente no desapontamento com que ele recebe a notícia de que Lutero decidiu por abandonar a vida universitária para ser um monge. Quando Lutero vai celebrar sua primeira missa é informado então da doação que seu pai fizera à ordem: “MARTIN. Quanto você

disse que meu pai deu à ordem? WEINAND. Vinte florins. MARTIN. É muito dinheiro para meu pai. Ele é um mineiro, sabe” (OSBORNE, 1961, p. 24). Evidentemente que não se espera que aquilo que Arden tenha realizado em *Serjeant* seja de alguma forma replicado por Osborne. Em contrapartida, percebe-se o esforço de Osborne por organizar técnicas épicas que se tornariam muito comuns com o passar dos anos, mas que naquele momento no teatro britânico eram ainda novidade, mas que aqui não parecem se alçar a temas mais sociais ou políticos.

Uma desses expedientes é quando a personagem John Tetzl, frei dominicano vendedor de indulgências, dialoga com o público, quebrando assim com a convenção dramática da quarta parede. Seu discurso de apresentação, defesa e venda das indulgências para um homem cego demanda inclusive uma resposta do público real do teatro:

TETZEL. (...) E quanto ao resto de vocês, sei que posso confiar em todos para ouvir pacientemente enquanto eu dou instrução a ele.

Tudo bem? Posso continuar? Estou perguntando a vocês, tudo bem, posso continuar? Eu disse “Posso continuar”?

[Pausa. Espera-se que um alguém do público dirá “Sim.”] Obrigado (OSBORNE, 1961, p. 43).

O avanço de tal técnica parece, entretanto, não corresponder a uma intenção épica de discutir dos assuntos públicos e levar o público a uma racionalização para além da crítica à doutrina católica da época. Em verdade, durante grande parte dos dois primeiros atos a ação se concentra nos ambientes fechados do monastério e em torno da relação entre Hans e seu filho Lutero por conta de sua escolha pela vida religiosa, a crença fervorosa do monge e seus problemas de saúde. É somente com a entrada de Tetzl que a peça passa a se abrir para um conflito externo a Lutero, isto é, para além de seus problemas familiares e tormentos religiosos pessoais.

Dentro do rol do épico utilizado por Osborne destacam-se ainda as várias cenas que propõem discursos das personagens, tais como o de Tetzl, os de Lutero e por fim aquele do Cavaleiro. Esse último cumpre na peça uma função muito similar à da Sra. Hitchcock, taverneira em *Serjeant* que, enquanto narradora épica, faz ao final da peça uma espécie de balanço das ações

contraditórias de Musgrave. Em *Luther*, o Cavaleiro é aquele que abre as cenas dando as coordenadas de tempo e espaço. Aquilo que poderia ser tido como uma função meramente de apresentador é quebrado em dois momentos. Primeiramente quando ele tece um comentário sobre o que se passará a partir das dúvidas de Lutero: “CAVALEIRO. E então, as orações acabaram – e a blasfêmia começou” (OSBORNE, 1961, p. 26), retirando-o da função apenas protocolar de anunciar o tempo e o espaço de cada cena. O segundo momento apresenta-se já no terceiro ato, quando o Cavaleiro passa a travar um diálogo com Lutero.

Essa cena é crucial para a compreensão do tipo de épico que Osborne coloca no palco. É nesse momento que o narrador épico propicia um distanciamento em relação ao herói Lutero, conforme todo o trecho vinham caracterizando-o – em especial através da música e iluminação, vide a cena seis do ato dois quando Lutero decide por enfrentar o papa e a rubrica aponta: “Há um relâmpago e um explosão de cordas dissonantes de um coral fora do palco. (...) As luzes sobre a bula papal e o púlpito se esvaem conforme as luzes (...) iluminam MARTIN ajoelhado, projetando grandes sombras nas paredes ao lado” (OSBORNE, 1961, p. 71-72). Tais recursos corroboram a apresentação de Lutero como um herói em toda sua potência e bravura.

Ao trazer ao público o posicionamento de Lutero diante da revolta dos camponeses, na qual ele apoiou a repressão sobre a população, colocando-se ao lado dos príncipes e figuras de autoridade, tal distanciamento configura-se, apesar de quase ao final da peça. Nesse ponto específico a aproximação com *Serjeant* converge os dois dramaturgos para uma visão mais nuançada e menos estática dos protagonistas que dão título às duas peças. Em *Serjeant*, não obstante, desde o início a figura de Musgrave é alvo de desconfiança e as contradições de suas ações veem progressivamente à tona, permitindo um distanciamento que fomenta o questionamento e a racionalização.

Em suma, *Luther* e *Serjeant*, apesar da convergência no que se refere ao uso das técnicas épicas, divergem notadamente nos propósitos para os quais os recursos são utilizados. A apresentação de um herói Lutero, somente ao final evidenciado em suas contradições é o oposto do que ocorre na peça de Arden, na qual desde o princípio percebe-se a problemática de um herói messiânico, a despeito de sua intenção de conscientizar a população sobre as guerras imperiais ser legítima. O argumento de Stephen Lacey, pelo menos

no que se refere à sua menção à *Luther*, parece por fim se confirmar, isto é, o uso das técnicas não dramáticas se mescla com o uso dramático da música e da iluminação, por exemplo, o que corrobora a identificação com o herói que apenas ao final distanciada.

A utilização de enredos que retomam tempos passados também se distingue entre as peças e a conexão com questões do momento presente da montagem da peça se sobressai em *Arden*, em que pese que a peça de Osborne galgou muito mais sucesso, empregando para tanto inclusive uma estrutura gigantesca de objetos, iluminação, figurino e recursos musicais. O que se observa, todavia, é que tais expedientes parecem se encerrar em si, sem que ao menos um comentário social mais abrangente para além da questão dos camponeses, brevemente tratada no fim da peça, seja tecido a partir deles. Essa absorção do épico que passa mais por uma questão estética do que política fornece então um panorama das possibilidades que tal forma teria no teatro britânico moderno, seja na prática de Osborne, seja na prática de *Arden*, esta considerada mais politizada e mais em linha com o constructo brechtiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, reforçamos que o painel aqui delineado não invalida o valor de tais obras, sobretudo *Luther*, como parte do processo de enraizamento do épico em solo britânico. *Serjeant Musgrave's Dance* e, posteriormente, a obra de dramaturgos como Edward Bond, apontam para um caminho mais ligado ao legado de Brecht, mas que não necessariamente angariou atrair atenção do público, em especial *Serjeant*, hoje considerada um “clássico” do teatro moderno, mas que ficou relegada a um público reduzido, diferentemente de *Luther* de Osborne, montada inclusive na Broadway e que parece ter em si um potencial crítico, ainda que não explorado tendo-se em mente um épico de matriz dialética. Dentro das limitações deste artigo não nos foi possível mapear de modo mais extensivo as expressões épicas que se deram no palco britânico a partir da segunda metade da década de 1950. Em contrapartida, ao analisar brevemente as obras destes dois autores tão díspares, é possível perceber o modo contraditório com que o épico se assenta

entre a dramaturgia da chamada Nova Onda e que seria determinante para os rumos do teatro britânico nas décadas vindouras. Indubitavelmente John Osborne e John Arden são nomes inevitáveis para a escrita dessa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDEN, John. *Serjeant Musgrave' Dance*. In: *The Plays of The Sixties*. London: Methuen, 1966.
- COELHO, Rui. Pina. Dias difíceis: A representação da violência na dramaturgia britânica de matriz realista do pós-Segunda Guerra Mundial (1951-1967). Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2013.
- INNES, Christopher. John Arden (1930-): the popular tradition and Epic alternatives. In: *Modern British Drama 1890-1990*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 137-156.
- LACEY, Stephen. *British Realist Theatre: The New Wave in Its Context 1956-1965*. London: Routledge, 1995.
- OSBORNE, John. *Luther*. Chicago: The Dramatic Publishing Company, 1961.
- SINFIELD, Allan. The theatre and its audiences. In: _____. *Society and Literature 1945-1970*. Abingdon: Routledge, 2013, p. 173-197.
- SMITH, James. Brecht, the Berliner Ensemble, and the British Government. *New Theatre Quarterly*, Oxford, Vol. 22, n. 4, p. 307-323, 2006.
- TAYLOR, John Russell. *Anger and After. A Guide To The New British Drama*. London: Methuen & Co., 1962.

Um antifascista da Broadway: o teatro de Arthur Miller e seu impacto nas ideias e rumos dramaturgicos e políticos do Brasil nos anos da Ditadura Militar

*Thiago Russo*¹

MUITO SE fala sobre o peso e a importância da *Broadway* para os Estados Unidos e para a constituição da história daquele país. Entretanto, o país lançou vozes dramaturgicas que não ficaram confinadas somente às suas páginas e palcos, mas também inundaram o mundo inteiro trazendo inovações literárias, no fazer teatral (com formas e estilos diversificados), e nas ideias que marcaram profundamente as questões dentro e fora dos palcos, especialmente em nosso país.

A história do teatro moderno estadunidense está intrinsecamente ligada à história do teatro moderno brasileiro, encontrando já na sua origem similaridades: ambas as dramaturgias surgiram a partir de uma necessidade concreta de apresentar questões que dialogassem com a realidade, e de construir uma voz que pudesse satisfazer tal necessidade.

O teatro estadunidense, como nos lembra Iná Camargo Costa em seu *Panorama do Rio Vermelho* (2001), “nasceu como empreendimento comercial e não teve origens eclesíásticas, palacianas ou estatais” (p.25). Até a década de 1910, por exemplo, não havia nos Estados Unidos uma dramaturgia típica que retratasse a vida no país, e isto se contrapunha a uma necessidade de buscar algo que dialogasse com a realidade do país. *Melodramas, encenações*

¹ Thiago Russo é Psicanalista e Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Sua tese, realizada parcialmente na *University of Louisville* (Kentucky, EUA) foi indicada ao prêmio CAPES de melhor tese em 2021. Thiago é autor de *Arthur Miller for the 21st Century*, pela Palgrave; e editor de *The Ride Down Mt. Morgan* (peça de Arthur Miller republicada em 2022). Thiago é também membro titular da *The Arthur Miller Society*, em Nova York, e atualmente é Pós-Doutorando no PPGELLI.

de Shakespeare e adaptações de clássicos da literatura eram presenças fortes na cena teatral do país, o qual teve dificuldades para firmar uma voz autêntica produzida por seus próprios cidadãos, visto que o Puritanismo presente naquele país desde a sua fundação enxergava subversão na atividade teatral. Nem mesmo os puritanos viam o teatro com bons olhos e proibiam seu aparecimento sob pretexto de ser uma má influência, e mesmo muitas peças com moral cristã não tinham permissão para serem encenadas. Gould (1968) nos relata que:

O teatro levou muito tempo para nascer na América e muito tempo para crescer e se tornar adulto. Desde cedo os romancistas começaram a contar suas histórias e os poetas a cantar suas canções, mas aqueles que poderiam ter escrito grandes peças se mantiveram em silêncio, porque o teatro envolvia o povo, o público – e, no que se referia ao público, o governo podia levantar sua mão de ferro. (p.12)

Na medida em que novas questões sociais, históricas e políticas se apresentavam, se apresentavam também necessidades de as representar dramaturgicamente. *A crise do drama*, termo cunhado pelo crítico literário húngaro Peter Szondi, que remonta ao final do século XIX, enfatiza a necessidade de reformulação da *forma* vigente, visto que esta entrava em um choque tensio-nal com o *conteúdo*. A necessidade de transpor as barreiras formais do drama para retratar novos conteúdos sociais gerou revoluções impressionantes no século XIX, com dramaturgos como Anton Tchekhov (e a dramaturgia da estagnação), August Strindberg (e a dramaturgia do Ego), Henrik Ibsen (e o drama analítico), Maurice Maeterlinck (e o drama estático), dentre outros. Assim, o que antes era irrepresentável dentro do dialogismo dramático, passa a ser colocado em cena por tais dramaturgos, que rompem com a estrutura clássica do drama. Os pressupostos formais vigentes até então, ao serem desafiados e transformados, conferiam historicidade ao que havia se tornado norma e tal tensão possibilitou também novas formas teatrais no século XX com dramaturgos estadunidenses como Arthur Miller, Clifford Odets, Eugene O'Neill, Lillian Hellman, Tennessee Williams, Thornton Wilder, dentre tantos outros, que se tornaram importantes vozes da dramaturgia moderna dos Estados Unidos.

Tennessee Williams, por exemplo, encontra admiração e inspiração na dramaturgia de Anton Tchekhov, criando inclusive uma peça em um ato, *The Lady of Larkspur Lotion (A Dama da Loção Antipiolho)*, 1941) na qual uma personagem que é escritor apresenta-se como o próprio Anton Tchekhov. Arthur Miller, por sua vez, menciona inúmeras vezes não somente sua admiração, mas seu débito para com Henrik Ibsen em relação ao fazer teatral e político, adaptando a peça *An Enemy of the People (Um inimigo do povo)*, 1951), (re)contextualizando-a para o âmbito do macarthismo dos anos 1950 dos Estados Unidos. Além disso, sua primeira peça de sucesso, *All My Sons (Todos Eram Meus Filhos)*, 1947), utilizou-se da *técnica analítica*¹ de Ibsen.

Da mesma maneira que dramaturgos modernos do século XIX nos auxiliam no entendimento da construção da dramaturgia moderna dos Estados Unidos, olhar para a historiografia do teatro moderno estadunidense significa também jogar luz sobre a historiografia teatral moderna brasileira. Os anos 1940/50, por exemplo, testemunharam diversas encenações por parte da *Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD)*, do *Teatro Experimental do Negro* do Rio de Janeiro, do *Teatro Brasileiro de Comédia*² (TBC), além de companhias como as de *Jaime Costa* e *Os Comediantes*, que trouxeram ao Brasil peças de dramaturgos estadunidenses cujas montagens foram importantes para a história do teatro em território brasileiro e para a história política de nosso país³.

Focamos aqui no caso de Arthur Miller, carpinteiro teatral de uma dramaturgia marcadamente política e antifascista/humanista que versa sobre *Depressão Econômica*, *Macarthismo*, *Holocausto*, *Guerra do Vietnã*, *Neoliberalismo*, *Guerra ao Terror* e tantos outros assuntos de envergadura sociopolítico-econômica.

1 A *técnica analítica* consiste no recurso de trazer o passado à tona por meio de diálogos sem necessariamente dramatizá-lo em cena. Tal técnica fora explorada em profundidade em: RUSSO, Thiago Pereira. *Análise formal de All my sons e de An enemy of the people, de Arthur Miller*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

2 O TBC, Teatro Brasileiro de Comédia, estreia profissionalmente com a peça do dramaturgo estadunidense William Saroyan, *The time of your life* (1939), sob o título em português de *Nick Bar: álcool, brinquedos e ambições*, em 1949.

3 Para um estudo aprofundado sobre tais montagens, ver: BETTI, Maria Sílvia. *Dramaturgia comparada Estados Unidos/Brasil: três estudos*. São Bernardo do Campo: Companhia Cultura Fagulha, 2017.

Tal dramaturgia contribuiu para que o teatro moderno brasileiro fosse repensado tanto em termos de sua *forma* como de seu *conteúdo*, assim como dramaturgos modernos como Ibsen e Tchekhov contribuíram para que Miller e Williams repensassem e (re)criassem a dramaturgia de seu país.

A importância de Miller é ressaltada por diversos autores dentro e fora dos Estados Unidos, e no caso do Brasil, de todos os que se inspiraram na dramaturgia milleriana¹, dois merecem menção e uma breve reflexão: Jorge Andrade e Dias Gomes.

Jorge Andrade (1922–1984), incomodado com a situação política do Brasil nos anos 1950, voltou-se a *Arthur Miller* como uma espécie de mentor. Após ter obtido uma bolsa de estudos, o brasileiro vai aos Estados Unidos para conversar com o carpinteiro teatral estadunidense, e Sabato Magaldi, no prefácio de *Labirinto*, descreve que:

Jorge não esconde a importância do conselho que recebeu um dia, em Nova Iorque, do dramaturgo Arthur Miller, com cuja obra seu teatro tem tantos pontos de contato. Disse-lhe o autor de *A Morte de um Caixeiro-Viajante*: ‘*Volte para seu país, Jorge, e procure descobrir porque os homens são o que são e não o que gostariam de ser, e escreva sobre a diferença*’. (p.11)

Tal conselho resulta na escritura de nada menos do que *A Moratória* (1954)², considerada por muitos (dentre os quais Iná Camargo Costa e Gil-da de Mello e Souza, 2001, p. 122) como a primeira obra-prima do teatro brasileiro.

O segundo dramaturgo que encontrou na essência dramaturgico-política de Miller grande força, fora Dias Gomes (1922–1999). *O Santo Inquérito* (1966), uma das peças mais emblemáticas do dramaturgo, é escrita no auge da Ditadura Militar, assim como Miller também o fez no auge do macarthismo em *The Crucible (As Bruxas de Salém)* em 1953. Dias Gomes deslocou o eixo histórico da peça para poder tratar de questões daquele momento que pudessem ser motivo de perseguição e de censura. Utilizando-se da persona-

1 Outros dramaturgos como Augusto Boal e Oduvaldo Viana Filho (Vianinha) frequentemente mencionavam Arthur Miller como uma importante figura para ambos.

2 A peça trata da ruína de uma família proprietária de cafezais em uma cidade do interior de São Paulo na década de 1920 e 1930, e se assimila ao estilo milleriano pois ressalta fortemente as dimensões econômicas, históricas e sociais de tal decadência.

gem histórica de Branca Dias¹ (assim como Miller o fizera, utilizando-se de personagens que haviam sido consideradas bruxas em Salém, Massachusetts, em 1692), Dias Gomes colocou em cena uma espécie de Joana D'Arc nordestina, cuja acusação de judaísmo e de práticas imorais a condenou à fogueira da Inquisição. Em sua autobiografia Dias Gomes explicita o paralelo entre seu trabalho e o de Miller, relatando que:

A essa altura [1965], eu já tinha concluído *O Santo Inquérito*, peça nascida de minha indignação e de meu desejo (ou dever) de denunciar a repressão generalizada, em particular no campo das ideias. [...] Um texto direto, dando nomes aos bois, era impossível. Teria que apelar para uma metáfora. Em minhas pesquisas de folclore para o programa radiofônico *Todos Cantam Sua Terra*, eu havia me deparado com a figura de Branca Dias que, segundo a lenda muito difundida na Paraíba, fora queimada pela Santa Inquisição. A semelhança entre os processos da Santa Inquisição e os IPMs (a caça às bruxas, a pressuposição de culpa sem direito de defesa, a manipulação de dados e a deturpação do sentido das palavras e dos gestos) fornecia-me a metáfora de que eu necessitava. [...] De tal artifício já lançara mão Arthur Miller, quando escreveu *The Crucible*, visando a condenar o macartismo. (1998, p. 212-213)

É notável, e de extrema necessidade olhar e estudar os impactos de como a dramaturgia antifascista/humanista de Arthur Miller trouxe reflexões e questionamentos sobre as formas de se ler e fazer teatro dentro do Brasil, e sobre como tal dramaturgia se coloca enquanto reflexão e antítese ao que se viu e se fez especialmente nos anos da Ditadura Militar brasileira. É o caráter ético, moral e revolucionário das peças de Miller que inspirou outros dramaturgos, além dos dois supracitados, a darem uma resposta absolutamente arrebatadora à repressão em um dos períodos mais assombrosos da História do Brasil².

1 Branca Dias (1515–1558) era uma cristã nova e fora processada por praticar secretamente o judaísmo. Dias foi sentenciada, em 12 de setembro de 1543, a *abjuração pública, dois anos de cárcere e hábito penitencial*, ficando reservada a sua comutação e dispensa.

2 Vianinha, por exemplo, que expressava abertamente sua admiração por Miller, escrevera: *Se Correr o Bicho Pega, se Ficar o Bicho Come* (1965), *Moço em Estado de Sítio* (1965), *Mão na Luva* (1966), *Papa Highirte* (1968) e *Rasga coração* (1972-1974), dentre outras.

A dramaturgia de Arthur Miller tem inspirado *forma e conteúdo* de muitos dramaturgos e pensadores mundo afora, e tem especial apelo a nós, brasileiros, por se presentificar – direta e indiretamente¹ – nos palcos do Brasil em momentos estratégicos de crise ética e política. Em um dos períodos mais lamentáveis da história de nosso país, dramaturgos se voltaram à essência da dramaturgia milleriana, e ao assim fazerem, conduziram a história da dramaturgia brasileira, tão negligenciada e desconhecida por muitos, mas extremamente poderosa e relevante. Em tempos nos quais a democracia se encontra em perigo e nos quais negacionismo e saudosismo da Ditadura Militar marcam discursos públicos e privados, é a partir da voz de um antifascista vindo da Broadway que temos a oportunidade de olhar para a historiografia de nossa própria dramaturgia e vislumbrar a possibilidade de um futuro em que a ética e a democracia retornem ao centro da história de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Maria Sílvia. *Dramaturgia comparada Estados Unidos/Brasil: três estudos*. São Bernardo do Campo: Companhia Cultura Fagulha, 2017.
- COSTA, Iná Camargo. *Sinta o Drama*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- _____. *Panorama do Rio Vermelho: ensaios sobre o teatro americano moderno*. São Paulo: Nankin, 2001.
- GOMES, Dias. *Apenas um subversivo: autobiografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *O Santo Inquérito*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.
- GOULD, Jean. *Dentro e fora da Broadway: o teatro moderno norte-americano*. Trad. Ana Maria M. Machado. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1968.
- MAGALDI, Sábato. Prefácio. In: ANDRADE, Jorge. *Labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MILLER, Arthur. *An Enemy of the People*. New York: Penguin Books, 1951.
- _____. *The Crucible: a play in four acts*. London: Penguin Books, 1953.

1 Algumas montagens das peças de Miller no Brasil: *Depois da Queda* (1964, 1965), *Todos Eram Meus Filhos* (1964), *As Bruxas de Salém* (1965), *O Preço* (1968, 1970), *Beco Sem Saída* (1969). Para detalhes mais aprofundados ver: BETTI, Maria Sílvia. *Dramaturgia comparada Estados Unidos/Brasil: três estudos*. São Bernardo do Campo: Companhia Cultura Fagulha, 2017.

- _____. *All My Sons: a play in three acts*. London: Penguin Books, 2000.
- RUSSO, Thiago P. *Análise formal de All my sons e de An enemy of the people, de Arthur Miller*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SAROYAN, William. *The Time of Your Life*. London: Bloomsbury, 2009.
- SOUZA, Gilda de Mello e. *Exercício de leitura*. São Paulo: Duas Cidades, 1980.
- SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno: 1880-1950*. Trad. Luiz Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- WILLIAMS, Tennessee. *27 carros de algodão e outras peças em um ato*. São Paulo: É Realizações, 2012.

Cultural resistance in Brazilian puppetry: challenging colonialism and systemic prejudice through popular theatre

*Mayumi Denise S. Ilari*¹



Fig. 1 - Mamulengo puppet by Sebastian Marques. Image: Mayumi Ilari

THE PRESENT chapter discusses the use of popular culture, mainly mamulengo puppetry, as an artistic form of cultural and racial resistance in Brazil, dating from the form's very origins, in the country's colonial period, to the

¹ Mayumi Ilari teaches English and American literature and drama at the Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences in the English area of the University of São Paulo (USP), Brazil. She studied American drama and theater at State University of Campinas and at USP. Her current research focuses on drama studies and contemporary theater and society, and has recently written about Brazilian puppetry. She is the author of a book about the American company Bread and Puppet Theater and of a recent chapter in *Evolution of Tradition, Interrogating Transformations in Traditional Folk Performing Arts*, by Goswami, Atasi N and Singh, Anita. (Org.). New Delhi: HP HAMILTON, 2022.

present. Its original version was presented at the University of Connecticut, during the 2021 Symposium Ballard - Representing Alterity through Puppetry and Performing Objects, in the Historiography panel, then titled “Mamulengo as Cultural Resistance”. The reviewed text should soon be available online, along with other such texts from the Symposium at the Ballard Institute and Museum site.

Being one of the oldest and most representative artistic expressions of popular culture in Brazil, mamulengo’s origins are mostly undocumented, while the form is considered a probable development of the influence of European puppetry brought by Portuguese settlers in colonial times. A tradition once present strictly in the North and Northeast, its theatrical version gained variations in plot, characters, stage and material characteristics, through different regions and generations of puppeteers. Its traditional audiences lived in remote rural areas, composed of humble northeastern villagers who gathered together especially for the puppet shows, in lively performances that originally lasted from four to six hours, or even longer.

Today, in an age of sophisticated and technological entertainment, mamulengo puppetry is still typically performed by popular artists, portraying the lives, everyday situations and hardships lived by lower-class audiences. Often dealing in humorous ways with themes of violence and brutality, mamulengo puppets typically make fun of the locally powerful: while dramatically defying and fooling typical authority characters (a sheriff, the local priest or prominent politician etc.), they momentarily invert current injustices and release, through laughter, sentiments of oppressiveness (even if briefly and symbolically only), therefore suppressing social differences in a lively, cathartic show.

Typically bringing up themes of class differences (except in touristic or carnival related events and adaptations), mamulengos simultaneously bring forth the issue of race. Having as protagonist a “black Arlecchino”, as some puppeteers name him, mamulengo puppetry touches the very roots of the country’s social formation.

Two recent initiatives that restore and dignify the contribution of black artists in the context of puppetry in Brazil will be briefly addressed: puppeteer Sebastian Marques’s “Benjamim, the Clown” puppet (created after late Benjamim de Oliveira, our country’s first black clown), and puppeteer

Chico Simões's book "Arte e Manha do Mamulengo" ("Mamulengo Arts and Tricks"), his created version of the legendary story of brave slave Benedito: who, according to oral narratives told through generations of traditional mamulengo puppeteers, invented and created the first puppet show in Brazil.

PUPPETRY AS CULTURAL RESISTANCE

Only very recently, in 2015, the Brazilian National Institute of Historic and Artistic Heritage (IPHAN) officially acknowledged mamulengo theater as part of the Brazilian Intangible Cultural Heritage. One of the oldest and most representative forms of popular culture in the country, traditional mamulengo is practiced to this date, more intensely throughout its birth region, in the northeastern states of the country. Dating from colonial times, the form was born out of successive amalgamations of European, African and indigenous features. From early influences from *commedia dell'arte*, at times echoing elements of French Guignol, and English Punch and Judy traditions, mamulengo underwent a long process of syncretism with other popular forms of traditional dramatic dances (bearing elements from traditions of the regional forms *Ciranda*, *Caboclinhos*, *Maracatu*, and the nationally known *Bumba-meu-Boi* – a huge and embellished dancing ox puppet that typically defies the established order and literally hits and bumps onto other characters and its audience), as well as with *Mambembe* circus (a sort of popular or beggar's circus), encompassing several specific regional variations.

The term "mamulengo" comes from the junction of two words: "mão" (hand) and "molenga" (loose, or flexible), referring to the puppeteer's hand movements when manipulating a glove puppet. Known in its giant and small forms, mamulengos are found mainly in two variations: (i) huge larger-than-life puppets, currently made of more modern materials, such as styrofoam, fiberglass or resin, dancing and parading in Carnival and local festivities; or (ii) as smaller puppets, sometimes rod but usually hand puppets who perform theatrical shows. These mamulengos used in theatrical performances are traditionally sculpted in *mulungu*, a local northeastern wood, and come typically dressed in colorful calico fabrics.



Fig. 2 - Photo credits: José Cruz/Agência Brasil. Creative commons license.¹

In the puppet shows, even though there's an initial and basic plotline, the dialogues are created during the performance, and improvisation plays a major role. The artists perform traditional shows that are comic and highly musical, usually sung to northeastern and Afro-Brazilian rhythms, in a general tone of high comedy. The scenes are exaggerated, burlesque, farcical, the situations comical. Improvisation and spontaneity play a major role. While many of the traditional puppeteers often have little formal education and no artistic schooling, their traditional art is spread from contact with experienced masters.

Concerning the issues of alterity and ethnicity, it is difficult to speak of mamulengo (and other folkloric manifestations, such as Boi-Bumbá (a variation of the aforementioned Bumba-meu-Boi)) without considering the country's early formation and its history of slavery and colonialism. Brazil was the last western country to abolish slavery, after more than three hundred years of imposed forced labor. And, after the abolition, the lack of policies to properly include the former slaves in society left scars and social consequences that are found to the present day.

Only very recently has the historical notion of the real dimensions of colonial slavery, slaughter and long term oppression widely emerged, along with the acknowledgement of the fact that the (African) commercial traffic and

¹ Image source: <<https://memoria.ebc.com.br/cultura/2012/10/exposicao-no-rio-exibe-tradicionais-bonecos-de-mamulengo>>

enslavement of people of the modern age produced the greatest diaspora in the world since the Roman empire. As the African slave commerce was very profitable, it is estimated that between thirty-eight and forty-four percent of the absolute number of slaves forced to leave Africa were brought to Brazil, and spread throughout the whole continental country. According to anthropologist and historian Lilia Schwarcz, in the last one hundred and thirty years, Brazil has not only repeated but in fact radicalized its structural separation and racism.¹ Differently from other nations, in which the generations that came after, for example, the Holocaust, lived the shock of acknowledging its atrocities, in Brazil post slavery, however, there was no such perception. Instead, its society developed a very orderly and benevolent view of slavery, in such a way that its official memory largely remained as a naturalization of an extremely brutal process, an idealized picture of a melting pot, mostly advertised and sung as a joyful communion of ethnicities in a beautiful tropical country, a receptive and friendly nation free of racism and prejudice.

Local paintings portraying the colonial period do tell us a very different past story, though: in painter Jean Baptiste Debret's iconic depictions of everyday domestic scenes, for instance, the many sorts of racial violence and abuse, whether symbolic or portraying physical brutality, speak for themselves.

According to Schwarcz, "every racism is vile, but ours [Brazil's] is terrible": the country's existing racism, corroborating the current views of Kabengele Munanga and earlier observations of Brazilian researcher Florestan Fernandes, is based on a premise of prejudice against prejudice: since one should not embrace such a shameful practice, it does remain denied and covert, rather unidentified. What results from so doing is that which Schwarcz recalls, quoting Frantz Fanon: that our black populations end up twice deceased: first physically and then in the collective memory.² So a poli-

1 [Newspaper article] Carneiro, Júlia Dias. "Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão, diz historiadora Lilia Schwarcz" ("Brazil has gone through a process of national amnesia about slavery, says historian Lilia Schwarcz"). BBC Brasil, Rio de Janeiro, May 10, 2018. <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767>>

2 [Newspaper article] "Lilia Schwarcz: 'Todo racismo é ruim, mas o nosso é terrível'" ("Lilia Schwarcz: Every racismo is mean, but ours is terrible"). In Estado de Minas, Culture Section, December 8, 2020. <https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/12/08/interna_cultura,1218313/lilia-schwarcz-todo-racismo-e-ruim-mas-o-nosso-e-terrivel.shtml>

tics aiming at repairing prejudice and racism must be also a politics of memory – encompassing our African-Brazilian, indigenous natives and posterior mixed race histories and traditions.

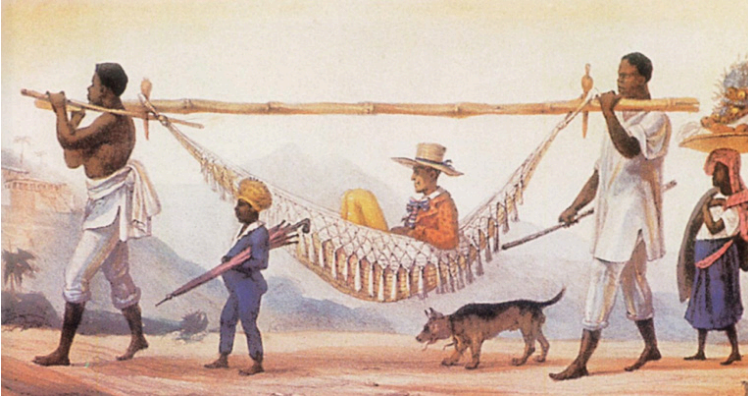


Fig. 3 - “Voyages au Brésil: Retour d’un Propriétaire” (1816-1831) Jean Baptiste Debret, reproduction. (Fair use image)

In that sense, the study of the popular mamulengo art form can help uncover colonialism and silenced forms of alterity, thus challenging systemic racism and prejudice, through the historicity of puppets and performing objects belonging to this traditional Brazilian art form.

Up to this date, mamulengo puppets still traditionally represent humble characters, in many ways similar to the once recently freed enslaved populations. Its female characters are often depicted in traditionally “feminine” and housekeeping roles: as cooks, washerwomen, maids, servants, wearing cheap colorful outfits. The exaggeration in the characterizations and movements often matches not only the comic tone of the plays, but eventually social roles and mores often attributed to an economically less privileged part of the population.

BENJAMIM DE OLIVEIRA

One example of a very popular artist who outlived prejudice in the so called “Brazilian Belle Epoque”, in the beginning of the twentieth century

is Benjamim de Oliveira. Actor, composer, singer, director, writer, he was Brazil's first black clown. Both his parents were slaves, and his mother, a dedicated house slave, (“escrava de estimação”), was very esteemed by her owners, who decided to free her and her children – so that Benjamim was turned into a free person eighteen years before the national slavery abolition.

His father was a “capitão do mato” (literally, a “bush captain”, hired by farm owners). During the slavery period, bush captains, usually mulattoes, had the job of “patrollers”. Infamous for their brutal tactics, they were sent by plantation owners to locate, hunt down, punish and return escaped slaves. Escaping his violence, that was directed to his brothers and sisters as well, Benjamim one day ran away with a circus that passed through his town, at the age of twelve. But as he was also beaten by the circus owner (in Sotero Circus) he ran away again, to be soon after captured by a group who tried to sell him as a slave. He fled once more and then accompanied several circuses, up to the day he was able to substitute an artist, who was sick, and then improvised and performed as a clown. The audience, outraged, hated the show and left the circus. After that, he started to paint his face chalk white for the performances: he was then accepted by the audiences and made a career in the circus and theater stages, travelling around the country¹.

A hundred and fifty years of history in a former colonial country were necessary for Benjamim the Clown to be acknowledged as a great artist and and publicly praised in Brazil: in 2020 he was remembered and praised in the Rio de Janeiro Carnival, when the samba school Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro payed homage to Brazil's first black clown. That year, a gigantic styrofoam larger-than-life Benjamim puppet paraded along with hundreds of Benjamins in costumes, dancing on the avenues of Rio and on broadcast television.² Praising and acknowledging his history and value as a great national artist, the samba lyrics stated:

1 The history of Benjamim de Oliveira and related newspaper notes can be found in the following blog article: Nunes, Diego. “Benjamim de Oliveira e Eduardo das Neves, os primeiros palhaços negros do Brasil (e talvez do mundo)” in *Memórias Cinematográficas*, 25 de fevereiro de 2020. <<https://www.memoriascinematograficas.com.br/2020/02/benjamin-de-oliveira-e-eduardo-das.html>>

2 The giant Benjamim puppet in the 2020 Rio Carnival can be seen at <<https://youtu.be/uaJN-7FvJeBk>>. Compact video of the parade: <<https://www.youtube.com/watch?v=cR4fNXWUSbU>>

“There is hope between bells and springboards / and certainty that millions of Benjamins / are on stage under the limelight. / Jump up, boy!”¹

Before the celebration of 150 years, Benjamim de Oliveira had also a humbler yet consistent tribute in the world of puppetry: depicted in glove puppets handmade by master puppeteer Sebastian Marques.

DREAMS INVENTOR COMPANY



Fig. 4 - Benjamim the Clown puppets by Inventor de Sonhos. Image credits: Sebastian Marques

Inventor de Sonhos, or “Dreams Inventor Company” was founded in 2002 by theater director Sebastian Marques, a mamulengo master, poet and researcher of Brazilian culture and Afro-Brazilian religions. Born in a semi-rural district in Southeast Brazil, his company would create and run for ten years the first puppet theater house of the State of São Paulo, aim-

1 Portuguese excerpt of the lyrics: “Há esperança entre sinais e trampolins /E a certeza que milhões de Benjamins / Estão no palco sob as luzes da ribalta / Salta, menino.” <<https://www.letras.mus.br/sambas/salgueiro-2020/>>

ing to preserve popular culture and disseminate art and poetry to the local community, by fostering educational and social upbringing through cultural and artistic apprenticeships. His tribute to Benjamim, the clown consisted of series of paper maché handpuppets depicting Benjamim. These were sold to the public at puppet festivals or sites of performance, always accompanied by a paper note telling the story of Benjamim, whose face was portrayed not in chalk white, but naturally black.

Commenting on the issue of alterity, Marques noted an incongruity between mamulengo and certain audiences. Apart from shows for children or as touristic productions related to regional folklore or carnivalesque manifestation, he mentioned: “typical middle class audiences do not identify with lower class puppets or a black protagonist challenging traditional authorities.” – so mamulengo still remains in the streets, as a popular form of art – and thus, mostly outside the fringes of “elegant” or cosmopolitan, “sophisticated” culture. And yet it was in a way very good that it happened this way – for this very non-adaptation to “higher” forms of art and consumerism has certainly helped to protect the form from becoming just one more mere cultural product or commercial commodity. Up to this date, mamulengo puppeteers still come mostly from traditional culture, well rooted among the popular classes, genuinely maintaining the form’s original and rebellious essence.

MASTER CHICO MAMULENGO SIMÕES AND THE STORY OF BENEDITO

Another very fine example of Brazilian cultural preservation is the work of master puppeteer Chico (Mamulengo) Simões. Long term artist and educator, Simões is the director of the cultural center “Ponto de Cultura Invenção Brasileira” (“Brazilian Invention Cultural Spot”) in the city of Taguatinga, in the Federal District, and founder of the Mamulengo Presepada (“Mamulengo hijinks”) Company. Having studied in Northeastern Brazil with several grassroots and traditional Mamulengo masters (such as Carlos Babau, Master Solon, and Master Chico Daniel), the artist has been performing, studying, and lecturing about mamulengo traditions throughout Brazil for over 30 years.

In 2020, he published “Arte e manha do mamulengo” (“Mamulengo arts and tricks”).¹ Based on a version of master Januário de Oliveira, written by Hermilo Borba Filho and variations of the story told by other puppet masters, as well as on a written version by Altimar Pimentel, Simões wrote his own version of the legendary story of brave slave Benedito: the colonial slave who, according to oral narratives told through generations of traditional mamulengo puppeteers, was the one who invented and created the very first puppet show in Brazil.

In the story, Benedito fools his cruel “owner”, the Captain, and overcomes violence and exploitation through art and puppetry, providing a delightful show among his fellow companions, inverting the “official” plot and show for their master. Whatever truths and accuracies there may be in the legendary story of slave Benedito, for so long spread by word of mouth, it substantially dignifies the lives of the enslaved workers, by giving them voice, to tell a non-official story, their own story, in their own names. It is certainly no vague coincidence that the rebellious art of puppetry would provide the means for that.

PUPPETRY AS A MEANS OF CULTURAL RESISTANCE

As a result of centuries of exploitation and exclusion, African Brazilians and indigenous communities were continually left in the fringes of a safe and economically protected society. As outcome, they have less access to health and education, and are known to statistically live shorter lives. While in the international scenario significant policies towards affirmative actions concerning equality and attempts to fix such great historical debt have been implemented, in Brazil only very recently the issues of equality, exclusion, racism and empowerment of minorities have come to light. Marielle Franco’s assassination, shortly before Bolsonaro’s election, tells much of our present times: after thirty years of democratic achieving, Brazilians realize that the watch over human rights must be constant. She was murdered exactly a hun-

¹ The digital version of the book, along with its beautiful illustrations by Ana Göbel can be found at <<http://www.mamulengopresepada.com.br/livros/>>

dred and thirty years after abolition, as one more example of racial and gender exclusion, whose death void of any answers scandalizes Brazilian democracy.

Even in such a bleak context, Punch-like or trickster inspired mamulengos play a role of resistance in the cultural scene: while dramatically defying and fooling the authorities (even if for a moment and symbolically only), they invert current injustices and release, through laughter, feelings of oppression, suppressing differences. While it might seem to mean to keep the mainstream order mostly untouched, they simultaneously resist commodification, give dignity and acknowledgement to forgotten characters of a history that needs repairing and social restoration, and embody the efforts of a part of the nation that wishes for a different country, more inclusive, multiple and diverse.

A popular theater made by common people and addressed to common people, it presents the world as a reality that is constantly changing and reshaping itself, unveiling its contradictions and transforming society's dynamics towards freedom and a better world.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Animação. Da Teoria à Prática*. São Paulo, Atelê Editorial, 1997.
- CARDOSO, Abelita L. M. *Vocabulário do Bumba-meu-Boi do Maranhão: Abordagem Lexicográfica e Terminológica*. Tese apresentada ao Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2004.
- CASCUDO, Câmara. *Vaqueiros e Cantadores*. S. Paulo, Ed. Itatiaia, 1984.
- FARIAS, Isis de. *Jabuti-Bumbá e Bumba-Meu-Boi: Referências Visuais e Circulação de Formas Culturais*. M.A. Dissertation in Anthropology/ Visual Cultures. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Lisbon, Portugal, 2012.
- FRANCIS, Penny. *Puppetry. A Reader in Theatre Practice*. Hampshire, Palgrave Macmillan, 2012.
- KOMINZ, L. R. & LAURENCE, R. *The Language of the Puppet. The Mode of Existence of Characters of the Puppet Stage*. Atlanta, UNIMA-USA, 1998.

MEYER, Marlyse. *Pireneus, Caiçaras...: Da Commedia dell' Arte ao Bumba-meu-Boi*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SCHUMANN, Peter. What, at the end of this century, is the Situation of Puppets and performing objects? In BELL, John (ed.), *Puppets, Masks and Performing Objects*. Cambridge, TDR Books, 2001.

VAN ERWEN, Eugène. *The Playful Revolution. Theatre and Liberation in Asia*. Indiana: Indiana University Press, 1992.

*Estudos
Literários &
Tradução*



“Entrevista” (1966), de Jean Claude van Itallie

*Maria Sílvia Betti*¹

“ENTREVISTA” É A primeira das peças curtas que compõem a trilogia “America Hurrah”, do dramaturgo belgo-estadunidense Jean Claude Van Itallie (1936-2021). Marco divisor da dramaturgia estadunidense da década de 60, tanto por seu experimentalismo como por sua crítica contundente à ideologia dominante dos Estados Unidos, a peça foi montada em São Paulo em 1969, em plena ditadura, na Escola de Arte Dramática sob a direção de Ademar Guerra. Sua questão central é uma das mais desafiadoras para a dramaturgia do século XX: a alienação e o automatismo no mundo do trabalho, abordadas a partir de entrevistas de seleção de profissionais para funções diversas. A tradução aqui apresentada é inédita.

ENTREVISTA. Uma fuga para oito atores

Jean Claude van Itallie

(Trad. Maria Sílvia Betti)

O cenário é branco e impessoal.

Ao fundo do palco vê-se duas escadas de metrô. Nas laterais do palco há uma entrada para os Candidatos e outra para os Entrevistadores.

As únicas peças cenográficas sobre o palco são oito cubos cor de cinza.

Os atores, quatro homens e quatro mulheres, usam trajes urbanos pretos e brancos. Na parte referente à agência de empregos, os Entrevistadores usam máscaras

1 Maria Sílvia Betti é Professora Livre Docente Sênior no PPGELLI da FFLCH e Professora Colaboradora no PPGAC na ECA USP. Pesquisadora na área de Dramaturgia Comparada Estados Unidos-Brasil. Autora de *Dramaturgia Comparada Estados Unidos-Brasil. Três estudos*. (Cia. Faguilha) e organizadora da Coleção *Oduvaldo Vianna Filho* (Editora Temporal).

de plástico translúcido. Ouve-se ao fundo o som de um cravo em acompanhamento intermitente executando variações de música dançante sobre um tema musical tomado ao repertório estadunidense comum (minueto, Virgínia reel, twist), mas grande parte da música – cantada, assobiada ou cantarolada – é produzida pelos próprios atores em cena. Sugere-se, além disso, que os atores e diretor que encenarem a peça encontrem suas próprias variações no que se refere à expressão rítmica. A boa realização da passagem de uma cena a outra depende da habilidade dos atores em atuarem como um conjunto ao mesmo tempo em que deixam uma personagem para assumir outra logo a seguir e por inteiro, e tudo isso dentro de um efeito de grupo.

A PRIMEIRA ENTREVISTADORA de uma agência de empregos, uma mulher jovem, está no palco enquanto entra o PRIMEIRO CANDIDATO, um Pintor de paredes.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Em pé*). Como vai?

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se*) Obrigado, eu disse, sem saber onde sentar. (*As personagens se dirigirão com frequência à plateia enquanto falam, como se estivessem sendo entrevistadas pela plateia.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Expressando obviedade.*) Pode sentar.

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Levantando-se rapidamente, com receio de desagradar.*) Desculpe.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Ocupada com papéis imaginários, aponta para um lugar específico.*) Ali. Nome, por favor.

PRIMEIRO CANDIDATO – Jack Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Jack o quê Smith?

PRIMEIRO CANDIDATO – Como?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Preencha o espaço em branco, por favor. Jack espaço em branco Smith.

PRIMEIRO CANDIDATO – Não tenho nenhum outro nome no meio desses dois.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Eu disse para o senhor se sentar. (*Expressando obviedade.*) Ali.

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Desculpe.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Nome, por favor.

PRIMEIRO CANDIDATO – Jack Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – O senhor não informou seu nome do meio.

PRIMEIRO CANDIDATO – Eu não tenho.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Em tom de desconfiança, mas tomando nota.*) Sem nome do meio. (*Entra a SEGUNDA CANDIDATA, uma Faxineira.*) Como vai?

SEGUNDA CANDIDATA – Obrigada, eu disse sem saber do que.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Pode se sentar.

SEGUNDA CANDIDATA – (*Levantando-se.*) Desculpe.

PRIMEIRO CANDIDATO – Estou sentado.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Apontando.*) Isso. Nome, por favor.

SEGUNDA CANDIDATA – Jane Smith.

PRIMEIRO CANDIDATO – Jack Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – É no espaço em branco antes de Smith?

SEGUNDA CANDIDATA – Ellen.

PRIMEIRO CANDIDATO – Não tenho nada.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Está se candidatando a que emprego?

PRIMEIRO CANDIDATO – Pintor de paredes.

SEGUNDA CANDIDATA – Faxineira.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Não temos muitas vagas nessa área. Tem experiência?

PRIMEIRO CANDIDATO – Muita.

SEGUNDA CANDIDATA – Quem precisa experiência para lavar chão?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Vocês querem fazer o favor de me dar respostas claras?

PRIMEIRO CANDIDATO – Oito anos.

SEGUNDA CANDIDATA – Vinte anos. (*Entra o TERCEIRO CANDIDATO, um bancário.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Como vai?

SEGUNDA CANDIDATA – Sou boa nisso.

PRIMEIRO CANDIDATO – Muito bem.

TERCEIRO CANDIDATO – Obrigado, eu disse, no tom mais natural que consegui.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Sente-se, por favor.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Novamente em pé.*) Desculpe.

SEGUNDA CANDIDATA – Estou sentada.

PRIMEIRO CANDIDATO – Desculpe.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Indicando um lugar específico.*) Ali. Nome, por favor.

PRIMEIRO CANDIDATO – Jack Smith.

SEGUNDA CANDIDATA – Jane Smith.

TERCEIRO CANDIDATO – Richard Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – O quê exatamente antes de Smith?

TERCEIRO CANDIDATO – Richard F.

SEGUNDA CANDIDATA – Jane Ellen.

PRIMEIRO CANDIDATO – Jack Nada antes de Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Estão se candidatando a que emprego?

PRIMEIRO CANDIDATO – Pintor de paredes.

SEGUNDA CANDIDATA – Preciso de dinheiro.

TERCEIRO CANDIDATO – Presidente de banco.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Estão há quantos anos no emprego atual?

TERCEIRO CANDIDATO – Três.

SEGUNDA CANDIDATA – Vinte.

PRIMEIRO CANDIDATO – Oito. (*Entra uma QUARTA CANDIDATA, uma Criada Doméstica.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Como vai?

QUARTA CANDIDATA – Obrigada, eu disse, sem saber onde sentar.

TERCEIRO CANDIDATO – Bem.

SEGUNDA CANDIDATA – Sou obrigada a dizer?

PRIMEIRO CANDIDATO – Muito bem.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Não vai se sentar?

QUARTA CANDIDATA – Desculpe.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se outra vez.*) Obrigado.

SEGUNDA CANDIDATA – (*Levantando-se outra vez.*) Desculpe.

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Obrigado.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Apontando para um assento específico.*)
Alí, Nome, por favor? (*QUARTA CANDIDATA senta-se.*)

TODOS OS CANDIDATOS – Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – O quê Smith?

QUARTA CANDIDATA – Mary Victoria.

TERCEIRO CANDIDATO- Richard F.

SEGUNDA CANDIDATA – Jane Ellen.

PRIMEIRO CANDIDATO – Apenas Jack.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Quanto tempo de experiência você tem?

QUARTA CANDIDATA – Oito anos.

SEGUNDA CANDIDATA – Vinte anos.

PRIMEIRO CANDIDATO – Oito anos.

TERCEIRO CANDIDATO – Três anos, quatro meses e alguns dias não contando férias e licença de saúde e o tempo em que tanto minhas filhas como minha mulher tiveram tosse comprida.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Responda apenas as perguntas, por favor.

QUARTA CANDIDATA – Sim, senhor.

TERCEIRO CANDIDATO – Claro.

SEGUNDA CANDIDATA – Desculpe.

PRIMEIRO CANDIDATO – É o que eu estou fazendo.

(*O Segundo Entrevistador, um jovem, entra e vai inspecionar os Candidatos. A ação acelera-se com a entrada de cada um dos Entrevistadores.*)

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Como vai?

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Levantando-se.*) Desculpe.

SEGUNDA CANDIDATA – (*Sentando-se.*) Obrigada.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Levantando-se.*) Desculpe.

QUARTA CANDIDATA – (*Sentando-se.*) Obrigada.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Qual o seu nome?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Seu nome do meio, por favor?

PRIMEIRO CANDIDATO – Smith.

SEGUNDA CANDIDATA – Ellen.

TERCEIRO CANDIDATO – Smith, Richard F.

QUARTA CANDIDATA – Mary Victoria Smith.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Qual a sua idade exata?

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Quantos filhos?

PRIMEIRO CANDIDATO – Trinta e dois anos.

SEGUNDO CANDIDATO – Um filho.

TERCEIRO CANDIDATO – Duas filhas.

QUARTA CANDIDATA – Tenho que lhe responder isso?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Casado, solteiro ou outro?

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Você já ganhou mais do que isso?

PRIMEIRA CANDIDATA – Não.

SEGUNDO CANDIDATO – Nunca.

TERCEIRO CANDIDATO – Casado.

QUARTA CANDIDATA – Agora solteira. (*Entra a TERCEIRA ENTREVISTADORA, uma mulher.*)

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Como vai?

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Obrigada.

SEGUNDO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Desculpe.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Obrigado.

QUARTA CANDIDATA – (*Sentando-se.*) Desculpe. (*QUARTO ENTREVISTADOR, um homem, aparece logo atrás da TERCEIRA ENTREVISTADORA.*)

QUARTO ENTREVISTADOR – Como vai?

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Levantando-se.*) Desculpe.

SEGUNDO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Obrigado.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Desculpe.

QUARTA CANDIDATA – (*Sentando-se.*) Obrigada.

TODOS OS ENTREVISTADORES – Por favor, qual o número do seu seguro social?

(*Os candidatos fazem as próximas quatro falas simultaneamente.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – 333 traço 6598 traço 5590765439 traço 003.

SEGUNDO CANDIDATO – 999 traço 5733 traço 699075432 traço 11.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Sentando-se.*) Desculpe. Deixei em casa. Posso ligar para casa se você me deixar usar o telefone.

QUARTA CANDIDATA – Eu faço confusão com o número da minha conta corrente. (*Os Entrevistadores fazem as próximas quatro falas em sequência.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você pode fazer a gentileza de me falar um pouco sobre você?

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Me fale um pouco sobre você, por favor.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Seria bom se você contasse aos nossos empregadores um pouco a seu respeito para os nossos arquivos.

QUARTO ENTREVISTADOR – Então, o que você diria a seu respeito, digamos, a um empregador em perspectiva ? (*Os Candidatos dirigem parte das quatro falas a seguir, especificamente, dirigindo-se à plateia.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Faz vinte anos que eu sou sindicalizado, eu disse a eles, se esse é o tipo de coisa que você quer saber. Saúde boa, eu disse. Veterano de duas guerras. Três filhos. Esposa falecida. A irmã da esposa é que cuida deles. Não sei por que eu estou lhe contando isso, eu disse sorrindo. (*Senta-se.*)

TERCEIRO CANDIDATO – (*Levantando-se.*) Eu disse que eu era Republicano e que podíamos começar por aí. E então eu disse que eu passo a maior parte do meu tempo livre assistindo televisão ou brincando no jardim da minha casa de quatro quartos com minhas filhas encantadoras, de nove e

onze anos. Eu mencionei que minha mulher brinca conosco, também, e que o nome dela é Katherine, embora, eu disse, os bons amigos dela a chamem de Kitty. Eu não estava nem um pouco nervoso. (*Senta-se.*)

QUARTA CANDIDATA – (*Levantando-se.*) Só porque eu estou aqui, senhor, eu disse a ele, não é razão para o senhor me paparicar. Eu sou uma empregada doméstica, eu disse, em casas em que o senhor nem teria permissão de entrar. Meu pai era um cavalheiro de fino trato, e mais do que isso, eu disse, minhas referências são para ninguém botar defeito.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Entendo.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Tudo bem.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Está bem.

QUARTO ENTREVISTADOR – Claro. (*Os Candidatos fazem as quatro falas seguintes simultaneamente.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Ligue para qualquer um no sindicato e pergunte. Eles vão dar um atestado de saúde meu isento de impedimentos.

SEGUNDO CANDIDATO – Nunca estive preso se é isso que o senhor quer saber. Eu não. Tenho ficha limpa.

TERCEIRO CANDIDATO – Minha ficha é impecável. Não há uma única rasura nela.

QUARTA CANDIDATA – Minhas referências me permitiriam ser governante, isso mesmo.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Indo até o PRIMEIRO CANDIDATO e inspecionando sob os seus braços.*) Quando foi seu último emprego como pintor de paredes?

SEGUNDO ENTREVISTADOR- (*Indo até a SEGUNDA CANDIDATA e inspecionando os dentes dela.*) Qual foi o último lugar em que você trabalhou?

TERCEIRA ENTREVISTADORA – (*Indo até o TERCEIRO CANDIDATO e inspecionando-o.*) Qual foi sua última posição em um banco?

QUARTO ENTREVISTADOR – (*Indo até a QUARTA CANDIDATA e inspecionando-a.*) Você trouxe referências? (*Os Candidatos fazem as quatro falas a seguir simultaneamente com música ao fundo.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Eu já lhe disse que trabalhei até pedir demissão.

SEGUNDA CANDIDATA – No Howard Johnson na Cinquenta e Cinco o mês passado inteiro.

TERCEIRO CANDIDATO – No Primeiro Greenfield Internacional, e na Corporação Bancária Franklyn e na Incorporação Stone.

QUARTA CANDIDATA – Tenho uma carta bem aqui na minha bolsa. A Sra. Mugginwhat só me deixou ir embora do emprego porque morreu. (*Os ENTREVISTADORES fazem as quatro falas a seguir em sequência.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Dando uma volta e falando à SEGUNDA CANDIDATA.*) Não houve nenhuma razão para a rescisão de seu contrato no Howard Johnson? Digamos, nenhuma assinatura faltando em um documento, no final do dia, imagino?

SEGUNDO ENTREVISTADOR – (*Dando uma volta e falando ao TERCEIRO CANDIDATO.*) Nem é preciso dizer, suponho, que você passou no teste de segurança do FBI?

TERCEIRA ENTREVISTADORA – (*Dando uma volta e falando à QUARTA CANDIDATA.*) Eu imagino que não haja ocorrências de pequenos furtos, ou, vamos dizer, que você tenha tomado coisas emprestadas a seu último empregador?

QUARTO ENTREVISTADOR – (*Dando uma volta e falando ao PRIMEIRO CANDIDATO.*) Nada de política nas suas negociações com o Sindicato? Nada esquerdista, imagino? E também nada direitista, espero. (*CANDIDATOS e ENTREVISTADORES alinham-se para dançarem uma quadrilha. A música acompanha os diálogos que se seguem.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Curvando-se à PRIMEIRA ENTREVISTADORA.*) O que é que você tem com isso, amiga?

SEGUNDA CANDIDATA – (*Curvando-se ao SEGUNDO ENTREVISTADOR.*) Nem Eleanor Roosevelt foi mais honesta que eu.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Curvando-se à TERCEIRA ENTREVISTADORA.*) Minha ficha é da cor de um lírio branco, senhor!

QUARTA CANDIDATA – (*Curvando-se ao QUARTO ENTREVISTADOR.*) A Sra. Thumbletwat costumava me levar ao Banco e eu ficava olhando enquanto ela abria o cofre dela! (*Cada ENTREVISTADOR, durante sua próxima fala, faz meia volta de modo a criar outra fileira.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Ótimo!

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Bom!

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Excelente!

QUARTO ENTREVISTADOR – Bom! (*Os CANDIDATOS dirigem-se juntos à frente. As próximas quatro falas são feitas simultaneamente e dirigidas à plateia.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Conheço meus direitos. Como veterano. E como cidadão. Conheço meus direitos. E meu primo é muito conhecido em certos círculos, se a senhora entende o que eu quero dizer. Nos fundos de uma certa doceria no bairro italiano desta cidade o meu primo é muito bem conhecido, se a senhora entende o que eu quero dizer. Conheço meus direitos. E conheço meu primo.

SEGUNDA CANDIDATA – (*Com um ar piedoso, dirigindo os olhos ao Céu.*) Santa Maria mãe de Deus, será que eu preciso aturar todos os pecadores desta terra? Será que eu preciso continuar sendo uma pobre lavadeira nesta Cidade do Pecado? Me ajude, oh meu Deus, a deixar esta crosta terrena, e maldita seja a sua impudência tola, rapaz, se você acha que pode tratar assim uma mulher idosa. Você vai mudar de idéia, vai sim.

TERCEIRO CANDIDATO – Tenho referências excelentes a dar a seu respeito à Câmara de Comércio Júnior desta Cidade, da qual eu sou o Secretário e estou em vias de ser eleito Vice Presidente, e ainda vou ser se a senhora conseguir encontrar um emprego lucrativo e respeitável para mim!

QUARTA CANDIDATA – A Srta. Thumblebottom casou-se com os Twiths, e se você começar a me insultar, rapaz, você vai ter que começar a insultar também os Twiths. Um Twith não é um qualquer, sabe, é tão bom quanto um Thumbletwhat, e todos eles me chamam de “minha querida Mary”.

TODOS OS ENTREVISTADORES – (*Em voz alta e estridente.*) Você fuma? (*Cada CANDIDATO, durante sua próxima fala, dá meia volta.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Não, obrigado.

SEGUNDA CANDIDATA – Agora não.

TERCEIRO CANDIDATO – Não, obrigado.

QUARTA CANDIDATA – Agora não.

TODOS OS ENTREVISTADORES – (*Novamente em voz áspera e curvando-se e fazendo reverência.*) Importa-se se eu fumar?

PRIMEIRO CANDIDATO – Não, não me importo.

SEGUNDA CANDIDATA – Quem se importa?

TERCEIRO CANDIDATO – Claro que não.

QUARTA CANDIDATA – Vá em frente. (*Os ENTREVISTADORES formam um pequeno grupo entre si.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Tentei parar, mas não consegui.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Fumo três maços por dia, acho.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Se eu vou morrer de qualquer jeito, prefiro morrer fumando.

QUARTO ENTREVISTADOR – consegui reduzir para cinco por dia. (*Os CANDIDATOS todos começam a espirrar.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Desculpe. Vou espirrar.

SEGUNDA CANDIDATA – O senhor tem um lençinho de papel?

TERCEIRO CANDIDATO – Estou para pegar um resfriado.

QUARTA CANDIDATA – Eu pensei que tinha alguns lenços de papel na minha bolsa.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Gesundheit.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Saúde.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Gesundheit.

QUARTO ENTREVISTADOR – Saúde. (*Os CANDIDATOS todos espirram ao mesmo tempo.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Saúde.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Gesundheit.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Saúde.

QUARTO ENTREVISTADOR – Gesundheit. (*Os CANDIDATOS voltam para seus lugares.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Obrigado, eu disse.

SEGUNDA CANDIDATA – Eu disse obrigada.

TERCEIRO CANDIDATO – Obrigado, eu disse.

QUARTA CANDIDATA – Eu disse obrigada. (*Os ENTREVISTADORES levantam-se de seus lugares e dizem as falas que se seguem como se fossem uma só pessoa falando.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você

SEGUNDO ENTREVISTADOR – fala

TERCEIRA ENTREVISTADORA – línguas

QUARTO ENTREVISTADOR – estrangeiras?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você

SEGUNDO ENTREVISTADOR – tem

TERCEIRA ENTREVISTADORA – formação

QUARTO ENTREVISTADOR – de nível superior?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você

SEGUNDO ENTREVISTADOR – toma

TERCEIRA ENTREVISTADORA – taquigrafia?

QUARTO ENTREVISTADOR – Você tem

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – alguma

SEGUNDO ENTREVISTADOR – qualificação

TERCEIRA ENTREVISTADORA – especial?

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Sim?

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Dando um passo na direção dos ENTREVISTADORES.*) Claro, eu sei falar Italiano, eu disse. Minha família toda é italiana, então eu deveria ser capaz, e eu sei combinar cores, como verde com verde para que nem a minha mãe perceba a diferença, com a sua licença, eu disse, eu passei no último ano do fundamental. (*Dá um passo para trás.*)

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Próximo.

SEGUNDA CANDIDATA – (*Dando um passo para o Entrevistadores.*) Minha avó me ensinou um pouco de Gaélico, eu disse para o cara. E meu velho, quando estava de fogo, conseguia recitar em Yiddish. Eu não frequentei nenhuma escola a não ser a escola dominical, mas eu sei escrever meu nome

com letra bem legível. Além disso, eu disse, eu consigo farejar um Irlandês ou um Judeu a milhas de distância. (*Dá um passo para trás.*)

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Próximo.

TERCEIRO CANDIDATO – (*Dando um passo na direção dos ENTREVISTADORES.*) Nunca tive nenhuma necessidade de tomar taquigrafia na minha posição, eu disse a ele. Tenho um Z.A em Administração de Empresas na Philadelphia e um Z.Z.A. na escola noturna. M.I.A.U. Eu mencionei que falo um pouco de Espanhol, claro, e que sou especialista em nauti-modelismo. (*Dá um passo para trás.*)

QUARTO ENTREVISTADOR – Próximo.

QUARTA CANDIDATA – (*Dando um passo até os Entrevistadores.*) Sei costurar um pouco, eu disse, a mão ou na máquina, e tenho trabalhado exclusivamente como criada doméstica embora eu saiba cozinhar e consiga cozinhar se eu tiver alguém para me ajudar, eu disse. Infelizmente meu progresso não foi além de ser autodidata em nível de escola fundamental. (*Dá um passo atrás. Cada ENTREVISTADOR, durante sua próxima fala, curva-se ou faz uma reverência ao CANDIDATO que lhe está mais próximo.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Bom.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Ótimo.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Muito útil.

QUARTO ENTREVISTADOR – Obrigado. (*Cada CANDIDATO, durante sua próxima fala, pula nas costas do ENTREVISTADOR que lhe está mais próximo.*)

QUARTA CANDIDATA – De nada, tenho certeza.

TERCEIRO CANDIDATO – qualquer coisa que o senhor quiser saber.

SEGUNDA CANDIDATA – É só perguntar.

PRIMEIRO CANDIDATO – Manda bala, manda bala. (*As oito falas que seguem são ditas simultaneamente, com os CANDIDATOS nas costas dos ENTREVISTADORES.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Bem, a menos que haja alguma coisa especial que você queira me contar, eu acho –

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Há mais alguma coisa que você acha que eu deveria saber antes que você –

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Eu me pergunto se nós deixamos alguma coisa de fora deste questionário ou se você –

QUARTO ENTREVISTADOR – Acho que eu tenho toda a informação aqui, a menos que você possa –

PRIMEIRO CANDIDATO – Tenho filhos para sustentar, sabe, e preciso de um emprego bem rápido –

SEGUNDA CANDIDATA – Você acha que você poderia tentar conseguir alguma coisa para mim hoje, porque eu –

TERCEIRO CANDIDATO – Para quando é que eu posso esperar uma resposta da agência? Você –

QUARTA CANDIDATA – Não quero fazer pressão, mas você sabe, eu estou desempregado atulamente – (*Cada CANDIDATO, durante sua próxima fala, pula nas costas do ENTREVISTADOR.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – Perdão.

SEGUNDA CANDIDATA – Sinto muito.

TERCEIRO CANDIDATO – Com licença.

QUARTA CANDIDATA – Vá em frente. (*Cada ENTREVISTADOR, durante sua próxima fala, curva-se e permanece nessa posição.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Tudo bem.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Sinto muito.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Sinto muito.

QUARTO ENTREVISTADOR – A culpa foi minha. (*Cada CANDIDATO, durante sua próxima fala, começa a pular sela sobre as costas dos ENTREVISTADORES.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – A culpa foi minha.

SEGUNDA CANDIDATA – A culpa foi minha.

TERCEIRO CANDIDATO – Desculpe.

QUARTA CANDIDATA – A culpa foi minha. (*Cada ENTREVISTADOR, durante sua próxima fala, começa a pular sela também.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Tudo bem.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – A culpa foi minha.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Sinto muito.

QUARTO ENTREVISTADOR – Com licença.

(O pula-selas continua enquanto as oito falas anteriores são repetidas simultaneamente. Nesse ponto os Entrevistadores se juntam em círculo e se afastam.)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você gosta de seu trabalho?

PRIMEIRO CANDIDATO – Claro, eu disse, tenho orgulho. Por que não? Claro que eu sei que não sou nenhum Rembrandt, eu disse, mas eu me orgulho do meu trabalho, eu disse a ele.

SEGUNDA CANDIDATA – Eu disse a ele que fede. Mas o que é que eu posso fazer, ficar sentada em casa e apodrecer?

TERCEIRO CANDIDATO – Eu gosto do meu trabalho, ele me perguntou. Bom, eu disse para ganhar tempo, se eu gosto do meu trabalho? Bem, eu disse, não sei.

QUARTA CANDIDATA – Eu disse para ele com todas as letras: para uma pessoa sensata, ser criada doméstica é a única forma de vida possível.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Vocês se acham insubstituíveis?

TODOS OS CANDIDATOS – Ah, sim, achamos.

TODOS OS ENTREVISTADORES – Insubstituíveis?

TODOS OS CANDIDATOS – Sim, sim, achamos.

TERCEIRA ENTREVISTADORA – Você gosta de mim?

PRIMEIRO CANDIDATO – Você é um bom homem.

SEGUNDA CANDIDATA – Ahn?

TERCEIRO CANDIDATO – Por que você pergunta?

QUARTA CANDIDATA – Não é uma questão de “gostar”.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Bom, vamos entrar em contato com você. *(Aqui começa a saída da agência de empregos. CANDIDATOS e ENTREVISTADORES empurram seus assentos de modo a formar dois montes de caixas um de cada lado do palco. Os CANDIDATOS saem primeiro, de mãos dadas de modo a formar uma porta giratória.)*

QUARTO ENTREVISTADOR – Que tipo de dia vai ser?

PRIMEIRO CANDIDATO – Aposto que vai chover.

SEGUNDA CANDIDATA – Nublado, mas o tempo vai abrir à tarde.

TERCEIRO CANDIDATO – Agradável, eu acho, vai nevar um pouco.

QUARTA CANDIDATA – Exatamente que nem ontem.

(Todos vão saindo da agência de forma livre e sem ordem pré estabelecida. Os ENTREVISTADORES começam a descer a escada do metrô ao fundo do palco e os CANDIDATOS começam a descer a outra. As falas que se seguem se sobrepõem e são ouvidas indistintamente sob a forma de ruído de multidão.)

SEGUNDO CANDIDATO – Você me consegue um?

PRIMEIRO ENTREVISTADOR – Até amanhã.

TERCEIRO CANDIDATO – Quando vocês vão entrar em contato?

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Nós avisamos.

QUARTA CANDIDATA – Cadê meu guarda chuva?

TERCEIRO ENTREVISTADOR – Estou indo ao cinema.

PRIMEIRO CANDIDATO – E então, que tal?

QUARTO ENTREVISTADOR – Boa noite.

TERCEIRO CANDIDATO – Doutor, por favor, eu disse.

(Quando todos os atores tiverem saído do palco, o QUARTO ENTREVISTADOR faz um som de sirene e as falas seguintes continuam a ser ouvidas durante alguns minutos como o som de uma multidão ruidosa; elas se sobrepõem para que o palco fique vazio por poucos minutos.)

PRIMEIRO ENTREVISTADOR – Você vai me dar muito trabalho.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Vou fazer o que puder.

TERCEIRO ENTREVISTADOR – Claro, vou fazer o melhor que puder.

PRIMEIRO ENTREVISTADOR – Deus ajuda aqueles que se ajudam.

PRIMEIRO CANDIDATO – Pequei muito, Pai, eu disse.

PRIMEIRO ENTREVISTADOR – Pecou, de fato. Espero que você se arrependa de verdade.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Em nome do Pai, etc e do Espírito Santo.

TERCEIRO ENTREVISTADOR – Jesus salva.

QUARTO CANDIDATO – Eu disse, pode me dizer onde fica a rua quatorze, por favor?

PRIMEIRO ENTREVISTADOR – Vá em frente e depois vire à esquerda.

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Vá em frente e depois vire à direita.

TERCEIRO ENTREVISTADOR – Pegue um táxi.

QUARTO CANDIDATO – Estou ouvindo uma sirene?

TODOS OS ENTREVISTADORES – Que horas são?

PRIMEIRO CANDIDATO – Três e meia.

SEGUNDO CANDIDATO – Deve ser umas quatro.

TERCEIRO CANDIDATO – Cinco e meia.

QUARTO CANDIDATO – Meu relógio parou.

PRIMEIRO ENTREVISTADOR – Você gosta do seu trabalho?

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Você se acha insubstituível?

TERCEIRO ENTREVISTADOR – Você gosta de mim? (*O ator que faz o QUARTO ENTREVISTADOR entra no palco continuando a fazer o som alto de sirene. A atriz que faz o QUARTA CANDIDATA entra no palco e se dirige à plateia.*)

QUARTA CANDIDATA – Pode me dizer onde fica a Rua Quatorze, por favor, eu disse. Eu acho que perdi minha bolsa, e um homem – faz favor, preste atenção aonde está indo, eu gritei com a minha bolsa entreaberta, e quase fui atropelada. (*Os demais atores voltam ao palco para representar vários transeuntes na Rua Quatorze – mulheres fazendo compras, um mendigo, um homem-sanduíche, um vendedor de cachorro quente, um casal alemão esnobe, um garoto de programa, um casal de namorados fazendo juras de amor, e assim por diante. Cada vez que um ator se aproximar da plateia, estará fazendo uma personagem diferente. O ator vai ter que encontrar os maneirismos vocais e físicos adequados para cada uma, mudando logo a seguir para assumir outra diferente. A QUARTA CANDIDATA continua a se dirigir à plateia, envolvendo-a na sua histeria, descendo até o corredor entre as fileiras de poltronas e voltando ao palco a seguir.*) Estou sem minha carteira de trabalho, comecei a dizer, e vi uma pessoa bem na minha frente e disse, poderia me dizer onde fica a Rua Quatorze, por favor, tenho que ir até a Rua Quatorze por causa de uma venda especial, expliquei, embora eu não me lembrasse o que é que eu queria comprar. Eu li a respeito no jornal de hoje, eu disse, mas eles nem me ouviam, e eu disse a mim mesma, o meu

objetivo hoje é comprar – e não consegui lembrar, eu me propus a tarefa de – eu tenho que – é que eu vou poder economizar, eu me lembrei onde eu estava e aí comecei a procurar minha carteira, parece que eu tinha perdido minha carteira dentro da bolsa, e um homem – faz favor de olhar onde está indo, eu gritei com a minha bolsa entreaberta, e parece que esqueci – Rua Quatorze, lembrei, e você acha que com todas essas ruas e avenidas numeradas uma pessoa não ia se perder – você acha que uma pessoa ia ajudar a outra, você acha isso. Então eu perguntei para o homem de aspecto mais respeitável que eu consegui encontrar, perguntei a ele, por favor, o senhor pode me dizer onde fica a Rua Quatorze. Ele não respondeu. Simplesmente não respondeu. Estou perdida, eu disse a mim mesma. O jornal disse – a televisão disse – eles disseram, não consigo lembrar o que foi que eles disseram. Eu pedi ajuda: ‘Jesus salva’, o cartaz dizia. (*Os transeuntes se aglomeram ao redor dela cada vez mais.*) Não consigo lembrar onde eu estava indo. “Venha e seja salva”, o cartaz dizia, então eu perguntei para o homem com o cartaz, por favor, senhor, poderia me dizer como, caro senhor, eu pensei, poderia me dizer como – poderia me dizer como chegar na Rua Quatorze, por favor! (*Os transeuntes encobrem a QUARTA CANDIDATA. todos os atores se dispersam até que tenham se colocado no palco onde de frente para a plateia, uma fila de mulheres e uma de homens, alunos em uma aula de ginástica; o SEGUNDO ENTREVISTADOR ficou de fora da multidão durante essa última movimentação cênica; agora ele é o INSTRUTOR DE GINÁSTICA.*)

INSTRUTOR DE GINÁSTICA – Dei minha última tragada e entrei com passos largos na sala. Okay, rapazes, eu disse com vivacidade. Vamos ver o passo básico. E respira e dois e três e quatro. E respira e solta e três e quatro. Caprichem. Vocês querem impressionar, não querem? Vocês querem irradiar o charme e a confiança que eles têm nos filmes, não querem, eu disse a eles. Agora as senhoras. E respira e solta e sai e quatro. E respira e solta. Solta. É pra isso que eles servem, não é? Eu disse para eles. E caprichem, todos vocês. Vocês estão vendendo. Vendendo o tempo todo. É isso, não é, Senhorita? Certo, eu disse. E solta e sai e sorri, eu gritei. E respira e solta, sai e sorri. Capricha. Capricha para os outros caras e vocês vão ver como vai ser bom para vocês. Sorriam. Só não sorriam com tanto exagero, eu disse. Vocês parecem um bando de babacas quando vocês sorriem com tanto exagero, eu disse a eles. Sorriam quando vocês estiverem escondendo alguma coisa, eu disse, alguma coisa

grande, um segredo, eu disse. Essa é a dica. Agora vamos ver. E respira e solta. Pisa e acena com a cabeça. Pisa e balança. E... (*O movimento rápido da aula de ginástica funde-se com as vibrações dos passageiros em um vagão do metrô em movimento. Os atores correm para as caixas à esquerda, continuando a vibrar. Dois dos atores ficam em pé nas caixas e sorriem como se fossem propagandas publicitárias do metrô enquanto os outros diretamente em frente a eles são empurrados uns contra os outros no trem lotado. Eles fazem um ruído sutil compatível com o barulho de um metrô, e congelam suas faces como se fossem máscaras congeladas de indiferença.*)

SEGUNDA CANDIDATA – (*Abrindo caminho com dificuldade até um confortável lugar na frente e falando meio que consigo própria.*) Deus me perdoe... Você não é um cara legal, eu disse pra ele, eu amava você... agora não, agora não... Deus me perdoe... Deus me perdoe por ser velha. Agora não, eu disse. Eu não faria isso por nada, não. Deus me perdoe... Lembra como a gente costumava andar na roda gigante em Coney Island, você e eu? Lembra? De mãos dadas no frio e eu ficava tão apavorada, e você ficava tão apavorado e a gente se abraçava e comprava outro ingresso... Lembra...? Agora, olha só, eu disse. Olha só pra mim agora! Deus te perdoe por ter me deixado sem nada... Deus te perdoe pro estar morto... Deus me perdoe por estar viva... (*A atriz que representou a TERCEIRA ENTREVISTADORA se esgueira para fora do metrô como se fosse o ponto dela e senta-se sobre uma caixa, à direita, assumindo a função de TELEFONISTA. Os outros três atores formam um circuito telefônico segurando as mãos em dois círculos concêntricos em volta das caixas à esquerda; eles transformam o som sibilantes do metrô em um assobio de circuitos telefônicos.*)

TELEFONISTA – Um momento já vou passar você para a Seção de Informação. (*A TELEFONISTA alterna sua voz oficial com sua voz habitual; ela usa esta última quando fala com sua amiga Roberta, outra telefonista com quem se comunica ao virar um interruptor. Quando está falando com Roberta, o som do circuito telefônico muda de ritmo e os braços dos atores que estão formando o circuito movem-se em uma posição diferente.*)... Só um momento e eu já vou transferir você para a Informação. Ai! Ouça, Roberta, eu disse, estou com uma cólica terrível. Desligue e ligue de novo por favor; não tem nada de errado com esse número. Você sabe o que eu comi, eu disse a ela, você estava lá. Macarrão ao forno, prato do dia de quarta-feira, e pudim de chocolate com nozes, eu disse. Desculpe mas o número que você discou não está – está me dando umas pontadas no fundo de minha barriga, eu disse a ela. Você acha que é sério, Ro-

berta? Apendicite, eu perguntei. Obrigada por nos passar o código de área, mas o número que você discou não é dessa área. Roberta, eu perguntei, você acha que eu estou com câncer? Um momento por favor – ai! Bom, se for o almoço, Roberta, eu disse para ela, você sabe o que eles podem fazer com ele amanhã. Ai! Um momento por favor, eu disse. Ai, eu disse, Roberta, eu disse, está doendo pra caramba. *(A TELEFONISTA cai de seu assento com muita dor. O silvo do circuito telefônico se transforma em sirene. Três atores carregam a TELEFONISTA sobre as caixas, à esquerda, servindo agora como mesa cirúrgica. Três atores imitam o padrão de respiração da TELEFONISTA enquanto quatro atores por trás dela fazem sons e movimentos estilizados de cirurgiões e enfermeiras em meio a uma operação. A respiração da TELEFONISTA acelera e depois pára. Depois de um momento os atores começam a se dispersar pelo palco e fazem os sons suaves de um coquetel. Os atores encontram uma posição e permanecem nela, desempenhando vários aspectos de uma festa em câmera lenta e com tons suaves. Eles ignoram por completo a PRIMEIRA ENTREVISTADORA que, agora no papel de uma GAROTA NA FESTA vai de um a um dos convidados como se estivesse num jardim de estátuas vivas.)*

GAROTA NA FESTA – E aí depois que a ambulância foi embora eu subi no elevador e vim para a festa. Viu o acidente, perguntei, e eles disseram que sim, e como ele estava, e eu disse que ele estava usando um casaco marrom e tinha cabelo castanho liso. Ele estava um pouco adiante de mim na calçada, bem à minha frente. A gente vinha vindo pelo mesmo quarteirão, ele menos de um metro adiante de mim, neste quarteirão aqui, eu disse para alguém sentado e eles me olharam e sorriram e então eu disse que ele estava de cara no asfalto arquejando, mas eu não toquei nele e ela sorriu e foi embora e eu disse em seguida, não é para você tocar ninguém antes de – eu queria ajuda, eu disse, mas ela não estava ouvindo quando veio um homem e perguntou, era alguém que você conhecia e eu disse que sim, e ele me ofereceu uma bebida e eu disse, não obrigada, eu não quiz, e ele perguntou se era alguém que eu conhecia bem, e eu disse que eu o conhecia bem, sim, que eu o conhecia muito bem. Vocês estavam vindo juntos para a festa, ele perguntou. Sim, eu disse, com licença. Oi, meu nome é Jill, você ouviu uma sirene, e eles disseram, ah, você é a pessoa que viu tudo, ele foi morto? *(Ela passou a falar em ritmo rápido e com grande excitação, mas agora começa a se resignar com o fato de que ninguém está escutando.)* E eu disse, sim eu estava, com licença, e atravessei a sala de volta mas não consegui encontrar outro rosto com quem conversar até

que deliberadamente eu dei um encontrão em alguém, porque eu tinha que contar a eles que um de nós não ia poder vir por causa do acidente. Era a Jill. A Jill não vai poder vir. Sinto muito mesmo, eu disse, por causa do acidente. Ela tinha cabelo castanho liso, eu disse, e estava usando um casaco marrom, e duas ou três pessoas me olharam de forma estranha e se afastaram. Desculpe, eu disse para um homem, e ri, e me afastei. Estou morta eu disse para um monte de pessoas e comecei a empurrá-las. Estou morta, obrigada. eu disse, obrigada, eu disse, estou morta, até que dois ou três deles seguraram meus braços e me empurraram para fora. Desculpe, eu disse, eu não pude vir por causa do acidente. Desculpe. Com licença. (*A GAROTA NA FESTA, é abaixada até o chão por dois ou três homens e eles todos caem com exceção do ator que faz o papel do QUARTO ENTREVISTADOR. Ele senta-se e fica em postura de PSIQUIATRA. O TERCEIRO CANDIDATO, no chão, apoia a cabeça sobre o cotovelo e fala para a plateia.*)

TERCEIRO CANDIDATO – O senhor pode me ajudar, Doutor, eu perguntei a ele. (*O PSIQUIATRA cruza as pernas e assume uma expressão profissional.*) Bem, começou, bem começou, eu disse, quando eu estava sentado em frente da televisão com os pés na mesinha de centro. Agora, eu sentei lá centenas de vezes, talvez milhares, com uma lata de cerveja na mão. Eu gosto de segurar uma lata de cerveja na mão quando assisto anúncios de cerveja na televisão. Mas não sei por que razão o anúncio estava me deixando enjoado. Então eu usei o controle remoto para mudar de canal, mas cada canal me deixava tão enjoado quanto aquele, A televisão era uma coisa e eu era uma pessoa, e eu estava ficando enjoado. Então eu desliguei e tive um momento de pânico. Segurei a cerveja na minha mão e enquanto vomitava eu olhava em volta pela sala procurando alguma coisa em que me agarrar, alguma coisa para olhar, mas lá só havia a nossa mobília nova. Tentei me controlar. Tentei olhar bem em frente acima da televisão para um pontinho que eu conheço na parede, tive pequenos momentos como esse em que a terra pareceu sumir de sob os pés, e tudo gira em volta e você tenta se segurar em alguma coisa, em alguns objetos, algum pensamento, mas eu não conseguia pensar em nada. Depois o pânico passou, eu disse a ele, passou e eu estou muito melhor agora. Mas eu não sinto vontade de fazer mais nada a não ser sentar e olhar para a parede. Perdi meu emprego. Katherine achou que eu devia vir e consultar o senhor. O senhor pode me ajudar, doutor, eu perguntei a ele.

PSIQUIATRA – Blah, blah, blah, blah, blah, blah, hostile. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, penis. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, mother. (*Estendendo a mão.*) Blah, blah, blah, blah, blah, blah, money.

(*O TERCEIRO CANDIDATO pega na mão do PSIQUIATRA e levanta, estendendo sua mão esquerda ao próximo ator. Isto dá início a um grand right e a um grand left com todos os atores sobre o palco.*)

TODOS – (*Entoando um cântico enquanto fazem o grand right e o grand left.*) Blah, blah, blah, blah, blah, blah, hostile.

Blah, blah, blah, blah, blah, blah, penis. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, mother. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, money.

(*Formam pares e seguram-se as mãos com os braços cruzados, continuando a mover-se, mas em um círculo menor.*)

Blah, blah, blah, blah, blah, blah, hostile. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, penis. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, mother. Blah, blah, blah, blah, blah, blah, money.

(*Agora desaceleram o ritmo e formam uma procissão religiosa. As mulheres baixam as cabeças, deixando o cabelo encobrir seus rostos. Os “blah blah blahs” continuam, mas muito mais lentamente enquanto algumas das mulheres acompanham a melodia do Kyrie Eleison. Depois de terem dado uma volta inteira, o ator que faz o papel do QUARTO ENTREVISTADOR senta-se com as costas voltadas para a plateia como se fosse um Padre. O PRIMEIRO CANDIDATO ajoelha-se próximo a ele de frente para a plateia como se estivesse num confessionário. Os outros seis atores ficam no fundo do palco em duas filas, balançando levemente, com as cabeças baixas. As mulheres estão à frente com seus cabelos sobre as faces.*)

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Fazendo o sinal da cruz displicentemente e começando a falar de forma desapaixonada.; fica claro que ele vem com regularidade para repetir seu sempre infrutífero ritual.*) O senhor pode me ajudar, Padre, eu disse, como habitualmente faço, e ele não disse nada, como de costume. Sou o seu amigo pintor de paredes, eu disse, o bom pintor de paredes. Lembra de mim, Padre? Ele continuou, como de costume, a não dizer nada. Quase que a única cor que se consegue para pintar atualmente, Padre, eu disse, é branco. Só branco, Padre, eu disse sem esperar nada mais do que o usual, mas, de qualquer forma, continuando. A cor de que eu gosto de fato para pintar, Padre, é o vermelho, eu disse. Vermelho tijolo sem mistura. Agora vou fazer uma confissão, Padre. Ele não disse nada. Eu gostaria de fazer uma viagem ao campo, Padre,

eu disse, e pintar de vermelho a porta de um celeiro, achando que isso ia mexer com ele, mas não adiantou. Meu Deus, eu disse então, deliberadamente tomando o nome do Senhor em vão, pegar uma broxa de três polegadas e muito de leve dar uma demão de tinta vermelha sobre a porta de um celeiro é uma coisa assombrosa e bela de se contemplar. Ele ainda não disse nada. Padre, eu disse, pulando sobre ele, eu gostaria de entrar para um mosteiro. O senhor pode me ajudar, Padre? Nada. Padre, eu disse, eu tentei muita coisa na vida, Padre, eu fui para um monte de direções diferentes, Padre, e nenhuma delas parece melhor do que as outras, Padre, eu disse. O senhor pode me ajudar, eu disse. O senhor pode me ajudar, eu disse. Mas ele não disse nada como de costume, e aí, como de costume, eu fui embora. (*O PRIMEIRO CANDIDATO e o QUARTO ENTREVISTADOR, que não se mexeu durante toda a confissão, dão meia volta para se juntarem aos demais enquanto a música se transforma numa violenta batida de rock. Os atores fazem uma versão rock da Virginia reel.*)

SEGUNDO ENTREVISTADOR – (*Em altos brados.*) Minha (*Todos fazem reverência aos parceiros.*)

QUARTA CANDIDATA – (*Em altos brados.*) culpa.

SEGUNDA CANDIDATA – (*Em altos brados.*) Me (*Todos trocam de parceiro.*)

QUARTO ENTREVISTADOR – (*Em altos brados.*) desculpe. (*Todos formam uma roda ao redor.*)

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – (*Em altos brados.*) Você

SEGUNDA CANDIDATA – (*Em altos brados.*) pode

PRIMEIRO CANDIDATO – (*Em altos brados.*) me ajudar?

QUARTO ENTREVISTADOR – (*Em altos brados.*) Seguinte. (*Todos continuam a dançar de mãos dadas no centro de modo a formar a porta giratória outra vez. Eles repetem as oito falas precedentes. Em seguida o SEGUNDO ENTREVISTADOR fala com a cadência de um MESTRE DE CERIMÔNIAS de quadrilha estadunidense típica.*)

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Um passo a direita, Senhoras e Senhores, e cumprimentem o governador deste estado. Apertem a mão dele e digam olá. Contem a seus amigos que vocês apertaram a mão do próximo governador do estado. Um passo para a direita e apertem a mão dele. Façam perguntas a ele. Contem problemas pra ele. Digam olá. Um passo para a direita,

apertem a mão dele, apertem a mão dele, senhoras e cavalheiros, do próximo governador do estado. Digam para seus pais: apertei a mão dele. Quando ele for famoso vocês vão ficar orgulhosos. Um passo para a direita, Senhoras e Cavalheiros. Não sejam tímidos. Apertem a mão do próximo governador deste estado. (*Os atores formaram uma aglomeração na direita baixa de frente para a plateia. Eles dão a impressão de ser parte de um grande número de pessoas, todas tentando forçar a passagem para ver e falar ao candidato. O QUARTO ENTREVISTADOR, agora no papel do POLÍTICO, fica de pé sobre uma caixa à esquerda, de frente para a plateia. O SEGUNDO ENTREVISTADOR fica junto à multidão para mantê-la em ordem.*)

POLÍTICO – Obrigado, eu disse animadamente, e boa sorte para vocês, eu disse dirigindo meu sorriso para a pessoa seguinte. (*A PRIMEIRA ENTREVISTADORA, ofegante como a GAROTA DA FESTA, esgueira-se entre a multidão e corre até o POLÍTICO, que lhe dá um sorriso benigno.*)

POLÍTICO – Nossos filhos são nosso ativo mais importante, eu concordei com sinceridade. É, eles são mesmo, eu disse solenemente. Filhos, eu disse com uma longa pausa, são nosso ativo mais importante. Bem que eu gostaria, madame, eu disse com sinceridade me levantando, mas ratos são um assunto municipal. (*A PRIMEIRA ENTREVISTADORA volta para a multidão enquanto a TERCEIRA ENTREVISTADORA, no papel da TELEFONISTA, corre até o POLÍTICO. Ela faz a ele um apelo, fazendo o mesmo som que tinha feito ao sentir a dor no estômago.*)

POLÍTICO – Ninguém entende mais de burocracia do que eu, eu disse com conhecimento de causa, e eu desejo sorte a vocês, eu disse, dirigindo meu sorriso à pessoa seguinte. (*A TERCEIRA ENTREVISTADORA volta à multidão e a QUARTA CANDIDATA vai até o POLÍTICO.*)

POLÍTICO – Claro que eu vou, eu disse, com os olhos brilhando, tirando um lápis do bolso. E qual é o seu nome, eu disse, olhando para ela com ternura e assinando meu nome ao mesmo tempo. Que lindo nome, eu disse. (*A QUARTA CANDIDATA retorna para a multidão enquanto o TERCEIRO CANDIDATO, agora no papel de um HOMEM MAIS VELHO, aperta a mão do POLÍTICO.*)

POLÍTICO – Sim, senhor, eu disse, bons tempos aqueles. É sorte sua, senhor, eu disse com respeito mas com entusiasmo, e preste atenção no meio

fio, eu disse, dirigindo meu sorriso para a pessoa seguinte. (*O TERCEIRO CANDIDATO volta para a multidão e a SEGUNDA CANDIDATA aproxima-se do POLÍTICO.*)

POLÍTICO – Sim, de fato, o ar está péssimo para se respirar, eu disse com indignação. Concordo totalmente com você, eu disse com sinceridade. E se meu oponente ganhar vai piorar, eu disse com convicção. Nós todos morreríamos em dez anos, eu disse. É boa sorte para a senhora, madame, eu disse educadamente, e dirigindo o meu sorriso para a pessoa seguinte. (*O PRIMEIRO CANDIDATO aproxima-se dele de boné na mão.*)

POLÍTICO – Bem, eu disse cheio de confiança, fazer um projeto de lei passar pela legislatura é uma coisa mais fácil de se falar do que de se fazer, mas responder à violência com violência, eu disse em tom de advertência, não é a resposta, e como tem passado, eu disse dirigindo meu sorriso para a pessoa seguinte. (*Em seguida os dois AMANTES SUSPIRANDO que vimos antes na Rua Quatorze, representados pela PRIMEIRA ENTREVISTADORA e pelo SEGUNDO ENTREVISTADOR, aproximam-se do POLÍTICO.*)

POLÍTICO – Não, eu disse, eu nunca disse que meu oponente ia nos matar, absolutamente. Não, eu nunca disse isso. Que vença o melhor, eu disse em tom viril. (*Aclamações sem entusiasmo. A PRIMEIRA ENTREVISTADORA e o SEGUNDO ENTREVISTADOR voltam à multidão.*)

POLÍTICO – Vocês querem um aperto de mãos, eu perguntei ao fotógrafo, virando meu perfil para a esquerda. Até logo, eu disse animadamente, e boa sorte para vocês também. Eu sinto, sem falsa modéstia, que sou mais bem qualificado na área de política externa do que meus oponentes, sim, eu disse, mas com uma pausa para dar ênfase, política externa é o negócio do presidente, não do Governador, portanto eu não direi nada sobre a guerra, eu disse peremptoriamente. (*A multidão faz um som de inquietação, depois silencia.*)

POLÍTICO – Sinto muito, eu disse em tom sério, mas eu vou ter que estudar a questão com afinco antes de poder responder. (*A multidão faz um protesto mais alto e depois silencia.*)

POLÍTICO – Sinto muito sobre a guerra, eu disse. Ninguém sente mais do que eu, eu disse em tom pesaroso. Mas receio, eu disse com gravidade, que não haja respostas fáceis. (Sorri, satisfeito consigo mesmo.) Boa sorte também para vocês, eu disse com entusiasmo, e dirigi meu sorriso para a pessoa

seguinte. (O *POLÍTICO* despenca de sua caixa, começando novamente seu discurso do ponto inicial. Simultaneamente, todos os outros personagens circulam pelo palco, falando outra vez como a *COMPRADORA NA RUA QUATORZE*, o *INSTRUTOR DE GINÁSTICA*, a *PASSAGEIRA DO METRÔ*, a *TELEFONISTA*, a *GAROTA NA FESTA*, o *ANALISTA* e o *PINTOR DE PAREDES*. Simultaneamente eles todos param e congelam, continuam novamente, congelam novamente e em seguida continuam com música ao fundo. O *SEGUNDO ENTREVISTADOR*, atuando como policial, começa a organizá-los em uma fila diagonal, como bonecos em marcha, um atrás do outro. À medida em que são postos em fila eles começam a mover seus lábios sem som, como peixes em um tanque d'água. A música para. Quando todos estão enfileirados o *SEGUNDO ENTREVISTADOR* une-se a eles.)

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Minha

QUARTA CANDIDATA – culpa.

SEGUNDA CANDIDATA – Me

QUARTO ENTREVISTADOR – desculpe.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você pode

SEGUNDA CANDIDATA – me

PRIMEIRO CANDIDATO – ajudar?

QUARTO ENTREVISTADOR – Próximo. (*Todos continuam marchando em fila, movendo as bocas e gritando suas falas enquanto as luzes diminuem lentamente.*)

SEGUNDO ENTREVISTADOR – Minha

QUARTA CANDIDATA – culpa.

SEGUNDA CANDIDATA – Me

QUARTO ENTREVISTADOR – desculpe.

PRIMEIRA ENTREVISTADORA – Você pode

SEGUNDA CANDIDATA – me

PRIMEIRO CANDIDATO – ajudar?

QUARTO ENTREVISTADOR – Próximo.

CORTINA

*Depoimentos
de Professores
Visitantes*



BRAZIL: USP and Royal Holloway

IT WAS Munira Mutran's tenacity and her unrivalled persuasive powers that made the exchange programme, set up between USP and the Department of Theatre Studies at Royal Holloway, University of London, not only possible but an assured success. But she alone, for all her vision and determination, would not have realised such a coup, if she had not secured from the first the backing of the British Council. Their thoughtful, detailed and continuing generosity deserves to be honoured with the abiding gratitude of us all, staff, students and (in the final year of the project) actors. Munira and I had known each other for many years through the activities of the International Association for the Study of Irish Literatures (IASAIL): we were both amongst the earliest members and both served on the executive committee as Vice-Presidents for South America and Europe. Our love of drama and theatre extended well beyond that Irish context and proved a strong link between us. Little did I know, when responding to an invitation to lecture for her in the early 1990s, that she had a *plan*: that together we were to devise a means whereby her postgraduate students might benefit from regular periods of intense tuition with scholars from an English university department who were passionate about modern English and Irish theatre. I was introduced to and was encouraged to befriend not only staff at USP within Munira's department, but also major figures at the British Council both in São Paulo and at the Council's headquarters in Brasilia. The ramifications of that first visit are too many and various to outline here, but the upshot of our endeavours was to establish a series of annual visits by English staff from my department to be funded for three years by the Council, while RHUL would host visits by USP academics to take advantage of its library holdings and, through private consultations, advice about their research. In retrospect, it is remarkable that we achieved so much in so short a time, particularly since I was fulfilling a heavy lecturing programme throughout not only in São Paulo but also in Brasília and Rio. (The British Council at that time liked to make the most of visitors, but with the reward that one got to see much

of the highly varied culture and landscapes of Brazil in return.) The project was established and Professor Elizabeth Schafer, Dr. Anne Varty and I were the nominated teaching staff from RHUL. My two colleagues have sent their own reminiscences of their time at USP, which follow my own.

My most powerful memory is of the enthusiasm and commitment of the postgraduate students involved. They had largely till then studied drama as literature and were now confronted with the need to view such texts from a theatrical perspective. They lapped up the (to them) originality of the approach and what it revealed. I do not recall precise details of the content of the classes, but remember shaping a course to focus on aspects of stage design, showing how designs can support or challenge the structural aspects of a given play, endorsing or sabotaging dramaturgical strategies of the drama; another on the importance of the Royal Court Theatre in London and how their commitment to new forms of drama inevitably required the evolving of new styles of design and processes of directing; and there were courses on aspects of Irish drama. This was consciously designed for my final visit to Sao Paulo, when I was accompanied by a trio of professional actors who gave a performance of Friel's *Faith Healer*.

I had for some years been associated with a small theatrical company, Border Crossings, which as its name implies was set up to tackle unusual and challenging drama that moved away from traditional demands for performance and I had chosen to direct Friel's memory play that is crafted in the form of four monologues (two from the Faith Healer himself and one each from his wife and manager. The production (again with help from the British Council) had been toured internationally to France and Hungary, but it was a performance given in Cairo for a conference of IASAIL delegates that introduced Munira to the cast, provoking the decision to try and get the production to come to São Paulo. Fortunately, the play requires no setting and little in the way of specialist lighting, just three actors, whose voices and physical presence carry the drama. In addition to USP, where a performance exclusively for the students on our course was amplified by a public showing for friends of the university; and further performances were given in Rio and Brasilia. A particular reward for the actors was the close proximity they found between themselves and their USP audience, though this proved somewhat disconcerting for Martin Head in the role of Teddy,

the agent. His is positioned third in the sequence of monologues, directly after that given by Grace, the Faith Healer's wife, played by Amanda Hurwitz, which ends with a harrowing account of the still-birth of her and Frank's baby. Amanda's performance had become so intimately engaged on this occasion with her largely female and profoundly sympathetic audience that when Martin made his entrance it was to be confronted by a sea of steadily weeping faces. This was challenging, since his monologue in its earliest stages is designed as a tour de force of comic exuberance and music-hall-style banter. It required all Martin's years of experience to cajole the required laughter out of these particular spectators! Of all the performances we gave of the production over several years, this remains my most poignant memory of Friel's remarkable play.

Academic matters aside, students and staff were tireless during both my visits to USP in helping me plan adventures into the country (to Iguacu, to Salvador, Belo Horizonte, Minas Gerais, and Ouro Preto) or inviting me to share numerous expeditions. These included a trip to a ranch-style home in the countryside (complete with memorable barbecue); a long trek into the mountains north of Sao Paulo (learning how to cross a fast-flowing river by forming a slowly extending human chain across the water); on a guided tour round Sao Paulo itself; visits to galleries and museums, to a performance of ballet by the local company (which I subsequently reviewed for an English dance journal), and a group-outing to a staged dramatization of Virginia Woolf's *Orlando*, during which it was impossible to guess the gender of the performer in the central role. What staff and students contrived to pack into a few weeks for me was phenomenal and for that I am profoundly grateful.

A last reminiscence: I knew that the project had gone well when I chanced to mention to the cohort of students that, during the second time I was in Brazil in 1994, I was missing the wedding of Liz Schafer back home in England. They immediately said we had to plan a surprise. A suitable celebratory card was found and signed by everyone in the class. The problem was that we were not sure how to get the card to England in time. Fortunately this all coincided with the visit of the actors who were staying in Brazil for just a week. Martin Head agreed to take the card, complete with English stamps, and post it on his arrival in London. It duly arrived in time, was opened and read at the wedding reception, and left Liz mightily puzzled

as to how all those Brazilian greetings had reached her. I confessed all, when I saw her on my return.

It must be evident from the above how deeply Brazil and my visits to USP have been etched into my memory. This, then, is how Munira's subtle plan came to fruition. Over a period of three years with assistance from the British Council, that project firmly introduced aspects of modern Irish and English theatre to Brazilian students and audiences and in the process taught ways of approaching dramatic texts from theatrical (as distinct from literary) perspectives. That so bold a venture was such a notable success is entirely owing to the vision, determination and generosity of Munira Mutran. In a year when the department reaches an important landmark in its history, it is right to honour Munira for a magnificent achievement and raise our glasses to her in thanks.

Richard Allen Cave

*Emeritus Professor of Drama and Theatre Arts
at Royal Holloway in the University of London*

1992

MY PARTICIPATION in the exchange between Royal Holloway's Drama Department and the English Department in USP in August/September 1992 is one of the highlights of my academic career. It was a great privilege to meet Munira and to teach in her department at the prestigious USP, as well as to help to promote the emerging discipline of theatre studies there. I taught an MA course in early 20th century Irish Theatre to a class of highly engaged and enthusiastic students. Together we read and workshopped our way through plays by Shaw, Yeats, Synge, O'Casey, and Beckett. I remember that the students were consumed with curiosity not simply about the plays themselves, their authors and the political contexts in which they were written and performed, but also about the teaching and learning methods which their peers in the UK would be encountering. Munira's MA students wanted to be part of an advancing international discipline, as much as they wanted to further their own understanding of the wide-ranging course materials. Our classes were intense encounters with the scripts, as we wrestled together with their theatrical and ideological challenges. No doubt there were times when we encountered intractable and unanswerable questions, but the students' spirit of enquiry was palpable, and they made great progress during the course. The university had not yet invested in an extensive library of books in the field, and this was well before the days of internet and eBooks. The students were hungry for any publications I could give them, whether primary or secondary texts, and I remember spending hours at the library photocopier making copies from the books and articles I had brought with me to share with students.

Munira and her colleagues were immensely hospitable to me, and it was a great pleasure to get to know them during my stay in Sao Paulo. We quickly discovered common ground and shared interests as researchers, and as teachers and administrators within systems which, it seems, are the same the world over. For me it was also a great chance to dip my toe into

the country of Brazil, its places, people, and cultures. I look back over this period with great gratitude to Munira, her colleagues, and her students.

Professor Anne Varty

MA, D.Phil., FEA

1993

IN AUGUST 1993 I travelled to *Sao Paolo* to spend 6 weeks teaching at USP. This was a wonderful opportunity in all kinds of ways and I remain profoundly grateful for my Brazilian adventure, which made a huge and long term impact on me. Some of this was predictable; the trip gave me a chance to travel in Brazil – to Rio, the Pantanal, Manaus, Iguacu, Curitiba. I was introduced to telenovelas and danced samba. I attended a production of *Midsummer Night's Dream* where most of the women performers were more or less naked. In *Sao Paolo* I stayed in the delightful Tudor House Hotel (I still have a souvenir ruler), a maverick guest house surrounded by concrete jungle. I confused my students when talking about the male gaze (they heard 'gays' – fortunately we cleared that up quickly). What was less predictable was how many exciting intellectual journeys were a direct result of my Brazilian adventure.

I'll give one example. I struck up a friendship with one of my students, Rosane Beyer, who was researching the plays of Dion Boucicault. Later Rosane came to the UK to engage in further research and stayed with me, along with her children Ana-Carolina and Diego. That year, 1995, with wonderful timing, the Manchester Royal Exchange Theatre staged one Boucicault play Rosane was particularly interested in, *The Collen Bawn*, and when the production toured to the Brighton Festival, Rosane, Richard Cave and I went to see it. While the staging was not quite what Boucicault envisaged, it was still a thrilling, sitting-on-the-edge-of-your-seat, piece of theatre.

Then a few years later I discovered Leila Hipólito's 2003 film *As Alegres Comadres*. I found the film delightful as an adaptation of Shakespeare's *Merry Wives of Windsor*, and the location, Tiradentes, reminded me of Paraty, which I had visited courtesy of John Milton, who, I found, went to the boys' school opposite the girls' school I went to, King Edward's in Edgbaston Birmingham! I contacted Rosane to see what she thought about *As Alegres Comadres* and discovered she'd never heard of it, despite being a lecturer in film. Rosane and I then started discussing *As Alegres Comadres* at length by e-mail,

by zoom, and once face to face when she came back to the UK. Rosane has really helped me write about the film, and to navigate critical race issues for my performance history of *Merry Wives*, but who would have guessed that would happen when I set off for Brazil?

I would love to know what happened to my other students; sadly I know that lovely, lively Fernanda (standing to the right of John in the top photo) died far too young.

Anyway congratulations on the milestone, USP, and obrigada for the opportunities you gave me.

Professor Liz Schafer

Below is a group of Liz's photographs recording her visit.



Irish Studies at USP, São Paulo, Brazil

WITHIN THE Postgraduate Programme of Linguistic and Literary Studies which celebrates this year 50 years of existence, the Irish Studies Programme at the University of São Paulo has developed into a world renown programme that is known for its excellence in teaching and scholarship along the last 33 years.

Superb teaching and an active ABRAPUI programme has brought excellent students to São Paulo and teachers and lecturers from all over the world to work with these outstanding students some of whom have gone on to study in Ireland and other sites abroad, often with generous scholarships. Visiting teachers have been afforded the opportunity to develop courses and programmes of their own which have resulted in symposia and publications which have grown out of USP associations. The establishment of the W. B. Yeats Chair of Irish Studies is yet another measure of the excellence that has come to be associated with Irish Studies at USP.

A measure of the esteem that the Irish government has for the programme of Irish Studies in Brazil is the recent Presidential Award for the Irish Abroad that was given to Professor Munira Mutran. I, for one, am sure that the decision to locate an Irish Consulate in São Paulo was a measure of the international importance of the Irish Studies Programme at USP.

Maureen Murphy
Professor Emerita, Hofstra University



Fig. 1 - USP, 2008.



Fig. 2 - Maureen Murphy, Professor Emerita, Hofstra University, with renown Irish historian and feminist activist Margaret McCurtain at Cultural Centre Banco do Brasil in São Paulo.



Fig. 3 - Exhibition *Judging Shaw* (curator Fintan O'Toole). Biblioteca Florestan Fernandes, FFLCH, 2018.

Irish Studies in São Paulo & Trinity College Dublin

THE ONLY time in my whole career when I have had the opportunity to teach a whole group of advanced graduate students with specific interests in my subject was when visiting at the University of São Paulo in 1993. Munira Mutran had attracted ten people to take their PhDs at USP, most of them already teaching at other Brazilian universities, and had assigned them different topics which collectively made for a research project on the Irish national theatre movement. Each day one or other of the students met me at my hotel and accompanied me on the long bus ride across the city to the university. This was a time to talk over their individual dissertation subjects. Then, after a sumptuous lunch, there were the three-hour seminars on contemporary Irish theatre. There is no disguising that it was hard work, especially in the 80 degree heat of October, and I was very grateful for a break in the middle of the teaching session each day when I drank gallons of delicious freshly made orange juice. But it was so rewarding. Never have I had such engaged students, never before or since the feeling that my knowledge and interests were being put to such effective use.

I have had the opportunity to return twice to Brazil, once at the IASIL conference in 2002 where I taught a seminar and gave a keynote lecture, and again in 2014 when I was involved in an international project on trauma at USP and delivered the W. B. Yeats Chair of Irish Studies lecture at the Rio conference of ABEI. I am enormously grateful to Munira Mutran, Laura Izarra and Beatriz Kopschitz Bastos for their warm hospitality and collegial friendship, and for the dedicated commitment they have shown with many other co-workers to Irish studies in Brazil.

Nicholas Grene
Emeritus Professor of English Literature
Trinity College Dublin

Inauguration of the W.B. Yeats Chair of Irish Studies at USP in 2009

DURING MY academic visits to Brazil I was impressed by the warmth of the welcome I received and by how interest in Irish Studies in Brazil is rooted in a sense that both our countries are the products of a complex history which is reflected in literature and culture.

Terence Brown
Emeritus Professor of English Literature
Trinity College Dublin



A Fruitful International Exchange of Irish Studies in Dialogue

IT ALL started when I met Munira Mutran at the AEDEI conference in Valladolid in 2006. Talking to each other, we found out that we shared an interest in the link between Irish and Russian literature, theatre and culture. At this point, we did not know that out of this conversation would grow a whole network of institutions, academics and – last but not least – friends. Over the years, Munira and I kept in contact, discussing our Russian-Irish research and meeting at various conferences. In 2011, I was invited to take part in the ABEI conference in São Paulo, which was my first trip to Brazil and very exciting. Apart from the conference, Munira had organised for me to meet colleagues at the Catholic University in Santos, the Federal University of Bahia and the Federal University of Rio de Janeiro. My visits at the three institutions allowed me to give lectures on Belfast's urban space and Northern Irish Troubles fiction. I very much appreciated the students' curiosity as well as their non-European perspective on Northern Irish history and literature.

The interesting exchanges with students and colleagues, and the warm welcome I had received in the different parts of the country, motivated me to give a paper on the connection between Russian and Irish women writers at the ABEI conference in Natal in 2012. This conference gave me the opportunity to meet not only Brazilian scholars interested in Irish Studies but also academics from all over the world. In the same year, Munira spent her holiday in Paris and I seized the opportunity to invite her to an event at the Sorbonne, where she met my colleague and friend Marina Tsvetkova from Nizhny Novgorod. To my great pleasure Marina and Munira started cooperating and invited each other to give classes at their respective institutions. In 2014, Munira and I went to Russia, to attend a conference organised by Marina in Nizhny Novgorod.

In the same year, Munira invited me to teach a discipline on the intertextual connections of Russian and Irish poetry at the University of São Paulo, which was followed by another discipline on Northern Irish cinema in 2016, organized

by the W. B. Yeats Chair of Irish Studies. I enjoyed sharing my research with the students who were very interested in the topics. In 2019, I was invited to give a keynote lecture at the ABEI conference at the University of Santiago de Chile and to teach a discipline on Belfast, Beirut and Berlin in contemporary film at the University of São Paulo, sponsored by the W. B. Yeats Chair.

In 2017 and 2018, I had the great pleasure to welcome Noelia Borges from the Federal University of Bahia whom I had met during my first trip to Brazil. As an invited professor, she taught classes on Irish and Brazilian film and literature at the University Polytechnique Hauts-de-France in Valenciennes. Noelia's classes were very popular with the students from the North of France, who could not believe that a professor from Bahia could go to the beach every day. In 2018, I was honoured to count Munira Mutran and Noelia Borges among the participants of an international conference on "Cultural Errors in Translation", which took place at the Université Polytechnique Hauts-de-France.

Munira has given me the great opportunity to co-supervise with her informally two PhD-students, Alessandra Rigonato and Cecilia Martins. In 2018, we managed to organise for Alessandra a one month stay in France, during which she taught classes at the University Polytechnique Hauts-de-France and at the University Paris XIII. She also had the chance to meet colleagues and students from the Sorbonne and do research in the Irish cultural centre in Paris.

In 2019, I met Rosario Casas Coelho, one of Laura Izarra's former students at a conference in Burgos. As we had met before in Brazil, we started to have a conversation in which Rosario told me that she was planning to do a PhD on Colum MacCann. With Maria Amor Barros (university of Burgos) and Melania Terrazas (university of La Rioja) we thought it would be a good idea to co-supervise Rosario's PhD. This idea was quickly put into practice and Rosario is now at the same time a student of the University of Burgos and the Université Polytechnique Haut-de-France. At the end of her PhD, she will obtain a French and a Spanish degree. Rosario was since able to present her research at two conferences funded by the Université Polytechnique Hauts-de-France, one in France and one in Germany.

My last "physical trip" to Brazil took place in 2020, just before the outbreak of the Covid-19 panemic. While Europe was already staring to go

into lockdown, I was still able to attend Alessandra's PhD defence at USP and give a paper on the translation of Irish poetry at the Federal University of Bahia and on top of that attend the world's only St. Patrick Day's parade organised by Noelia Borges in Salvador de Bahia.

Unfortunately, the pandemic has slowed down a number of common projects in the last two years. We deeply regretted that Mariana Bolfarine had to decline twice an invitation to come to Valenciennes as an invited professor due to Covid restrictions. For the same reasons, Munira Mutran, Laura Izarra and Mariana Bolfarine were unable to attend a conference on "Migration and Translation" which took place at the University Polytechnique Hauts-de-France in October 2021. However, we are delighted that Munira, Laura and Mariana agreed to write articles for our book entitled *Translation and Circulation of Migrant Literature edited by Katrina Brannon and myself*.

Even if I was unable to travel to Brazil in person, I've remained "metaphysically" connected to my Brazilian friends and colleagues, giving a talk on Irish fiction in translation during an online conference organised by the University of Brasilia in June, and participating in an online event at the Federal University of Bahia with a paper on Irish migrant literature. I also had the opportunity to act as an external adviser for Jessica Grant's master theses on Northern Irish literature, which was supervised by Laura Izarra.

As a researcher associated to the Chair of Irish studies at USP, I had the opportunity to contribute to research in the field of Irish Studies with the following articles:

- "Irish Potatoes and Persian Cuisine: The Experience of Migration in Contemporary Irish Literature" in *Chair of Irish Studies Lectures*, Izarra, Laura; Mutran, Munira (eds.), São Paulo : FFLCH, p.163-184, 2021.
- "Guns, Guinness and the Spirit of Brazil. Belfast in Contemporary Film" in *Chair of Irish Studies Lectures*, Laura Izarra, Munira Mutran (eds.), São Paulo : FFLCH, 2020, p. 131-156.
- "*Nachalstvo, Blat and Blarney. Paul Durcan – a Cultural Translator between Ireland and Russia*" co-written with Marina Tsvetkova, in *Brazilian Journal of Irish Studies*, vol. 22, no. 22, 2020, p. 119-130.
- "Belfast after 1994. Narrating the Troubles in Post-ceasefire film" in *Brazilian Journal of Irish Studies*, no. 19, 2017, p. 13-20.
- "Shifting Identities and Social Change in Contemporary Ireland: The Ef-

fect of Displacement and Migration”, in *ABEI Journal. The Brazilian Journal of Irish Studies*, no. 13, 2011, p. 105-117.

- “Giving Sense to History: Brecht, Rimbaud and Akhmatova in a Northern Irish Context”, in *ABEI Journal. The Brazilian Journal of Irish Studies*, no. 10, 2008, p. 39-55.

I’m sure that once life will be back to normal and travelling will be possible again, there will be more interesting projects to be carried out together.

Stephanie Schwerter

University of Valenciennes, France



Melania Terrazas (Universidad de La Rioja), Stephanie Schwerter and Maria del Rosario Casas Coelho.



Maria del Rosario and her two Spanish co-supervisors, Melania Terrazas (in the middle) and Prof. María Amor Barros del Río (Burgos University; first on the right).

O PROGRAMA em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês é conhecido por sua constante exploração de novas linhas de pesquisa na relação entre a língua estrangeira, educação e sociedade, bem como no diálogo entre literatura e história, contatos literários entre o Brasil e os países de língua inglesa, estudos de cultura e estudos da tradução.

As dissertações e teses, os convênios e projetos em redes nacionais e internacionais impulsionaram seu prestígio formando profissionais que se destacam no Brasil e no exterior.

ESTE VOLUME é um testemunho eloquente da abrangência, inovação e qualidade da pesquisa e ensino que têm sido desenvolvidos há mais de 50 anos em nosso programa. As páginas deste livro lançam um olhar retrospectivo sobre a nossa trajetória intelectual e institucional, bem como indicam caminhos para o ensino e a pesquisa sobre repertórios anglófonos no Brasil e no exterior. Esses registros não apenas evidenciam a vocação internacional do programa, com suas redes de cooperação e mobilidade acadêmicas em múltiplos continentes, mas também refletem a natureza colaborativa dos 50 anos dessa empreitada intelectual e institucional carinhosamente conhecida como PPGELLI.

Parabenizamos a todos os envolvidos nesta jornada de excelência acadêmica, cuja amostra convidamos você, leitor ou leitora, a conhecer por meio destas páginas!

