

Crop



REVISTA DA ÁREA DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Apresentação.

APRESENTAÇÃO

A revista CROP de número 15 contém artigos com variados temas, analisados sob diversas abordagens e correntes críticas. Como panorama geral, podemos dizer que os textos aqui presentes dialogam com várias das linhas de pesquisa contempladas no programa de estudos linguísticos e literários em inglês de nossa universidade.

Os três primeiros artigos contêm reflexões atinentes ao campo dos estudos literários. Em “O Herói Byroniano Brasileiro de J. M. de Macedo: O Trovador de A Nebulosa”, Ramira Pires discute as aproximações realizadas pelo autor brasileiro em relação à formulação de herói preconizada por Lord Byron, estabelecendo um diálogo entre as demandas nacionais do romantismo brasileiro e a influência da cultura literária européia. Em “A Filosofia da Composição: o Poeta como Trabalhador”, Fabiana de Lacerda Vilaço analisa o famoso ensaio de Edgar Allan Poe e procura situá-lo como um documento de desmistificação e esclarecimento acerca da função do artista nas sociedades que estabelecem a divisão social do trabalho como um de seus pressupostos básicos. Em “Crítica e Estética Literárias em Lucía Miguel Pereira e Virginia Woolf”, Bete Câmara examina quatro ensaios da crítica brasileira sobre a escritora inglesa, prestando particular atenção aos aspectos referentes à composição formal assinalados em tais ensaios.

O quarto e quinto artigos trazem contribuições principalmente para os estudos da tradução. “Translations don’t pay – a Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX” é um estudo de Eduardo Araújo sobre a tradução e a recepção de obras brasileiras naquele que era o centro do imperialismo do século XIX. Já “Teorias viajantes: o caso da antropofagia”, de Célia Luiza Andrade Prado, discute a metáfora oswaldiana da antropofagia e seu impacto para os referenciais teóricos e práticos da tradução.

Os demais artigos desse número incluem debates que, em diferentes linhas e perspectivas, estão relacionados majoritariamente aos estudos linguísticos. “Identidades Híbridas em *Minha Adorável Lavanderia*”, de William Tagata, comenta o filme de Stephen Frears e sua contribuição para desvelar questões identitárias e culturais. No artigo “EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School”, Daniel Ferraz mobiliza as conexões entre ensino de línguas, educação, cultura e crítica social a partir da experiência com alunos de uma escola técnica do estado de São Paulo. Em “Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico”, Ana Paula Sieraskowski procura identificar as possíveis contribuições para a formação educacional advindas do uso pedagógico da peça de Shakespeare, tanto a partir de um livro didático quanto de uma adaptação cinematográfica. Em “*Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*”, Elaine Maria Santos elabora uma reflexão histórica sobre a utilização do vernáculo para o ensino de língua inglesa. Por fim, no último artigo desse número, “Porque eu quero ser militar: A Discourse Analysis Of A Brazilian Identity Edification Strategy”, Marion Celi e Renata Matsumoto discorrem sobre os pressupostos ideológicos em um anúncio publicitário e seus nexos com a formação discursiva da “assim chamada identidade brasileira”.

O Herói Byroniano Brasileiro de J. M. de Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*

Ramira Pires

Resumo: Melancólico, autodestrutivo, obcecado por um amor impossível e isolado no cume de seu rochedo negro numa enseada tropical, O Trovador, protagonista de *A Nebulosa* (1857), de Joaquim Manuel de Macedo, comporá uma das melhores versões, no romantismo brasileiro, do herói byroniano. Os protagonistas dos poemas narrativos de Lord Byron - seres demoníacos, fatais, indomáveis e misteriosos - deram origem ao termo “herói byroniano”, que entrou para o repertório literário. Este estudo buscou paralelos e divergências entre a tradição do herói byroniano, desde Satã e Prometeu até Fausto, os vilões dos romances góticos, os heróis de sensibilidade do Romantismo e os heróis de Byron. Nossas conclusões apontam para a faceta de Macedo que abraça o projeto romântico de construção de uma literatura nacional, ao mesmo tempo em que dialoga, de forma criativa, com a cultura literária européia.

Palavras-chave: herói byroniano; *A Nebulosa*; J. M. de Macedo; Lord Byron.

Joaquim Manuel de Macedo’s Brazilian Byronic Hero: The Troubador in *A Nebulosa*

Abstract: Melancholic, self-destructive, tormented by unrequited love, and isolated on top of his black rock in the tropical cove, the Troubador, protagonist of Joaquim Manuel de Macedo’s “*A Nebulosa*”, will be one of the best versions in Brazilian Romanticism of the Byronic hero. The protagonists of Byron’s verse tales – devilish, fatal, indomitable and mysterious – originated the term “byronic hero”, which is part of the literary vocabulary. It is the aim of this study to establish parallels and differences between the tradition of the byronic hero, from Satan and Prometheus to Faustus, the villains of the gothic novels, the

· Pós-doutora pela University of Bristol, UK, 2008. Docente da FCLAr, UNESP – Araraquara, Departamento de Letras Modernas, até agosto de 2010.

heroes of sensibility of the Romantic Period and Byron's heroes. Our conclusions delineate a Macedo who both embraces the project of Brazilian romanticism for the construction of a national literature and establishes a creative dialogue with European literary culture.
Keywords: Byronic hero; A Nebulosa; J. M. de Macedo; Lord Byron.

O Herói Byroniano Brasileiro de Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*

*I want a hero; an uncommon want,
When every year and month sends forth a new one,
Till, after cloying the gazettes with cant,
The age discovers he is not the true one;
Of such as these I should not care to vaunt,
(Don Juan, I)*

O Trovador, protagonista de *A Nebulosa* (1857), de Joaquim Manuel de Macedo, pode ser considerado uma versão brasileira dos heróis pré-românticos e românticos ingleses. Solitário, autodestrutivo, melancólico, obcecado por um amor impossível, irascível, e isolado no cume de seu rochedo negro na enseada tropical, comporá a versão macediana do rebelde europeu:

Quem é ele?
[...]
Ninguém se lembra conhecê-lo outrora;
Há um mês apareceu, só, mudo e triste
[...]
Não quer ouvir ninguém; não diz seu nome;
Traja negros vestidos, rubra capa
Prende nos ombros;
[...]
Fora belo talvez, se estátua fora;

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Mas dá-lhe a vida um parecer sinistro;
Pelos traços distintos agrada o rosto;
Carrancudo, porém, sombrio e turvo,
O fel do coração nele transpira;
Alto e delgado não se dobra aos anos,
Mancebo ainda pisa firme a terra.
Tem pretos os cabelos, que lhe ondeiam
Sobre as espáduas; a elevada fronte
E o rosto pelo sol se vêm tismados;
Ardem-lhe os negros olhos como raios,
E a graciosa boca é muda a todos.
Nas formas varonis se ostenta a força
De vigoroso braço afeito à luta;
Não é gentil, no entanto, antes repele:
Ressumbra em seu olhar desprezo ao mundo;
Da fronte no enrugar, dos supercílios
No terrível franzir se apanha a idéia
De um coração inóspito para os homens;
Nos seus lábios às vezes um sorriso,
Que não é rir, que é onda de sarcasmo,
Confunde a quem o vê; não fala nunca,
E n'um véu de mistérios envolvido,
Vaga, escondendo ao mundo, que detesta,
Seu nome, seu viver, e a dor que abafa.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

(Macedo, 1857, Canto I, X pp.8-10) ¹

Este trecho inicial, emblemático, seria suficiente para caracterizar o Trovador como um herói tipicamente byroniano. A testa alta, os olhos negros, o traje imponente, aliados à postura ameaçadora e à misantropia são atributos que convergem para o demoníaco – caráter dominante do herói byroniano, que o destaca dentro da tradição heróica mais ampla.

Os protagonistas de Byron – seres demoníacos, fatais, sombrios e misteriosos – deram origem ao termo “herói byroniano”, que entrou para o repertório literário.² Com o jovem herói de *Child Harold's Pilgrimage* (1812, 1816, 1818), Byron primeiro esboçou o retrato do herói byroniano; com o Giaour (*The Giaour*, 1813), Selim (*The Bride of Abydos*, 1813) e Conrad (*The Corsair*, 1814), Byron desenvolveu seu protagonista e com *Lara* (1814), o último de seus quatro contos versificados, o poeta inglês apresentou uma versão já bem completa do retrato do herói byroniano.

Peter Thorslev faz um amplo estudo dos antecedentes deste herói, suas origens espalhadas, sobretudo, na tradição heróica pré-romântica e gótica, que já existia meio século antes de seu aparecimento.³ A identificação e a análise que Thorslev realiza desses protagonistas propicia uma visão das características individuais que são depois combinadas nas várias nuances do herói romântico byroniano.

Os protagonistas de Byron, inclusive os das peças versificadas, como *Manfred* (1817), são versões ou fusões dos vilões e dos heróis do Pré-Romantismo (Gótico) e do Romantismo: Child Harold é o herói-vilão amante da natureza, com forte pendor para a meditação moralizante; o Giaour, Lara e Manfred devem muito ao vilão gótico; todos os protagonistas dos contos versificados são nobres fora-da-lei, herdados de Walter Scott – piratas, salteadores, chefes de bandos –; enquanto outros são contemplativos como

¹ Todas as citações de “A Nebulosa” são da segunda edição (1857), relacionada na bibliografia. Foram feitas atualizações ortográficas.

² Existe um outro Byron, mais satírico e irreverente. É o Byron de *Beppo*, *The Vision of Judgement* e *Don Juan*. Mas este não é o Byron que nos interessa aqui.

³ Thorslev classifica sete tipos principais de protagonistas: O Filho da Natureza; o Herói de Sensibilidade (subdividido em Homem de Sentimento e Egoísta Taciturno); o Vilão Gótico; o Bandido de Coração Sensível; o Faústico; o híbrido Caim-Judeu Errante e o Satã-Prometeu.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Manfred, Cain e Child Harold. Todos, contudo, são heróis de sensibilidade, como observa Thorslev, de alguma forma anseiam por serem absorvidos pelo universo que os cerca e têm uma enorme capacidade de sentimento, sobretudo de ternura e da paixão do amor (p.188).

Assim, além do satanismo e da sensibilidade, que são os caracteres centrais do herói byroniano, observam-se outros traços que gravitam em torno deste núcleo: impetuosidade, egocentrismo, misantropia, orgulho e desespero.

O satanismo está ligado à rebelião em nome do individualismo, típica do Movimento Romântico, um individualismo que destaca o homem sensível como um homem entre homens e, portanto, um proscrito que, no seu isolamento, rebela-se contra as normas da sociedade, o poder instituído e muitas vezes, contra Deus. Os ancestrais deste herói romântico são o Satã de *O Paraíso Perdido* (1667) de John Milton que, a partir do século XVIII, é reinterpretado como herói do poema, e, antes, Prometeu, recriado no Romantismo por Goethe, Shelley e Byron. Satã – seu espírito inventivo e sua orgulhosa auto-afirmação, bases da *hybris* – fundamenta a autoconfiança, o humanismo do Romantismo. Prometeu – a maior figura para os românticos – encarna a luta do homem contra a opressão em todas as suas formas.

A Nebulosa, de Joaquim Manuel de Macedo, explicita o paralelo entre o Trovador e o titã grego: “Somente como à rocha encadeiado / Moderno Prometeu, firme resiste / Mísero Trovador;” (p.22). “Moderno”, diz Macedo, seu trovador seria uma versão diminuída de Prometeu: sua revolta já não por uma causa tão nobre – desespero de amor. “Tropical e latino”, acrescentaríamos nós: volta-se para feitiçaria para tentar conseguir o amor da Peregrina, porém, filho de cultura de profundas raízes católicas, sente-se amaldiçoado por Deus:

Minha esperança em hora de loucura
Caiu dos pés de Deus no caos do inferno.
Não longe, em fundo vale e gruta horrível,
Vendia filtros e conselhos tredos
Astuta feiticeira: procurei-a;
Entrei no antro e consultei a maga;

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

(Canto II, XXV, p.69)

Minha boca respira ar de morte,
Os meus olhos têm brilho fatal,
Sou maldito que o céu reprovou,
Onde eu chego desgraça chegou.

(Canto II, p.27⁴)

Por dez anos segue os conselhos da velha feiticeira: primeiro busca louros em batalhas, depois compõe os mais belos versos:

[...]

Nenhum mais bravo; poucos tão ditosos
Houve como eu; minha espada um raio
Aos inimigos foi; jamais vencido
Venci mil vezes; proclamou-me a fama
Herói guerreiro; de troféus coberto
Voltei garboso; da mulher, que amava,
Corri aos pés, depus-lhe os da vitória
Imarcescíveis louros; e em resposta,
Quando pedi-lhe amor – *Jamais!* – me disse

(Canto II, XXVI, p.71)

De novo a maga exasperado busco;
Lanço-lhe em rosto o pérfido conselho:
– Louros lhe trouxe! brado-lhe e de balde,
Não tive amor! Que lhe trarei agora?...-

⁴ Atente-se aqui para um erro na numeração das estrofes na edição utilizada. Manteve-se como no original.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Torna a cismar a feiticeira astuta;

E enfim erguendo a fronte, disse – *cantos*.

(Canto II, XXVII, p.72)

Meus hinos pelos vales entornando,

Graças e nome eternizei da ingrata.

[...]

Voltei enfim, e as harmonias

Fui depor, como outrora os nobres louros,

Aos pés da cruel virgem;

[...]

E ela ainda uma vez – Jamais – me disse.

(Canto II, XXVIII, p.73,74)

Desenganado, o Trovador isola-se do mundo, busca o mar e a rochedo negro; o sol tropical queima seu rosto durante o dia, a luz da lua ilumina seu vulto, à noite, e o vento faz voar-lhe a capa e os cabelos. Esbraveja, urra, chora, toca sua harpa e prepara-se para abraçar a morte.

Também Manfred, o herói do poema dramático homônimo de Byron, de 1817, buscara na magia a solução para sua dor: evoca sete espíritos da terra e dos elementos e pede o dom do esquecimento do passado quando, por sua culpa, sua amada Astarte, perecera. Impotentes no que diz respeito ao passado, os espíritos não podem atender ao desejo de Manfred. A Feiticeira dos Alpes afirma poder ajudá-lo, mas demanda um juramento de fidelidade. Manfred recusa a submissão a ela e também ao grande Arimames, rejeita subordinação a qualquer autoridade. Do Trovador não foi exigida sujeição por parte da feiticeira, mas também ele é altivo e soberbo: jamais se prostra diante do divino para pedir o amor da Peregrina que a Deus dedicou sua vida:

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Goza-se Deus e o gozo não fatiga,
E no êxtase o gozo beatifica.
[...]
É Deus o esposo que a pureza vela
Da Virgem que em celeste amor se abrasa;
Quanto mais pura mais esposa é ela,
Eu sou pura! Sou dele! A Deus só amo!

(Canto IV, XXVII, p.167)

A misericórdia divina tanto para o Trovador, quanto para Manfred, não é um recurso contemplado, justamente pelo caráter prometêico e satânico destes heróis. Contudo, a existência do divino não é questionada. Ouçamos Manfred e depois o Trovador:

[...]
Fifth Spirit – Dost thou dare
Refuse to Arimanes on his throne
What the whole Earth accords, beholding not
The terror of his glory? – Crouch! I say.
Manfred – Bid him bow down to that which is above him.
The overruling Infinite – the Maker
Who made him not for worship – let him knell,
And we will kneel together.

[...]

(Manfred, cena IV, p.145)

[...]

Deus em noss'alma liberdade acende;

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

O resto a nós compete; a inteligência
Do falso discrimine o verdadeiro;
Pudente estude o bem e livre o siga
O homem na vida;
[...]
Feitura nossa, e não filha do acaso
É a desgraça; nossos pés a buscam,
Afadada por nós a nós se chega,
[...]
E quando a víbora morde, praguejamos
Com vãos arrancos de vaidade estulta.
[...]

(Canto I, XX, p.18)

Mas o reino divino já não é acessível a eles porque a ele não foram fiéis – buscaram a magia – e porque sua auto-suficiência desafia o divino.

O remorso é um traço que corrói os dois heróis, mas aqui se estabelece uma diferença fundamental entre eles. O Trovador recrimina-se por haver abandonado a mãe, viúva e enferma: “Oh! Deixei minha mãe!... tão só e enferma,/ Filho ingrato olvidei dever sagrado” (Canto II, XXVI, p.71); “Amor funesto! – Afeto matricida,/ Que a minha mãe dez anos já me arrancas.../ Oh minha pobre mãe! Vive ela ainda?!... (A Doida, XXX, p.77-78). Manfred, por sua vez, condena-se por ter levado à morte sua amada, Astarte. Enquanto o Trovador recrimina-se por um valor social e religioso do qual compartilha – o amor materno –, Manfred sofre uma dor íntima – seu amor levou à morte. Há, ainda, um caráter incestuoso na relação entre Manfred e Astarte que se infere por várias pistas deixadas no texto.⁵ Entretanto, não é o incesto a causa do arrependimento de Manfred. Como lembra

⁵ A relação incestuosa retratada no texto de Byron tem sido ligada, desde a época de sua publicação, à relação de Byron com sua meia-irmã Augusta Leigh, alegada por sua esposa Annabela Milbanke e causa de grande

Peter Thorslev, o remorso de Manfred acontece “only because his passion has caused the death of the one thing in life which he loved” (p.168). Manfred, bem como todos os heróis de Byron, não aderem aos códigos morais da sociedade, criam seus próprios valores humanos, e seus pecados e remorsos são transgressões de seu próprio código moral.

Thorslev observa que o remorso é um traço bastante importante no caminho da plasmação do herói romântico byroniano: os heróis dos romances góticos – fracos, sentimentais e absolutamente ineficientes⁶ – serão descartados e os vilões destes mesmos romances, devidamente transformados pelo remorso e tornados egocêntricos e analíticos de suas emoções, serão os heróis românticos – meio-vilões, meio-heróis de sensibilidade – de Walter Scott e de Byron (p.52).

Não se pode precisar o quanto Joaquim Manuel de Macedo leu os góticos e românticos do velho continente, mas sabe-se que quando chega ao Rio de Janeiro para estudar Medicina, por volta de 1838, encontra uma cidade que, a despeito da grande massa de analfabetos, propicia aos letrados uma razoável quantidade de jornais e obras literárias. Nas boticas anexas aos jornais alugavam-se e vendiam-se livros e a isenção de taxas alfandegárias para a importação de ficção estrangeira (1820) fez crescer o estabelecimento de livrarias no Rio de Janeiro. As décadas de 1830 e 40 verão a fundação do Gabinete Português de Leitura (1837) e da Biblioteca Fluminense (1847), mas, já em 1826, havia sido fundada a Rio de Janeiro Subscription Library, criada por ingleses. Homem de letras que publicou seu primeiro romance em 1844, antes mesmo de concluir o curso de Medicina, e participou intensamente da vida cultural do Rio de Janeiro, Macedo certamente leu muito e muitos romances, vindos da Europa, alinhavam-se ao estilo gótico.⁷

escândalo que redundou no auto-exílio de Byron no continente até sua morte em Missolonghi, na Grécia, em 1824, aos trinta e seis anos.

⁶ Exemplos nítidos são os heróis de Ann Radcliffe. Valancourt de *The Mysteries of Udolpho* e Vicentio de Vivaldi de *The Italian*, por exemplo – são “men of feeling”, nos termos de Thorslev, apreciam música e poesia e são totalmente devotados a suas amadas, mas são absolutamente ineficientes para salvá-las das garras dos vilões. (Thorslev. p.51,52)

⁷ É significativo observar, ao se consultar as pesquisas da professora Sandra Guardini Vasconcelos, ligada ao grupo de estudos “Caminhos do Romance no Brasil– séculos XVIII e XIX, da Unicamp”, a presença de romances góticos ingleses nas bibliotecas e gabinetes de leitura do século XIX, ainda que muitos traduzidos para o francês. Apenas como exemplo, podemos citar os seguintes autores William Beckford, Elizabeth Helme e William Godwin.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

A melancolia, outro traço fundamental do Trovador é também central a todos os heróis de Byron. A partir de “Il Penseroso” (1631) de Milton, passou-se a associar a melancolia à beleza, à santidade e à sabedoria. A associação à ideia da santidade vai desaparecer no Pré-Romantismo quando a tendência para melancolia vai concretizar-se na chamada “*Graveyard Poetry*” (poesia de cemitério), de Edward Young (“Night Thoughts”, 1745), Robert Blair (“The Grave”, 1743) e James Hervey (“A Meditation among The Tombs”, 1746), e também no ciclo de poemas lendários de Ossian (1760-65). A este determinado tipo de Herói de Sensibilidade, Thorslev chamou “egoísta taciturno” (p.43-44). Alguns poetas da *graveyard school* são citados por poetas românticos brasileiros, o próprio Macedo cita Robert Young na epígrafe de *A Incógnita* (apud Serra, p.258). Quanto a Ossian, seu enorme sucesso em toda a Europa, certamente deve ter causado sua chegada ao Brasil.

Como herança para o herói romântico, o egoísta taciturno deixou um depósito de imagens – os sons da noite; a luz espectral da lua, ruínas góticas, vermes e esqueletos de capelas mortuárias –, bem como uma coleção de temas góticos – o da lamentação da vida, o do *sic transit gloria mundi* e o da meditação sobre a onipotência da morte (Thorslev, p. 46). Em *A Nebulosa*, Joaquim Manuel de Macedo revela sua sintonia com estas questões do Pré-Romantismo europeu, que se estenderão pelo Romantismo propriamente dito. O Canto IV de *A Nebulosa* – Nos Túmulos – é um exemplo de composição gótica tropical.

Num recanto afastado e solitário
Daqueles sítios, de florestas virgens
E serranias turvas circulado,
Rompia dentre o bosque altivo monte,
[...]
Outrora em seu cabeça mãos piedosas
Erguido haviam protetora ermida.
O monge que essa luz levara às selvas,
Ao túmulo baixou; correram anos;
Dormiu a fé no coração do povo;

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

A incúria religiosa pune o tempo,
E a casa do Senhor vê-se em ruínas.
Piam agouros fúnebres corujas,
Onde outrora orações ao céu se erguiam;
E o lar sagrado, que os fiéis reunia,
De guarida noturna aos brutos serve.

(Nos Túmulos, I, p.133)

Macedo tece uma pitoresca cena gótica tropical com delicadeza e senso local, destacando, contudo, o caráter de mistério e terror da ermida e do campo santo:

Em torno dela (da ermida)
Se ufana sobre o monte a natureza.
Vegetação hercúlea arrosta as nuvens,
De aurífero diadema ipês coroados,
Quais da floresta reis; sapucaieiras
Em coifas cor do pejo a frente erguendo,
De espaço a espaço em turmas soberanas,
Ostentam força, [...]

(Nos Túmulos, II, p.134)

[...] Largas fendas
Suas paredes carcomidas rasgam;
Da torre, que já pende, o campanário
Conquistam parasitas;

(Nos Túmulos, III, p.136)

O tempo que atacara o lar da vida,
Da morte o campo respeitar soubera.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

[...] em longas filas
Os túmulos se ordenam [...]
É o alcaçar da morte, e seu ministro
O tempo recuara ante o jazigo.

(Nos Túmulos, IV, p.136)

A noção do sublime desenvolvida por Edmund Burke (1729-1798), filósofo, teórico político e estadista inglês, a partir de Longino e Horácio, fundamentou o gosto do gótico pelos aspetos extraordinários e grandiosos da natureza. Para Burke, a natureza é um ambiente hostil e misterioso que desenvolve no indivíduo um sentido de solidão e de medo: "tudo aquilo que serve para incitar as idéias de dor e perigo [...] constitui uma fonte do sublime, isto é, produz a mais forte emoção de que o espírito é capaz" (p.48). Assim, grandes montanhas, tempestades, a imensidão do mar, castelos antigos, ruínas e capelas mortuárias são assuntos adequados para se lograr o sublime. Macedo já demonstrara familiaridade com textos dos filósofos ingleses⁸ e o célebre tratado de Burke poderia não lhe ser estranho – suas descrições da natureza em *A Nebulosa* revelam sua consciência da importância do sublime na construção do gótico. E o Trovador é o arauto da cena sublime:

“Oh natureza! Minha dor insultas!
Na tua placidez leio o sarcasmo;
Abomino-te assim, amo-te horrível.
[...]
Eu ouço meus hinos no chorar dos homens!
Sim! o raio!, a serpente do horizonte,
Que coriscante morde e rompe as nuvens;
Os trovões a bramir, tigres do espaço;
As montanhas do pego embebecido
Nas praias se quebrando, e branca espuma
Do rochedo atirando a face turva;

⁸ Em *A Moreninha* (1844), por exemplo, Macedo cita a filósofa Mary Wollstonecraft e sua obra *A Vindication of the Rights of Woman* (1792).

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

O vento impetuoso em mil refregas
Gigantes da floresta arrebatando
Pelos ares que raios incendeiam,
Para açoitar as nuvens com seus ramos
Que orgulho foram da vetusta selva;
Sim! O raio...os trovões...o pego...os ventos
Ao som da tempestade alçam meus hinos.”
(A Rocha Negra, XVIII)

Também Manfred pronunciara linhas bastante semelhantes:

[...] My mother Earth!
And thou fresh breaking Day, and you, ye Mountains,
Why are ye beautiful? O cannot love ye.
And thou, the bright Eye of the Universe,
That openest over all, and unto all
Art a delight – Thou shinest not on my heart.
(Act I, Scene II)

O espírito do sublime dá o tom às composições dos dois poetas. O grandioso, o vasto, o terrível e o ameaçador – o sublime, nos termos de Burke – presidem os poemas:

Da tempestade o gênio obumbra a terra
Com as madeixas de nuvens crespas, negras,
Pelo espaço e nos montes espargidas;
Ruge o mar... Troa o céu... e de repente
Radiosa, inflamada, qual se ardesse
Em chamas toda, já desfeito o fumo
Que ainda a pouco a envolvera, a Nebulosa
Como astro resplende na enseada
(*A Nebulosa*, A Doida, p.49)

It is not noon – The Sunbow’s rays still arch
The torrent with the many hues of heaven,
And roll the sheeted silver’s waving column

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

O'er the crag's headlong perpendicular,
And fling its lines of foaming light along,
And to and fro, like the pale courser's tail,
The Giant steed, to be bestrode by Death,
As told in the Apocalypse.

[...]

[*Manfred takes some of the water into the palm of his hand and flings it into the air, muttering the adjuration. After a pause, the Witch of the Alps rises beneath the arch of sunbow of the torrent.*]

(*Manfred*, Act II, Scene II)

Nos dois trechos citados, a cena sublime emoldura o aparecimento de duas feiticeiras: a Nebulosa e a Feiticeira dos Alpes. Tanto Byron quanto Macedo recorrem à figura da maga para compor o elemento do sobrenatural em seus poemas. Em *Manfred*, a Feiticeira dos Alpes é mais uma das várias instâncias do sobrenatural evocadas pelo protagonista. Manfred, além da Feiticeira dos Alpes, assoma vários espíritos da terra e dos elementos e o grande príncipe Arimanes, fonte de todo o mal. Macedo, contudo, restringe o espaço do sobrenatural à feiticeira. Certamente pesaram sua formação católica e a consciência dos melindres de seu público. Em função do papel importante dos negros na cultura brasileira, nos séculos XVIII e XIX a feitiçaria era bastante popular e não deveria causar protestos.⁹ O poeta brasileiro, entretanto, na ausência de espíritos e demônios, triplica a figura da feiticeira e nos dá a Nebulosa, a primaz; a Doida, a jovem feiticeira que ama secretamente o Trovador desde a infância e a mãe da Doida, cujos conselhos o Trovador vai buscar.

Com domínio da maquinária gótica – a ermida arruinada, o campo santo adjacente, lendas locais, fantasmas, feitiçaria, a natureza grandiosa – Macedo vai dotando a cena dos traços misteriosos e arrepiantes:

Ardente imaginar, que o medo excita,
Criou fantasmas, pavorosas sombras,
Que vagam pelo monte; à noite, dizem,

⁹ Veja-se, a este respeito: SOUZA, Laura de Mello e. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz – Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986; KARASCH, Mary C. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro – 1808-1850*, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Abrem-se as campas, erguem-se esqueletos,
E fora do jazigo os mortos velam
Passeando ao luar; [...]
Juram, enfim que sempre, ou clara lua
Brilhe no céu, ou brama a tempestade,
Ou vente ou chova, ou denso o véu das trevas
Sepulte o mundo, vai as noites todas
Um vulto de mulher, que traja vestes
Negras, sinistras, sobre as quais alveja
Na cabeça a coroa da velhice,
Em cabelos que a neve em cor igualam,
Subindo o monte a visitar a ermida;
[...]

(Nos Túmulos, VI, p.137, 138)

A figura da mãe do Trovador que, todas as noites, visita o túmulo do marido para renovar a luz da vela, é dramatizada nesta parte da cena como alma do além. Contudo, no fechamento do poema, diante da morte do filho, sua personagem se agiganta tomando a forma de uma terrível feiticeira vingativa, de olhos flamejantes, que lança seu ódio sobre a Peregrina.

Da velha o rosto decompõe-se horrível;
Rubros olhos revolvem-se nas orbitas;
Eriçam-se os cabelos alvejantes;
Seu vulto se agiganta; um braço se eleva,
E com sinistra voz, rouca e medonha,
Exclama em fúria: “Ingrata! Sê maldita!...”

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

(Canto V; XIII, p.279-80)

Nem o clamor da mãe para que o filho não abraçasse o suicídio, nem tampouco as súplicas da Doida, a jovem feiticeira que sempre o amou à distância, foram suficientes para aplacar a mágoa do Trovador e sua ânsia de morte:

Eu sei que ela me odeia, e eu a amo ainda!

A sorte foi lançada, o inferno ganha.

Vês, triste mãe, a lua tão brilhante

Que no céu se desliza? Vês na extrema

Do horizonte a montanha que negreja?...

É esse o abismo em que se afunda a lua:

E esta noite (a sentença está lavrada),

Quando no seio da montanha escuro

A lua se embeber, hei de embeber-me

No mar também, que açoita a *Rocha Negra*.

(Nos Túmulos, XL, p.188)

Como Werther, o arquetípico herói romântico desesperançado, o Trovador abraça a morte por dor de amor. Mas, como Manfred, prefere o precipício à arma de fogo. Manfred é salvo no último instante pelo Chamois Hunter, mas o Trovador logra seu intento. Macedo quer dar-lhe morte grandiosa, eleva-o a condição de guerreiro vitorioso:

Purpúrea capa em dobras cai do braço,

Como de um vencedor romano a toga;

[...]

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

O passo é gracioso, nobre e ousado,
Qual o bravo, que a vitória aclama,
Subindo o carro triunfal da glória;
[...]
Assim, garboso e radiante avança,
E ao cimo do rochedo chega e pára.

(A Harpa Quebrada, V, p.228, 229)

Em longa fala, o Trovador faz o elogio da morte libertadora:

Salve, morte piedosa! Eterna amiga,
[...]
Abismo em cujo fundo a paz habita,
Salve doce mistério! Salve, ó morte!
Caluniadora a vida em vão pintou-te
Hediondo esqueleto: – a vida mente! –
Tu és pálida virgem compassiva,
Que de uma vez a dor num sopro acabas;
[...]
Oh! feliz de quem morre! ai de quem fica!...
[...]

(A Harpa Quebrada, VI, VII. p. 229, 230, 232)

Mas, nos versos que se seguem, o poeta desfaz a imagem do guerreiro vitorioso e o discurso cristão, católico e sensato sobrevém:

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Paixão infrene que turvou-lhe a mente,
Da loucura aos impulsos o abandona;
E ele, um cristão, em desespero acaba;
Ele, um bravo, desonra-se covarde;
[...]
Oh! Que fraqueza, e que miséria humana!
[...]
O suicida se expõe a eternas penas,
E louco troca o mundo pelo inferno,
Os homens por Satã, e a Deus ultraja!...
Eis das paixões ao que nos leva o excesso.

(A Harpa Quebrada, IX, p. 234)

Em uma estrofe, de forma implacável, quase perversa, Macedo destrói sua bela composição de herói byroniano. Como já observamos, certamente pesaram o receio da recepção de seu público, acostumado a seus romances leves e bem comportados; sua própria formação católica; além de sua ligação à figura do imperador Pedro II, por meio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Como lembra Brito Broca, “O imperador [...] nunca viu com bons olhos aos byronianos” (p.101). *A Nebulosa* foi dedicada ao imperador e sua publicação foi por ele custeada e, antes, foi lida pessoalmente por Macedo para o imperador, no palácio de São Cristovão, em uma das salas do passo imperial, cedida pelo imperador para o IHGB.¹⁰

São dezessete linhas desestabilizadoras, entretanto, restritas, pontuais. Já nos versos seguintes o poeta deixa novamente falar o Trovador amargurado:

¹⁰ A dedicatória aparece na primeira página: À Sua Magestade (sic) Imperial, O Senhor D. Pedro II, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, O.D.C. o seu reverente e muito leal súdito, Joaquim Manuel de Macedo.”

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Morro bem moço – no vigor dos anos –

[...]

A esperança! Ai de quem nela confia!

Anos espera, e um dia só não goza;

[...]

E apenas quando a morte, a rival sua,

A vítima lhe rouba ante o sepulcro

Se desencanta a virgem proditora

Ei-la! O rosto formoso era uma máscara

Eram de fumo as roçantes vestes;

Caiu a máscara, as vestes se evaporam,

E esse que a vida consumiu seguindo-a,

Toca-a por fim – quimera enregelada...

Esqueleto fatal! – eis a esperança.

(A Harpa Quebrada, XV, p.238,239)

Num último gesto, Macedo ainda investe seu Trovador dos demoníacos traços byronianos.
Em imprecação terrível investe contra a Peregrina:

Céu e terra, vingai-me! Exemplo horrível

Dai-me ao mundo punindo a crueldade.

Céu de Deus! despejai todos os raios

Contra o monstro que amor insulta e nega!

[...]

Mundo! Retorna ao caos; mas só para ela,

E ela que o saiba, e que de balde o chore;

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

Meu Deus! Daí que essa ingrata seja eterna,
E fazei que num vôo os anos volvam;
Envelheça a cruel, grisalhas fiquem
As negras tranças; que seu rosto enrugue,
Morram-lhe as graças, dobre o corpo esbelto
E feia, hirsuta, hedionda, abominável,
Constante viva aborrecendo a vida,
De todos desprezada e de si própria!
[...]
Fera, que as feras arremedas todas!
Tigre! Meu coração despedaças-te;
Tigre! fui teu na vida; morto, oh! nunca!
Abutre! Não terás o meu cadáver.
Eu corro à morte... adeus, terra nefanda!

(A Harpa Quebrada, XX, p. 242, 243)

A Doida, jovem e bela feiticeira, dele apaixonada desde a infância, acompanha-o no salto final, de mãos entrelaçadas lançam-se às ondas do ponto mais alto do rochedo. Desaba horrenda tempestade.

Demoníaco, vingativo, belo, fatal e sensível é o Trovador, mas também contrito e quase devoto. Seguindo o projeto do Romantismo brasileiro, Joaquim Manuel de Macedo volta-se para a construção do imaginário nacional com seu herói byrônico dos trópicos, além de revelar sua sintonia com as questões do Romantismo em suas fontes européias.

Nenhuma cultura é totalmente autônoma e impermeável, toda cultura resulta de trocas e amálgamas. Nas palavras de Leila Perrone-Moisés, “Nenhuma das grandes culturas reconhecidas como tal se desenvolveu fechada ao estrangeiro: a cultura de Roma fortaleceu-se ao assimilar a da Grécia, a inconfundível cultura japonesa foi criada a partir

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

da chinesa, etc” (p.22). Cabe ao artista efetuar a seleção crítica e a fusão transformadora e profícua que destaca a singularidade na semelhança. Rotulado, mal avaliado na segunda parte de sua obra e esquecido, Joaquim Manuel de Macedo foi, certamente, um deles.

Bibliografia

BARBOZA, Onédia Célia de Carvalho. *Byron no Brasil: traduções*. São Paulo: Ática, 1974.

BROCA, Brito. *Românticos, Pré-Românticos e Ultra-Românticos: vida literária e Romantismo brasileiro*. São Paulo: Polis/Brasília: INL, 1979.

BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre as origens de nossas idéias do sublime e do belo*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1993.

BYRON, George Gordon Noël Byron, Baron. Ed. McConnell, Frank D. *Byron's Poetry*. New York: W.W. Norton, 1978.

BYRON, George Gordon Noël Byron, Baron. Eds. Wolfson, Susan J. e Manning, Peter J. *Lord Byron, Selected Poems*. London: Penguin, 1996.

COSTA, Ângela M. Gonçalves. *Uma trajetória do esquecimento: o poema “A Nebulosa”, de Joaquim Manuel de Macedo, e sua recepção crítica*. Tese (Doutorado). Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, 2006.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *A Nebulosa*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, s.d.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A Moreninha*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Vira e Mexe Nacionalismo – Paradoxos do Nacionalismo Literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SERRA, Tania Rebelo Costa. *Joaquim Manuel de Macedo ou os Dois Macedos: a luneta mágica do II Reinado*. Rio de Janeiro: FBN/ DNL, 1994.

PIRES, Ramira. O Herói Byroniano de J. M. Macedo: O Trovador de *A Nebulosa*. pp. 3-25

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

THORSLEV, Peter L. Jr, *The Byronic Hero – Types and Prototypes*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1962.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

“A Filosofia da Composição”: o Poeta como Trabalhador

Fabiana de Lacerda Vilaço

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar comentários sobre “A Filosofia da Composição”, de Edgar Allan Poe, publicado em 1846, buscando demonstrar como este texto crítico se constitui como um manifesto da escrita da poesia como um trabalho, em uma atitude do escritor de desmistificar a escrita poética, mostrando-a como um processo, e não como consequência de inspiração.

Palavras-chave: Edgar Allan Poe; “O Corvo”; processo; poesia; trabalho; mercado.

Abstract: This article is aimed at presenting comments on Edgar Allan Poe’s “The Philosophy of Composition”, published in 1846, in order to demonstrate how this critical text consists of a manifest of poetry writing as labor, in an attitude from the part of the writer of demystifying the poetic writing, showing it as a process, not as a consequence of inspiration.

Key words: Edgar Allan Poe; “The Raven;” process; poetry; labor; market.

· Universidade de São Paulo. Mestranda da área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH/USP.

“A Filosofia da Composição”: o Poeta como Trabalhador

Fabiana de Lacerda Vilaço

A obra de Edgar Allan Poe, importante poeta, contista e ensaísta do século XIX norte-americano, tem sido tema de análises e discussões acaloradas desde seus tempos de articulista em revistas literárias da época. Ao longo dos anos que sucederam sua morte e até os dias de hoje continua intrigando estudiosos e curiosos. O interesse de grande parte da crítica produzida sobre sua obra varia imensamente, indo desde o elogio a aspectos estéticos de seus poemas e contos, passando pelo fervor em identificar e tirar consequências de sua biografia conturbada em sua obra e indo até – como pode parecer natural, dada a paixão com que alguns olham sua obra – à demonstração de certa fraqueza do seu fazer literário, ora associada ao descompasso moral do artista, ora à sua falta de formação erudita. Mais do que sobre a obra de Poe, o que toda esta crítica acaba revelando é um conjunto de sintomas de seu próprio contexto histórico de produção, em que, nas próprias palavras com que a princípio se analisa o escritor, apresenta-se a intenção de falar de sua obra por um viés que deixa de lado sua leitura honesta como produto de determinada estrutura econômica, surgida em determinadas condições sociais e políticas, e que aquela crítica, intencionalmente ou não, opta por ignorar. O objetivo deste artigo é apresentar uma leitura de um dos textos teóricos mais importantes de Poe, “A Filosofia da Composição”, procurando demonstrar como Poe revela em seu próprio texto teórico – neste caso

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

específico, em sua reflexão sobre seu fazer artístico, ainda que se considerem todas as controvérsias sobre se ele teria mesmo ou não seguido este passo-a-passo ao escrever o poema “O Corvo” – sua condição de trabalhador das letras, absolutamente situado espacial e temporalmente em um determinado ponto do desenvolvimento das forças produtivas dos Estados Unidos, e lidando de maneira concreta com uma série de questões dadas por este contexto e pelas discussões literárias ocorrendo à sua época. Com isso, espera-se explorar um viés de leitura da obra de Poe que, conforme descrito acima, tem sido pouco procurado até aqui.

O ensaio “A Filosofia da Composição”¹ foi publicado em 1846, na *Graham’s Magazine*, revista da Filadélfia da qual Edgar Allan Poe foi editor entre 1841 e 1842, e na qual ainda chegou a publicar outras obras suas mais tarde. Neste ensaio, Poe fala sobre a escrita de seu poema “O Corvo”, o qual havia sido publicado no ano anterior com grande aclamação pública e crítica. Contudo, mais do que sobre o processo de escrita deste poema em específico, Poe acaba discorrendo sobre uma série de fatores envolvidos no processo de produção literária, e é justamente daí que se pode dizer que deriva a grande importância deste ensaio dentro da obra de Poe.

O processo de escritura, diz Poe, precisa começar com a escolha do efeito que se pretende criar, e este precisa ser novo e vívido; em seguida, é necessário refletir sobre os meios

¹ O texto de “A Filosofia da Composição” utilizado para a escrita deste artigo é o publicado (em inglês) em: LEITCH, Vincent B. (ed.) *The Northon Anthology of Theory and Criticism*. New York & London: W. W. Norton & Company, 1993, pp. 742-750.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

necessários para atingir tal efeito. Estes meios são derivados do tom e do incidente: é uma peculiaridade de cada efeito específico qual tipo de interação entre estes dois elementos (incidentes comuns com um tom peculiar, ou vice-versa; ou ainda peculiaridade tanto de incidente quanto de tom) melhor contribui para a construção do efeito buscado. Este modo de iniciar o processo de escrita do poema é essencialmente diferente de um outro que Poe avalia como equivocado – e muito comum, segundo ele – em que se constrói uma história com o objetivo de se transmitir uma tese, ou simplesmente formar a base da narrativa combinando eventos diversos e surpreendentes, sem considerar como um objetivo importante, portanto, a obtenção de um efeito.

Nesta descrição acerca das primeiras opções necessárias para a composição de um poema, que abre o ensaio, já se encontra formulado um conflito que será central no argumento de Poe sobre a função da obra literária: a tensão entre as noções de beleza e verdade, recurso estético e conteúdo moral. Esta tensão se materializa em sua discussão ao longo do ensaio especialmente na distinção que faz entre a poesia e a prosa. A poesia é para ele o espaço da beleza², é onde a elevação da alma pode ser melhor obtida – pois esta se dá diante da observação do *Belo*. Já a prosa é a forma que melhor permite a elevação, não da alma, mas do intelecto, do coração – da paixão; isso tudo porque a *Verdade*, para ser devidamente representada em uma obra, demanda um certo tipo de precisão que é, segundo ele, oposto ao que pode ser criado na poesia.

² “*Beauty is the sole legitimate province of the poem,*” *op. cit.*, p. 744.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

Qualquer que seja a intenção do artista – criar uma obra literária do campo da beleza, ou da verdade –, seu objetivo só poderá ser alcançado por meio de rigor técnico, e não de pura inspiração. E para discutir essa ideia, Poe é incisivo e crítico: uma obra literária não cai do céu, não surge sozinha no papel; ela é sim produto de um processo longo, cansativo, nem sempre tão prazeroso para quem o faz, e isso a vaidade dos poetas de sua época não quer que o mundo saiba. Assim, Poe ataca uma concepção caríssima à tradição crítica, que é a do poeta como um ser inspirado:

Most writers – poets in special – prefer having it understood that they compose by a species of fine frenzy – an ecstatic intuition – and would positively shudder at letting the public take a peep behind the scenes, at the elaborate and vacillating crudities of thought – at the true purposes seized only at the last moment – at the innumerable glimpses of idea that arrived not at the maturity of full view – at the fully matured fancies discarded in despair as unmanageable – at the cautious selections and rejections – at the painful erasures and interpolations – in a word, at the wheels and pinions – the tackle for scene-shifting – the step-ladders and demon-traps – the cock’s feathers, the red paint and the black patches, which, in ninety-nine cases out of the hundred, constitute the properties of the literary histrio³.⁴

³ ator, em latim.

⁴ *op. cit.*, p. 743.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

Todos estes procedimentos, que acontecem “por trás da cena”, pois jamais chegam ao leitor, são parte inseparável do trabalho do artista. Mas nas palavras de Poe é possível ler que a maioria dos escritores não querem deixar aparecer o seu processo e preferem que sua obra seja apresentada como fruto de inspiração. Ou seja, preferem que sua obra não apareça como fruto de um **trabalho**.

Interessado em tornar este processo conhecido pelo público, Poe sugere que acharia muito interessante a publicação, em alguma revista, de uma explicação de um escritor sobre como chegou a seu resultado final; mas ele sabe que isto dificilmente aconteceria, devido justamente a uma *authorial vanity*, diretamente relacionada com uma necessidade da manutenção da imagem do poeta inspirado que interessava especialmente ao mercado editorial. Uma sátira disso ele faz em seu conto “*How to write a Blackwood article*”, em que o personagem Mr. Blackwood, editor de uma revista que tem seu nome – e que por sinal, e obviamente não por acaso, tinha o mesmo nome de uma famosa revista literária britânica conhecida na época por publicar contos de terror – ensina à senhora Psyche Zenobia procedimentos, expressões e citações essenciais para que ela possa escrever um artigo à altura de *Blackwood*. A distinta senhora falha ao tentar seguir estes conselhos no conto “*The scythe of time*”, uma espécie de continuação do outro – ela confunde citações, atrapalha-se em gestos mínimos, exagera na aplicação de algumas regras ensinadas pelo editor – chegando no final a provocar a sua própria morte.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

A noção de poeta inspirado conhecida por Poe, em seu contexto norte-americano, por meio das publicações literárias nacionais, é totalmente diferente daquela descrita pelos poetas românticos ingleses, como Wordsworth⁵, Coleridge⁶ e Shelley⁷. Ele não é o porta-voz da poesia, aquele que viria falar dos pensamentos e sentimentos dos homens, falando a língua deles, ou difundindo um sentido de unidade que parece perdido. Ele também não é aquele que vem levar ao homem comum a elevação de espírito proporcionada pelo contato com a poesia. A partir da leitura deste texto de Poe, o que se pode depreender é que, deste poeta simbólico do romantismo inglês, o poeta que Poe critica conserva apenas o caráter quase místico de sua escritura, com ênfase para o fato de que, por meio da defesa deste caráter de seu fazer poético, o que se pretende na verdade é que ele não se assemelhe a um homem que transpira, cansa, se desespera, vacila, e que não se quer que sua poesia pareça ter sido produto deste tipo de circunstância. Esta noção de poeta descrita por Poe e, consequentemente, toda a tradição crítica que a construiu, revela uma visão fetichizada da

⁵ “... the Poet binds together by passion and knowledge the vast empire of human society, as it is spread over the whole earth, and over all time. The objects of the Poet’s thoughts are every where; [...] the Poet is chiefly distinguished from other men by a greater promptness to think and feel without immediate external excitement, and a greater power in expressing such thoughts and feelings as are produced in him in that manner. But these passions and thoughts and feelings are the general passions and thoughts and feelings of men. [...] But the Poets do not write for Poets alone, but for men. [...] the Poet must descend from this supposed height, and, in order to excite rational sympathy, he must express himself as other men express themselves.” *op. cit.*, p. 658-9.

⁶ “The poet, described in ideal perfection, brings the whole soul of man into activity, with the subordination of its faculties to each other, according to their relative worth and dignity. He diffuses a tone, and spirit of unity, that blends, and (as it were) fuses, each into each, by that synthetic and magical power, to which we have exclusively appropriated the name of imagination.” *op. cit.*, p. 681. Grifo do original.

⁷ “Poetry is ever accompanied with pleasure: all spirits on which it falls, open themselves to receive the wisdom which is mingled with its delight. [...] Even in modern times, no living poet ever arrived at the fullness of his fame; the jury which sits in judgement upon a poet, belonging as he does to all time, must be composed by his peers: it must be impaneled by Time from the selectest of the wise of many generations. A Poet is a nightingale, who sits in darkness and sings to cheer its own solitude with sweet sounds; his auditors are as men entranced by the melody of an unseen musician, who feel that they are moved and softened, yet know not whence or why.” *op. cit.*, p. 699.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

poesia: esta não é um objeto com história, fruto de um processo, mas um objeto de origem quase mágica, cujo processo de produção não deveria lhe deixar marcas.

Poe mostra não querer ser confundido com este tipo de poeta: “*I have neither sympathy with the repugnance alluded to, nor, at any time, the least difficulty in recalling to mind the progressive steps of any of my compositions*”⁸, e é isso justamente que ele acaba ilustrando em “A Filosofia da Composição”. Neste ensaio, a demonstração do método de escritura de “O Corvo” acaba tendo como efeito final uma verdadeira desmistificação de seu processo de feitura. Ainda que, como dizem muitos, Poe provavelmente não tenha seguido estritamente estes passos quando escreveu o poema, o ensaio ainda assim interessa como manifesto da escrita da poesia como trabalho, pois representa uma intenção de Poe de divulgar uma maneira de olhar para a poesia que ia na contra-mão de tudo o que se falava sobre o gênero naquele período. O fato de ele ter levado a cabo, de verdade, cada um daqueles passos – o que, afinal, nunca será possível saber – é o que menos interessa em toda essa discussão.

Contudo, em vez de ser uma solução, isso vem na verdade trazer uma outra questão muito importante: qual seria o interesse de Poe em realizar esta desmistificação? Como leitor e crítico da produção poética americana de sua época, Poe demonstra em diversos escritos uma irritação com o tom laudatório e exagerado característico da crítica produzida na época. E ele, por sua vez, não media palavras ao fazer a sua crítica desta poesia, toda vez

⁸ *op. cit.*, p. 743.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

que sua avaliação dela fosse negativa. Em “A Filosofia da Composição”, por exemplo, Poe faz uma crítica ao uso de um recurso segundo ele comum na muito celebrada poesia transcendentalista americana:

*It is the **excess** of the suggested meaning — it is the rendering this the upper instead of the under current of the theme — which turns into prose (and that of the very flattest kind) the so called poetry of the so called transcendentalists.⁹*

Em seu texto “*American Poetry*”, que é uma resenha à coletânea *Poets and Poetry of America* de Rufus W. Griswold, embora faça, de maneira geral, uma defesa da poesia de seu país, Poe também deixa claro que a postura da crítica, que procura também fazer esta defesa, mas de maneira equivocada, é das mais problemáticas:

*Surely there can be few things more ridiculous than the general character and assumptions of the ordinary critical notices of new books. A back-woods editor, sometimes without the shadow of the commonest attainment — always without time — often without brains — does not hesitate to give the world to understand that he is in the **daily** habit of critically reading and deciding upon a flood of publications, one-tenth of whose title-pages he **may possibly** have turned over — three-fourths of whose contents would be*

⁹ *op. cit.*, p. 749. Grifo do original.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

*Hebrew to his most desperate efforts at comprehension — and whose entire mass and amount, as might be mathematically demonstrated, would be sufficient to occupy, in the most cursory perusal, the attention of some ten or twenty readers for a month. What he wants in plausibility, however, he makes up in obsequiousness — what he lacks in time, he supplies in temper. He is the most easily pleased man in the world. He admires everything, from the big dictionary of NOAH WEBSTER, to the last diamond edition of TOM THUMB. Indeed his sole difficulty is in finding tongue to express his delight. Every pamphlet is a miracle — every book in boards is an epoch in letters. His phrases, therefore, grow larger and larger every day; and if it were not for talking "HARRISON AINSWORTH," we might call him a "regular swell."*¹⁰

E Poe não mede palavras para indicar a motivação de tal equívoco:

The corrupt character of our ordinary criticism has become notorious. Its powers have been prostrated by its own arm. The intercourse between critic and publisher, as it now almost universally stands, is comprised either in the paying and pocketing of black-mail, as the price of a simple forbearance, or in a direct system of petty and contemptible bribery, properly so called — a

10 POE, E. A. “American Poetry” In: *Aristidean*, November 1845, 1:373-382. Disponível em: <<http://www.eapoe.org/works/essays/a451101.htm>> Acesso em: 25/09/2010.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

*system even more injurious than the former to the true interest of the public, and more degrading to the buyers and sellers of good opinion, on account of the more positive character of the service here rendered, for the consideration received.*¹¹

Poe era portanto um escritor já sem ilusões com relação ao papel da obra literária em um mercado, e a desmistificação que ele efetua do trabalho do poeta em “A Filosofia da Composição” é a desmistificação da própria poesia produzida na sociedade em que viveu. Anos mais tarde, na França, Charles Baudelaire, o poeta sem auréola, representaria em sua poesia de maneira magnífica esta mesma desilusão. Poe apresenta, neste ensaio, a realidade da poesia não como um objeto mágico fruto da inspiração de um poeta tomado por uma *fine frenzy*¹², mas sim como um objeto que é produzido pela mão humana, por meio de um processo absolutamente inteligível, assim como qualquer outra mercadoria.

Poe problematiza este processo quando afirma que “*It is my design to render it manifest that no one point in its (de “O Corvo”) composition is referable either to accident or intuition – that the work proceeded, step by step, to its completion with the precision and rigid consequence of a mathematical problem*”¹³. Por um lado, esta afirmação parafraseia, ou melhor, ilustra trecho citado anteriormente em que ele fala do trabalho do poeta. Por outro lado, a representação da obra como um problema matemático para o próprio poeta

¹¹ *op. cit.*

¹² LEITCH, *op. cit.*, p. 743.

¹³ *op. cit.*, p. 743.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

adiciona um elemento importante à sua tese: um problema matemático não é um objeto de arte; ao contrário, é uma situação que demanda solução por via da elaboração e obediência a certas regras e teoremas. Considerando que Poe fala da poesia, ele quer dizer que ela também tem suas próprias leis e teoremas, parte dos quais é explicitada por Poe no ensaio.

Uma destas leis é a consideração da extensão do texto. Este não pode ser tão longo que não possa ser lido “em uma sentada”, segundo a conhecida formulação de Poe, e nem tão breve que não possa permitir a construção do efeito buscado. A extensão é diretamente ligada a outra lei a que o escritor precisa obedecer que é a da unidade de efeito, que só poderá ser obtida se as coisas do mundo não interferirem no processo de leitura e, assim, sua totalidade for mantida para o leitor. A relação entre estas duas leis é resumida por Poe com as seguintes palavras: “*The brevity must be in direct ratio of the intensity of the intended effect*”¹⁴.

A obediência do artista a estas regras na elaboração de seu objeto vai lhe render uma consequência que ele formula de diversas maneiras: “...*intention of composing a poem that should suit at once the popular and the critical taste*”¹⁵; “*Holding in view these considerations, as well as that degree of excitement which I deemed not above the popular, while not below the critical, taste...*”¹⁶; “*I kept steadily in view the design of rendering the*

¹⁴ *op. cit.*, p. 744.

¹⁵ *op. cit.*, p. 743.

¹⁶ *op. cit.*, p. 744.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

*work **universally** appreciable.*”¹⁷ Em outras palavras: o atendimento a exigências de mercado, aumentando a possibilidade de alcançar o sucesso editorial, agradando diversos tipos de gosto, atraindo diversos tipos de público.

Em pelo menos dois momentos de seu ensaio, Poe usa a palavra *universal* de maneira significativa: primeiro, no trecho citado anteriormente, quando fala de seu objetivo de fazer com que sua obra seja apreciada universalmente, e novamente quando descreve como definiu o assunto de “O Corvo”: “*Of all melancholy topics, what, according to the **universal** understanding of mankind, is the most melancholy?*”¹⁸ Esta crença na possibilidade de existência de um sentido que pudesse ser universal não encontrava espaço no momento histórico em que viveu Poe: a revolução americana havia desembocado em uma organização política antes de tudo excludente e seletiva, abrindo espaço para as mais diversas práticas antidemocráticas, como a concessão de favores pessoais – mas não para qualquer um. Poe tinha conhecimento da existência desse tipo de prática, e também procurou obter uma vantagem: no começo dos anos 40, momento em que passava por sérios problemas financeiros, ele escreve uma carta a Frederick W. Thomas, um amigo de longa data que tinha um emprego público e relações dentro do partido Whig, pedindo-lhe que intervisse a seu favor para ajudá-lo a conseguir um emprego fixo, uma função pública. A intervenção do amigo não dá certo, e Poe precisaria então continuar lutando pela sobrevivência com a publicação de seus contos, poemas e resenhas que, portanto, não

¹⁷ *op. cit.*, p. 744. Grifo do original.

¹⁸ *op. cit.*, p. 746. Grifo do original.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

poderiam falhar. Assim, vê-se que a palavra universal tem outro significado aqui: a necessidade de elaboração de uma obra que pretensamente comunicasse com algum tipo de significado universal acaba neste contexto tendo o objetivo de possibilitar a permanência e o sucesso editorial “universal” da obra do artista. No artigo “*American Poetry*”, citado acima, Poe diz a respeito das revistas literárias mais lidas de sua época: “*They meet with success — at least with sale*”.

Mas com a crítica afiada à produção poética da época, à sua falta de originalidade, inclusive na referência depreciativa que faz aos poetas transcendentalistas quase ao final de “A Filosofia da Composição”, Poe insinua que não defende a busca por este sucesso a qualquer preço – sua recusa a se colocar no papel de um poeta inspirado faz parte das manifestações deste mesmo sentimento. Seu ensaio, e interessa estudar em que medida sua obra literária vai na mesma direção, torna visível o trabalho por trás da forma esteticamente perfectível e, neste sentido, altamente intencional de sua obra – tanto na forma quanto, é possível afirmar, em seu sentido histórico. Neste sentido, Poe é um escritor sem ilusões da poesia como redenção ou resgate do homem da sociedade capitalista que se formava, com toda a força, à sua volta. Walter Benjamin diz acerca de Baudelaire que ele é um artista que pretende sua obra como histórica, pois só este posicionamento justificaria sua opção de escrever poesia lírica em um mundo que destruiu a sensibilidade e a receptividade do público para ela. A exposição feita por Poe de seu complexo sistema de procedimentos para composição de uma obra por via racional, pois já concebe a inspiração, poder quase mágico e seletivo, como uma mentira – empreendimento imposto pela história e aceito por Poe –, situa ele em

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “A Filosofia da Composição”: O Poeta como Trabalhador. pp. 26-40

um processo histórico de transformação da experiência e da relação com a arte que vai encontrar eco, mais tarde, justamente na obra do poeta francês, não por acaso seu primeiro grande admirador.

Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas vol. III, São Paulo, Brasiliense, 2000.

LEITCH, Vincent B. (ed.) *The Northon Anthology of Theory and Criticism*. New York & London: W. W. Norton & Company, 1993.

POE, E. A. “American Poetry” In: *Aristidean*, Philadelphia, November 1845, 1:373-382. Disponível em:
< <http://www.eapoe.org/works/essays/a451101.htm> > Acesso em: 25/09/2010.

_____. *Selected Works*. New York: Gramercy Books, 1985.

Crítica e Estética Literárias de Lucia Miguel Pereira

Elisabete Vieira Camara

Resumo: Este ensaio tem por objetivo avaliar a concepção de romance segundo a crítica literária brasileira Lucia Miguel Pereira (1901-1959). Para tanto, nos valeremos da averiguação dos parâmetros utilizados por Pereira acerca da produção romanesca da escritora inglesa Virginia Woolf (1882-1941) em quatro artigos publicados no periódico carioca *O Correio da Manhã*, em 1944: “Dualidade de Virginia Woolf”; “Crítica e feminismo”; “O Big Ben e o carrilhão fantasista” e “Assombração”. Por meio de Virginia Woolf, a autora brasileira faz uma reflexão sobre os padrões estéticos na composição do romance e do conto, o que nos permite vislumbrar aspectos que norteiam sua crítica literária.

Palavras-chave : Lucia Miguel Pereira- Virginia Woolf- crítica- romance- conto

Abstract: This essay aims at evaluating the concept of novel according to the Brazilian critic Lucia Miguel Pereira(1901-1959). For this purpose, we investigate the parameters used by Pereira about the novelistic production of the British writer Virginia Woolf (1882-1941) in four articles published in the newspaper from Rio de Janeiro, *O Correio da Manhã*, in 1944 : “Duality of Virginia Woolf”; “ Criticism and feminism; “The Big Ben and the fanciful chime” and “Haunting”. Through Virginia Woolf, the Brazilian author reflects about the aesthetic patterns in the composition of

· Universidade de São Paulo. Doutoranda do programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH-USP.

the novel and the short story , what enable us to realize aspects that guide her literary criticism.

Keywords : Lucia Miguel Pereira – Virginia Woolf - criticism - novel- short story

A crítica literária Lucia Miguel Pereira (1901-1959) foi uma personagem marcante do cenário intelectual brasileiro na primeira metade do século XX, não apenas pela qualidade de seus textos como também pelo fato de ser uma presença feminina a despontar num meio intelectual dominado por homens, na maioria das vezes não tão receptivos à presença de uma mulher em seus contextos.

De perfil ousado e autodidata na relação com a literatura e sua análise, Pereira, além de nos deixar seu legado crítico, também contribuiu com a fatura de romances, biografias, histórias infantis, pesquisas literárias e traduções diversas.

Sua crítica, veiculada pelos jornais e revistas da época, surpreende pela leveza da escrita que entremeia um diálogo com o leitor, propondo análises acerca das questões estéticas da composição do romance e do conto.

Pereira via no romance a forma literária máxima capaz de registrar a realidade do cotidiano, e no conto, o espaço onde poderiam ocorrer as emanções e reflexões psicológicas que caracterizam a intimidade emocional e psíquica do sujeito.

A literatura inglesa foi objeto de sua grande admiração por considerá-la de caráter universal com um amplo poder de inovação e criação textual. Vários foram os autores por ela analisados: Shakespeare, Dickens, Thomas Hardy, entre outros; e é por meio deles que a crítica brasileira enunciou o conceito de literatura universalizante aliado ao

empreendedorismo comercial inglês na construção do império britânico, cuja influência se fez sentir em outros países.

Dessa forma, expansão comercial e literatura encontraram-se pareadas no sentido de difundir os valores britânicos. No entanto, se o empreendedorismo possuiu objetivos claros de lucratividade, a literatura, por seu lado, pautou-se pela sensibilidade, pela emoção estética e pela preocupação com a estrutura do texto alicerçadas pela imaginação artística. Para a autora brasileira, a mola que impulsionou essa literatura foi justamente o poder criador artístico (imaginação) aliado ao espírito objetivo e prático, advindo do empreendedorismo.

Tal fato fez com que os ingleses superassem o sentimento de isolamento insular e se aventurassem rumo às novas terras, não somente abrindo novos mercados, como também contagiando outros povos com suas narrativas.

A consequência dessa aliança foi a construção de um posicionamento mais realista do autor ao elaborar as suas personagens. Se a imaginação é essencial para a elaboração da obra como um trabalho sensível, o espírito prático, crítico e objetivo é fundamental para a recriação da realidade. Decorre daí a criação literária, isto é, a união da emoção estética com a objetividade da inteligência.

A esta união Lucia Miguel Pereira deu o nome de *humour*, característica intrínseca do povo inglês e de seus autores literários, que corrobora a importância do realismo na literatura inglesa atado à uma fina ironia de natureza crítica, ao colocar no mesmo plano as manifestações da emoção, da imaginação e da inteligência entendida como espírito crítico, prático e objetivo na composição do romance. Com isso, as personagens

ficcionais tornam-se mais próximas dos fatos do cotidiano, sendo esse cotidiano a própria trama que compõe o enredo.

A representação mais verossímil da realidade diferencia a literatura inglesa das demais literaturas, uma vez que “Nos outros povos, os livros que pretendem a um tempo criar e criticar são em regra, falhos, perdem o calor vital, e, sobretudo aquela unidade íntima, indissolúvel, entre as personagens e meio ambiente, que constitui em última análise, a única regra do gênero”¹.

É dentro desse conceito crítico de Pereira que destacamos os ensaios dedicados à Virginia Woolf, um conjunto de quatro artigos publicados no jornal carioca *O Correio da Manhã*, em 1944: “Dualidade de Virginia Woolf”; Crítica e feminismo”; O Big Ben e o carrilhão fantasista” e “Assombração”.

No artigo “Dualidade de Virginia Woolf”, Lucia Miguel Pereira aborda a questão da técnica de composição do romance sob o foco da recriação da realidade externa no plano da ficção. Para a crítica brasileira o romance tem por “finalidade primordial a representação da vida, forçosamente deformada (...) ao passar de um plano real para o da arte, mas numa deformação que visa à maior realidade subjetiva”², como diz em um outro ensaio, “Assombração”.

Portanto, a realidade concebida por Pereira deve ser aquela capaz de sugerir fatos do cotidiano, proporcionando, assim, o desencadear da trama que caracteriza o gênero

¹ PEREIRA, Lucia Miguel apud VIEGAS, Luciana. *Escritos da maturidade*. Grafia: Rio de Janeiro, 2005. p. 168.

² *Ibid.*, p. 127

romanesco, ou seja, um conjunto de ações associado à realidade externa e mediado pelo tempo que separa nitidamente a anterioridade da posteridade.

Devemos acrescentar que tal concepção da representação da realidade na ficção baseia-se em uma aproximação com o plano da realidade externa o mais verossímil possível, mediada pela imaginação, sensibilidade e criticidade do criador, como ela explicita em seu livro *Prosa de ficção* (1950), ao referir-se que o romancista inclina-se para “uma certa forma mitigada e especial de idealismo que consiste, não em negar a realidade, mas em vê-la deformada – ou transfigurada- pela sensibilidade. Necessitando da objetividade como ponto de partida, nem por isso deixamos de ser , a nosso modo, subjetivos”³. Esse posicionamento é defendido ostensivamente por Pereira ao longo de todas as suas análises, fazendo dele um pilar imprescindível para a alta qualidade do romance contemporâneo.

Assim, em “Dualidade de Virginia Woolf ”, a crítica toma a narrativa do livro da escritora inglesa, *Orlando* , de 1928, como exemplo para comprovar a inexistência dessa técnica de recriação da realidade externa na construção romanesca dentro da produção literária de Woolf: “Quando o livro apareceu, conta um comentador, toda a gente em Londres levou seis meses a se perguntar o que queria dizer aquela história inverossímil”⁴.

Para a crítica brasileira, *Orlando* é o expoente de um romance avesso às finalidades do gênero devido ao seu distanciamento da realidade, o que o torna uma “narrativa

³ PEREIRA, Lucia Miguel. *Prosa de ficção*. Itatiaia/EDUSP: Belo Horizonte/São Paulo, 1988. P.26.

⁴PEREIRA, Lucia Miguel apud VIEGAS, Luciana. *Escritos da maturidade*. Grafia: Rio de Janeiro, 2005.p.106.

artificial”⁵, “com algumas observações de real alcance psicológico, mas com passagens de irritante afetação”⁶, salvo apenas pelo “admirável estilo da narradora, e o seu humorismo”⁷.

Porém, assim como Pereira não concorda com a concepção do tempo no romance para Virginia Woolf, com exceção de *To the lighthouse* (1927), a crítica reconhece na escritora inglesa uma habilidade técnica no modo pelo qual constrói seus textos, como afirma no ensaio “O Big Ben e o carrilhão fantasista”: “Com sua espantosa agilidade verbal, fazendo voltearem e luzirem as palavras, com seu perfeito conhecimento da arte do romance (...)”⁸. Ela também se reporta favoravelmente ao processo de elaboração literária da escritora inglesa em “Crítica e feminismo”: “Graças ao primeiro (senso lírico) pode recriar, sentir a presença do que evoca, captar a emoção passada, graças ao segundo (humorismo) não se deixa nunca intimidar, tolher pela admiração que lhe inspiram os que estudam”⁹.

A construção do tempo é uma das questões de fundamental importância, se não a mais importante, presente nas reflexões estéticas de Pereira ao analisar Virginia Woolf. Fica evidente que, para a brasileira, o tempo no romance deve ser mutável a fim de proporcionar o encadeamento da trama num antes e num depois. Este tempo ficcional que passa dividiria os fatos cotidianos da vida numa perspectiva mais realista do que a

⁵ Ibid., p. 107.

⁶ Ibid., p.107.

⁷ Ibid., p.107.

⁸ Ibid., p.118.

⁹ Ibid., p.113.

psicológica, empregada por Woolf, na qual o tempo é intimista, introspectivo e “estável [proporcionando] as reações do homem diante da vida, e não as circunstâncias desta”¹⁰. A esse respeito, a brasileira afirma que nos romances da autora inglesa, com a exceção de *Orlando*, “não passava nada”¹¹. Esclarecemos que, apesar de achar o romance *Orlando* “uma obra inverossímil”¹², do ponto de vista da recriação externa da realidade, Lucia Miguel Pereira registrou nele uma evolução cronológica que, mesmo sendo fantástica, ainda assim era capaz de desenvolver a trama exatamente pelo transcorrer do tempo. Para a crítica brasileira, a ausência de uma evolução temporal ao longo do texto romanesco compromete profundamente o desenvolvimento dos fatos que caracterizam a trama e, conseqüentemente, o próprio assunto do romance.

Em “O Big Ben e o carrilhão fantasista”, Lucia Miguel Pereira expôs claramente seu ponto de vista acerca da construção do tempo ficcional, ao qual ela resume como “A harmonia entre o passageiro e o eterno, entre o consciente e o subconsciente (...)”¹³, ou seja, a crítica buscava um equilíbrio dinâmico para que o romance pudesse apresentar uma ordem cronológica a fim de deixar a trama fluir, um meio-termo que não fosse a recriação exata do tempo externo, já que isto seria impossível, mas que também não fosse a paralisação temporal eternamente presentificada da representação dos processos psíquicos das personagens.

Segundo Pereira, na obra romanesca de Virginia Woolf, a construção radicalmente psicológica da passagem do tempo penderia muito mais para uma certa obsessão

¹⁰ Ibid., p.117.

¹¹ Ibid., p.107.

¹² Ibid., p. 106.

¹³ Ibid., p.116.

peçoal da autora pela temporalidade do que propriamente para uma construção técnica romanesca. Ao subverter a linearidade do tempo, esta concepção intimista e pessoal, então, encontrar-se-ia articulada confusamente com aquela que deveria aparecer na construção do romance. Decorre daí, portanto, a presença de um “estetismo perturbador da sinceridade”¹⁴.

Nos romances virginianos, de acordo com Pereira, a escritora é atormentada pelo conflito entre o tempo linear representado pelo presente, passado e futuro e o psicológico do mundo interior. Não havendo uma separação nítida entre ambos, sua representação passa a ser confusa em relação àquela que tem por finalidade retratar os acontecimentos do cotidiano.

Esse conflito temporal dualístico, ainda pela perspectiva de Lucia Miguel Pereira, sustenta a produção literária da autora inglesa desde seu primeiro romance, *The voyage out*, de 1915. Para a ensaísta brasileira, o tempo psicológico construído por Woolf rompe com a pertinência do deslizar próprio à vida, ou melhor, rompe com a premissa de que a vida esteja submetida ao tempo e ao seu fluxo, fratura a relação possível entre as personagens e seus destinos, remove da consciência dessas mesmas personagens a certeza de que estão vivendo, para situá-las apenas num momento eternamente presente. Isto compromete, portanto, a evolução dessas personagens no desencadear da trama. É nada mais do que um tempo dominado pela criatura, o que infunde a impressão de fantasia e irreabilidade, um tempo desconectado que conduz apenas à auto-análise, e por

¹⁴ Ibid., p. 119.

fim, um tempo invertido pelo humano que consolida em sua paralisação uma vida que “parece ser um caminho que construímos, e não uma força que nos constrói”¹⁵.

De acordo com Pereira, não só a questão temporal illogicamente representada no plano da ficção expressa uma artificialidade como também conduz as personagens a um determinado isolamento existencial, retirando-as, dessa maneira, da vida social. Conseqüentemente, a construção da personagem torna-se seriamente comprometida e, assim como o poder da sugestão que o texto faculta em relação à realidade externa: “Quando Mrs Ramsay pensa na sua vida, vê uma pequena faixa de tempo que é só sua, absolutamente pessoal e privada, independente dos que mais de perto lhe tocavam(...)”¹⁶.

Sua concepção de construção da realidade também se reporta à relação entre a literatura e seu meio, uma vez que, segundo ela, o romance tem como objetivo primordial a representação dos fatos atrelada ao indivíduo, como afirma em *Prosa de ficção*: “Esta (a ficção) de fato, parte em regra do particular para o geral, isto é vê *um* homem em seu meio- ou contra o seu meio (...) interessa-se pelos indivíduos especificamente, porém na medida em que se integram na humanidade”¹⁷.

Para atingir tal objetivo, Pereira defende que apenas o equilíbrio entre o interno e o externo, o detalhe e o todo, o tempo psicológico e o cronológico é capaz de levar a uma medida cabível para a composição da ficção. É, enfim, apenas por meio desse equilíbrio dinâmico que a crítica brasileira vê o êxito da criação poética e isto, de acordo com a

¹⁵ Ibid., p.117.

¹⁶ Ibid., p.117.

¹⁷ PEREIRA, Lucia Miguel. *Prosa de ficção*. Itatiaia/EDUSP: Belo Horizonte/São Paulo, 1988. p.176.

própria ensaísta, manifesta-se muito mais em Virginia Woolf escritora de contos e *sketches* do que como romancista, pois “a não ser em *To the Lighthouse*, nunca a sua prosa de ficção atinge o poder de sugestão destes contos e *sketches*”¹⁸. Resulta daí que a autora inglesa é “melhor nos trechos curtos e fragmentários do que nos romances”¹⁹, uma vez que para a crítica brasileira o romance “tem como finalidade primordial a representação da vida”²⁰.

Assim, é no conto que a visão de Lucia Miguel Pereira registra o verdadeiro lugar onde as relações humanas podem ter uma característica intimista e espiritual sem que afetem a unidade compreensível do texto. A ausência da ação temporal desencadeadora da trama e recriadora da realidade cotidiana, seja pela sugestão, seja pela reflexão, e que tanto compromete os romances de Virginia Woolf não seria, por sua vez, inadequada na estrutura estética do conto. Neste gênero, as imagens, ideias, intuições e meditações que aparentam estar desconectadas formam, na verdade, uma unidade encadeada que traz à luz da compreensão o contato entre as personagens, porém, num outro nível de entendimento, no plano da interioridade: “Aí tudo repercute, tudo se encadeia. É o mundo silencioso das transmissões de pensamento, das premonições (...) As presenças invisíveis se fazem claramente sensíveis, as almas se projetam umas sobre as outras, se chocam, se atritam (...)”²¹.

¹⁸ PEREIRA, Lucia Miguel apud VIEGAS, Luciana. *Escritos da maturidade*. Grafia: Rio de Janeiro. p.126.

¹⁹ *Ibid.*, p.126..

²⁰ *Ibid.*, p.127.

²¹ *Ibid.*, p.p.127-128.

Para Pereira, enfim, o conto pode acolher os “movimentos interiores provocados por contatos ligeiros, por cenas sem seguimento”²², sem que sua inteligibilidade seja negatizada, o que não pode ocorrer no romance.

Enfim, Lucia Miguel Pereira demonstra um domínio analítico em seus ensaios sobre os textos de Virginia Woolf ao detectar os pressupostos da estética virginiana, delineando no contraponto com os romances da escritora inglesa, os seus padrões da ficção romanesca. Nesse embate, a crítica brasileira difere dela na construção temporal ao defender uma representação dos fatos em uma linearidade e não uma simultaneidade expressa pelos pensamentos das personagens, principal característica dos romances de Woolf.

BIBLIOGRAFIA :

1) CANDIDO, ANTONIO. *O ALBATROZ E O CHINÊS*. RIO DE JANEIRO:OURO SOBRE AZUL, 2004.

2) PARSONS, DEBORAH. *THEORISTS OF THE MODERN NOVEL*. NEW YORK:ROUTLEDGE, 2007.

3) PEREIRA, LUCIA MIGUEL APUD VIEGAS, LUCIANA. *A LEITORA E SEUS PERSONAGENS*. RIO DE JANEIRO:GRAFIA, 2005.

4) PEREIRA, LUCIA MIGUEL APUD VIEGAS, LUCIANA. *ESCRITOS DA MATURIDADE*. RIO DE JANEIRO:GRAFIA, 2005.

²² Ibid., p.127.

CAMARA, Elisabete V. Crítica e Estética Literárias de Lúcia Miguel Pereira. pp. 41-52

- 5) ROSENFELD, ANATOL. *TEXTO E CONTEXTO I*. SÃO PAULO:PERSPECTIVA,1996.
- 6) VIEGAS, LUCIANA. *LIÇÕES DE PESQUISA LITERÁRIA. OLEGADO CRÍTICO DE LUCIA MIGUEL PEREIRA*. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM CIÊNCIA DA LITERATURA) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DEJANEIRO, RIO DE JANEIRO, 2005.
- 7) WOOLF, VIRGINIA. *A HAUNTED HOUSE AND OTHER STORIES*. NEW YORK:HARCOURT AND BRACE, 1944.
- 8) WOOLF, VIRGINIA . *MRS. DALLOWAY*.LONDON:WORDSWORTH, 1996.
- 9) WOOLF, VIRGINIA. *ORLANDO, A BIOGRAPHY*. NEW YORK:PENGUIN BOOKS, 1963.
- 10) WOOLF, VIRGINIA. *THE COMMON READER:FIRST SERIES*. NEW YORK; HARCOURTBOOKS, 1986.
- 11) WOOLF, VIRGINIA.*TO THE LIGHTHOUSE*. LONDON:PENGUIN BOOKS, 1992.

BATISTA, Eduardo L.A.O. “Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

“Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX

Eduardo Luis Araujo de Oliveira Batista

Resumo: Apesar de ter ocupado o lugar de principal investidor e parceiro comercial da jovem nação brasileira durante todo o século XIX, o Reino Unido manteve um tímido diálogo cultural com o Brasil, deixando para a França o papel de nosso principal interlocutor literário. O reduzido interesse britânico pela cultura brasileira fez com que somente em 1886 fosse publicada a primeira tradução de uma obra literária para a língua inglesa. Até o final do século XIX apenas três traduções de obras literárias brasileiras atingiram o mercado em língua inglesa. Por outro lado, os ingleses produziram uma extensa obra descritiva sobre o Brasil durante todo o período, cujo número de publicações passou dos cem títulos, sendo os inauguradores não só da literatura de viagem sobre o país produzida nesse século, como também da sua historiografia, com a publicação da primeira história do Brasil dos oitocentos, em 1809. Tendo em vista essa perspectiva, apresentamos neste trabalho um estudo da recepção da literatura brasileira no Reino Unido durante o século XIX, a partir de uma pesquisa feita nos arquivos digitais de periódicos da British Library, em Londres. Nossos objetos de análise foram os artigos e textos sobre nossa literatura, e as traduções de obras brasileiras para a língua inglesa, publicados no período em questão. Demonstramos a existência de uma via de mão única nas relações culturais entre as duas nações, que se refletiu no desconhecimento da literatura brasileira pelo público leitor de língua inglesa durante praticamente todo o século XIX.

Palavras-chave: Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Tradução Literária.

“Translations don’t pay”: The Reception of Brazilian Literature in the United Kingdom in the Nineteenth Century

Abstract: Although Britain was the main investor and commercial partner of the young Brazilian nation throughout the nineteenth century, it developed a timid cultural dialogue with Brazil, leaving to France the role of its main literary interlocutor. Considering the little British interest in Brazilian culture, the first translation of a Brazilian literary work was published in 1886, and the number of translations in the whole century was just three. Moreover, the British produced an extensive descriptive work on Brazil throughout the period, achieving the number of one hundred titles. In this paper, I present a study of the reception of Brazilian literature in the United Kingdom during the nineteenth century. This was done by the analysis of articles and texts on Brazilian literature, and translations of Brazilian works into English, published during the period. We demonstrate the existence of a one-way flow on the cultural

· Universidade Estadual de Campinas. Doutorando em Teoria e História Literária, IEL/UNICAMP. Foi *Research Assistant* no Queen Mary College, University of London, no ano de 2009.

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

relations between Brazil and UK, which was reflected in the almost complete ignorance of Brazilian literature by the British readers during the whole nineteenth century.

Key-words: Brazilian literature, comparative literature, literary translation

O século XIX é considerado por muitos historiadores como o século inglês no Brasil, devido ao importante papel econômico e político que a Inglaterra exerceu junto ao país a partir da abertura dos portos em 1808, e que se consolidou com a independência política em 1822, tornando o império britânico sua principal fonte de capital e investimento direto. Isso se refletiu em uma grande presença de britânicos no território brasileiro, e na produção por esses visitantes de um farto material descritivo sobre o país, de artigos de jornais a livros de viagem, passando pela historiografia e antropologia. Aos britânicos é também creditada uma forte influência na cultura política, econômica e técnica do Brasil, que foi fundamental em seu desenvolvimento naquele momento. Movidos por esses interesses pragmáticos, os britânicos inauguraram a literatura de viagem sobre o Brasil no século XIX, com a publicação da narrativa de John Mawe, o primeiro estrangeiro autorizado a percorrer o território brasileiro depois de décadas de proibição, que aqui esteve entre 1807-1811, publicando em 1812 *Travels in the interior of Brazil*. Os britânicos foram também os pioneiros na historiografia brasileira, por meio da publicação da primeira história do Brasil do século XIX, *History of Brazil*, de autoria de Andrew Grant, de 1809, seguida logo pela obra homônima de Robert Southey, de 1810. Segundo levantamento das obras sobre o Brasil de autoria de ingleses feita por Leslie Bethel (2003), mais de cem títulos foram publicados durante todo o período, nenhum deles dedicado à literatura ou outra produção cultural brasileira.

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

Por outro lado, o número de traduções de obras brasileiras em todo o século atingiu a cifra de apenas três publicações (Barbosa, 1994). Esse balanço desfavorável mostra o pouco interesse que a literatura brasileira despertava no Reino Unido. No mesmo período estudado, por exemplo, foram publicadas trinta traduções de obras brasileiras na língua francesa (Cunha, 1997), sendo que a primeira veio à luz já em 1824, com uma versão francesa da obra *Marília de Dirceu* de Tomás Antonio Gonzaga. E a primeira história literária a separar a literatura brasileira da portuguesa foi lançada em 1826 pelo francês Ferdinand Denis, o *Resumé de l'histoire littéraire du Brésil*. As primeiras traduções de obras literárias para a língua inglesa, *Iracema*, de José de Alencar, e o romance *Manuel de Moraes*, de João Manuel Pereira da Silva, por sua vez, apareceram somente em 1886. Até o final do século XIX apenas mais uma tradução foi publicada em inglês, *Inocência*, de Visconde de Taunay, na versão de James W. Wells em 1889. A entrada de nossa literatura no mercado em língua inglesa ocorreu, portanto, seis décadas depois da ocorrida na língua francesa, e em todo o século atingiu a cifra de um décimo da produção tradutória francesa relativa ao Brasil para o mesmo período.

Além das três citadas traduções em língua inglesa publicadas no século XIX, a próxima publicação de uma obra literária brasileira nessa língua ocorreu somente em 1920, nos EUA, a tradução da obra *Canaã*, de Graça Aranha, trinta anos, portanto, após a tradução de *Inocência* de James W. Wells. Os dados de Heloísa Barbosa, que realizou um levantamento de todas as traduções de obras brasileiras publicadas em língua inglesa até o ano de 1994, mostram também que entre as décadas de 1920 e 1930 foram publicadas apenas sete obras brasileiras em língua inglesa, e nenhuma delas no Reino Unido, mas nos EUA (cinco) e no Brasil (duas), apontando a preeminência que o país

BATISTA, Eduardo L.A.O. “Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

norte-americano viria a ter nas relações do Brasil com o estrangeiro a partir das primeiras décadas do século XX. Como se pode notar, a literatura brasileira definitivamente não se encontrava entre os interesses dos ingleses no Brasil, e, após as traduções de Richard Burton e de James Wells na década de 1880, a próxima tradução de uma obra brasileira publicada na Inglaterra veio a aparecer somente na década de 1940, outro título de José de Alencar, *Ubirajara*.

Além do pequeno número de traduções, pouco era divulgado sobre a literatura brasileira no Reino Unido. Apesar da longa lista de obras descritivas produzidas, não encontramos nenhuma dedicada à literatura do país. Em pesquisa nos bancos de dados digitalizados dos periódicos ingleses do século XIX, realizada na British Library, em Londres¹, poucas referências foram encontradas à nossa literatura - apenas três artigos. E foi possível localizar apenas uma crítica referente à publicação das traduções de *Iracema* e *Manuel de Moraes*.

A primeira referência que encontramos sobre nossa literatura data de 24 de outubro de 1857, em artigo intitulado “Brazilian poetry”, publicado no periódico londrino *The Saturday Review*. O artigo saúda a edição do livro de Gonçalves Dias, *Cantos*, que foi impresso em Londres naquele ano, pela editora Trubner and Company. Naquela época era costume que os brasileiros imprimissem seus livros na Europa, principalmente em Paris e Londres, já que o país dispunha de uma incipiente indústria editorial. O texto, que ocupa uma página com três colunas, elogia bastante o livro, e baseia suas observações em uma apresentação ao autor brasileiro feita pelo escritor português Alexandre Herculano. A proximidade entre as duas literaturas, a brasileira e a

¹ Pesquisa realizada como parte das atividades desenvolvidas durante período de estágio no exterior, como bolsista PDEE da Capes, no período de março a agosto de 2009, junto à University of London.

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

portuguesa, parece por vezes confundir o autor do artigo, de forma que a obra de Dias é introduzida por referências a Portugal. O articulista reconhece o pouco interesse que tal assunto - a literatura em língua portuguesa - despertava no público inglês, ao afirmar que, apesar de aliados, "nós nunca conectamos a ideia de progresso e literatura com a terra que produziu Vasco da Gama e Camões" (*The Saturday*, 1857, p. 373)², revelando de início a visão depreciativa da produção cultural em língua portuguesa, que se estenderia ao Brasil e explicaria a acanhada recepção de nossa literatura. Dentro dessa perspectiva, de acordo com o autor do artigo, a segunda edição de um volume de poesias em língua portuguesa por si só já desperta a curiosidade do leitor. Só então se refere à origem brasileira de Dias, o que se refletiria no caráter americano de alguns dos poemas. Como exemplo da obra de Dias, apresenta a tradução do poema "Seus olhos". Segundo o artigo, "isso é bela poesia, mas não parece ser da mais alta ordem" (Idem). O articulista não aprova as poesias indianistas presentes no volume e as critica severamente:

Uns poucos versos, entretanto, sobre índias e guerreiros, escalpos e machadinhas, ornamentados com alguns nomes pitorescos ou melódicos, tais como "o vento uivante" ou "Tupinambá", são o máximo que o gosto comum pode suportar ler; e ultimamente, um tipo de escola pré-homérica de poesia tem antes nos exaurido com extensos épicos e odes desconjuntadas, que o "pele-vermelha" nunca teria escrito, e não poderia agora entendê-los (Idem).

Além de apresentar certa confusão entre os nativos do Brasil e os da América do Norte, o crítico deixa clara sua desaprovação com o indianismo como tema literário. Apenas quando construídos com uma sensibilidade que chama de moderna, e trazendo o

² Esta e outras citações originalmente em língua inglesa foram traduzidas pelo autor deste artigo.

BATISTA, Eduardo L.A.O. “Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

núcleo de uma lenda, os poemas indígenas lhe parecem interessantes. Concluindo o artigo, o autor apresenta ainda extratos traduzidos de mais dois poemas, “Epitáfio a uma criança”, e “Hino à minha tumba”, critica negativamente os poemas religiosos presentes no volume, e conclui dizendo que a poesia de Gonçalves Dias apresentada naquele livro seria, nos seus aspectos essenciais, superior à maior parte da obra de Longfellow, e tudo de Redwitz. Lendo o artigo, tem-se a impressão de que os limites entre a literatura brasileira e a portuguesa permanecem nebulosos para o crítico.

Seis anos depois, em 01 de agosto de 1863, um artigo no *The Reader*, intitulado “Brazilian literature”, saudava a “descoberta” da literatura brasileira, que o artigo anteriormente analisado parece apenas ter intuído (sem conseguir distingui-la devidamente da literatura de Portugal). O texto publicado no *The Reader* é uma crítica, bastante favorável, ao lançamento de uma das primeiras histórias da literatura brasileira, *Le Brésil Littéraire*, do alemão Ferdinand Wolf, e publicada em Berlim naquele ano, em língua francesa, encomendada por D. Pedro II. O artigo aponta o livro de Wolf como nada menos que uma sensação, e compara-o ao anúncio de uma descoberta tão fantástica quanto a das nascentes do Rio Nilo: a de que o Brasil possui sua própria literatura (!). O articulista se surpreende ao reconhecer que, apesar do grande interesse despertado pelo Brasil nos naturalistas, políticos, historiadores e etnógrafos europeus, pouco era conhecido então sobre a sua cultura, chegando a atribuir a situação a uma espécie de boicote:

Nós dificilmente saberemos como explicar um período tão longo de silêncio sobre a produção mental de um país – um silêncio que, quando nós vislumbramos a prodigiosa quantidade de materiais reunidos nesse livro, parece ter sido quase um “silêncio de morte” com que, por comum acordo, certas obras,

BATISTA, Eduardo L.A.O. “Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

fatos ou povos são empurrados para além dos limites de uma sociedade (*The Reader*, 1863, p. 106).

O autor do artigo justifica tal estado de coisas pela ausência de fontes de informação, e aponta a origem dessa ausência em três fatores: na inveja dos portugueses que não queriam promover a antiga colônia; nos europeus que não conseguiam distinguir a literatura brasileira da produzida em Portugal (em função do compartilhamento da mesma língua); e, finalmente, nos próprios brasileiros, que não se deram ao trabalho de providenciar uma obra tão necessária para a divulgação de sua produção, e que teve que ser realizada por um estrangeiro. O artigo apresenta então um resumo da obra, em suas divisões por períodos históricos, e conclui:

A literatura brasileira, em suma, tem sido e é um “algo” mais considerável do que tem sido suposto pela civilização do mundo; e a Europa faria bem, já que reconheceu a nação brasileira, de tomar notícia também, e de fazer uso, da literatura que o país tem a apresentar (*The Reader*, 1863, p. 106).

O que o autor parece desconhecer é que parte da Europa, pelo menos a França, já havia reconhecido essa literatura e já “fazia uso” dela desde o início do século, não apenas estudando-a, como publicando obras a seu respeito e traduzindo-a.

Em outro artigo, já no final do século, em 1897, publicado no *The Glasgow Herald* de 23 de setembro, noticiava-se a criação da Academia Brasileira de Letras, e a existência de tal empreendimento em terras tropicais ainda parecia causar espanto. O autor do artigo ressalta que aparentemente não houve dificuldade em encontrar quarenta nomes que preenchessem a nova casa, considerada, segundo ele, como um reflexo da “insistência” dos brasileiros em anunciarem sua independência política e literária. E o

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

articulista parece ainda mais surpreso por noticiar a criação de uma academia literária, uma vez que desconhecia a literatura sobre a qual ela se apoiava. E conclui desejando aos brasileiros sucesso na nova empreitada a que então se lançavam, dando a entender que a literatura brasileira iria se iniciar como um projeto da academia (e não que a criação da academia coroasse o trabalho prévio dos escritores brasileiros), e termina com um conselho ácido:

Não há, é claro, razão no mundo que os impeça [aos brasileiros] de possuir uma literatura própria, orgulhosos do rico solo e da atmosfera vulcânica e revolucionária que lhes pertencem, mas, desde que (para variar a metáfora) eles estão resolvidos a se manter por suas próprias pernas literárias, seria melhor adquirirem mais prática nelas, antes de se entregarem aos luxos de meia-idade das poltronas (*The Glasgow*, 1897, p. 228).

O autor do artigo não perdoa o que supõe ser uma indulgência dos escritores brasileiros que desejam colher os louros de uma tradição literária que ainda não teria se realizado. E essa opinião era sustentada já no final do século XIX, após toda a produção brasileira do período romântico. Como podemos perceber na leitura desses três únicos artigos dedicados à literatura brasileira por nós encontrados, os ingleses viam com olhos desconfiados a ideia de uma literatura brasileira independente e original. O fato de os brasileiros escreverem usando a língua portuguesa tornava difícil separar, pelo menos naquele momento, nossa literatura daquela produzida em nossa antiga metrópole.

Além desses três artigos, encontramos um quarto que, apesar de não ter como tema principal a literatura brasileira, mas o mercado tradutório em língua inglesa, também toma nossa literatura como objeto de discussão. Nesse texto temos uma visão clara da literatura brasileira como uma entidade independente de Portugal, e

BATISTA, Eduardo L.A.O. “Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

encontramos um conhecimento mais aprofundado de nossa produção literária. Não por acaso seu autor foi o tradutor pioneiro de *Iracema* e *Manuel de Moraes*, o inglês Richard Burton, que atuou como cônsul britânico em Santos entre 1865-69, período durante o qual se aprofundou nos estudos de nossa literatura, tornando-se um raro especialista britânico nesse assunto no século XIX. Além das duas traduções publicadas em 1886, Burton havia traduzido também *O Uruguai*, de Basílio da Gama, tradução que não foi publicada na época pela dificuldade em encontrar um editor interessado. A tradução só foi editada recentemente em 1982, por uma universidade dos EUA.

O artigo escrito por Burton, intitulado “Translation”, e publicado no periódico londrino dedicado a assuntos culturais *The Athenaeum*, em 19 de fevereiro de 1872, é uma resposta à dificuldade que encontrara entre os editores ingleses para publicar suas traduções. Burton aproveita o ensejo para propagandar a literatura brasileira e sugerir que fosse mais traduzida. Ele inicia o artigo relatando sua saga para publicar a tradução de um relato do viajante português Francisco Almeida de Lacerda, que explorou a África Central no final do século XVIII. Diz ter pensado que o tema seria de interesse público, uma vez que as explorações de britânicos nessa região naquele momento repercutiam fortemente na imprensa. Mas encontrou grandes dificuldades em publicá-lo, revoltando-se com a resposta dada por um editor, a de que “traduções não compensam” (“translations don’t pay”). O citado editor sugeriu-lhe escrever um romance que, mesmo sendo ruim, ainda seria mais fácil de vender do que uma boa tradução. A partir dessa constatação, Burton desenvolve no artigo um raciocínio segundo o qual atribui o sucesso da literatura francesa ao seu cosmopolitismo, alimentado pelas traduções de obras estrangeiras, e reclama que na Inglaterra o mercado

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

de traduções seria muito pouco desenvolvido, o que prejudicaria a evolução de sua literatura nacional. Como exemplo dessa resistência à literatura estrangeira na Inglaterra, sugere o caso da literatura brasileira, e se pergunta quantos leitores em língua inglesa teriam algum conhecimento de sua produção. Burton aponta a literatura brasileira como um campo virgem para o empreendedor inglês, mostrando como outros países já teriam avançado nesse terreno, e recorre aos nomes do francês Ferdinand Denis e do alemão Ferdinand Wolf, representantes de países que não apenas teriam estudado nossa literatura, como produzido traduções, enquanto na Inglaterra nada ainda havia sido feito.

Para ajudar a solucionar esse problema da ausência de traduções no mercado inglês, Burton propõe a criação de um fundo para financiá-las, o *General Translation Fund*, e como proposta de trabalho para o fundo, oferece uma lista de dezenove itens composta por obras brasileiras que, segundo ele, mereciam ser traduzidas e publicadas em inglês. A longa lista revela uma variedade de obras que abrange textos indianistas, históricos, geográficos, e de várias épocas, em poesia e prosa, e revela a extensão de seus conhecimentos sobre a literatura brasileira. Burton, continuando seu artigo, sugere que alguns títulos poderiam ser traduzidos livremente ou adaptados. Burton sugere aos jovens ingleses que se empenhem em conhecer essa literatura tão exótica, comparando a tradução e o estudo literário a uma aventura exploratória, ou mesmo a uma invasão, e sempre apelando para o sabor pitoresco e selvagem do Brasil:

Atrevo-me a recomendar o tema a qualquer jovem literato inglês que, dotado com a coragem de atacar a árdua e fortemente defendida língua portuguesa, tenha tempo para derrubar alguns acres de floresta virgem. Eu posso prometer-lhe uma maravilhosa imagem da beleza e esplendor tropicais, animados

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

pelo perfume da brisa tropical, pela estranha forma do tapir, do jacaré, e da ema, e pelas visões do homem mais selvagem que o puma e a onça (Idem).

Por meio de uma imagem de exploração e desbravamento, Burton busca incitar os interesses dos jovens ingleses por uma literatura ainda considerada virgem (aos interesses britânicos). Burton conclui o seu artigo questionando o fato de o Reino Unido possuir então uma sociedade para a publicação, e outra para a tradução, de textos orientais, e sugere que se estenda tal prática a todas as línguas, para vencer as dificuldades que o mercado editorial inglês oferecia aos tradutores que desejavam publicar seu trabalho. Mas seus apelos não foram respondidos, e o projeto do fundo para traduções foi abandonado. Apenas mais duas traduções brasileiras foram publicadas no Reino Unido nas quatro décadas seguintes, e nossa literatura permaneceu praticamente virgem aos leitores ingleses.

Além da dificuldade em achar editores interessados em publicar suas traduções brasileiras, elas não foram muito bem recebidas pela imprensa britânica. Na única crítica às traduções brasileiras de Burton que encontramos em nossa pesquisa, presente no periódico escocês *The Glasgow Herald*, de 18 de fevereiro de 1886, confirma-se a estranheza com que nossa literatura era recebida nos meios literários em língua inglesa. O crítico do *The Glasgow Herald* inicia seu texto afirmando que o máximo que alguém poderia dizer a respeito de *Iraçema, or Honey-Lips*, é que a obra é uma espécie de "curiosidade literária". Apesar de reconhecer a fama do autor José de Alencar no Brasil, ele reclama que, a julgar por este livro, sua obra é totalmente intraduzível para o inglês.

BATISTA, Eduardo L.A.O. “Translations don’t pay”: A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

Considera o português uma língua tão distante da inglesa que o resultado da tentativa teria sido um fracasso, e cita longo trecho da tradução. Para ele,

Tal linguagem florida não é palatável para nosso gosto objetivo, e quando inumeráveis alusões tropicais requerem ser explicadas por meio de um elaborado sistema de notas de pé de página que preenchem um terço das páginas, torna-se claro que o Senhor Alencar provavelmente não se tornará um romancista popular neste país (*The Glasgow*, 1886).

Diferenças irredutíveis entre a língua portuguesa e a inglesa são constantemente citadas pelos críticos quando se referem às traduções da época. E o hábito de Burton de recheiar suas traduções com excessivas notas é outro problema lembrado por seus críticos, mas neste caso as notas já se encontravam presentes no original de Alencar. Segundo o artigo, a tradução de *Manuel de Moraes*, que acompanha *Iracema*, seria mais fácil de ler, devido ao uso de uma tradução livre, e não literal, e possuiria ainda algumas vantagens na presença de cor local. E o autor finaliza o texto reafirmando que “o principal interesse do volume, como dissemos, reside em ser um espécime da literatura brasileira, de forma que não nos atrevemos a prever uma popularidade muito grande para ele” (Idem). Ou seja, o valor da tradução encontrava-se no seu ineditismo, um espécime curioso de uma literatura exótica e distante, mas sem nenhum apelo direto à sensibilidade britânica.

A presença de tantos ingleses no Brasil, entre diplomatas, engenheiros, cientistas e comerciantes, revela o trânsito frequente de britânicos no país durante o século XIX, e a longa lista de obras descritivas e históricas que apontamos demonstra o interesse que o país despertava no leitor britânico. Mas a enorme desproporção entre a produção descritiva e histórica frente às traduções literárias revela o caráter pragmático que animava o leitor britânico, que naquele momento estava muito mais interessado em

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

avaliar as possibilidades de emigração e de investimentos comerciais no país, do que em divulgar e conhecer a literatura e a produção cultural brasileira. Em outras palavras, preferia-se escrever sobre o Brasil a permitir que o país falasse por si próprio por meio das traduções de seus autores. Além do interesse pragmático, o Brasil também despertava uma curiosidade no público britânico por seus aspectos exóticos, que forneciam matéria para os relatos pitorescos. Esse duplo interesse, entre o pitoresco e a informação, acabou orientando também a produção tradutória de obras brasileiras em língua inglesa nesse período estudado, por meio da seleção de obras que fossem consideradas típicas e representativas da cultura brasileira (segundo os critérios dos tradutores). Com o deslocamento do eixo de interesses comerciais e políticos brasileiros verificado no início do século XX, o Brasil passou a se dirigir aos EUA como seu principal interlocutor cultural e econômico, e o mercado tradutório para obras brasileiras em língua inglesa se desenvolveu de forma mais sistemática a partir dessa aproximação, possibilitando um incremento na exportação de nossa literatura para essa língua que se desenvolveu no decorrer de todo o século XX, abrindo um novo capítulo na recepção e divulgação da literatura brasileira no exterior.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, José de. *Iraçema*. The honey-lips. A legend of Brazil Trad. Isabel and Richard Burton. Londres: Bickers & Son, 1886.
- BARBOSA, Heloísa. *The virtual image: Brazilian literature in English translation*. 1994. 500 f. 2 v. Tese (PhD) Centre for British and Comparative Cultural Studies, University of Warwick.
- BETHELL, Leslie. *Brazil by British and Irish Authors*. Oxford: University of Oxford Press, 2003.
- BRAZILIAN literature. *The Reader*, Londres, 01 de agosto de 1863, p. 106.
- BRAZILIAN poetry. *The Saturday review*, Londres, 24 de outubro de 1857, p. 372-3.
- BURTON, Richard. *Explorations of the highlands of the Brazil: with a full account of the gold and diamond mines*. London: Tinsley Brothers, 1869. 2 vls.

BATISTA, Eduardo L.A.O. "Translations don't pay": A Recepção da Literatura Brasileira no Reino Unido no Século XIX. pp. 53-66

_____. Translation. *Athenaeum*, London, No. 2313, p. 241-243. Feb. 24, 1872.

CUNHA, Teresa Dias Carneiro da. A literatura brasileira traduzida na França: o caso de Macunaíma. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis. N. 2, p. 287-329, 1997.

GAMA, Basílio da. *O Uruguay*. Trad. Richard Burton (1867). Los Angeles: University of California Press, 1982.

SILVA, João Manuel Pereira da. *Manuel de Moraes: A Chronicle of the Seventeenth Century*. Trad. Isabel and Richard Burton. London: Bickers & Son, 1886.

THE GLASGOW HERALD. Glasgow, 18 de fevereiro de 1886.

_____. Glasgow, 23 de setembro de 1897, p. 228.

TEORIAS VIAJANTES: O CASO DA ANTROPOFAGIA

Célia Luiza Andrade Prado

Resumo: Teorias e conceitos circulam em contextos e disciplinas diferentes, passando de um período a outro. As *teorias viajantes*, idéia desenvolvida por Edward Said (1983), exercem influência que podem ser intencionais ou inconscientes e envolvem necessariamente processos de representação e institucionalização diferentes do seu ponto de origem. O presente trabalho partindo do pressuposto de que a metáfora oswaldiana é uma *teoria viajante* discute sua associação com a tradução e as causas da generalização e simplificação da metáfora da antropofagia nos Estudos da Tradução.

Palavras-chave: metáfora, antropofagia, tradução.

Abstract: Concepts and theories circulate among different contexts and disciplines, and can move from one period to another. They exert either acknowledged or unconscious influence. For Said (1983), who calls this process *traveling theory*, “it necessarily involves processes of representation and institutionalization different from those at the point of origin”. In this paper, we will consider the metaphor of anthropophagy, as in Oswald de Andrade's terms, a *traveling theory* and discuss its association with translation and why it has been simplified and generalized in Translation Studies.

Key-words: metaphor, anthropophagy, translation.

*Theoretical closure, like social convention or cultural dogma, is anathema to critical consciousness, which loses its profession when it loses its active sense of an open world in which its faculties must be exercised.*¹

Edward Said

1. Introdução

Ideias, conceitos, teorias circulam no tempo e no espaço, passando de pessoa para pessoa, de uma situação para outra, algumas exercendo maior influência no meio receptor que

· Universidade de São Paulo. Doutorado do Departamento de Letras Modernas – FFLCH-USP – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, subárea de Tradução.

¹ A clausura teórica, assim como as convenções sociais ou dogmas culturais, é um anátema do pensamento crítico, que perde sua profissão quando perde percepção de um mundo aberto onde a reflexão deve ser cultivada.

outras. Segundo Edward Said (1983: 227), uma "teoria viajante" (*traveling theory*) ao seguir uma trajetória desde o ponto de origem, e das circunstâncias da gênese, até a recepção sofre pressão dos diferentes momentos e ganha novos contornos que resultará na sua aceitação ou tolerância com incorporação total ou parcial da ideia transformada pelos novos usos e pelo novo contexto. No entanto, não se trata de um processo homogêneo:

Faz-se necessário especificar que tipos de movimentos são possíveis, a fim de questionar se ao passar de um lugar para outro e de uma época para outra, uma ideia ou teoria ganha ou perde força, e se uma teoria em determinado período histórico e cultural nacional torna-se totalmente diferente em outro período e situação ² (Said, 1983, p. 226).

As teorias podem ser tanto importadas quanto exportadas. Roberto Schwarz descreve como e com que resultados o Brasil adotou, no século XIX, a "universalidade de princípios" da Europa, levando a um confronto o liberalismo e a escravatura: "As ideias liberais não se podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis" (Schwarz, 2000, p. 26). Ainda segundo o autor, o problema da adoção de teorias alheias é que elas "não descrevem sequer falsamente a realidade" (Idem, p. 18), pois, ao serem transplantadas para um outro contexto, as teorias – políticas, econômicas, sociais ou culturais – "envolvem processos de representação e institucionalização diferentes daqueles do ponto de origem" (Said, 1983, p. 226).

Esse processo de circulação de teorias em todo o mundo pode ser considerado tanto de maneira positiva quanto negativa e é um "fato da vida" que favorece a atividade intelectual. Para Said (1983, p. 226), destarte as ideias alimentam e sustentam a vida intelectual e cultural de maneira consciente ou inconsciente, seja por meio de "empréstimo criativo ou apropriação total". A questão torna-se problemática quando a teoria é aplicada de forma indiscriminada e generalizada, pois a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea. A esse respeito Carlo Ginzburg, em entrevista de 2007, ressalta que "nenhuma conclusão alcançada a propósito de um determinado âmbito pode ser automaticamente transferida para um âmbito mais geral", corroborando a postura crítica que alguns intelectuais adotam com relação a teorias importadas.

Para Milton, as ideias que viram "moeda corrente" percorrem caminhos tortuosos e raramente seguem um programa definido. Parece ter sido esse o caso da metáfora da

² As traduções são minhas.

antropofagia, que virou lugar-comum quando se refere à tradução no Brasil, principalmente quando se trata de Augusto e Haroldo de Campos. Ainda segundo Milton (2009, p. 11), a disseminação do termo antropofagia é decorrente do interesse de alguns teóricos em promover internacionalmente a tradução do Brasil, que ocorreu não pela publicação da teoria de Haroldo de Campos em inglês, mas por meio de “uma corrente de contatos pessoais”. Realmente, existe uma carência de publicações de trabalhos brasileiros no exterior na área de tradução o que pode ter sido uma das causas da generalização e simplificação da metáfora da antropofagia nos Estudos da Tradução.

2. A Antropofagia: os múltiplos caminhos da metáfora

O “Manifesto Antropófago”, publicado no primeiro número da *Revista de Antropofagia*, em 1º de maio de 1928, rechaça os modelos estéticos vigentes ocasionando a subversão do paradigma cultural brasileiro. Esse movimento revolucionário, com repercussão até os dias de hoje, tem sido analisado por diversos teóricos com diferentes visadas.

Alfredo Bosi (1994, p. 491), apesar de reconhecer o aspecto inovador do movimento modernista que como “uma lufada de ar entrando vigorosamente num quarto há muito fechado arejou tudo”, salienta “a inconsistência ideológica” dos integrantes desse grupo e adverte que não se poderia esperar uma coerência ideológica de um grupo cujo objetivo seria estritamente artístico.

Roberto Schwarz (1987, p. 37), por sua vez, aponta para o engajamento social dos manifestos considerando-os como uma “interpretação triunfalista de nosso atraso”, uma revelação da “dissonância entre padrões burgueses e realidades derivadas do patriarcado rural”. Parece paradoxal a postura de Oswald de Andrade, que se declara “contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud” sendo ele próprio um “burguês culto”, no dizer de Bosi (1994, p. 342). O grande mérito de Oswald seria a proposta de “uma postura cultural irreverente e sem sentimento de inferioridade, metaforizado na deglutição do alheio: cópia sim, mas regeneradora” (Schwarz, 1987, p. 39).

Leyla Perrone-Moisés (2008, p. 24) ressalta a capacidade crítica do movimento modernista cuja qualidade reside na “capacidade de assimilar sem se perder”. Segundo essa autora, a metáfora do modernista brasileiro “defendia um tipo de receptividade crítica e criadora” e propunha “uma solução para o problema das influências estrangeiras, que

consistiria não na sua recusa, mas na sua incorporação deliberada”. A apropriação deliberada da influência estrangeira transformaria o “Tabu em Totem” (nas palavras de Oswald), ou seja, uma criatividade própria, resultado da tensão entre alteridade e identidade. Assim como Bosi, Perrone-Moisés (Idem, p. 45) não vê em Oswald “um pensador consistente”, mas admite que as especulações artísticas do manifesto “ainda hoje não se esgotaram”.

Haroldo de Campos, que desde o movimento da poesia concreta especulava sobre a “possibilidade de uma literatura experimental, de vanguarda num país subdesenvolvido” (H. Campos, 2004, p. 232), escreve o artigo “Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira”, em 1980. Conforme o próprio título esclarece, o texto discorre sobre a necessidade de se pensar a relação dialógica e dialética da literatura nacional com a universal, já presente na antropofagia oswaldiana:

Ela [antropofagia] não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação; melhor ainda, uma “transvaloração”: uma visão crítica da história como função negativa (no sentido de Nietzsche), capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução (H. Campos, 2004, p. 235).

Sua visão, contudo, difere da de muitos críticos, como daquela historicista de Antonio Candido, e traz para a discussão o pensamento de Benjamin e Derrida levando à reflexão sobre “o des-caráter, ao invés do caráter; a ruptura, em lugar do caráter linear; a historiografia como gráfico sísmico da fragmentação eversiva, antes do que como homologação tautológica do homogêneo” (Idem, p. 240). Tal divergência culminaria com a polêmica entre Campos e Candido sobre o barroco brasileiro, que não cabe aqui comentar.

Haroldo de Campos anota que a radicalização das propostas modernistas não apresenta um caráter “essencialmente demolidor”, mas um movimento “pendular destruição/construção” (H. Campos, 2007, p. 27). Existe nos manifestos de Oswald a “tensão dialética do regional com o universal, na inflexão do ser regional com o ser contemporâneo” (Idem, p. 37). Essa dialética pode ser ilustrada pelo trocadilho oswaldiano “Tupy or not Tupy, that is the question”, que devora Shakespeare com humor e irreverência, regurgitando-o na referência indígena e, assim, evidenciando uma vanguarda ao mesmo tempo nacionalista e cosmopolita.

Na década de 60, há um resgate da metáfora como crítica à “dependência neocolonial, ao pensamento conservador e ao autoritarismo da sociedade brasileira contemporânea”

(Johnson, 1987, p. 42). Entre 60 e 70, a antropofagia é revisitada em muitas manifestações culturais: no filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, na rerepresentação da peça teatral *O Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, nas artes plásticas com Hélio Oiticica e na música com o Tropicalismo.

O legado de “devoração crítico-estética” de Oswald leva a antropofagia a tornar-se uma metáfora de transgressão para as mais diferentes áreas e desperta um interesse especial nos discursos pós-coloniais por enfatizar dicotomias como colonizador/colonizado, civilizado/incivilizado, superior/inferior. Pelo seu aspecto exótico no ideário das culturas hegemônicas, torna-se um *coringa* na descrição de produções artísticas das “culturas marginais” (em oposição ao eurocentrismo). O termo antropofagia é adotado pelos Estudos da Tradução (vide Gentzler, Tymoczko e Bassnet) como *cannibalism*, o que nos leva a especular sobre a razão, uma vez que existem em inglês os termos *anthropophagy*.

Se a antropofagia já era prática conhecida dos europeus antes do descobrimento do Novo Mundo (consta em histórias clássicas da mitologia mediterrânea, como a dos ciclopes), o canibalismo, por sua vez, remete à história da colonização do séc. XVI. O termo tem seu primeiro registro no diário de Cristóvão Colombo, em 23 de novembro de 1492. O canibalismo não é simplesmente um fato antropológico, mas também “uma ficção política que o ocidente emprega para justificar a exploração dos nativos americanos”³ (Cheyfitz, 1997, p. 142). O termo cunhado por Colombo, com a “aura de precisão etnográfica” (Ibid, p. 43) que adquiriu através dos tempos, foi gradualmente substituindo o termo antropofagia nas línguas ocidentais. Por sua ligação com o colonialismo o termo canibalismo, principalmente em inglês, evoca barbárie, ao passo que o termo antropofagia, até mesmo por razões etimológicas, tem uma ressonância mais intelectual e civilizada.

As narrativas européias dos descobrimentos faziam parte da violência da dominação imperial, uma vez que reforçaram uma hegemonia criando representações de superioridade com relação aos povos recém descobertos. Dessa maneira, a antropofagia usada como metáfora cultural, e traduzida por *cannibalism*, carrega em si todo o radicalismo “incivilizado e selvagem” da prática antropofágica, servindo, perfeitamente, à teoria pós-colonial, que a vê como forma de oposição e resistência aos modelos eurocêtricos de cultura. Todavia, a antropofagia, vista como primitivismo exótico pelos europeus, seria para a tradição brasileira

³ A political fiction that the West employed to justify its exploitation of Native Americans.

a atestação de uma realidade cultural nacional em congenialidade com a cultura européia liberta da imposição dos modelos estéticos desta.

3. Da metáfora ao clichê

A metáfora de devoração crítica, cultural e estética já se acha presente na "teoria de inutrição" do teórico francês Joachim Du Bellay, no século XVI, que preconizava "re-trabalhar e re-vivificar os textos em outras línguas-culturas" (Laranjeira, 1993: 35). A metáfora reaparece na literatura de vanguarda francesa no início do século passado. Em 1920, o francês Francis Picabia publica o *Mannifeste Cannibale* e posteriormente edita uma revista intitulada *Cannibale* que serviria ao movimento Dadaísta. "Para o Dada, canibalismo era um elemento agressivo, antiburguês usado para chocar e insultar. Para Marinetti, o canibalismo, através da absorção dos valores primitivos, tinha um sentido apenas ritual" (Johnson, 1987, p.50).

Com relação ao Brasil, Johnson considera Plínio Salgado, do grupo Anta, como sendo o primeiro a propor a antropofagia cultural num sentido programático, no Brasil. Segundo esse autor (1987, p. 55), na "Carta Antropófaga" a Menotti del Picchia, em 18 de fevereiro de 1927, Salgado propõe "fazer um churrasco das figuras ridículas do boulevard, assando-as em um espeto sobre o fogo [...]"⁴. De qualquer maneira, nas manifestações artísticas e culturais, tanto na França, quanto no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, havia a ideia de se contrapor ao paradigma parnasiano ainda vigente.

A metáfora da antropofagia ameahou, através dos tempos, uma série de acepções e acabou desgastada pelo uso. Quase diariamente vemo-la aplicada a qualquer ramo de atividade artística. Na resenha, sobre a montagem de uma ópera, "Wagner pelo filtro da antropofagia", João Luiz Sampaio diz: "Wagner bebeu em diversas fontes de sua época e as devorou para criar sua obra"⁵. Emanuel Araújo⁶, diretor da Pinacoteca de São Paulo, esclarece que as obras de Brennan escolhidas para a uma exposição são de uma "fase mais antropofágica", sem esclarecer em que sentido seria antropofágica.

⁴ Apud Johnson (1987, p. 58, nota 20).

⁵ O Estado de São Paulo. Caderno 2 D5, 22/11/2007.

⁶ O Estado de São Paulo. Caderno 2 D8, 16/10/2007.

Na dramaturgia, Paulo Pélico ao falar do teatro brasileiro alega que a discussão sobre os incentivos fiscais às produções teatrais é “um debate que só se canibaliza”⁷. A ideia parece ser a seguinte: enquanto se discutem os incentivos não se produz e, não havendo produção nacional, a produção estrangeira, principalmente norte-americana, vai ganhando espaço. A antropofagia parece agradar muito os dramaturgos. Durante a solenidade de lançamento do vale-cultura, em São Paulo, José Celso Martinez afirma que Lula, “como é de Caetés, veio da mesma tribo que comeu o bispo Sardinha”. A relação dessa comparação inspira a seguinte manchete: “Entre artistas, presidente vira ‘antropófago’”⁸.

Eder Chiodetto, em artigo intitulado “O Brasil, a Europa e um olho canibal”, retoma a antropofagia oswaldiana de “pensamento da devoração crítica do legado cultural universal” (CAMPOS, 2004, p. 234):

Em boa parte da produção nacional, as referências vindas do Velho Continente são devidamente deglutidas e misturadas numa espécie de caldeirão antropofágico e de cujo cadinho a fotografia brasileira surge com uma linguagem inovadora⁹.

Canibalismo e suas derivações também passam a fazer parte do discurso jornalístico de política e economia. Com a manchete: “Oposicionistas ‘canibalizam’ prestígio de Lula”, o texto informa que: “vários candidatos têm deixado de lado suas convicções e avançado sobre programas e apoios de seus adversários. Numa espécie de canibalização política, tentam obter deles o prestígio, a força e virtudes eleitorais que admiram ou o eleitorado aprova”.

Uma outra notícia explica por que as marcas de roupas de luxo vão colocar suas mercadorias de ponta de estoque em um centro comercial (*outlet*), distante da capital, para evitar que as marcas competissem com elas próprias: “Com o avanço das grifes no mercado nacional, surgiu a necessidade de escoar itens da coleção passada fora dos grandes centros, onde estão localizadas as butiques das marcas. Com isso, evita-se a canibalização da grife”¹⁰.

Antropofagia e canibalismo no jornalismo acontecem em todos os setores: econômico, artístico e político, no entanto, a referência mais inusitada está no seguinte trecho de um horóscopo de Oscar Quiroga¹¹: “A mistura de carência emocional e força dos desejos

⁷ *O Estado de São Paulo*. Caderno 2 D7. 12/04/08.

⁸ *O Estado de São Paulo*. Nacional A 15. 24/07/09.

⁹ *O Estado de São Paulo*. SP Arte. num. esp. 22 de abril de 2008. p. 14.

¹⁰ *O Estado de São Paulo*. Negócios B16. 07/04/2009.

¹¹ Horóscopo da Cidade. Guia n. 340, p. 3. *O Estado de São Paulo*. 11/04/2008.

transforma o dia em manifestação de antropofagia sexual”. Além de bizarra, é totalmente desprovida de sentido.

O ato antropofágico com o objetivo simbólico de assimilação das forças e virtudes do inimigo, e a sua interpretação cultural de que “o escritor brasileiro como, um canibal, não deveria aceitar as influências estrangeiras de forma pacífica” (Milton, 2006, 493), “resulta de uma busca da qual participam a sensibilidade e a imaginação” e tem “o poder de apresentar ideias concreta e sinteticamente, podendo não só intensificar como dissimular os fatos” (Martins, 2003, p. 96).

A metáfora oswaldiana ecoa na mudança de paradigma com relação à tradução, antes considerada uma atividade ancilar, inferior e mimética. A tradução passa a ser entendida como sendo um processo “capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução” (H. Campos, 2004, p.235).

5. Antropofagia e tradução

Else Vieira (1992, p. 16), em sua tese de doutoramento, aponta uma ligação do discurso tradicional sobre tradução, que atesta “uma certa incompletude, uma distorção e uma infidelidade associadas à tarefa do tradutor” com o colonialismo, porque ambos apresentam os aspectos marginal e derivativo e “são avaliados pelo que eles **deixam de ser** (grifo da autora) com relação ao texto ou cultura originários, e não pelo que eles são”. Na descolonização, quando “a questão do passado emerge vigorosamente, não como uma recusa, mas como releitura e reavaliação” (Ibid, p. 37), “a diluição das fronteiras e hierarquias entre o original e os textos derivados” aproxima a tradução à antropofagia.

O pensamento de Vieira parte de um dos primeiros trabalhos a relacionar tradução com a metáfora brasileira da antropofagia, o de Eneida Maria de Souza. Em artigo de 1986, “A crítica literária e a tradução”, Souza afirma que a retomada do “projeto artístico oswaldiano [...] continua a render frutos e a fornecer lições, principalmente para os estudos específicos de Literatura Comparada e de tradução crítica”. Com relação à prática tradutória, ainda segundo a autora, “o enlace da tradução com a antropofagia se dá especificamente no nível da linguagem, quando o texto traduzido irá contaminar não apenas a escrita do outro, mas servirá de substrato para a metalinguagem do tradutor” (op. cit., p. 18). Esse enlace é apontado por Maria Clara Castellões de Oliveira (2002, p. 5):

A canibalização que Haroldo de Campos faz dos próprios textos que traduz para fins de construção de seu discurso teórico, o que o insere na tradição antropofágica de Oswald de Andrade, foi anteriormente percebida por Eneida Maria de Souza (1986), ao abordar o pensamento tradutório de Haroldo de Campos erigido após a tradução que fez de parte do *Fausto*, de Goethe.

Haroldo de Campos em *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*, além de traduzir as duas cenas finais da segunda parte da obra de Goethe, retira do texto as metáforas para expor o processo tradutório desse trabalho. Campos cunha termos do mesmo campo semântico do texto, como “transluciferação mefistofáustica” ou define a tradução como “transusão de sangue”. Esse jogo linguístico vai ser usado, pelos teóricos dos Estudos de Tradução, como justificativa para considerá-lo pós-colonial, associando-os ao canibalismo, como por exemplo, Edwin Gentzler (2008 p. 90):

Aqui (na metáfora da transluciferação) subjaz a noção canibalística expandida por Campos: a tradução vista de maneira similar a algumas traduções de Ezra Pound, como transusão de sangue do original para a tradução.

e Susan Bassnett (1998, p. 155):

Para ele (Campos) a tradução é um processo físico, é uma devoração do texto fonte, um processo de transmutação, um ato de vampirização. As imagens de tradução como canibalismo, vampirismo [...] podem ser todas vistas como uma metáfora radical que emana das teorias de tradução pós-modernas, pós-coloniais.

Tymoczko (2000, p. 25) insere Haroldo de Campos na teoria pós-colonial ao compará-lo com seus teóricos mais representativos, enfatizando o engajamento político de sua teoria de tradução:

A apropriação da tradução com propósitos ideológicos e políticos não é original desses críticos e teóricos da tradução [Niranjana, Cheyfitz, Spivak, Bhabha, Clifford]. Vemos esse impulso mais cedo entre nossos próprios contemporâneos no trabalho de tradutores *de facto*, incluindo tradutores brasileiros com suas teorias de canibalismo a serviço do desenvolvimento e extensão culturais autônomos (vide Vieira, 1994).

A utilização do texto fonte teria, dessa forma, objetivos políticos e ideológicos, não tendo como prioridade o aspecto estético. Apesar da estranheza de se considerar a antropofagia como uma teoria, a descrição da antropofagia na tradução como a possibilidade

de o tradutor se “nutrir” de outros textos se aproxima da reflexão de Haroldo de Campos, que considera a metáfora na literatura como “um diálogo não apenas com a voz do original, mas com outras vozes textuais”; a tradução “se deixa derivar no movimento plagiotrópico geral da literatura” (H. Campos, 2005, p. 191).

Entretanto, não é só no exterior que a metáfora da antropofagia continua a ser lembrada em textos sobre tradução. As "traduções" de Monteiro Lobato, recontadas pela personagem Dona Benta, são associadas à antropofagia. Para John Milton (2006, p. 492) Lobato, como o canibal, não aceitaria a influência estrangeira de maneira passiva, mas a transformaria em algo novo em sua tradução. "O original seria ativamente deglutido e reproduzido numa forma diferente". Esse aspecto de recriação é observado por Adriana Vieira:

Lobato também lida criativamente com o texto de Barrie, resultando na criação de outra história, a história de Peter Pan contada por Dona Benta. Essa forma de recriação (de Lobato) pode ser comparada com aquela das traduções de Augusto e Haroldo de Campos (A. Vieira, 2001, p. 152-3).

A comparação é discutível, pois, como bem afirma Milton (2006, p. 492), Lobato adapta literatura popular com intuito comercial, de promover a leitura e a venda de livros, e os irmãos Campos traduzem “uma literatura muito mais erudita”, visando o efeito estético. Além disso, em termos conceituais, nos deparamos com um terreno escorregadio onde termos como tradução, adaptação, apropriação, recriação, carecem de definição específica, sendo usados de maneira quase intercambiável.

Amorim reflete sobre a impossibilidade de estabelecer limites claros entre tradução e adaptação e a elaboração de definições "unívocas", argumentando que:

Os limites aqui são marcados pelos seus complexos redimensionamentos em termos de discurso nos quais ambos os conceitos de tradução e adaptação, e os respectivos corpora textual a que se ligam acham-se inscritos (Amorim, 2003, p. 195).

Frequentemente, para escapar do estigma de atividade marginalizada e inferior, lança-se mão da metáfora da antropofagia e do canibalismo quando se trata de história recontada, adaptação, interpretação, releitura nas diversas áreas da cultura.

Em artigo posterior, “Adaptation studies and translation studies” (no prelo), Milton revê a relação da antropofagia com Campos: “Na realidade, Haroldo de Campos nunca

descreveu seu trabalho como canibalismo, sempre usando termos como recriação e transcrição, mas Else Vieira (1994) popularizou esse termo ao descrever o trabalho dele”.

Por duas vezes, Campos relaciona tradução com a antropofagia; em “Tradução, ideologia e história”, ao analisar as “transcrições” do Rubáiyát por Fitzgerald e Augusto de Campos discute a transcrição como sendo “até certo ponto um ato usurpatório” da historicidade do texto-fonte: "Sobretudo quando esteja empenhado na reinvenção da tradição, para propósitos produtivos (não meramente conservativos), na perspectiva, agora, de um “transumanismo” latino-americano, necessariamente *antropofágico*" (H. Campos, 1983, p. 64).

Posteriormente, em “A tradução como instituição cultural”, Haroldo Campos descreve a atitude desconstrutora dos valores dos países dominantes como “antropofágico-devorativa”. Nesse sentido, a tradução criativa, ao problematizar a revisão do passado literário, possibilitou o resgate e a revalorização de autores brasileiros como Gregório de Matos, Odorico Mendes, Sousândrade e Kilkerry.

Haroldo de Campos resgata a discussão sobre a antropofagia em artigo de 1980, “Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira”, onde aborda também “o problema da situação do poeta brasileiro perante o universal” e a “necessidade de pensar o nacional em relacionamento dialógico e dialético com o universal” (2004, p. 234). Segundo Moreno (2001, p. 182), ao discutir detidamente a questão da antropofagia nesse texto, ele associa seu nome à proposta de Andrade, “no entanto, é com Augusto de Campos que essas teorizações de Haroldo de Campos tornam-se mais explicitamente relacionadas à questão tradutória”.

Augusto de Campos utilizou explicitamente em *Verso reverso controverso* a antropofagia para descrever seu processo tradutório: “A minha maneira de amá-los é traduzi-los, segundo a Lei Antropofágica de Oswald de Andrade”; e continua com a própria citação verbatim de Oswald: “só me interessa o que não é meu” (A. Campos, 1988, p. 7), evidenciando a relação tradução/antropofagia.

Else Vieira finalmente se opõe ao excesso e à visão reducionista que foi se disseminando nos estudos da tradução com relação ao Brasil. Em 1999, sete anos após o seu primeiro artigo que estabelece essa relação, publica “Liberating Calibans: readings of *Antropofagia* and Haroldo de Campos’ poetics of transcreation”, onde adverte:

Como em todo caso de oferta abundante, a saciedade pode ser acompanhada de repleção ou excesso. Esse pode ser o caso da digestão mundial da metáfora da antropofagia oriunda do Brasil [...] A *antropofagia* tornou-se um corpo de pensamento deglutido depressa demais, uma palavra literalmente devorada e não digerida como sendo uma metáfora complexa e sujeita a metamorfoses em contextos e perspectivas críticas diferentes (Vieira, 1999, p. 95).

Apesar das diversas considerações a respeito da antropofagia e sua relação com Haroldo de Campos, a metáfora tem um apelo muito forte para os estudos pós-coloniais que, enquanto metáfora cultural, envolve um caráter político. No pós-colonialismo o termo representa uma prática de resistência e reação, e ainda apresenta marcas do incivilizado e selvagem impressas pelas culturas hegemônicas. Todos esses aspectos é que fazem com que a associação de Haroldo de Campos a uma teoria de tradução pós-colonial soe estranha e estrangeira.

Randal Johnson, cujo artigo “Tupy or not Tupy” é citado por Gentzler (2008), Vieira (1992; 1994; 1999) e Bassnett (1998) como argumento do engajamento político dos “tradutores brasileiros com suas teoria de canibalismo” (Tymoczko, 2000, p.25), não hesita em esclarecer que “apesar de os poetas concretistas de São Paulo terem contribuído muito para a revitalização de Oswald de Andrade, a sua preocupação era muito mais estética do que cultural. Por isso, decidi não incluí-los neste artigo” (Johnson, 1987, p. 59).

A proposta de Haroldo de Campos seria uma “busca de identidade estética local” (Moreno, 2001, p.184), mas que pretende a mudança do paradigma da tradução, envolvendo a seleção, incorporação e transformação. Assim, seria a antropofagia, segundo Moreno (Idem, p. 191), quem “autoriza a apropriação, definindo os roteiros que percorrem sua trajetória”.

Não há como discordar de que elementos da antropofagia oswaldiana “oferecem os subsídios teóricos utilizados na apropriação [de autores e textos] levada a termo pelos irmãos Campos” (Ibid, p. 182). Augusto vincula abertamente a antropofagia à sua prática tradutória ao citar Oswald de Andrade e Haroldo a operacionaliza em suas traduções. Dessa maneira, pode-se estabelecer, evidentemente, um paralelo entre a metáfora oswaldiana e a prática tradutória de Haroldo de Campos. Sua associação à antropofagia não é sem fundamento e há algumas argumentações bem interessantes; contudo, trata-se de uma visão bastante reducionista que não dá conta da amplitude de seu pensamento. Além disso, a metáfora desgastada pelo uso *ad nauseam* se tornou um clichê.

6. Considerações finais

Inovação, transgressão, radicalização, releitura, recriação, tudo isso é tido como antropofagia. Todavia, como qualquer metáfora utilizada em demasia, a antropofagia desgastou-se, tornou-se clichê, pois as metáforas para serem expressivas devem “ter algo de surpreendente e inesperado” e “ter certo frescor e novidade, ainda que a imagem não seja necessariamente original” (Martins, 2000, p.95).

Os exemplos aqui apresentados são algumas das inúmeras referências à metáfora da antropofagia, tanto em artigos jornalísticos como em textos teóricos, mas que servem para ilustrar como o sentido vai se perdendo pelo uso, enfraquecendo a força metafórica. Assim sendo, não se trata de contestar a associação da tradução com a metáfora da antropofagia, mas de verificar como o seu uso excessivo perde o efeito e como a sua associação com Haroldo de Campos reduz a dimensão e complexidade de sua teoria.

Como esclarece Said (1983, p. 239), “uma ideia se dissemina porque é efetiva e poderosa, mas muito provavelmente, durante suas peregrinações, será reduzida, codificada e institucionalizada”. No caso da antropofagia as associações generalizadoras e informações de segunda mão, como as referências a Haroldo de Campos via Else Vieira feitas por teóricos estrangeiros, podem mascarar outras questões talvez mais pertinentes e importantes.

Bibliografia

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, e *Kim*, de Rudyard Kipling. São Paulo: Unesp, 2005.

BASSNETT, Susan. *Comparative literature: a critical introduction*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge USA, 1998.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 46 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAMPOS, Augusto de. *Verso reverso controverso*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAMPOS, Haroldo de. *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva: Perspectiva, 1975.

_____. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva: 1977.

_____. Tradução ideologia e história. *Cadernos do MAM*, n. 1, Rio de Janeiro, dez. 1983.

_____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Deus e o diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald. *Pau Brasil*. São Paulo: Globo, 2007.

CHEYFITZ, Eric. *The poetics of imperialism: translation and colonization from the Tempest to Tarzan*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

GENTZLER, Edwin. *Translation and identity in the Americas*. London & New York: Routledge, 2008.

GINZBURG, Carlo. Ficção x realidade. *O Estado de São Paulo*. D 1-3. 28 ago. 2007.

LARANJEIRA, Mario. *Poética da tradução*. São Paulo: Edusp, 1993.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 3 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

MILTON, John. The resitant political translations of Monteiro Lobato. *Massachusetts Review*, 27 (3). p. 486-511. 2006.

_____; BANIDA, Paul (Orgs.). *Agents of translation*. Amsterdam & Philadelphia: Joun Benjamins, 2009.

MORENO, Silene. *Ecos e reflexos: a construção do cânone de Augusto e Haroldo de Campos a partir de suas concepções de tradução*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos Linguísticos. Universidade de Campinas (UNICAMP).

OLIVEIRA, Maria Clara Castelões de. Haroldo de Campos: o tradutor midrashista. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*. São Paulo, v. 11. p. 45-55. 2002.

PERRONE-MOISES, Leyla. *Vira e mexe, nacionalismos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward. *The world, the text, the critic*. Massachussets: Harvard University Press, 1983.

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas*. 5 ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

SOUZA, Eneida Maria. A crítica literária e a tradução. IN: SOUZA et all (Orgs.). *Ensaio de semiótica: cadernos de linguística e teoria da literatura*. Faculdade de Letras da UFMG. 7 (16), dez 1986. Belo Horizonte.

TYMOCZKO, Maria. "Translation and political engagement". *The translator*. v. 6, n. 1. p. 23-47. Manchester: St. Jerome, 2000.

VIEIRA, Adriana. Monteiro Lobato translator. In: MILTON, John (Org.). Emerging views on translation history in Brazil. *Crop*. special edition. Humanitas, FFLCH-USP, São Paulo, abril, 2001. p. 143-167.

VIEIRA, Else. A postmodern translational aesthetics in Brazil. In: SNELL-HORNBY, M; PÖCHACKER, F; KAINDL, K. (Orgs.) *Translation studies: an interdisciplinary. Selected papers from the translations studies congress*. Vienna, 9-12 set. 1994. Amsterdam: John Benjamins, p. 65-72.

_____. *Por uma teoria pós-moderna da tradução*. Belo Horizonte, 1992. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Artes e Letras. Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Liberating Calibans: readings of Antropofagia and Haroldo de Campos' poetics of transcreation. In: BASSNETT, Susan; TRIVEDI, Harish (Eds). *Post-colonial translation: theory and practice*. London and New York: Routledge, 1999.

PRADO, Célia L.A. Teorias Viajantes: O Caso da Antropofagia. pp. 67-81

_____. A metáfora digestiva como representação da filosofia da apropriação na cultura brasileira pós 70. In: ANTELO, Raúl (Org.). *Identidade e representação*. Revista de Pós-graduação em Letras/Literatura Brasileira e Teoria Literária – USFC: Florianópolis, 1994b. p. 431-439.

Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”

William Mineo TAGATA

RESUMO: O artigo aborda a questão do hibridismo na constituição de identidades no filme “Minha adorável lavanderia” (1985), de Stephen Frears. Primeiro, procuramos descrever o contexto social, econômico e cultural da década de 80 na Inglaterra, então assolada por uma crise econômica sem precedentes. Nesse cenário surgem produções cinematográficas patrocinadas pelo Channel 4, que assinalam as transformações sociais e culturais profundas nessa década. Essas transformações são registradas no filme de Frears, considerado um dos mais bem sucedidos da época. Baseando-nos em teóricos como Hall e Soja, realizamos uma análise da fluidez e do hibridismo que caracterizam espaços, culturas e identidades em “Minha adorável lavanderia”.

PALAVRAS-CHAVE: cinema inglês; hibridismo; identidades; espaço.

ABSTRACT: The article investigates the question of hybridity in the constitution of identities in the film “My beautiful laundrette” (1985), by Stephen Frears. First, we describe the social, economic and cultural context of England in the 1980s, at the time grappling with an unprecedented economic crisis. In this context emerge a number of films sponsored by Channel 4, highlighting the decade’s profound social and cultural changes. These changes are depicted in Frears’ film, considered one of the most successful films in this period. Based on theorists like Hall and Soja, we carry out an

· Universidade Federal de Uberlândia, Professor Adjunto, Instituto de Letras e Linguística.

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

analysis of the fluidity and hybridity that characterize spaces, cultures and identities in “My beautiful laundrette”.

KEYWORDS: English cinema; hybridity; identities; space.

Caught between worlds that collide as
often as they collude, are we representative
of anything but ourselves ?
(H. Bhabha)

1. Créditos iniciais

Dia. Interior de um *squat* em um subúrbio de Londres. Do lado de fora da porta, bloqueada por móveis velhos, pode-se avistar o vulto de dois ou mais homens. Corte para o interior de um dos cômodos desse *squat*, onde Johnny (Daniel Day-Lewis) e seu amigo Genghis (Richard Graham) dormem. Novo corte para a porta do imóvel sendo arrombada por dois capangas de Salim (Derrick Branche), que afastam os móveis liberando a entrada e a passagem para o chefe, disposto a expulsar Johnny, Genghis, e os demais *squatters* de seu imóvel. Confusão, quebra-quebra, correria. Um dos capangas de Salim irrompe no quarto ocupado por Johnny e Genghis, que rapidamente apanham seus pertences e deixam o *squat* sem oferecer resistência.

As primeiras cenas do filme “Minha Adorável Lavanderia” (1985) não foram filmadas às margens do rio Tamisa, nem em nenhum outro lugar característico dos cartões postais de Londres; não, a Londres escolhida por Stephen Frears e Hanif Kureishi, respectivamente diretor e roteirista do filme, é a decadente *South London*, onde na década de 80 era comum ver jovens desempregados vagando pelas ruas de um *working class suburb* sem nenhuma ocupação. Se fossem jovens ingleses associados ao *National*

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

Front, como é o caso de Johnny, Genghis e mais dois amigos no filme de Frears e Kureishi, talvez passassem uma parte de seu tempo incomodando imigrantes asiáticos e suas famílias com insultos e outros atos de violência, como furto, vandalismo e agressão física.

2. O cenário social e econômico na Inglaterra em 1980

A década de 80 foi marcada por uma violência sem precedentes em algumas regiões metropolitanas na Grã Bretanha, segundo um estudo feito por Anwar (1998). Uma boa parte dessa violência consistia de ataques contra a comunidade asiática, geralmente perpetrados por adolescentes brancos, às vezes membros de gangues, ou até mesmo incentivados pelos pais. Em 1981, um estudo realizado pelo *Home Office* junto à comunidade asiática constatou que, para a maioria dos entrevistados, ataques dessa natureza estavam se tornando cada vez mais freqüentes. 43% dos entrevistados, por exemplo, acreditavam que as relações inter-raciais estavam se deteriorando, enquanto apenas 16% apontaram uma melhoria em relação à situação em 1975. Na mesma pesquisa, outro dado preocupante é que apenas 15% dos entrevistados constataram uma melhora em relação à sua qualidade de vida em 1981, comparada à qualidade de vida em 1974. Entre os indianos entrevistados, por exemplo, apenas 16% apontaram uma melhora, enquanto entre os paquistaneses, essa porcentagem cai para 12% (Anwar, 1998, p.95). “A que você atribui essa piora em sua qualidade de vida?”, perguntaram então os entrevistadores. 67% dos asiáticos atribuíram a piora à recessão, e 49% mencionaram a discriminação racial como principal fator, citando a existência de organizações racistas como o *National Front* e a ameaça de ataques raciais. Para Anwar,

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

a violência destilada contra os asiáticos está diretamente relacionada à crise econômica que acometia a Grã Bretanha desde a década de 70.

Eleita em 1979 com a promessa de reverter a crise econômica na Grã Bretanha da época, Thatcher continuou no poder até 1990, consolidando uma doutrina ideológica que se convencionou chamar de *New Right*. Fiel à cartilha do liberalismo econômico, o governo ultraconservador Thatcher se comprometeu a fortalecer o mercado em todas as áreas da sociedade e reestruturar a economia britânica conforme diretrizes mais flexíveis. Para isso, foi preciso estabelecer objetivos como o controle da inflação, a redução dos gastos públicos, uma diminuição dos impostos para estimular o crescimento econômico, reformas sindicais no sentido de limitar o poder dos sindicatos, e a privatização de estatais. Se essas medidas foram bem sucedidas ou não, já é uma outra história, conforme Hill (1999) observa. Segundo o autor, se por um lado os números indicam um crescimento constante na produtividade econômica na década de 80, houve um aumento considerável na taxa de desemprego, com aproximadamente três milhões de desempregados entre os anos de 1982 e 1986; conseqüentemente, acentuaram-se as diferenças ou contrastes sociais entre as classes. Quais teriam sido os outros reflexos da política econômica de Thatcher na sociedade na década de 80? Segundo Hill, o neo-liberalismo de Thatcher veio acompanhado de um neo-conservadorismo. Para assegurar a ordem social, a manutenção da família patriarcal e os valores tradicionalmente associados a ela, o governo não hesitaria em restringir liberdades individuais e aumentar o poder do estado, como de fato o fez, por exemplo, ao endurecer as leis de imigração para impedir os imigrantes já estabelecidos na Grã-

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

Bretanha de trazer dependentes para o país, ou ao promulgar uma lei que proibia as autoridades locais de promover o homossexualismo. Não é de se espantar, portanto, que o conservadorismo do governo neo-liberal de Thatcher tenham motivado protestos por parte de homossexuais, sindicalistas, defensores de governos locais e pacifistas, para citar alguns setores da sociedade. No meio artístico e na educação não foi diferente, de acordo com Hill: “The opposition to the Thatcher government displayed by the educational and arts communities arose, in turn, from their specific dislike of the government’s apparent philistinism, and hostility to public provision for the arts” (1999, p.30). Como outros aspectos da cultura produzida nessa década, o cinema também sofreu com a falta de subsídios por parte do governo. Por causa da preocupação em conter e cortar os gastos públicos, o governo não levava em conta o aspecto artístico ou cultural do cinema, preocupando-se apenas com seu aspecto comercial – talvez por isso a atitude filisteia do governo em relação às artes. Assim, a política econômica de Thatcher teve consequências desastrosas para a indústria cinematográfica britânica, a qual, segundo Hill, tornava-se cada vez mais dependente da televisão, especialmente do *Channel 4*. Dada sua política de produzir filmes de baixo orçamento, sem comprometer a qualidade das produções, o *Channel 4* foi responsável pelo financiamento e pela realização de vários filmes abertamente críticos do governo Thatcher, entre os quais certamente se inclui “Minha Adorável Lavanderia”.

3. *Channel 4*

O advento do *Channel 4*, segundo Hill (1999), está indiretamente ligado ao relatório Annan sobre o futuro da teledifusão na Grã Bretanha, publicado em 1977. Apesar de seu ceticismo em relação aos benefícios para o cinema britânico decorrentes de uma

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

possível associação entre a televisão e o cinema, o relatório concluía recomendando a criação de um quarto canal de televisão que não estivesse vinculado à BBC ou à ITV, com o objetivo de fomentar produções que dissessem algo novo de modo original. Esse canal seria mantido através de patrocinadores e de publicidade, e subordinado ao *Independent Broadcasting Authority*. Assim, em novembro de 1982 entrava no ar o Channel 4, “charged with a clear “public service” remit to provide a distinctive television service”, e destinado a “encourage innovation and experiment in the form and content of programmes” (Hill, 1999, p.54). Norteado por esses objetivos, o canal passou a dedicar uma boa parte de sua grade à exibição de produções independentes, muitas das quais advindas de produtoras de TV como a *Working Title*, responsável por “Minha Adorável Lavanderia”, “Caravaggio”, “Sammy e Rosie” e, mais tarde, “Quatro Casamentos e um Funeral”, entre outros, ou de canais estrangeiros. O curioso é que boa parte da programação do *Channel 4* se caracterizava por uma postura claramente crítica em relação ao governo, o que, de acordo com Hill, só foi tolerado porque o canal era pouco oneroso para os cofres públicos, graças aos produtores independentes. O que viabilizava a produção dos filmes exibidos pelo *Channel 4* era o fato de os filmes serem produzidos para exibição na televisão, o que, devido a um acordo com o sindicato da indústria cinematográfica, tornava-os mais baratos. Atração regular na programação do canal, o *Film on Four* exibia filmes que retratavam aspectos da vida social e política na Grã Bretanha da década de 80. Foi assim com “Minha Adorável Lavanderia”, tido por Hill como o maior sucesso do *Film on Four*, contrariando as expectativas iniciais dos produtores, que o consideravam pouco comercial. Esse sucesso, diga-se de passagem, não reverteu em lucros para o canal, acostumado a financiar filmes pouco lucrativos,

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

porém considerados de grande valor cultural. Segundo o autor, a parceria entre cinema e TV provocou uma redefinição das fronteiras entre essas duas linguagens audiovisuais, favorecendo um hibridismo característico dos filmes produzidos nessa década. Tal hibridismo, para Hill, resultaria, por um lado, de uma tendência do cinema britânico ao “filme de arte”: uma alternativa ao cinema americano feito para as massas, que pudesse dele se diferenciar através da valorização de tradições nacionais, ao mesmo tempo em que fosse reconhecido através dos estilos pessoais e específicas de determinados diretores, como Peter Greenaway e Derek Jarman, por exemplo. Por outro lado, havia também a preocupação em retratar questões sociais prementes, como o desemprego e seus efeitos na família, por exemplo. Para Williams (apud Hill, 1999), a década de 80 se caracterizou por um cinema de arte social britânico (“social art” cinema), onde essas preocupações sociais podiam ser contempladas em filmes que traziam a marca idiossincrática de um determinado diretor, como já acontecia no cinema de arte europeu. Essa tendência se consolidou com o interesse do *Channel 4* em produzir cinema com um só objetivo: “the fulfilment of a public service remit (which favoured a degree of engagement by cinema with matters of contemporary social concern)” (1999, p.67).

4. Realismo social?

Integralmente subsidiado pelo *Channel 4*, “Minha Adorável Lavanderia” toca em pelo menos duas questões sociais importantes na Grã Bretanha da década de 80: o desemprego e a relação entre ingleses e imigrantes paquistaneses, marcada por discriminação racial e ressentimento. A já mencionada primeira cena do filme, em que Salim e seus capangas invadem um prédio abandonado pertencente a Nasser, para expulsar *squatters*, entre eles Johnny e Genghis, parece o prólogo de um filme com

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

características do realismo social. O cenário corrobora a impressão de realismo, mostrando uma parte de Londres marcada pela desolação. Contudo, essa impressão aos poucos se desfaz, com a utilização de recursos fílmicos que fazem o espectador perceber que não se trata de puro realismo, mas uma versão híbrida, mais próxima talvez do que Williams (apud Hill, 1999) já descreveu como “social art cinema”. Chama a atenção o som, por exemplo; de onde vem aquele ruído borbulhante, numa referência às máquinas de lavar da lavanderia de Nasser, que se ouve em *off* em várias cenas? Uma parte dos diálogos também impressiona por sua sofisticação e dramaticidade teatral, incomum no cinema realista: o pai de Omar, por exemplo, põe a sexualidade de Omar em xeque ao afirmar, em conversa telefônica com o irmão, não estar certo de que o pênis do filho estivesse “in full working order”; ou então em outra conversa entre os irmãos, onde Nasser reclama da dificuldade de fazer negócios em seu país natal, pois “that country has been sodomized by religion”. Há algo de teatral nessas falas de Nasser e de seu irmão Hussein, que diferenciam “Minha Adorável Lavanderia” de outros filmes europeus considerados realistas. Essa teatralidade se repete em pelo menos mais dois momentos no roteiro do filme: logo após ser apresentado aos amigos de Nasser, Omar ouve o tio se referindo ao irmão Hussein como um beberrão: “he was to the bottle what Louis Armstrong is to the trumpet”. A analogia é imediatamente seguida por outra, feita por Salim para descrever o próprio Nasser: “But you are to the bookies what Mother Teresa is to the children”. E o que teria acontecido com Hussein, pergunta Salim. “Papa’s lying down”, responde Omar. “I meant his career”, acrescenta Salim. “That’s lying down too. What chance would the Englishman give a leftist communist Pakistani on newspapers?”, comenta Nasser, com um *wit* incomum para o personagem. Outro

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

personagem que surge nesse momento com uma fala inesperadamente teatral e inverossímil para o personagem é Zaki, o amigo de Nasser, que logo após a fala de Nasser comenta: “What chance has the racist Englishman given us that we haven’t taken from him with our own hands?”. Em outro momento de grande dramaticidade do filme, Genghis, um dos amigos *skinheads* de Johnny, faz um breve discurso nacionalista para convencer o amigo a se afastar de Omar, utilizando palavras que dificilmente sairiam da boca de um desempregado da classe trabalhadora como Genghis: “I’m angry. I don’t like to see one of our men grovelling to Pakis. They came over to work for us. That’s why we brought them over. Don’t cut yourself off from your own people. Because there’s no one else who really wants you. Everyone has to belong”.

Além das falas pouco verossímeis para esses personagens, ainda há outros elementos em *Minha Adorável Lavanderia* que o distanciam do cinema realista tradicional. A iluminação deliberadamente artificial usada na cena em que Omar e Johnny se reencontram após anos de separação também depõe contra um realismo social puro, assim como o cenário usado na cena da reinauguração da lavanderia: onde já se viu uma lavanderia tão *kitsch* como aquela, decorada para ser um “Ritz entre as lavanderias” (segundo Johnny), ou como se fosse um navio (como descreve Rachel)? E a valsa que Nasser e Rachel dançam, um pouco antes da reinauguração, celebrada com pompa e circunstância exageradas? Do lado de fora, uma pequena multidão aguarda ansiosamente para entrar, o que não passa despercebido por Omar (“This whole stinking area’s on its knees begging for clean clothes”, comenta com Johnny). De fato, a parte de Londres que serve de cenário para o filme está longe de figurar em cartões postais, mais

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

próxima da degradação econômica causada pela inflação e pelo crescimento econômico negativo do começo da década de 80. Porém, para Kureishi, além de decadente e descuidada, a cidade também é um lugar de fluidez e de possibilidades, onde os personagens podem estabelecer novas identificações e formas de relacionamento. De acordo com Hill, “the city, in this respect, may be seen to offer a kind of interstitial space in which new forms of social connection are rendered possible...such ‘interstitial’ areas are also seen to be the source of creative energy in which new forms of social and cultural identifications may be realized” (1999, p.206).

5. *ThirdSpace*

Em “Minha Adorável Lavanderia”, a cidade é o cenário onde emergem novas identidades como a de Omar, que consegue ser, *ao mesmo tempo*, “typically English” e um “wog boy”, ou a de seu tio Nasser, *ao mesmo tempo* um bem sucedido homem de negócios paquistanês, um inimigo do Terceiro Mundo (na visão do ex-inquilino paquistanês expulso por Nasser), um possível *sadhu of South London* para jovens desempregados como Johnny, e amante de Rachel, para quem Nasser foi a única coisa que esperou por ela (“Your father is the only thing that’s ever waited for me”, diz Rachel, numa confissão feita a Tânia). A ideia de cidade enquanto espaço intersticial onde novas formas de identificação podem surgir também é objeto de reflexão do geógrafo Edward W. Soja (1996), para quem a cidade é um TerceiroEspaço (“Thirdspace”) cuja característica principal é a simultaneidade. Por isso, questões de raça, classe, gênero, sexualidade e colonização podem ser trabalhadas ao mesmo tempo, sem haver a necessidade de privilegiarmos apenas uma delas (um feito também realizado por Kureishi). Para Soja, tudo coexiste nesse TerceiroEspaço:

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

“Subjectivity and objectivity, the abstract and the concrete, the real and the imagined, the knowable and the unimaginable, the repetitive and the differential, structure and agency, mind and body, consciousness and the unconscious, the disciplinary and the transdisciplinary, everyday life and unending history. Anything which fragments Thirdspace into separate specialized knowledges or exclusive domains – even on the pretext of handling its infinite complexity – destroys its meaning and openness” (1996, p.56).

Soja pede a seu leitor que tente abandonar, ainda que momentaneamente, seu jeito habitual de conceber o espaço baseado em escolhas do tipo “ou...ou...”, e imagine a possibilidade de uma lógica da simultaneidade, de modo que se possa refletir sobre o espaço a partir de uma multiplicidade de perspectivas até agora consideradas incompatíveis, como as mencionadas acima. Para isso, talvez seja necessário conceber teorias capazes de cruzar as fronteiras rígidas de nossas disciplinas, em favor de uma abordagem transdisciplinar. Soja revela, nesse momento, sua maior influência, o filósofo francês André Lefebvre, que o autor considera o mais marxista de todos os intelectuais franceses, e ao mesmo tempo o mais anti-Marxista. Essa aparente contradição se deve, segundo Soja, à atitude pouco ortodoxa do filósofo ao se deparar com binarismos tais como “teoria” x “prática”, “dentro” x “fora”, “homem” x “mulher”, “centro” x “periferia”: diante de tais binarismos, o filósofo invariavelmente optava por uma Outra alternativa (“an-Other alternative”), representada pela simultaneidade – “...e...e...”. Assim, sem descartar completamente o binarismo, o filósofo procurava sujeitá-lo a uma reestruturação onde selecionava e contrapunha traços de cada elemento de um binarismo de modo a conceber novas alternativas epistemológicas. Foi com base

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

na obra de Lefebvre que Soja passou a defender uma lógica alternativa à clausura das escolhas do tipo “ou...ou...”, e que levasse em conta a questão do espaço, e suas relações com a história e com o conjunto de relações sociais. Essa lógica alternativa define o TerceiroEspaço (“Thirdspace”) de Soja, que ele define como “an-Other way of understanding and acting to change the spatiality of human life, a distinct mode of critical spatial awareness that is appropriate to the new scope and significance being brought about in the re-balanced trialectics of spatiality-historicity-sociality” (1996, p.10).

O termo proposto por Soja, baseado em Lefebvre – *trialética* – revela a importância atribuída pelo filósofo francês à interdependência entre a constituição do espaço, a história e a composição do meio social, e define a postura adotada por Soja ao valorizar o espaço enquanto ponto de confluência entre o social e o histórico. Para Lefebvre, assim como para Soja, não há processos sociais e históricos que não sejam necessariamente construídos no espaço; como o autor faz questão de frisar, “there is no unspatialized social reality” (1996, p.46). Felizmente, segundo o geógrafo, a originalidade do pensamento de Lefebvre serviu de inspiração a outros teóricos igualmente preocupados com a construção social e histórica do espaço, como bell hooks e Cornel West, entre outros autores afro-americanos, feministas e filósofos. Por exemplo, uma das questões mais amplamente debatidas por feministas preocupadas com o espaço urbano a partir da década de 70, segundo Soja, é a seguinte: “What would a non-sexist city look like?” (1996, p.109). Seria possível imaginar um espaço urbano onde as mulheres não fossem encorajadas a se isolar no conforto de seus lares, longe de ambientes de trabalho remunerado e assim sujeitas à dominação masculina exercida

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

pelo pai ou pelo marido? Tal dominação seria visível não apenas nos projetos arquitetônicos de prédios, residências, fábricas, escolas, escritórios, arranha-céus, mas também nos projetos urbanísticos. A partir dessa constatação, o que até então era considerada uma configuração geográfica neutra e “natural” dos espaços urbanos, passou a ser questionada pelas feministas como “a veiled cartography of power and exploitation, not just in conjunction with *class* and *race* but also with respect to *gender*. The social production of cityspace and the institutionalized citybuilding processes that drive it thus became contested terrain, filled with new spaces and places of community, resistance, and critique” (1996, p.110).

Segundo Soja, uma boa parte dessas críticas tinha como alvo a própria divisão binária dos gêneros, e os papéis sexuais normalmente atribuídos a cada gênero. Para esses teóricos, interessados em questionar as normas de uma heterossexualidade compulsória, era importante vislumbrar outras formas de prazer, além de novas possibilidades de relacionamento afetivo. Com isso, a própria noção de espaço urbano é revisada, possibilitando a emergência de novas identidades sexuais, para além de binarismos como “homem” e “mulher”, ou “homo” e “hetero”: “cityspace is no longer just dichotomously gendered or sexed, it is literally and figuratively transgressed with an abundance of sexual possibilities and pleasures, dangers and opportunities, that are always both personal and political and, ultimately, never completely knowable from any singular discursive standpoint” (1996, p.113).

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

Como o autor observa, a profusão de prazeres e formas de identificação (não apenas sexual, mas social, de gênero, classe, raça, ocupação profissional, etc.) torna as identidades tão complexas que nenhuma disciplina teórica ou modelo de análise por si só pode analisá-las. Segundo essa lógica, todas as identidades são sempre instáveis, múltiplas, situadas, sempre em constante negociação e contestação. A posição de Soja é corroborada por outros autores, como Hill (1999), por exemplo, para quem o filme de Frears e Kureishi se propõe a abarcar um amplo escopo de personagens, levando em conta “the decentred and inescapably plural nature of modern subjectivity and identity” (1999, p.207). Nesse sentido, o filme pode ser considerado pós-moderno¹ pela maneira como rejeita a noção de identidades fixas ou essencialistas, em favor de identidades sociais em constante transformação.

No filme de Frears e Kureishi, quem melhor incorpora a noção de fluidez na constituição de identidades é Omar. Filho de pai paquistanês e de mãe inglesa, portanto um híbrido biológico e cultural ao mesmo tempo, Omar demonstra possuir o vigor híbrido necessário para realizar uma escalada social vertiginosa ao longo da trama. No início do filme, encontra-se confinado ao apartamento onde mora com o pai, situado a poucos metros de *Clapham Junction* – um cruzamento de linhas ferroviárias que serve de metáfora para o hibridismo em sua identidade. A estação de trem constitui a vista da

¹ Não cabe aqui uma discussão mais profunda sobre o pós-modernismo, pois os usos do termo mostram tamanha amplitude de significados que torna-se impossível chegar a uma única definição. Para uma problematização do conceito, ver ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999 ; JAMESON, F. *The cultural turn*. Selected writings on the postmodern 1983-1998. London, New York: Verso, 1998; LYOTARD, J.F. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1989.

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

varanda do apartamento, onde Omar, em sua primeira aparição no filme, se encontra estendendo no varal as roupas do pai, deitado na cama e de pijamas. A seu lado, sobre o criado-mudo, uma garrafa de vodka e um copo, que o pai acaba dispensando ao beber da própria garrafa. Na parede oposta, sobre a penteadeira, uma foto da mãe inglesa e branca de Omar. Cansado de ver o filho confinado ao apartamento, o pai faz um telefonema ao irmão Nasser, pedindo-lhe um emprego para Omar. O tio o acolhe em seu lar, despertando ao mesmo tempo a desconfiança de outros membros da família, como Cherry, por exemplo, que se queixa do hibridismo característico da identidade de Omar: “I’m so sick of hearing about these in-betweens! People should make up their minds where they are!”

Segundo Hill (1999), é justamente esse *in-betweenness*, característico de identidades criadas na intersecção de várias influências, que o filme celebra, questionando uma pretensa fixidez de identidades. Para o autor, “Minha Adorável Lavanderia” articula a condição de *in-betweenness* dos imigrantes na Grã-Bretanha, vista não como uma deficiência ou desvantagem, mas como “a site of mutually productive intersection” (1999, p.215). Consequentemente, o filme questiona não só a existência de identidades homogêneas dos imigrantes, mas também a estabilidade de uma identidade nacional. O que é ser inglês ou britânico? É possível ser britânico sem ao mesmo tempo ser não-britânico, ou seja, não estaria a alteridade de imigrantes negros e asiáticos sempre-já inscrita no cerne de uma identidade britânica?

6. Identidades móveis

A ideia de mobilidade e fluidez na constituição de identidades e culturas, amplamente discutida por teóricos como Hall (1997, 1998), rendeu bons frutos para o cinema. De acordo com Higson (2000), essa sensação de movimento ou transformação constante marca uma boa parte dos filmes produzidos na Grã Bretanha a partir dos anos 80. Em seu estudo sobre o cinema britânico desde os anos 40 até os anos 90, Higson adota uma postura crítica em relação à ideia de consenso nacional baseada em distinções rígidas entre nação, cultura e identidade, preferindo valorizar a perspectiva da diferença cultural, em sua opinião mais próxima do cinema britânico contemporâneo. Partindo de uma problematização dos conceitos de tradição e patrimônio cultural nacionais, o autor expõe a fragilidade desses conceitos ao levantar questões como: *O que de fato pode ser rotulado como “tradicional” ? Qual a importância das tradições inventadas ou impostas, em contraste com aquelas transmitidas de uma geração para outra ? Haveria um patrimônio nacional realmente puro, ou ele no fundo se revelaria sempre como uma colagem de tradições às vezes inconciliáveis, oriundas de países diferentes ?* Tais questões se manifestam mais explicitamente no cinema a partir dos anos 80, com o advento do que Higson chama de *cinema britânico pós-nacional*. Em contrapartida ao cinema produzido na Grã-Bretanha até então, o cinema pós-nacional adotou uma visão ambígua da Grã-Bretanha contemporânea ao valorizar a heterogeneidade ou a diferença, numa reação às mudanças econômicas, políticas e sociais do pós-guerra – entre elas o surgimento de novas comunidades étnicas locais. Tudo isso teria gerado um sentimento de fragmentação e instabilidade, capturado por filmes que falam de marginalidade, hibridismo, diáspora, mobilidade e deslocamentos.

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

Em *Minha Adorável Lavanderia*, essa ideia de deslocamento é sugerida logo na cena inicial, quando da varanda do apartamento de Omar ouve-se o barulho do trem na estação do outro lado da rua, e quase no final do filme, quando Tânia, a filha de Nasser, espera pelo trem na plataforma da estação, decidida a partir e romper com o pai, que apenas a observa à distância, no rosto uma expressão de surpresa de quem se vê atropelado por mudanças que não compreende e que não pode frear. Como Tânia, nenhum dos outros personagens termina na mesma situação ou lugar onde começou. Para Higson, o filme enfatiza o modo como “the security of home and the stability of identity are always in this film the temporary products of circumstance rather than deeply embedded in tradition; identity is in fact always fluid, the sense of belonging always contingent” (2000, p.38).

O filme constituiria, assim, uma celebração dos “prazeres da hibridização em forma cinematográfica” (Higson, 2000). De acordo com o autor, ao explorar as relações complexas entre formações e identidades culturais diferentes na Inglaterra pós-colonial, “Minha Adorável Lavanderia” se afastaria de um cinema nacional baseado na ideia de nação enquanto uma comunidade homogênea, celebrando a diferença e o hibridismo do cinema pós-nacional. No mesmo ensaio, o autor chega a questionar a validade do termo pós-nacional, questionamento realizado com base em estudos sobre filmes produzidos nos anos 40 que contradizem essa ideia de nação como algo coerente ou homogêneo ao valorizar o dissenso no lugar do consenso, ou a mobilidade em vez da permanência. Tais filmes proporcionariam uma imagem complexa de nação, composta de múltiplas identidades étnicas e sociais, que muitas vezes constroem alianças temporárias como as

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

dos personagens do filme de Frears. Higson conclui seu ensaio ressaltando a importância do contexto histórico na análise de textos fílmicos – pois “a interpretação é amplamente baseada no estudo histórico da recepção” – e a instabilidade do conceito de nação, propondo uma mudança de enfoque do nacional para o local ou até mesmo para o *trans-nacional*, dada “a contingência e a fragilidade do nacional, e a natureza fragmentária e mutável da identidade” (2000, p.40).

À guisa de conclusão

A ideia de mudança a partir da fragmentação de uma identidade ou cultura nacionais é sugerida pelas ações dos personagens de “Minha Adorável Lavanderia”, nunca passíveis a uma descrição limitada a binarismos como colonizado x colonizador. A cena inicial pode levar o espectador a conceber o filme em termos de uma simples inversão de papéis normalmente associados ao colonizado e ao colonizador: parece que personagens como Salim e Nasser, detentores do poder econômico, assumiram o lugar e também os trejeitos do ex-colonizador. Porém, ao longo do filme, essa impressão inicial se desfaz à medida que o espectador assiste às reviravoltas da trama. Em uma delas, vemos o próprio Johnny, antes desempregado e *squatter*, fazendo serviços sujos para Nasser, como expulsar um inquilino paquistanês por falta de pagamento do aluguel. Inicialmente expulso de seu *squat*, a mando do próprio Nasser, agora no papel de algoz do inquilino paquistanês inadimplente do próprio Nasser, Johnny é o melhor exemplo da mobilidade social que caracteriza o filme de Frears e Kureishi. Ao mostrar-se habilidoso na execução de serviços desse tipo, Johnny ganha a confiança de Nasser, que lhe oferece a oportunidade de morar no apartamento recém-desocupado de graça.

TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101

Questionado por Johnny sobre a suposta falta de solidariedade com um conterrâneo, ex-colonizado, Nasser se defende alegando: “*I’m a professional businessman, not a professional pakistani*. There’s no race question in the new enterprise culture. Do you like the room? Omar said you had nowhere to live. I won’t charge”.

Não se trata, portanto, de uma simples inversão de poder ou de papéis. Pensar em termos de uma inversão pressupõe uma fixidez de atributos, como se os personagens fossem capazes de assumi-los integralmente e de modo não-problemático, ou como se Johnny e Nasser representassem dois pontos em um *continuum* colonial, e sua interação criasse um terceiro. A meu ver, “Minha Adorável Lavanderia” convida a uma reflexão sobre a dinâmica do processo de transformação social por que passam os personagens do filme, gerada através de complexas negociações entre sistemas culturais, e as incertezas, conflitos e contradições que acompanham esse processo. A ideia de movimento constante é sugerida pela imagem da máquina de lavar em funcionamento, pelo som do borbulhar da água em *off*, pelo cenário que se pode avistar da varanda do apartamento de Omar: uma plataforma de estação de trens, cujo destino se ignora, sendo mais importante seu movimento por si só, como uma metáfora para as mudanças na vida dos personagens – mudanças que põem em xeque a estabilidade de identidades, e que revelam sua constituição híbrida.

Referências Bibliográficas:

- ANWAR, M. *Between cultures: continuity and change in the lives of young Asians*. London: Routledge, 1998.
- BHABHA, H. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

- TAGATA, William M. Identidades Híbridas em “Minha Adorável Lavanderia”. pp. 82-101
- HIGSON, A “The Instability of the National” In: *British Cinema, Past and Present*. Ashby, J. & Higson, A New York & London: Routledge, 2000.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- HALL, S. “Who needs “Identity” ?” In *Questions of Cultural Identity*. Ed. Stuart Hall e Paul Du Gay. London, Sage Publications:1998. pp.1-17.
- HILL, J. *British cinema in the 1980s*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- KUREISHI, H. *My beautiful laundrette and other writings*. London: Faber and Faber, 1996.
- SOJA, E.W. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School*. pp. 102-119.

EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School

Daniel Ferraz

ABSTRACT

Based on the works of the Brazilian educators Menezes de Souza and Monte Mór (2006) and on the works of Brydon (2009, 2010), I have reflected on English language teaching in Brazilian contexts. These authors have helped me re-vision the area of foreign languages teaching as a multifaceted area where linguistic teaching, culture, critique, and citizenship intertwine and play a pivotal role in what we have called Education through English Language Teaching. Building on the theories of critical pedagogy, new literacies, multiliteracies, and cultural studies, the mentioned authors have proposed an encounter between two epistemologies: a conventional one – built upon the fields of linguistics and applied linguistics and a sociocultural-oriented one – built on the cultural studies field and on the new literacies practices. Based on data from my doctoral research still in progress, I will problematize *English language, culture, and society* as seen by students from medium level education (technical schools) in the state of Sao Paulo, Brazil. Finally, building on the work of Mattos & Valerio (2010), I defend that EELT should comprise pedagogical practices which not only recognize both perspectives, but also operate, in practical terms, within the tensions of linguistic enhancement and critical positioning.

Key words: EELT, new literacies, technical schools

RESUMO

À luz dos educadores Menezes de Souza e Monte Mor (2006) e de Brydon (2009, 2010), tenho refletido sobre o ensino de língua inglesa em contextos brasileiros. Esses autores tem me ajudado a rever a área de ensino de línguas estrangeiras como uma área multifacetada, na qual o ensino linguístico, cultura, crítica e cidadania se interconectam. Nesse sentido, ela assume o temos chamado de Educação através do Ensino de Língua Inglesa (Education through ELT). À luz das teorias da pedagogia crítica, novos letramentos, multiletramentos e estudos culturais, os autores mencionados propõem um encontro entre duas epistemologias: uma convencional, baseada na linguística e linguística aplicada e uma sócio-cultural, construída através dos estudos culturais e dos novos letramentos. Através da análise de dados de parte da minha pesquisa de doutorado, problematizarei o ensino de língua inglesa, cultura e sociedade visto por alunos do ensino médio de uma escola técnica do

· Universidade de São Paulo, PhD Student. Researcher, GCS – Centre for Globalization and Cultural Studies, University of Manitoba. This article was written under the CAPES scholarship (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) at the GCS – Centre for Globalization and Cultural Studies of the University of Manitoba.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School*. pp. 102-119.

estado de São Paulo. Finalmente, corroborando com Mattos & Valerio (2010), defendo que EELT deve não somente incluir ambas as perspectivas, mas também operar nas tensões (ensino linguístico x posicionamentos críticos) por ele propostas.

Palavras-chave: EELT, novos letramentos, escola técnica.

Introduction: Education, language teaching, culture and society.

To learn another language is to enter a space of vulnerability, of listening and giving ever so gradually, of succumbing with time to what can be a radically different worldview.

MacPherson, *Teaching English in the Global Era (in: Curriculum as Cultural Practice)*

I have reflected and researched on English language teaching in Brazilian contexts since my undergrad studies. I have sought to reshape my own pedagogical practices as well as learned to re-vision the area of foreign languages teaching as a multifaceted area where linguistic teaching, culture, critique, and citizenship intertwine and play a pivotal role in what we have called Education through English Language Teaching (EELT). Nevertheless there has been a plethora of acronyms (TESL / TESOL/ TEFL/ TEAL/ TEIL/ TESP/ TEMPL/ TEIM) to conceptualize the many contexts in which English language education has taken place around the globe (MacPherson 2006) I am assuming that EELT reflects a rather different concept from these previous ones provided it accounts for the intertwining of contemporary takes on education and English language teaching. EELT connects its theoretical assumptions to post-movements (post-structuralism, postcolonial studies, and critical theory) as well as it tries to discuss citizenship and democracy through language learning. Menezes de Souza and Monte Mór (2006), building on the theories of critical pedagogy, new literacies, and

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

multiliteracies have proposed - in the Brazilian National Curricula Orientations for medium level education (OCEM 2006)- pedagogical practices for foreign languages teaching which foster the encounter between two epistemologies: a conventional one which is built upon the fields of linguistics and applied linguistics and a sociocultural-oriented one which is built on the new literacies and multiliteracies theories. In the article “Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views”, Monte Mór (2009) acknowledges that:

Noticeably, thus, the proposal here focused (foreign language education) shows pedagogical-philosophical concerns, as it turns to a critical perception of the societies in which we all live, to the development of people who interact in these societies having more capacity of choices and decision making. Therefore, it is possible to conclude, first of all, that the teaching of foreign languages that integrate elementary, secondary and university education should not be seen as merely instrumental, they must be seen as part of a larger educational commitment, if it is assumed that foreign language studies may contribute to education (p.9)

This paper also expands the realm of English language teaching for it problematizes the relations between language and culture as well as English language and society. In this sense, the contributions of Brydon (2008, 2010) to this reflection are tantamount provided they widen perspectives and interconnections in the area of global/local studies, education and culture. By raising questions such as (1) the interrelations of culture and language from the perspective of cultural studies, and (2) languages as constructing, determining, and questioning global imaginaries, the author has contributed to an interdisciplinary and expanded view of English language teaching. Many of the preoccupations of critical education movements (critical pedagogy, critical literacy, and new literacies)

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School*. pp. 102-119.

have resonance in the areas of globalization and cultural studies. Some examples might be drawn from Charles Taylor's *Modern Social Imaginaries*, Appadurai's *Modernity at Large*, and Brydon & Coleman's *Renegotiating Communities: Interdisciplinary perspectives, global contexts*. These three books have outlined complex understandings of key terms such as globalization, culture, democracy, and citizenship. These terms have encapsulated social imaginaries that should to be problematized in the field of education. In the words of Brydon (2010),

The concept of an imaginary, employed as a noun rather than an adjective, is not well known beyond the academy. Within literary and cultural studies, psychoanalytical theory, and sociological theory, however, it is becoming widely used to describe a socially constructivist view of how persons and communities arrange and understand themselves through values, laws, symbols, and institutions. Whereas imaginary as an adjective usually describes something having existence only in the imagination, imaginary as a noun refers to the ways in which the imagination may give rise to social and political arrangements in the material world (p.1).

Appadurai (2008) joins the debate by stating that the imaginary can become “fuel for action”: “the image, the imagined, the imagination, these are all terms that direct us to something critical and new in global cultural processes: the imagination as a social practice” (Appadurai 2008: 31). Thus, by tackling how students view some key social imaginaries through English lessons, this paper investigates if English language teaching has contributed to students' educational processes. Based on data from my doctoral research still in progress, I will problematize *English language, culture, and society* as seen by students from medium level education (technical schools) in the state of Sao Paulo, Brazil. Finally, building on the work of Mattos & Valerio (2010), I defend that EELT should comprise

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

pedagogical practices which not only recognize both perspectives, but also operate, in practical terms, within the tensions of linguistic enhancement and critique positionings. Furthermore, I also suggest that postcolonial intercultural curricula as defended by MacPherson (2006) and Kanu (2006) are essential to build/reshape English language teaching curricula.

Methodology

I will draw on some brief explanations about the research and methodology. My doctoral research investigates three educational levels, namely: technical education (public high schools), higher level technological education, and a post-graduation course in English teaching. We have researched one school of each level; all of them in the state of Sao Paulo, Brazil. The research aims at investigating how students (and teacher-students in the case of post-grad.) view/ perceive/ debate/ critique the relations between English language learning and their educational formation; English and society, official English language learning (public schools) and non-formal contexts of English learning (private language institutes and other sites for learning such as “internet houses”, cell phones, video game houses, and so on). The data collection was divided into three phases where each phase was designed to investigate different themes as well as to apply different methodological tools. The phases are explained, as follow:

1. A brief explanation and a conversation with the students about the research, and the answering of a questionnaire about students’ profiles. In this questionnaire, we were also interested in investigating: how they learned English, if they studied in a non-formal educational context, if they learned English through other ways rather than in school;

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

2. Discussion and recording of some themes. In the second phase students were supposed to discuss some topics proposed by this researcher and then record their comments in digital cameras or cellular phones. The themes were: English language and society, English learning and technical education, technical education and society, technology and teaching/learning processes. The students formed their own groups and the researcher handed digital cameras for each group. After discussing and choosing the themes they wanted to talk about, each group recorded their videos. Both phases 1 and 2 above happened on the same day (during students' English class).

3. The last phase consisted of a discussion in a blog designed for the research. After two weeks of the recordings, students' videos were posted on a blog (<http://etecfatec.blogspot.com>). Through email students were invited to comment on their classmates' comments on the blog.

Nevertheless it is not the intention of this paper to discuss each phase of the research, one of our objectives was to put into practice the multimodal and the digital ethnographies as an attempt to connect theories of new literacies to daily pedagogical practices. For this paper, I will discuss the students' answers of the written questionnaires (phase 1) of two groups (45 students of dance and administration) in a technical school called ETEc (Technical School of the State of Sao Paulo). For the purposes of this article, from the 45 questionnaires I will focus on 6 excerpts from 6 questionnaires. I believe they significantly represent the lines of interpretation I have developed for this article.

Theoretical framework and pedagogical practices: reflecting upon education and English language teaching

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School*. pp. 102-119.

This paper interconnects three assumptions, three epigraphs and three epistemological constructs. By intertwining these three blocks of thinking, I defend that, on the institutional level (policy making and implementation) there is a need to reconceptualise foreign language teaching (English language teaching, more specifically) in Brazilian medium level education. However, on the *praxis* level (teachers' pedagogical practices and students' learning processes), I point out that many of the contemporary educational movements have been incorporated. This indicates that the mentioned *praxis* has challenged conventional curricular policies and tried to implement new practices. Based on the premises of Cultural Studies (Brydon 2010), on the new curricular proposals (Menezes & Monte Mór 2006), and on postcolonial intercultural curricular proposal (MacPherson 2006, Kanu 2006), I also argue that there is a need to re-vision the categorized curriculum which separates disciplines and contents into fixed and enclosed fields of knowledge. For its leaky borders, Cultural Studies would be an example of such inter-pluridisciplinarity provided that it encompasses an epistemological diversity (Santos 2007) so to speak a vast array of knowledges and fields. MacPherson (2006) joins the debate by proposing a postcolonial curriculum where intercultural education advocates for multilingual, multiliterate and intercultural curricula. The author goes on to argue that this curriculum should be designed “with students willing and able to participate in forums for debating educational, linguistic and cultural change” (MacPherson 2006; 89). The three assumptions I take on this paper are:

1. Education aims at constructing a better world.
2. Critical movements of education contribute to this betterment of the world provided they aim at citizenship and democracy.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

3. Education and English language teaching should not be separate fields of knowledge provided they ought to be intrinsically connected if we are to build citizenship, democracy and a better world.

Sharon Todd (2000), in the introduction of her book “Towards an Imperfect Education” states that

For it is because of our imperfection that we seem to need the civilizing force that education appears to offer. To be taught virtuous habits of mind, to develop our capacity for concern for others, to learn how to become subjects that can make the world a better place to live in, are all commonsensical renderings of what education can do for us. Education tenders the hope that we can be rescued from the bed of destruction (Todd 2000: 8)

We educate to make the world a better place to live in. I argue in this paper that education has to aim at building a better world; even if this concept “better” is interpreted in differently within different contexts and by different educators. Nevertheless I am aware of the romanticized view that Todd’s imperfect education might seem at a first glance, I defend that the author’s claim for imperfection rather than perfection is a highly critical one for it eschews the universal claims and positions education in a more destabilized imperfect category. In this epigraph Todd calls us educators for a wider understanding of what education might/can/should foster. These commonsensical renderings should be the basis of any curriculum planning as well as of any pedagogical practice. Todd also mentions the bed of destruction from which education might rescue us. This jeremiad has been more present than ever in our contemporary society. The climatic changes and the unpredictable disasters, the many shootings in schools, and other types of symbolic violence are clear examples of mankind’s self-

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

destruction. The questions which remain are: how could education approach such issues? How should foreign languages teaching be re-visioned in order to entail these preoccupations in everyday classes?

I believe that one of the possible “answers” to these preoccupations would be the approaches embedded in critical education (critical pedagogy, new literacies and multiliteracies). Brydon, Menezes de Souza & MonteMor (2010), when critiquing the technicist models of education which focuses merely on technique-methodology competence and, by doing that, do not seek for contextualized and sociocultural forms of language teaching, state that “as an alternative to this conventional view of education, the **new literacies** and **multiliteracies studies** are presented as a possibility to reinvigorate the perspectives in education” (p.10). These ideas find echo in Freire’s educational proposals. According to S. de Castell, A. Luke & D. MacLennan (1990), for Freire, “the intent of literacy instruction must not be the creation of a readily manipulable populace, characterized by passive acceptance of information and prescribed behaviour”. Literacy needs to entail social and political practice, as determined by the demands of any truly participatory democracy.

What we mean by these key-imaginary terms such as participatory democracy and citizenship needs to be explained for they are at stake in critical education. I conceptualize the term in the light of Diana Brydon’s problematizing of democracy and in the light of Mark Kingwell’s thoughts on citizenship. In the project Building Global Democracy (www.buildingglobaldemocracy.org), Brydon and her colleagues problematize the term in *conceptual, pedagogical, institutional, economic and cultural domains* which interconnect. Brydon et al (2008) also explain that the project “explores how democracy can be (re) envisioned to be meaningful for a more global world, particularly from the

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

perspectives of the circles that are currently marginalized (p.3). In the same prospectus, the authors go on to argue that “in broad terms, democracy can be said to prevail when a given people takes its public policy decisions collectively, with equal opportunities for participation, non-coercively, transparently, and responsibly” (p.9). By the same token, Kingwell (2000) problematizes in his book *The world we want: virtue, vice and the good citizen* the term citizenship. He states that citizenship “can no longer be conceived the way it was thousand, hundred, or even fifty years ago”. For the author, “what we need is a new model of citizenship based on the act of participation itself, not on some quality or thought or right enjoyed by its possessor. This participatory citizenship does not simply demand action from existing citizens; it makes actions at once the condition and the task of citizenship (p.12)”. This paper seeks to argue that without some of these perspectives on democracy and citizenship in mind, it is unlikely that educators foster what Todd has claimed: an imperfect education for a better world. In particular, EELT has joined the debate by proposing that these terms should be outlined in language education. Moreover, it has claimed for a pedagogical-philosophical proposal (Monte Mór 2009) that focuses on “relational knowledge but not relativism, and the critical reflection on issues such as heterogeneity, diversity, different forms of knowing, inclusion/exclusion, curriculum, methodologies, new materials, new media / technology, new epistemologies, critique” (Brydon, Menezes de Souza & MonteMor 2010: 12). Menezes de Souza and Monte Mór (2006) inquire “How do we conciliate foreign language teaching and education?” For the authors

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

This question might give the impression that foreign language teaching focused exclusively on its linguistic aspect does not educate. It does, but it contributes to one kind of formation, the one that understands that the “role” of schooling is to “fill the student” with content, “filling him/her up” with knowledge until s/he becomes a complete and educated being. When we defend the educational aspect of foreign language teaching, we claim for the understanding of citizenship. This is, by the way, a social value to be developed throughout various school disciplines and not only in the study of foreign languages (translated by this researcher, Menezes de Souza & Monte Mór 2006: 91).

The analysis of the data provided by students of a technical high school in the state of Sao Paulo will help us problematize the views presented above. On one hand, they comprise discourses (epistemological constructs) that have been present in our education for some years and, on the other hand, they point at significant changes English language education has faced and promoted. From the excerpts of questionnaires answered by the students, I have developed three lines of interpretation, namely:

- Learning English is learning grammar and vocabulary. This discourse has shaped curricular and pedagogical practices in our area for years. Furthermore, I go on to argue that by maintaining this discourse (and practices), students and teachers are not aware of Sharon Todd’s perspective of an education which transforms, transgress and changes the world for better.
- Public schools, especially medium level technical education, have questioned such discourses. They have drawn attention to the fact that Brazilian public education does provide sociocultural English learning. Arguably, they have tried to re-shape their curricular and pedagogical practices.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

- Learning English is learning multimodally. We need to acknowledge the transformations in a society where technology, cyberspace, visual domains, performativity and embodiment have liquid and fast interconnections (Bauman 2005). In this sense, EELT might entail education, contextualized practices, culture, and language.

Line of Interpretation 1: Learning English is learning grammar

Excerpt 1¹ (written in English)

B1: the classes are dynamic at the same time they are objective, we learn more grammar and vocabulary than conversation, we use the handout a lot and we do a lot of exercises.

Excerpt 2 (translated by this researcher)

A9: the way English teaching is applied here at the technical course is much funnier, here and in the private school we learn grammar *per se*. However, besides the vocabulary we learn in both courses (private and public institutions), here I learn more specific vocabulary

Both visions above comprise the idea that learning a language is learning its grammar and vocabulary. According to Student B1 “we learn more grammar and vocabulary than conversation (...) and we do a lot of exercises”. My interpretation here is that learning English is placed in a continuum where you first learn the structures and vocabulary and then you learn “conversation”. Student A9 agrees with student B1 when she states that “here and in the private school we learn grammar” She points out that both public and private institutions focus on the linguistic aspect of the language learning. Moreover, this is the idea of learning a language for both. These discourses have been critiqued by critical educators for some time now. I am assuming here that these two students see this

¹ Each excerpt will be followed by a mark “written in English” or “translated by this researcher” indicating if it was written in English by the student or if it was translated for this article.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

structural learning as something positive and “correct”. As I have argued elsewhere (Ferraz 2010), these two excerpts show the tendency of placing English language teaching as non-contextual and merely linguistic enhancement. This means that learning a language is learning its structure. As a foreign language teacher, I do not see that grammar and vocabulary teaching should not be focused in pedagogical practices. Rather, in the teaching of English, for instance, structure exercises are good tools that lead to memorization and expansion of vocabulary. To the extent of the linguistic level, they play a pivotal role in teaching the language. However, I also believe that when the focus is exclusively linguistic many other aspects of the language teaching such as identity, culture, and critique are left unexplored. By the same token, I do not believe that mere linguistic practice fosters students and teachers’ awareness of Sharon Todd’s perspective of an education which transforms, transgress and changes the world for better. This is because linguistic-focused approaches are usually non-contextual and do not regard language as a social practice nor are they aware of key contemporary terms such as participatory democracy (Brydon et al 2008) and citizenship (Kingwell 2000).

Line of Interpretation 2: Technical English is better than formal elementary schooling

Excerpt 3 (Translated by this researcher)

B2: here at ETEc we have practical and theoretical English classes and this improves our knowledge; this is rather different from other disciplines such as Portuguese, math, etc.

Excerpt 4 (written in English)

B13: The English classes here in ETEC I guess it is so good, I think here I learned more than other schools.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

From excerpt 3, it might be implied that English language taught in this technical school is better than the other disciplines provided it joined theory and practice: “here at ETEc we have practical and theoretical English classes and this improves our knowledge”. One of my field notes will add to this reflection the fact that, indeed, even though the excerpts 1 and 2 above will state that English learning is still attached to linguistic enhancement, these classes have tried to contextualize language learning in students’ lives. The teacher would bring news (even in Portuguese language) for students to translate, comment, and critique. He would also apply a very charismatic approach where students could make presentations, comment and tell personal stories (both in Portuguese or in English depending on the level of each student). Another important fact to point out from excerpt 4 is that English in this technical school is considered a good discipline; the one where student B13 learns “more than in other schools”. This challenges the idea / myth that English language public education in Brazil is flawed, and incapable of forming students. It can also be inferred that, according to students B2 and B13, English has contributed to their formation.

Line of interpretation 3: *EELT – Education Through English Language Teaching*

Excerpt 5 (translated)

A7: the English classes here at ETEc are totally directed towards our area. They are good. Other forms of study are brought, like the internet, music, presentations, etc. Our teacher makes the classes a lot more diversified.

Excerpt 6 (written in English)

B6: as you could notice on the day of this interview, there is dynamicity in classes. We present seminars and create videos in English, besides the ordinary classes.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

There are two points I want to discuss here: 1. English teaching viewed within contextual practices and pedagogies; and 2. The multimodal aspect of this teaching/learning process. In excerpt 5, student A7 states that “the English classes here at ETEc are totally directed towards our area”. In many of the answers from other questionnaires, this discourse of the contextualization of the English discipline came up. Even though they are referring to vocabulary enhancement, this vocabulary teaching is contextualized and connected to students’ technical formation. These students are doing their technical education in dance and, according to them, it is very important to know the dancers from around the world who have influenced each style of dance. Moreover, they are able to watch documentaries connected to these dancers and dance styles (video 4 – ETEc Parque e tecnico em danca <http://etecfatec.blogspot.com/>). Gee would call this situated learning:

In the end, my claim is that people have situated meanings for words when they can associate these words with images, actions, experiences, or dialogue in real or imagined world. Otherwise they have, at best, only verbal meaning (words for words, as in a dictionary). Situated meanings lead to real understanding and the ability to apply what one knows in action. (Gee 2007: 105)

Student B6 points out that, on the day of the data collection for the research, students were presenting their video productions to their classmates: “as you could notice on the day of this interview, there is dynamicity in classes. We present seminars and create videos in English, besides the ordinary classes”. Thus, I believe that by writing the plot, acting, recording, editing and presenting the videos, students were able to learn in a multimodal way (which, not surprisingly, is not something new to them provided they can use a camera, edit a photoshop or a moviemaker in a very natural way).

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

Finally, I suggest that both excerpts point to a new take on English teaching, what we have called EELT. Besides drawing attention to the “dynamicity and pleasure” when in classes, both students describe their learning processes as contextual and multimodal.

Conclusion

Usher & Edwards stated in a 1994 article that education is the vehicle for modernity. I would inquire if critical education fostered by movements such as postmodernity, postcolonial studies and post-structuralism has also been the vehicle for the modern scientific discourses or if it has re-envisioned fixed imaginaries such as citizenship, democracy, and education itself. Based on the excerpts discussed above, this paper has argued that nonetheless there is still a strong tendency in viewing English language teaching as non-contextual, structural and merely linguistic enhancement (line of interpretation 1), sociocultural and contextual takes on education have been acknowledged by teachers and students (line of interpretation 3). These changes engender more dialectical and critical awareness from both teachers and students. Moreover, it encompasses the forging of new social imaginaries: citizenship as in Kingwell’s sense of embodiment and participation; democracy as in Brydon’s ideas of a process which includes the marginalized ones; and education as in Freire’s loving ethics and as in Todd’s imperfect education for a better world. In practical and pedagogical terms, Mattos and Valerio (2010) proposed in the article “Critical Literacy and Communicative teaching: gaps and intersections” that both curricula and practices within Brazilian English education should encompass a balance between communicative teaching and critical literacy. In the words of the authors, “Thus, English language teaching becomes a way of reaching both objectives: the development of

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching* in a Brazilian Technical School. pp. 102-119.

students’ communicative competence as well as their formation as citizens” (translated by this researcher, p. 154). This proposal is based on the National Curricula Orientations authored by Menezes de Souza and MonteMor (2006). As we have stated in this article, these educators pave the way for re-envisioning English language teaching as linguistic and sociocultural oriented. MacPherson (2006) and Kanu (2006) in the book “Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imaginations” propose a “Postcolonial curriculum for the teaching of English as Multilingual, Intercultural Education”. This proposal, similar to Todd’s take on education, suggests the developing of an agenda in which we first: 1. Break down centre-periphery distinctions and divides; 2. Understand the necessity for reciprocity in all exchanges of culture, language, knowledge, and ecology; and finally, accept as a premise of ethical practice that the diversity of the world is an inherent good. (MacPherson 2006: 90). Finally, when I reflect upon education and English language teaching in Brazil, I want to believe and practice – even in the most romanticized fashion – an imperfect education which fosters our students a better world to live in.

References

- APPADURAI, A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minnesota & London: Minnesota University Press, 8th ed., 2008
- BAUMAN, Z. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005.
- BOURDIEU, P. & PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : SAGE Publications, 1977.
- BRYDON et al. *Building Global Democracy*. Programme Prospectus (2008-2012). In www.buildingglobaldemocracy.org. , 2008.
- _____. *National and Global Imaginaries: Culture, Community, Mobility*. Opening Speech, University of Winnipeg. Master’s Conference Graduation, July 29th, 2010. Not published.
- De CASTELL, S., LUKE, A. & MACLENNAN, D. “On defining literacy”. In *Literacy, Scholling and Society*. Sydney: Cambridge University Press, 1990.

FERRAZ, Daniel. *EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School*. pp. 102-119.

- FERRAZ, D.M. “Digital Epistemologies in Brazilian contexts: the challenges of meeting theory and practice” In IOLC. Forthcoming article. Disponível em <http://www.iolc2010.ioksp.com>
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996
- _____. “The Pedagogy of the oppressed”. In In DARDER, BALODANO & TORRES (eds). *The critical Pedagogy Reader*. London; Routledge, 2009.
- _____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Revised and Expanded Edition. Westport, CT.: Bergin & Harvey, 2001.
- _____. *Schooling and the struggle for public life*. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2005.
- KANU, Y. (ed.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- KINGWELL, M. *The World we Want: Virtue, Vice, and the Good Citizen*. Toronto: Penguin, 2000.
- MacPHERSON, S. “To STEAL or to TELL: Teaching English in the Global Era” In KANU, Y. (org.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- MATTOS, A. & VALERIO, K. “Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções”. In RBLA vol 10 n.1 p. 135-158 Belo Horizonte: RBLA, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T., & MONTE MÓR, W. (2006) *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB
- MENEZES DE SOUZA, L.M. “Post-Colonial Literature and a Pedagogy of Re-Visioning: the contribution of Wilson Harris”. In: *Claritas*. São Paulo, 1994.
- MONTE MOR, W. “Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives”. In *Revista Eletronica Matices de Lenguas Estrangeras*. Num. 2 Bogota: Matices, 2008 <http://www.revistamatices.unal.edu.co/mat2ar05.html>
- _____. “Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views” In Gonçalves, G. R. et al (orgs). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- SNYDER, I. *The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: Allen & Unwin, 2008.
- USHER, R. & EDWARDS, R. *Potmodernism and Education*. London: Routledge, 1994.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico

Ana Paula de Castro Sierakowski

Resumo: Adaptações de obras consagradas sempre estiveram presentes em nossa sociedade, notadamente quando se trata da obra de Shakespeare, um dos autores mais adaptados, tanto em textos escritos, ou em outras representações, como as adaptações cinematográficas. Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo analisar uma unidade presente no livro didático *Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – Inglês/Ensino Médio* adotado na rede estadual de ensino do Paraná que trata da peça shakespeariana *The Taming of the Shrew (A Megera Domada)* e sua adaptação cinematográfica *10 Things I Hate About You (10 Coisas que Odeio em Você)*. A análise visa verificar como a obra literária somada à adaptação cinematográfica contribui para a formação do leitor de acordo com os preceitos do letramento crítico.

Palavras-chave: letramento crítico; multimodalidades; literatura estrangeira.

Abstract: Adaptations of classic literary works have always been present in our society, especially when it comes to the work of Shakespeare, one of the most adapted authors, both in written texts, or also in other representations, such as film adaptations. Thus, this study aims to analyze a unit present in the textbook/workbook *Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – Inglês/Ensino Médio* adopted in public schools of Paraná which deals with Shakespeare's play *The Taming of the Shrew* and its film adaptation *10 Things I Hate About You*. The analysis aims to verify how the literary work added to the movie adaptation contributes to the formation of the reader according to the precepts of critical literacy.

Key words: critical literacy, multimodality, foreign literature.

· Universidade Estadual de Maringá. Mestranda do Programa de Pós Graduação (UEM).

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Considerações Iniciais¹

Diante da variedade de temas presentes na obra de William Shakespeare, muitas adaptações foram realizadas, tanto no que se refere à forma literária convencional, ou seja, o texto escrito, quanto a outras formas semióticas de apresentação de uma obra literária, como por exemplo, os filmes. Além disso, sua obra é, muitas vezes, base para o estudo de língua e literatura estrangeira. Pode-se perceber este contexto em livros didáticos, por exemplo. O governo do Estado do Paraná, referente à Língua Estrangeira Moderna, adotou, na rede pública de ensino, um livro didático contendo uma unidade completa tratando da comédia shakespeariana *The Taming of the Shrew (A Megera Domada)*, e uma das adaptações cinematográficas dessa peça: *10 Things I Hate About You (10 Coisas que Eu Odeio em Você)* (Junger, 1999).

Com o objetivo de verificar como a obra literária em conjunto à adaptação cinematográfica contribui para a formação do leitor de acordo com os preceitos do letramento crítico, este trabalho se baseia, então, na análise do livro didático *Língua Estrangeira Moderna – Espanhol-Inglês/Ensino Médio*, escrito e organizado por três professoras de colégios públicos paranaenses.

1. Texto escrito, filme, tradução/adaptação: multimodalidades

Considerando-se tradução como textos pertencentes ou não à linguagem verbal ou como transposições de um texto literário, pode-se dizer que os filmes também são

¹ Esse texto é uma versão modificada do texto apresentado durante o 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, realizado na Universidade Estadual de Maringá, entre os dias 9 e 11 de junho de 2010 e publicado nos Anais do evento.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

uma forma de tradução. Clüver (1997) e Diniz (2003) trazem o conceito de tradução ou transposição intersemiótica, que é aqui entendido por multimodalidade, uma vez que se consideram outros modos de representação de um texto escrito, ou seja, mudam-se os códigos e os meios de significação do texto original. Em outras palavras, passa-se da linguagem verbal, escrita no papel, para a imagem, o áudio-visual. Então, entendem-se as adaptações filmicas como uma das formas multimodais de se apresentar um texto literário.

Tendo em vista as tendências de uma época e a idiossincrasia de um tradutor, uma obra pode ser adaptada o mais “fielmente” possível à obra original ou, então, “modernizada”. E é isso que acontece em *10 Things I Hate About You*, uma vez que toda uma nova construção é feita para representar o conflito da peça shakespeariana. Transforma-se a peça que se passa mais ou menos no século XVI para um filme situado no contexto do século XX, transpondo-se uma Katherina de um ambiente misógino e patriarcal para uma Kat feminista em um contexto escolar adolescente que prima pela popularidade entre as “tribos”.

No filme fica evidente que a reinvenção da peça shakespeariana, de uma peça teatral do gênero comédia para um filme do gênero comédia romântica, se direciona ao público adolescente. Reinventando Shakespeare para um gênero e um contexto mais próximo ao público jovem, a transposição intersemiótica poderia ser um fator de resgate da curiosidade pela obra literária da qual o filme se inspirou - não que esse tenha sido o objetivo do filme. Além disso, tem-se a credibilidade que se impõe de um escritor como

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Shakespeare, defendido pelos puristas como ícone do cânone literário. Mesmo que não haja a indicação em nenhum momento de que o filme fora inspirado ou baseado na peça shakespeariana, há inúmeras referências ao dramaturgo no desenrolar do enredo. Assim, confere-se ao autor da obra de origem um tipo de autoridade que pode ser colaboradora do sucesso da adaptação.

Mas como trabalhar literatura e suas adaptações em sala de aula se o clichê que se prega é que os alunos não lêem? Qual é o sentido real de leitura atualmente? Jordão (2003) comenta:

“dizer que não temos o hábito de leitura no Brasil normalmente é dizer que não lemos o cânone literário. Isso é verdade principalmente quando tido por alunos e professores de literatura. Assim, ler fotonovelas, romances açucarados ou páginas da internet não valem como leitura; ler legendas de filmes, anúncios em “outdoors” ou histórias em quadrinhos não é Ler (com maiúscula); também não vale ler figuras, gráficos, tabelas, ilustrações; relacionar elementos, interpretar, fazer relações entre imagens e sons ou entre fenômenos são atividades que contam muito menos ainda, mas muito menos mesmo, como *leitura*. Mas então o que é ler?” (Jordão, 2003: 345).

Tendo a escola como a instituição que seleciona e legitima o conhecimento e a literatura, estabelecendo o que é canônico ou não, é justamente esse o pensamento corrente que se tem de leitura, de que é leitura apenas aquilo que se inclui no cânone literário. E é por isso que sempre se diz que os alunos não lêem.

Os alunos lêem sim (são leitores ávidos de *Harry Potter* e *Crepúsculo*, por exemplo). O que se percebe é que os livros que circulam entre eles são livros não considerados

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

integrantes do cânone, o que faz com que muitos considerem que eles não lêem. Além do mais, assistir filmes também não é considerado como “leitura”. Não podemos deixar de considerar que os alunos tiveram contato com os livros supracitados a partir do momento em que os filmes foram lançados no Brasil. O contato com esses títulos pode ter sido mínimo antes, mas o fenômeno literatura/cinema vem ocorrendo há algum tempo, tanto que é estratégia de marketing lançar livro e filme ao mesmo tempo.

E é nesse contexto que se considera o trabalho com as multimodalidades. Muitas pessoas conhecem e já assistiram a adaptação cinematográfica *10 Things I Hate About You*, e, ainda mais, conhecem também a telenovela *O Cravo e a Rosa*, transmitida pela Rede Globo, mas muitas delas podem não saber que tais textos são adaptações da peça shakespeariana. A identidade leitora, mesmo que seja fundamentada em adaptações de obras canônicas ou na literatura considerada não canônica, já vem sendo construída nesses alunos, pois há o contato com essa “outra” forma de leitura.

2. Letramento Crítico e análise do LD *Língua Estrangeira Moderna – Espanhol - Inglês*

Ler e escrever em língua materna são habilidades que vêm sendo construídas na criança desde seus quatro ou cinco anos de idade, mas será que ler “de verdade” e não apenas decodificar as palavras ensinadas pelos professores é realmente desenvolvido nesses alunos desde o começo da alfabetização? Os alunos são levados a ler criticamente? O letramento crítico aponta que o sentido (s) do texto deve ser visto como um processo de construção, não apenas decodificação, mais que isso, o sentido (s) de

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

um texto é entendido em um contexto social, histórico e não somente um produto da intenção de um autor. Ler, para o letramento crítico, é um ato de conhecimento do mundo e meio de transformação social (Cervetti *et al*, 2001:5).

Dentro desse foco, considera-se aqui que a literatura em sala de aula não deva ser trabalhada apenas como pretexto para aquisição da língua, no caso da língua inglesa, mas, como aquela que traz em si aspectos socioculturais da língua aprendida. Além disso, o filme, como representação multimodal da literatura, é também elemento portador desses elementos prezados pelo letramento.

The Taming of the Shrew, uma das mais conhecidas comédias de Shakespeare, nos mostra um pai viúvo, Baptista Minola, que condiciona que sua filha mais nova, a “doce” Bianca, apenas casará se sua irmã mais velha, a “megera” Kate, case antes. No filme de 1999, inspirado na peça shakespeariana tem-se uma estória semelhante, em que Bianca e Kat Stratford, estudantes do colégio “Pádua”, são filhas de um ginecologista viúvo, que só permitirá que Bianca namore se a “feminista insuportável” Kat arrumar um namorado primeiro. Assim, em uma análise simples, o enredo da peça e do filme são os mesmos, mas a forma de apresentação da adaptação cinematográfica é modificada/modernizada.

Diante da fábula dos dois textos que levaram à construção da unidade didática referida, parte-se para a análise. A unidade didática que compõe o *corpus* deste trabalho se encontra no livro didático (LD) *Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – Inglês*, de 2006, destinado ao ensino médio das escolas públicas do estado do Paraná. Trata-se da

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

unidade 1 do livro de língua inglesa (páginas 160 à 168), intitulada “*Shakespeare and ‘10 Things I Hate About You’*”. Entre a sinopse do filme e uma biografia de Shakespeare a unidade se desenvolve por meio de atividades de interpretação e reflexão sobre esses textos que são base para o seu desenvolvimento².

A abertura do livro traz o conteúdo que a unidade se propõe a trabalhar, que diz: “*Você quer aprender o verdadeiro inglês? Estamos falando sobre a linguagem falada por jovens com gírias, expressões idiomáticas e formas contraídas. Você sabe como é a rotina diária de uma escola norte americana? Você está curioso para comparar as escolas deles com as nossas aqui no Brasil? O que William Shakespeare, um dramaturgo inglês do século XVI tem a ver com esses assuntos? E você sabe por que “10 Coisas que eu Odeio em Você” é parte disso?*” (LD: 13, minha tradução).

Nesse contexto, percebem-se três propostas a serem desenvolvidas pela unidade:

- 1) trabalhar a linguagem oral, ou seja, a língua inglesa, com suas gírias, expressões e contrações;
- 2) comparar os contextos escolares do Brasil e dos EUA;
- 3) interligar Shakespeare e o filme *10 Things I Hate About You* com os conteúdos propostos. É nesse terceiro objetivo que observaremos se o LD trará a literatura para o contexto do aluno de acordo com as teorias já expostas. Percebe-se aqui que a unidade não se propõe diretamente a trabalhar com a peça shakespeariana, mas a vida do dramaturgo e o filme inspirado em sua peça. Implicitamente, espera-se que *The Taming of the Shrew* seja pelo menos mostrada (por meio de um resumo, excertos, etc) como o texto que foi base para

² No decorrer da análise, algumas atividades e excertos do livro didático serão mostrados de maneira mais detalhada. Porém, não estão dispostos de acordo com a ordem em que aparecem na unidade.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

o filme. No entanto, ela não é trabalhada; cita-se apenas que o filme fora inspirado nela. Não há uma contextualização inicial do aluno nos assuntos discutidos na peça, o que deixa certa lacuna que comprometerá a resolução de algumas atividades propostas.

Após a apresentação da unidade, o trabalho se inicia por uma breve mostra sobre o filme e a peça para, logo em seguida, trazer uma biografia de Shakespeare e questões sobre esse texto. A continuação se dá pela sinopse do filme, dizendo que ele se ambienta em uma escola de ensino médio dos EUA e, em seguida, dá-se o resumo da estória. Esse resumo se faz de acordo com o enredo da peça que já foi mencionado anteriormente, mostrando-se, aqui, a correlação das duas obras. Depois disso, faz-se uma maior relação entre os dois, como pode ser visto no excerto:

“Enquanto se assiste ao filme, podemos perceber que vários dos nomes dos personagens vêm da peça original de Shakespeare. O nome da irmã mais velha é Kat, que é uma referência a Katherina, a personagem principal de “A Megera Domada”. Seu sobrenome é Statford, que é também referência a Stratford-Upon-Avon, a cidade que Shakespeare nasceu. O sobrenome de Patrick, Verona, é o nome da cidade natal de Petruchio. Patrick é um corajoso garoto que enfrenta a rudeza de Kat, e seu nome relembra o nome do personagem original de Shakespeare, Petruchio. O nome da escola no filme é “Padua”, a cidade em que a peça original acontece” (LD: 163; minha tradução).

Sob o ponto de vista do letramento crítico essa referência toda feita antes de assistir ao filme não dá ao aluno autonomia para relacionar peça-obra, pois entrega as comparações prontas ao aluno, fazendo com que assistir ao filme seja apenas divertimento e não o mostra como um texto possuidor de significações, passível de se

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

produzir inferências, relações, comparações com a obra de origem. Para que o aluno tivesse a possibilidade de fazer essas comparações seria necessário, antes da sinopse do filme, ou antes de assisti-lo, situá-lo acerca da peça, trabalhando, dessa maneira, algumas das características principais de *The Taming of the Shrew*. Além disso, há uma atividade colocada da seguinte forma “*Quais são as referências mostradas no filme “10 Coisas que eu Odeio em Você”, sobre Shakespeare e suas obras? (Tente assistir algumas partes do filme novamente para confirmar essas referências)*” (LD: 164; minha tradução). Com a referência já dada anteriormente, assistir ao filme não se faz necessário, pois se o aluno leu com atenção a sinopse, vai perceber que lá já existe a resposta pronta, automática. Nesse sentido, o trabalho com a forma multimodal da obra literária seria descartável.

Não defendo que a peça shakespeariana seja trabalhada no original com os alunos. Não defendo que se use uma peça escrita em uma linguagem que está fora do alcance de compreensão do alunado. No entanto, como a adaptação filmica, a peça tem várias adaptações em livros também. Adaptações compactadas na língua inglesa e portuguesa. Trabalhar excertos dessas adaptações faria com que os alunos se familiarizassem com o que estão estudando, facilitando e, concomitantemente, enriquecendo o estudo das questões que são mostradas mais adiante. Ter em mãos esse tipo de material viabilizaria ao aluno o conhecimento propício para a discussão, além de contribuir para que seus argumentos fossem válidos e, dessa forma, sua criticidade fosse sendo construída aos poucos.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Na seqüência dessa atividade têm-se outras cinco questões, mas sublinha-se três, aqui consideradas de maior importância: 1) “*Porque o título da peça não recebeu no Brasil uma tradução literal? Explique. Porque isso acontece em outros títulos de filmes e peças?*”; 2) “*Traduza os versos de Shakespeare citados no filme: ‘Sweet Love, renew thy force’ e ‘I burn, I pine, I perish’ para o português.*” e por último, 3) “*Os versos acima foram escritos em inglês arcaico. Tente adaptá-los para o inglês moderno. Você pode usar gírias e formas contraídas se desejar*”. (LD: 164; 165; minha tradução).

Nessas atividades, mesmo que o foco seja voltado para a língua, é interessante o seu trabalho, pois se levam em consideração as adaptações e modificações que uma língua sofre no processo tradutório, além de se fazer o exercício de “modernização” da língua com a adaptação dos versos shakespearianos.

A meu ver, a atividade que se segue seria o ponto mais importante a ser trabalhado na unidade no que se refere à criação da criticidade e da autonomia do aluno em formular argumentos para uma discussão. Para começar, o tópico é chamado de “*Reflecting About the Film and the Play*”; como os alunos poderão refletir sobre a peça se ela não foi abordada pelo LD? A atividade se dá a partir dessa citação:

“*Dissemos que o poder é branco, masculino e adulto. Portanto, uma das características da nossa civilização é ser androcêntrica, ou seja, centrada na figura masculina. Os direitos, deveres, aspirações e sentimentos das mulheres se acham há tempos (calculam-se seis milênios!) subordinados aos interesses do patriarcado, isto é, ao sistema de relações sociais que garante a dependência da mulher em relação ao homem*” (Aranha; Martins, 2000: 197), (LD: 165).

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Nessa atividade, fica claro que a falta de contextualização sobre os temas da peça shakespeariana prejudica o trabalho. Sem saber o que se passa na peça, o aluno não será capaz de argumentar ou refletir sobre a peça e o filme e as relações existentes entre os dois. Nesta parte, seria interessante discutir a cena do filme em que Kat tem uma certa “discussão” com o professor de literatura, em que ela pergunta porque não são estudadas autoras de abordagem feminista como Simone de Beauvoir ou Sylvia Plath em lugar de Hemingway que é um autor misógino, na visão da personagem. Poderia ser trabalhado, nesse sentido, o tema principal da peça – a subjugação da mulher – concomitantemente à citação da unidade didática e a cena do filme. Assim, trabalhar-se-ia a comunicação oral dos alunos com as suas argumentações sobre o assunto como parte do letramento, mostrando-se, dessa maneira, suas leituras e interpretações das duas obras.

Porém, as atividades que se seguem não têm relação com a citação, tratam das diferenças e similaridades entre os contextos escolares do Brasil e dos EUA. São, no entanto, atividades que contemplam o objetivo inicial da unidade, que era o de comparar os contextos brasileiro e norte americano.

É apenas na última questão da atividade que o assunto do poder patriarcal é colocado:

“A peça ‘A Megera Domada’ mostra aspectos do chauvinismo masculino que era comum na época de Shakespeare. Às mulheres não era permitido ter opiniões. Katherina é uma personagem revolucionária, porque ela se recusa a obedecer. Você pode ver esse tipo de

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

preconceito contra as mulheres no filme, também? E na sociedade moderna? Isso ainda acontece? Por quê?” (LD: 166; minha tradução).

Considerando o letramento crítico, essa atividade seria de suma importância, pois requer argumentação, conhecimento de mundo e opinião própria do leitor para a resolução. Além disso, o professor poderia unir o discurso final que Katherina profere na peça ao poema que Kat dirige a Patrick no filme, mostrando as suas diferenças e os motivos que levaram cada personagem a formular seu respectivo discurso. Dessa forma, literatura e filme estariam sendo trabalhados juntos.

Em outra atividade analisada observa-se que ela se foca apenas na forma/estrutura da língua, listando uma série de frases de determinados personagens do filme. Segue a atividade:

“Linguagem Informal Usada no Filme

Preste atenção ao uso de gírias do inglês informal usado no filme (LD: 164; minha tradução):

Cameron: I burn, I pine, I perish.

Michael: Of course you do.

Bianca: Are you asking me out? That’s so cute. What’s your name again?

Patrick: What is it with this chick? [...]

Vamos nos focar em expressões contraídas (LD: 164; minha tradução).

Walter Stratford: Shoulda used the window?

Bianca: Hi daddy.

Walter Stratford: Hi...we’re you going?

Patrick: I know, I quit. Apparently they’re bad for you.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Kat: you think? [...]

Fique a par de todas essas expressões curtas lendo jornais, assistindo TV e filmes, observando a linguagem diária!”(LD: 164; minha tradução).

Paradoxalmente, fala-se da linguagem informal usada no filme, mas a primeira oração é um excerto da peça shakespeariana. Além disso, nesse tipo de atividade preza-se apenas pela estrutura da língua em si. O foco era tentar mostrar o uso da língua. Todavia, apresentam-se frases estanques, descontextualizadas e que não fazem o menor sentido para o aluno. O filme, como forma multimodal da peça shakespeariana, também é usado como mero pretexto para se ensinar expressões fora de contexto, o que, a meu ver, não contribui nem para o aprendizado dessas estruturas, nem para a construção do pensamento de que o filme também é uma forma de a literatura se apresentar. Dessa forma, a adaptação cinematográfica perde a sua riqueza e seu sentido, sendo desnecessário assisti-la.

Por fim, como fechamento da unidade, tem-se uma canção “*Can’t take my eyes off you*”, de Frankie Valli, que o personagem Patrick canta para Kat. Contudo, não há nenhum trabalho específico com a canção, não explorando tal gênero. O que poderia ser feito, já que no início da unidade didática é proposto um trabalho com a linguagem oral usada no filme, seria usar a canção que o enceta – *Bad Reputation*, de Joan Jett - que mostra as características da personagem Kat, que se recusa em ser popular em um ambiente que preza muito por isso, além de conter gírias e contrações comuns à linguagem coloquial. Dessa maneira, cumprir-se-ia o objetivo da unidade – trabalhar a

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

linguagem oral – e não seriam abordadas apenas frases soltas, fora de contexto, como foram mostradas na atividade anterior. Por meio do trabalho com a linguagem, concomitantemente à construção da personagem e ainda, da discussão do tema de “popularidade” com os alunos, o trabalho seria enriquecido com o filme (e a canção, no caso) em sala de aula e os temas poderiam ser trazidos para a realidade dos adolescentes, uma vez que a questão de “popularidade” não existe exclusivamente nos colégios norte americanos.

Nesse sentido, o aluno estaria ciente do gênero estético e dos gêneros textuais que estão sendo estudados (drama, filme, música, e assim por diante), e, também, da própria literatura, uma vez que, para ele se apropriar efetivamente da “experiência estética” ele deve conhecer aquilo que está sendo estudado, por meio da mediação do professor. Mas o que percebemos é que o LD não dá margem para que isso aconteça, boicotando as chances de a literatura (e dos gêneros citados) circular efetivamente, usando-a como mero pretexto do ensino de língua estrangeira.

Considerações Finais

Muitas vezes a literatura canônica é de difícil acesso aos alunos, pois a linguagem é mais elaborada e os assuntos são distantes da realidade deles, por esses motivos, prega-se que os alunos não lêem. Contudo, grande parte dos alunos está familiarizada com obras canônicas, por meio de adaptações, muitas vezes, sem saber.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

Como visto, a unidade didática analisada preconiza o filme. Isso é um ponto positivo, uma vez que não enfatiza que a leitura do texto original é mais importante. Todavia, não discute os vários temas que poderiam ser discutidos em sala de aula, como a subjugação da mulher, a busca pela popularidade, as diferenças de “tribos”, entre outros assuntos.

Constata-se ainda que o letramento crítico, vertente que vem sendo proposta por vários documentos oficiais de ensino – pelo menos para o ensino de língua portuguesa -, não foi base para a formulação da unidade didática. Além disso, mesmo que a adaptação cinematográfica seja primada pela unidade, uma vez que é nela que se baseiam as atividades propostas, percebemos que a literatura em si, a de papel, não circula da maneira esperada nesse contexto, fazendo com que se enfraqueça o trabalho da língua e cultura de outro país.

Nesse sentido, entende-se que a adaptação não foi “lida” realmente, não houve fruição do “texto” cinematográfico (nem do escrito), sendo apenas usado como uma das formas de multimodalidades, não sendo explorado a ponto de causar discussões e desenvolver um leitor crítico.

Referências Bibliográficas

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*, www.readingonline, 2001.

CLÜVER, Claus. *Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos*. In: *Literatura e Sociedade 2*. São Paulo: USP, 1997.

DINIZ, Thaís Flores. *Literatura e Cinema: da semiótica à tradução cultural*. 2.ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.

SIERAKOWSKI, A. Paula C. Livro Didático e *The Taming of the Shrew*: Uma Análise Sob o Viés do Letramento Crítico. pp. 120-135

JORDÃO, Clarissa Menezes. *No Brasil não desenvolvemos o habitus da leitura? In: GIMENEZ, Telma (org). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês / vários autores. – Curitiba: SEED – PR, 2006. – p.160-168.

JUNGER, Gil. *10 Coisas que Eu Odeio em Você*. Touchstone, 1999. 97 minutos.

SHAKESPEARE, William. *The Taming of the Shrew*. Ed. By Robert B. Heilman. Harmondsworth: Penguin Books, 1966.

***Arte Inglesa*: Uma Gramática Brasileira do Século XIX**

*Elaine Maria Santos**

RESUMO: O século XVI refletiu a supremacia do Latim e a sua importância para o ensino dos vernáculos. A produção de compêndios utilizados para o ensino de línguas, mais especificamente, o inglês, esteve, até o século XVIII, respaldado nos princípios da língua latina, o que pode ser percebido ao se analisar as gramáticas publicadas nesse período. Este trabalho busca analisar o modo pelo qual o vernáculo passou a ser utilizado como língua de acesso ao ensino de inglês, bem como a disposição dos conteúdos das publicações desta época, com destaque para a análise dos prólogos. Uma gramática do século XIX – *Arte Inglesa* – foi analisada, com o objetivo de ilustrar os conceitos discutidos.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Latim; Gramáticas do Século XIX; *Arte Inglesa*.

SUMMARY: The sixteenth century reflected the supremacy of Latin and its importance to the teaching of vernacular languages. The production of textbooks used for teaching languages, more specifically, English, was, until the eighteenth century, supported by the Latin principles, and this may be noticed when analyzing the grammars published during this period. This paper analyzes the process in which the vernacular began to be used to teach English, as well as the disposition of the contents which can be identified in the publications of this epoch, highlighting the analyzes of the prologues. A grammar book of the nineteenth century (*Arte Inglesa*) was examined in order to illustrate the discussed concepts.

Keywords: English, Latin, Grammar books of the nineteenth century; *Arte Inglesa*.

* Universidade Tiradentes de Sergipe, docente do Curso de Letras-Inglês. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

O século XVI, em decorrência das expansões ultramarinas, foi bastante propício ao afloramento do processo de gramatização, uma vez que, com o aumento de fronteiras geográficas, a língua se tornou uma importante força de dominação. O ensino do Latim, desta forma, consolidou-se como a primeira evidência do ensino de línguas formalizado através da utilização de compêndios, considerando-se que, segundo Auroux, esta língua era utilizada nas gramáticas de Latim e nas das línguas vernaculares. Nesse contexto, “a gramatização (a base do latim) de um vernáculo europeu pode igualmente servir de partida para uma outra língua e lhe transmitir sua ‘latinidade’” (Auroux, 1992, p. 44), reafirmando a crença de que bastava saber a Língua Latina para que as outras pudessem ser aprendidas, através da tradução.

A influência do Latim para o ensino de Inglês é incontestável, e pode ser exemplificada ao observarmos que muitos livros de Retórica e Lógica dos séculos XVI e XVIII eram escritos na Língua Latina. John Houghton, em sua obra *Introduction to English Grammar*, datada de 1766, mostra, em seu apêndice, uma visão sobre a educação em geral, com grande destaque dado ao Latim e ao Grego, e sem nenhuma referência à Língua Inglesa (Michael, 1987, p. 166). O autor reforça o poder do Latim em territórios ingleses, ao afirmar ser até mesmo vetado aos alunos, por estatuto, o direito de se expressar em Inglês. Pode-se afirmar, dessa forma, que a sistematização do ensino de língua estrangeira teve seus primórdios com o ensino do Latim.

No século XVIII, verificou-se o aumento da conscientização de que os alunos, ao estudarem a língua materna, faziam-no através de uma segunda língua: o Latim, o que

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*.pp. 136-154

atestava a confusão existente entre método de ensino de língua materna e de língua estrangeira, numa verdadeira inversão de papéis, já que, para ensinar a língua materna, o Latim era utilizado. Até o século XVIII, toda forma de ensino de língua se dava através de gramáticas escritas em Latim, como se observa, por exemplo, no estudo de declinações de palavras, ou grupos gramaticais em Língua Inglesa que dispensariam tal tipo de análise. Como exemplo, Michael (1987, p. 318) cita as desnecessárias declinações encontradas em palavras como *man* e *men* e em adjetivos como *wise* em gramáticas do século XVIII e XIX.

Não obstante, foram os criticados métodos de ensino da língua latina que vieram a ser adotados quando as línguas vulgares começaram a ser ensinadas como línguas estrangeiras. Do mesmo modo, os modelos das gramáticas latinas transitaram para as gramáticas de línguas modernas, procurando os autores destas encontrar nas línguas que pretendiam tratar correspondência para todas as categorias gramaticais das gramáticas latinas. É em consequência disso que algumas passagens das gramáticas de inglês soam como absolutamente forçadas (Torre, 1985, p. 36).

A presença de padrões utilizados para o ensino do Latim nas gramáticas de Língua Inglesa, tão evidentes no século XVIII, está em consonância com o pensamento difundido desde o século XVI, de que bastava saber esta língua para que outros idiomas pudessem ser assimilados. Considerando-se que a Língua Latina se constituía em “um fator de unificação teórica que não tem equivalente na história das ciências da linguagem” (Auroux, 1992, p. 42-3), é comum associá-la ao pensamento vigente de que as gramáticas seriam, em última análise, simples traduções umas das outras, o que justificaria a existência de uma gramática geral, bastante difundida no século XVIII, e com regras derivadas do Latim. Tal pensamento era recorrente desde a época de

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

Comenius, no século XVII, uma vez que “as línguas são, para ele, constituídas das mesmas regras, ou seja, ele acredita na existência de regras lingüísticas universais” (Silveira, 1999, p. 36), que poderiam ser aplicadas para todas as línguas existentes.

A gramática geral, filosófica, especulativa, universal ou racional, como também era conhecida, foi “concebida como uma introdução a diferentes gramáticas de línguas”, contendo regras similares aplicáveis a qualquer idioma estudado. Esse fato, destacado por Auroux (1992, p. 86; 89), é de fundamental importância para a análise dos compêndios produzidos em Língua Inglesa nos séculos XVIII e XIX, já que, compartilhando dos ideais da época, as disposições gramaticais deveriam ser semelhantes às observadas nas obras destinadas ao ensino do Português e Latim. Segundo o autor, a gramática geral teve como “finalidade prático-teórica tomar o lugar que vimos ocupar a gramática latina ante as línguas do mundo” (Auroux, 1992, p. 89). Esta característica, contudo, foi responsável pela sua decadência no mundo ocidental, uma vez que faltava a esta gramática reconhecer e analisar as estruturas morfológicas diferentes das categorias latinas e que precisavam, dessa forma, ser validadas e estudadas.

Para Howatt, os primeiros compêndios para o ensino de Língua Inglesa surgiram tendo como base a leitura de textos, principalmente de diálogos, uma vez que não havia uma preocupação, nos séculos XVI e XVII, com a descrição das línguas vernaculares e nem com o aprofundamento dos seus aspectos gramaticais. No interior de tais publicações era também comum a presença do *método do catecismo*, ou seja, perguntas e respostas elaboradas com o intuito de auxiliar o aluno na memorização do conteúdo

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

religioso a ser repassado. “Os alunos tinham que memorizar, cabendo ao professor a mera tarefa de interrogá-los com as perguntas, com o objetivo de ‘ouvir’ a lição” (Howatt, 1988, p. 5)¹.

O catecismo pode ser visto, dessa forma, como um verdadeiro método de ensino-aprendizagem, com duplo objetivo: formar o aluno nos preceitos religiosos e ensinar a língua alvo. Ao analisar o catecismo *Breve instrução para ensinar a Doutrina Cristã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua Portuguesa e sua ortografia*, publicado na obra “A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil”, de Banha de Andrade (1978), Oliveira e Corrêa (2006, p. 10) afirmam que o catecismo se constitui em “um manual didático-pedagógico utilizado para o ensino simultâneo dos preceitos formadores da religião cristã, da leitura, escrita e da gramática da língua portuguesa”, uma vez que, nesse catecismo, podem ser encontradas regras gramaticais, como também orações a serem memorizadas, regras de bom comportamento e castigos a serem aplicados quando da desobediência dos preceitos estabelecidos.

O método do catecismo, segundo Oliveira e Corrêa (2006), forneceu a base para o ensino de meninos e meninas até o século XVIII, não por acaso período da formação dos estados-nação e da consolidação das identidades nacionais. A partir de então, era comum ter-se uma maior preocupação com a parte gramatical do ensino de línguas, bem

¹ “The learners had to do all the work of memorization and the teacher merely had to prompt them with questions in order to ‘hear’ the lesson” (texto original). Todas as traduções são de minha autoria.

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*.pp. 136-154

como com o estilo da escrita e a busca por bons modelos de leitura, valorizando-se, dessa forma, a precisão gramatical e a elegância estilística.

De acordo com Michael (1987), enquanto a tradução e a imitação eram práticas comuns para o ensino de Inglês nos séculos XVI e XVII, a composição começa a ganhar força nos dois séculos seguintes. Pode-se afirmar que os autores e professores dos séculos XVII e XVIII acreditavam na importância de um controle linguístico do Inglês, obtido através do estudo da gramática, enquanto, a partir do século XIX, tais preocupações começaram a ser enriquecidas com questões filológicas ou retóricas, relacionadas à composição.

Em decorrência de heranças renascentistas, as gramáticas eram comumente divididas em quatro partes, a saber: Ortografia (ou Letras), Etimologia (ou Palavras e partes do discurso), Sintaxe (ou Sentenças e regras de Concordância), Prosódia (ou Pronúncia e Versificação), podendo também ser encontrada uma quinta parte chamada de Ortoépia. Eram comuns os trabalhos com definições, memorizações e exercícios de parafrasear, substituir expressões, pontuação, correção de erros e *parsing* (análise sintática) (Michael, 1987, p. 321; 323). Auroux (1992, p. 67), ao estudar a composição das gramáticas encontradas até o século XIX, relaciona os principais pontos encontrados em tais obras, a saber: a categorização e regras do conteúdo gramatical, exemplos e conteúdos, agrupados em ortografia / fonética, partes do discurso, morfologia ou etimologia e sintaxe. Era comum a presença de um grande número de exemplos, por se constituírem em práticas de grande importância para o processo de gramatização, uma vez que “testemunham sempre uma certa realidade lingüística. Eles podem não somente

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

disfarçar a ausência de certas regras [...] como, quando necessário, podem ser invocados contra as regras e a descrição morfológica”.

Os compêndios produzidos desde o século XVI apresentavam uma seção destinada à publicação de “Diálogos Familiares”, com o objetivo de apresentar temas recorrentes da época e evidenciar a utilização da língua inglesa em conversações. Estes exemplos apresentados serviam como modelo de bons costumes e de comportamento ideal da sociedade da época. Os primeiros compêndios dedicados ao ensino de língua Inglesa que apresentavam esses diálogos foram os publicados na Inglaterra no século XVI por autores franceses que dominavam a língua inglesa e que se dispuseram a ensiná-la aos refugiados franceses, italianos e espanhóis, em decorrência da Reforma Religiosa promovida pela Rainha Elizabeth. De acordo com Neilsen (2009), entre 1570 e 1588, a Inglaterra presenciou um aumento de cerca de 360.000 refugiados, o que correspondia a 10% da população do país à época.

A existência de um número apreciável de autores franceses capazes de compor gramáticas em Língua Inglesa justifica-se pelo fato de que, em pleno século XVI, muitos “membros da Igreja Cristã, cientistas e letrados, servindo-se do latim como língua de comunicação internacional, movimentavam-se no espaço europeu para estudarem ou exercerem a docência em universidades estrangeiras”, o que fez com que eles aprendessem esses idiomas e se tornassem “autores de obras didáticas (dicionários e gramáticas) destinadas a facultarem aos seus compatriotas interessados o acesso às línguas estrangeiras, nomeadamente à inglesa” (Torre, 1985, p. 7). Nesse período, os vernáculos atingiram maior prestígio, uma vez que o Latim deixou de ser a língua de

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

escolha para os estudos e muitos livros, principalmente a Bíblia, passaram a ser editados e publicados nas línguas nacionais. De acordo com Howatt (1988, p. 102), a Revolução Protestante “destruiu o Latim como *lingua franca* internacional e ajudou a promover a rivalidade entre as línguas nacionais da Europa”. Em decorrência da necessidade do aprendizado de Inglês, alguns professores franceses se especializaram no ensino da Língua Inglesa, principalmente como preceptores privados, com grande destaque para Jacques Bellot, Claudius Holyband e John Florio. Neilsen (2009) afirma que os primeiros professores de Inglês como língua estrangeira foram importantes por atenderem a uma necessidade social ocasionada pela formação de uma verdadeira comunidade francesa na Inglaterra. Esses refugiados “trouxeram influências estrangeiras para a Inglaterra, sendo gradualmente assimiladas na cultura” (Neilsen, 2009, p. 15-6).

Analisando a evolução do ensino de Inglês como língua estrangeira, é interessante observar que o grupo de autores que se dedicavam ao ensino de Inglês como língua estrangeira era quase que totalmente composto por falantes não-nativos, sendo este quadro modificado somente a partir do século XIX (Howatt, 1988). Neilsen (2009) relata que a Inglaterra, no século XX, passou por um movimento similar ao ocorrido na Inglaterra com os refugiados franceses, uma vez que, com o crescimento da ameaça fascista, um grande número de refugiados se alojou novamente na Inglaterra, necessitando aprender a Língua Inglesa. Nesse momento, no entanto, já estava consolidado um centro de ensino de Inglês composto por professores nativos, não tendo

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

sido verificada uma movimentação de professores refugiados assumindo o controle da educação.

Ao analisar o processo de institucionalização do ensino do Inglês no Brasil, Oliveira (2006) investigou o modo pelo qual as gramáticas de Língua Inglesa foram simplificadas no século XVIII, associando esse fato com a promulgação do Alvará de 1759, assinado pelo então Conde de Oeiras. O Marquês de Pombal, como depois ficou conhecido, condenou a utilização de gramáticas complexas e escritas em Latim, recomendando a publicação de compêndios claros e concisos, que colocassem em evidência a Língua Portuguesa e suas belezas. As orientações de Pombal se estenderam por todo o século XVIII e parte do XIX, podendo ser percebidas com as ações de D. João VI, expressas na Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, que, ao oficializar o ensino de Inglês em terras brasileiras, apropriou-se das ideias contidas na legislação pombalina. Segundo o documento, os professores de Inglês deveriam

ditar suas lições pela Gramática que fosse mais bem conceituada enquanto não formalizassem uma de sua composição, e habilitassem seus Discípulos na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas linguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, para o que deveriam servir-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV. Nas traduções dos lugares², os alunos haveriam de conhecer o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancias della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido, e na escolha dos livros, seriam preferidos os de mais perfeita e exacta moral, usando-se para comparação com a Língua Pátria os autores classicos do seculo de quinhentos que melhor reputação tivessem entre os litteratos (Portugal, 1828, p. 5).

O ensino de Inglês no Brasil seguiu esse padrão voltado para a imitação, não só de frases, mas especialmente de modelos clássicos considerados como de *perfeita moral*.

² Por “lugares” entenda-se trechos de determinados livros.

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

Conforme Oliveira (2006, p. 84), muitas das gramáticas publicadas no século XVIII em Portugal e no Brasil não seguiam, contudo, a orientação de copiar os modelos do *século de Luiz XIV*, sendo bastante comum a ilustração das lições com “diálogos familiares”³, “letras de câmbio” ou “correspondências comerciais”. O primeiro professor da Cadeira Pública de Língua Inglesa da corte não publicou um compêndio de sua autoria, contrariando a Decisão n. 29. É provável que esse professor tenha utilizado os compêndios do norte-americano Lindley Murray (1745-1826), por ser falante nativo do Inglês e pelo fato de que, segundo Oliveira (2006), a *English Grammar*, publicada por Murray em 1795, era uma das gramáticas mais reeditadas na Grã Bretanha e nos Estados Unidos, com grande ênfase para a composição. Uma segunda hipótese é a da utilização da *Grammatica anglo-lusitanica & lusitano-anglica*, publicada em 1759 por J. Castro, uma vez que uma cópia desse compêndio pode ser encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, comprovando a presença dessa gramática no Brasil.

Por todo o século XVIII e XIX o mundo ocidental sofreu influências dos autores clássicos franceses. Ao seguir os padrões gregos e latinos, a Literatura Francesa se tornou de tal forma rica em formas e estética que serviu de modelo para todo o Ocidente durante o processo de formação das literaturas nacionais e de composição dos primeiros textos a serem utilizados pelas escolas recém criadas. Com a Decisão n.29 de 1809, os

³ A primeira referência à expressão “diálogos familiares” está relacionada, segundo Howatt (1988), ao segundo livro do francês Jacques Bellot: *Familiar Dialogues* (1586). No prefácio deste livro, Bellot defende a inclusão de diálogos que representassem conversas do dia-a-dia nos compêndios de língua estrangeira, especialmente para ajudar àqueles leitores que moram em outros países e estão em constante contato com conversas corriqueiras. Desde então, esse tema se tornou recorrente em compêndios de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras.

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

primeiros professores de Inglês e Francês foram nomeados, recebendo a recomendação de escrever compêndios baseados nos modelos do *século de Luiz XIV*.

Apesar de ter sido o primeiro professor de Língua Inglesa do império brasileiro, nomeado ainda em 1809, o padre John (João) Joyce não compôs uma gramática a ser utilizada em suas aulas, tendo essa tarefa sido postergada até o ano de 1827, quando o Padre Guilherme Paulo Tillbury, nomeado em 1823, publicou a *Arte Inglesa*, oferecida a José da Silva Lisboa (1756-1835). O Visconde de Cayru, como também era conhecido, foi o inspetor geral dos estabelecimentos literários da época e teve seu nome citado, de acordo com Tillbury, não somente pelo seu “notório e official zelo’ com a instrução da mocidade, mas também pelo seu apreço da ‘Litteratura Britannica’” (Tillbury, 1827, p. ii). A admiração e o reconhecimento de Tillbury pelo visconde é notória na sua dedicatória, chegando, ao assinar a nota, a considerar-se um venerador de Cayru.

Com a análise desse compêndio, pode-se perceber forte influência dos preceitos defendidos pelo Marquês de Pombal no século XVIII, especialmente no que se refere à relação entre o ensino das línguas estrangeiras modernas e o ensino de Latim, e a preocupação com a simplificação do ensino de Línguas Vivas a um número reduzido de regras gramaticais. O repúdio de Tillbury (1827, p. x) por normas complexas está atestado no prefácio da sua *Arte*, ao alegar ser “inimigo declarado de Grammaticas volumosas para principiantes”, indicando, contudo, as gramáticas de Siret (Inglês) e

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*.pp. 136-154

Cobbet (Francês)⁴ para aqueles que desejarem maior aprofundamento. O autor diz desconfiar daqueles que se apoiam em explicações aprofundadas e afirma que leitores de gramáticas de tal complexidade geralmente não são capazes de explicar as ‘miudezas’ das definições aos estudantes. Por não acreditar nos benefícios de gramáticas complexas e longas, defende a concisão de sua obra, uma vez que, para o bom conhecedor da língua, qualquer gramática é de utilidade, devendo-se preferir sempre as menores. Para aqueles que não dominam o idioma, por outro lado, seria necessário “huma Grammatica em Folio, com todas as miudezas de Definições, e Conjugações repetidas etc. Etc. Etc.; as quaes elles por si sós não sabem explicar ao estudante” (Tillbury, 1827, p. ii).

Tillbury aparentou ser um grande conhecedor de gramáticas, o que pode ser comprovado pela menção que fez aos volumes de Siret, Cobbet e Walter e pelo fato de ter, em 1823, publicado a *Breve Explicação sobre a Grammatica Portugueza* no Rio de Janeiro. Este fato sugere que o autor se sentia à vontade para utilizar constantes comparações entre o Inglês e o Português na sua *Arte Inglesa*. Nesta obra, tem-se um panorama geral sobre a posição ocupada pelo Inglês no início do século XIX e o cuidado com a exaltação da Língua Inglesa, que deveria ser utilizada para defender o Inglês da soberania que a Língua Francesa detinha na época.

⁴ De acordo com Dufief (1811), Siret e Cobbet foram excelentes Gramáticos do século XVIII. Dufief atestou ter recebido grandes influências desses autores, afirmando que quase todo o conhecimento da Língua Inglesa adquirido na época teve os dois como referência. Segundo as pesquisas de Oliveira (2006), a Gramática Inglesa escrita em francês mais popular na Europa setecentista foi a *Éléments de la langue Angloise, ou méthode pratique pour apprendre facilement cette langue*, escrita por Siret (1773), chegando a alcançar dezoito edições até 1800. “Louis Pierre Siret (1745-1797), sobre quem, infelizmente, se sabe muito pouco, escreveu mais dois Compêndios, *Éléments de la langue italienne* (1797) e uma *Grammaire portugaise* (1798), sendo um autor muito citado tanto na literatura pedagógica quanto na legislação e nos Compêndios brasileiros do século XIX” (Oliveira, 2006, p. 88).

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

Em sua nota introdutória, Tillbury exalta a Literatura Inglesa, associando a superioridade do Inglês aos padrões conseguidos pela Inglaterra, em decorrência da superioridade das obras de *Sciencias Moraes* e de Política, “em que se aprende a distinguir entre a verdadeira liberdade Social, e o desenfreado liberalismo do Seculo” e ao fato de que

ao Philosopho Moralista e aos homens Facultativos ella [a Língua Inglesa] offerece Thesouros preciosissimos; e o Theologo mesmo, nas obras de hum Leland, de um Lardner e de hum Paley achará argumentos irrefráveis, e os melhores antitodos contra a ímpia Philosophia Franceza, que já entre nós tem ameaçado ao Altar e ao Throno (Tillbury, 1827, p. ii, iv).

Como, no século XIX, o ensino de línguas no Brasil estava totalmente vinculado à sua funcionalidade; não havia uma preocupação com a aquisição de idiomas e sim com a concretização de finalidades estipuladas. Dessa forma, a *Arte Inglesa*, além de estar vinculada à instrução da mocidade e à divulgação da Literatura Britânica, preocupou-se com a preparação de alunos para algumas profissões, como a de comércio, “em que a Nação Inglesa tem indisputavel primazia” (Tillbury, 1827, p. ii), a política, a filosofia moral e a teologia. Tillbury, um grande defensor das belezas da Língua Inglesa, se preocupava, como já dito, com a valorização do Inglês frente a um grande crescimento da Língua Francesa no Brasil, podendo a sua obra servir de “antídoto” contra a filosofia francesa.

Sua preocupação em alertar o leitor sobre o perigo que a filosofia francesa poderia causar à sociedade da época parece estar relacionada à grande influência do Francês no mundo ocidental e à preocupação desse professor de Inglês em elevar o status da Língua Inglesa e em defender a sua profissão. Tillbury alegou que os autores franceses lidos

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

naquele período não eram os grandes autores franceses da época, o que fez com que a sua posição não fosse a de condenar o estudo dessa língua e sim a de ressaltar o valor que devia ser dado à Língua Inglesa, já que “se, como dizem, a França e a Inglaterra são os dois olhos da Europa, para que contentar-se em ver por hum delles só? Ou quando assim se fizer, escolha-se ao menos aquelle que contenha a vista mais comprida” (Tillbury, 1827, p. ii).

O conteúdo gramatical verificado na *Arte Inglesa* é abordado a partir de uma análise da pronúncia, considerada, pelo autor, como a parte mais difícil para o estudante, em decorrência do grande número de exceções. Tillbury (1827) colocou em seu compêndio apenas as regras consideradas absolutamente necessárias nas primeiras nove páginas de seu compêndio. Para um maior aprofundamento, o autor recomendou que os alunos procurassem o “Tratado de Pronuncia no princípio do Dicionário de Walker” (Tillbury, 1827, p. 1).

Cada letra do alfabeto foi associada tanto ao seu respectivo som quanto ao produzido em decorrência de combinações de letras mais frequentes. Um espaço foi também dedicado à comparação dos sons em Língua Inglesa com os mais próximos encontrados no Português, como sinal de valorização da Língua Nacional, conforme defendido por Pombal. Como exemplo, pode-se destacar a explicação dada ao som produzido pela letra *c* em associação com as letras *ea*, *eous*, *ia* ou *io*. Verifica-se, nesse caso, a produção do som de modo semelhante ao produzido ao equivalente à letra “x” na palavra “xadrez”. Exemplo: *Ocean* (oceano). Sons como o [s], conforme relatado por Tillbury (1827, p. 5), possuem regras fonéticas “tão compridas e complicadas; e a

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

diferença entre os dois sons he cousa de tão pouca consequencia para um principiante, que não valem a pena estudal-as: he melhor seguir as regras para a mesma letra no Portuguez”. Percebe-se, assim, mais uma vez, uma retomada às orientações de Sebastião José, no que se refere à redução do número de regras a serem utilizadas em uma gramática, e à valorização que deve ser dada à Língua Portuguesa.

Em todas as explicações gramaticais da *Arte Inglesa*, o Português é utilizado como língua de referência e notas explicativas sobre diferenças de uso são encontradas durante todo o compêndio, sugerindo que a preocupação do autor não se dava apenas em termos de descrição de tempos verbais, havendo uma preocupação com o uso dos itens abordados, como pode ser percebido na explicação: “Em vez do futuro subjuntivo os Inglezes usão do presente do Indicativo: Exemplo; Quando elle vier: *when he comes*” (Tillbury, 1827, p. 17).

As listas de palavras, comuns em livros de tal natureza desde o século XVI, também estão presentes neste compêndio, de modo que adjetivos, numerais, verbos, verbos irregulares e participios são listados e traduzidos. A preocupação em listar palavras e arrumá-las de modo a facilitar a aprendizagem do aluno é anterior à utilização de gramáticas. Essas listas, segundo Aurox (1992, p.71), “constituem sem dúvida os mais antigos instrumentos pedagógicos da humanidade” e podem ser consideradas como as precursoras dos dicionários, que foram primeiramente utilizados na sua forma bilíngue para o ensino do Latim em sua associação com os vernáculos. A utilização de listas atingiu seu ápice no século XVIII, sendo de grande importância a

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

análise das suas constituições e das motivações dos professores que as prepararam, uma vez que,

A energia e a ingenuidade que os professores tiveram ao produzir várias classificações nos faz estudá-las em maiores detalhes do que desejaríamos. Qualquer tentativa de entender o que os professores estavam tentando fazer, e o que as crianças deveriam fazer, significa que nós devemos analisar o modo pelo qual tais listas foram estruturadas (Michael, 1987, p. 101).

Após uma breve análise etimológica, Tillbury parte para o estudo da sintaxe, explicando que “a collocação das palavras nas Frazes Inglezas he extremamente simples e natural” (Tillbury, 1827, p. 37). Todas as partes do discurso são explicadas, e definições e posições na frase são destacadas. O exemplar ao qual tivemos acesso na Biblioteca Nacional está localizado no acervo de obras gerais, necessitando de maiores cuidados, por se encontrar em estado avançado de decomposição. A análise da relação de obras da biblioteca de Nova York de 1861 revela que a *Arte Inglesa*, de Guilherme Tillbury, possui 48 páginas, o que está de acordo com o seu posicionamento em manter apenas as regras essenciais para o ensino das Línguas Vivas. O exemplar ao qual tive acesso, no entanto, está incompleto e possui apenas 46 páginas. Ao que tudo indica, a gramática de Tillbury não apresenta uma seção dedicada aos diálogos familiares, como era costume nas gramáticas dos séculos XVIII e XIX, refletindo a sua preocupação em se manter conciso e voltado ao ensino da gramática, com maior destaque dado à etimologia, sintaxe e prosódia, o que estaria em consonância com a sua função utilitária para os preparatórios dos Cursos Jurídicos, a partir de 1831.

A gramática de Tillbury reflete os anseios divulgados por Pombal em meados do século XVIII e comprova a influência e o alcance que as medidas do Alvará de 1759

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

tiveram sobre Portugal e suas colônias. As maiores preocupações educacionais do também conhecido Conde de Oeiras são percebidas nesse compêndio, principalmente no que diz respeito à tentativa de simplificação das normas gramaticais e aos preceitos de que uma gramática deveria ser clara e concisa. Ao analisarmos a dedicatória desta obra, percebemos, de forma evidente, a sua associação aos ideais pombalinos, uma vez que, ao dedicá-la ao Conde de Cayru, Inspetor Geral dos estudos literários e membro do conselho da “Magestade Imperial”, Tillbury reforça o fato do teor de sua gramática estar de acordo com as orientações de Pombal, sendo este compêndio dedicado à instrução da mocidade e respeitosa aos preceitos religiosos. Ao entrar em contato com a exposição feita pelo autor sobre a supremacia da Língua Francesa e a tentativa de valorizar e elevar a Língua Inglesa em decorrência das relações mercantis entre Brasil e Inglaterra, é fácil perceber a finalidade instrumental à qual essa gramática se propunha, colocando o comércio como propósito último da aprendizagem do Inglês. A análise de compêndios, confrontada com a legislação vigente, se constitui em fonte de grande valor para um maior entendimento das motivações e finalidades do ensino de Inglês da época.

Os compêndios utilizados no Brasil colônia só podem ser completamente entendidos quando retomamos o processo de institucionalização do ensino de línguas, do qual Portugal foi pioneiro, de modo a entender as motivações e finalidades da reformulação desse processo. Somente após essa compreensão, podemos perceber os impactos que as medidas pombalinas causaram em terras brasileiras. Muitos estudos ainda são necessários para que possamos entender um pouco mais sobre a importância

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

que os compêndios e, mais atualmente, livros didáticos desempenharam e ainda desempenham, não só para o ensino de línguas, mas, principalmente, para o registro de impressões e processos vivenciados por uma determinada sociedade.

Referências

ANDRADE, A. A. B. de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

DUFIEF, N. G. *Dufief's Nature displayed in her mode of teaching language to man or, A new and infallible method of acquiring a language, in the shortest time possible, deduced from the analysis of the human mind, and consequently suited to every capacity*. Philadelphia: Printed by T. & G. Palmer, 1811.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.

MICHAEL, I. *The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

NEILSEN, R. *Travellers' Tales: The Expatriate English Language Teacher in the New Global Culture*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

OLIVEIRA, L. E. M. de. *A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São

Santos, Elaine Maria. *Arte Inglesa: Uma Gramática Brasileira do Século XIX*. pp. 136-154

Paulo. *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade*. São Paulo, 2006.

_____ e CORRÊA, L. P. “A importância do catecismo no processo de escolarização”. *Interdisciplinar: revista de estudos de língua e literatura*, v. 2, n. 2, jul/dez, pp. 37-53, 2006.

PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva*. Legislação de 1802 a 1810. Lisboa: na Typ. Maignense, 1828.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TILLBURY, G. P. *Arte inglesa oferecida ao illustrissimo Senhor Visconde de Cayru*. Rio de Janeiro: Na Typographia Imperial e Nacional, 1827.

TORRE, M. G. da. *Gramáticas inglesas antigas: alguns dados para a história dos estudos ingleses em Portugal até 1820*. Trabalho complementar à dissertação de doutoramento apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 1985.

CELLI, Marion. MATSUMOTO, Renata. "Porque eu quero ser militar": A Discourse Analysis Of A Brazilian Identity Edification Strategy. pp. 155-169.

“Porque eu quero ser militar”: A Discourse Analysis Of A Brazilian Identity Edification Strategy

Marion Celli*
Renata Matsumoto**

RESUMO: O presente artigo alia a Análise do Discurso Crítica com alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa. Temos como objeto de estudo um anúncio publicitário que pode ser considerado um eco do slogan de alta repercussão no país “Sou brasileiro e não desisto nunca”. Tendo em vista tal contexto, pretendemos discutir e analisar um anúncio que pode ser relacionado ao conceito da identidade conhecida como "brasileira". Para a metodologia, adotamos as seguintes etapas: coleta do *corpus*, fundamentação teórica e análise textual, semiótica (Kress & Leeuwen, 1996) e discursiva do material. Através da análise, notamos uma construção de representação estratégica da "identidade nacional" devido à forte relação entre ideologia e sujeito.

Palavras-chave: discurso; mídia; identidade; patriotismo; ideologia.

ABSTRACT: This paper combines the area of Critical Discourse Analysis with some concepts of the French theory of Discourse Analysis. It is based on an advertisement which can be considered an echo of the very well-known Brazilian slogan “Sou brasileiro e não desisto nunca”. Taking this issue into account, our purpose is to discuss and analyze an advertisement that can be related to the concept of the so-called “Brazilian identity”. Methodologically speaking, the following stages were taken into account: *corpus* selection, theoretical foundations and textual, discursive and semiotic (Kress & Leeuwen, 1996) analysis of the material. Through our analysis, then, we noticed, from a strong relationship between ideology and subject, a successful representational strategy construction of “national belonging or identity”.

Keywords: discourse; media; identity; patriotism; ideology.

* University of São Paulo, Graduate student/ FAPESP São Paulo Research Foundation (proc. 2008/56075-0)

** University of São Paulo, Graduate student.

Introduction

“Sou brasileiro e não desisto nunca” – “I am Brazilian and I never give up¹” – is a slogan created by ABA (Associação Brasileira dos Anunciantes) and the agency Lew, Lara in 2004. Part of a campaign called “O melhor do Brasil é o brasileiro” – “The Best thing of Brazil is the Brazilian” –, it was designed in order to make the people’s self-esteem higher and help the government to improve the country’s economy (Neves, 2004). The federal government had an indirect participation in this campaign, searching for partnerships with private companies in order to try to make the financial crisis weaker. The main slogan had a high repercussion in Brazil and it is still echoed in various discourses related to the national identity. Our purpose in this paper is to discuss and analyze one advertisement that can be related to the concept of the so-called “Brazilian identity”.

Considering the great number of theoretical approaches in the area of Discourse Analysis, we would like to firstly highlight that we take into consideration language as a process of meaning production determined by given historical, social, and political conditions (Fairclough, 1992). Based on this main concept, we intend thus to discuss the relationship between language, discourse, representation and identity in a particular *corpus* – an advertisement text of a preparatory course for the Brazilian Armed Forces’ exams².

Besides being considered as an instance of a discursive practice, which is part of the larger dimension of social practices (Fairclough, op. cit.), the advertisement can be considered as a materiality of discourse, which, according to Pêcheux (1975 apud Orlandi, op. cit., p.21), is an effect of meanings between interlocutors. Thus, it seemed necessary for us to use, together

¹ The slogans were translated by us.

² COPEM - Centro de Orientação e Preparação às Escolas Militares.

with some concepts of the Critical Discourse Analysis of Fairclough (op. cit.), some (other or parallel) concepts by Pêcheux (op. cit.) and Orlandi (op. cit.), such as the concept of the subject.

Analysis

Since a discursive practice involves the conditions of production of a discourse, its distribution and consumption (Fairclough, op. cit.), it could be said that this particular advertisement was produced by COPEM in order to attract young lower-class people (suggested mainly by “não tenho condições financeiras de ingressar em uma faculdade”) to get prepared for the admission tests for military schools. Its target public consists of men in the 13-29 age group and of women in the 16-29 age group who live in the city of São Paulo or in the nearby cities. It aims at changing people’s attitudes in order to start studying to pass the tests. After being distributed on the streets (this is contradictory because the text itself says that it is made to be distributed internally – “DIST. INTERNA” – but it was distributed on the streets of São Paulo’s old downtown), the text is consumed. It is read and, according to its message, it is supposed not to be thrown on the floor, but to be presented at the entrance of COPEM, as a kind of ticket (“APRESENTAR ESTE FOLHETO NA ENTRADA”).

In the advertisement, both written text and set of images pursue an identification of the target public with what is written or shown. In relation to the images, first of all, there is an adapted image of a Brazilian flag. It is adapted because the emblematic message “Ordem e progresso” is omitted and replaced by “Moças e Rapazes”. This could suggest that young people represent the order and the progress of the Brazilian nation, which could indicate that the advertisement probably gives value only to its target public. This adapted flag is put on the left top of one of the sides of the advertisement, which, according to Kress (2000), in relation

to the visual space of images in Western alphabetical cultures, may mean something ideal (top) and given (left). “Ideal” may mean an ideal form, which, when applied to our analysis, may indicate the ideal that young people are the (“good”) future of the nation. “Given” may mean something already taken for granted or assumed to be the case, like an effect of something socially pre-constructed, which is the idea of the young people representing the future, the “order and progress” of the nation.

The picture on the right top is a “demand picture” (Kress and Leeuwen, 1996), since its represented participants look directly at the reader’s eyes, requiring an immediate interaction between them, demanding from the viewer an imaginary relation and identification with them. They smile, which may indicate a demand of an affinity relation with the reader, since they seem to be happy when wearing their uniforms. This supposed “happiness” may make the reader presuppose that this kind of life is something ideal (this ideal is also connected to the disposition of the picture on the top of the advertisement). The disposition of the picture on the right side may indicate something new that the reader did not know before and might be connected to the idea that having responsibility for the future of a nation does not mean unhappiness and extreme seriousness. It may also be new to the reader the fact that there are a lot of careers in military schools, which are indicated at the bottom of this side of the advertisement (“Você poderá seguir as seguintes especialidades: piloto, técnico de vôo ou terra, navegação, artilharia, mecânico de avião... são mais de 27 áreas técnicas”).

Below this “demand picture”, there are some emblems of the Brazilian Armed Forces together with the emblem of COPEM. Firstly, we can see the Navy emblem. Then, the Air Force emblem. After that, the COPEM Pré-Militar emblem. Then, the Army emblem and, at last, a drawing representing a man and a woman from the Military Police. The COPEM emblem is

in the center, which may indicate that in order to enter these institutions, people need to enter COPEM before, which may serve as a guide to all of them. It may also indicate that COPEM has the same value of these institutions, so it is put together with them. Based on Kress's (2000) semiotics of the visual space, we can consider that the COPEM emblem's position – in the middle of the advertisement – may indicate that it represents the transition between the given and the new meanings and between the ideal and the real meanings. It could represent exactly the function of this preparatory course institution, that serves as a bridge between the “dream” of entering a military school and the “reality” of passing the tests.

The last picture is an “offer picture” (Kress and Leeuwen, 1996), since the represented participant is offered as an object of contemplation, an item of information. The reader's role is to be an invisible onlooker and no contact is made. It may be offered for the reader to see the pride of serving the nation since the participant is looking forward. Behind the participant, we can see the Brazilian flag again and it may reinforce this idea of pride. It could also be said that the images only (re)present young people, which means that the advertisement indicates explicitly its target public.

Still in relation to intertextuality, according to Fairclough (1992, p. 133), this concept has important implications to “the constitution of subjects through texts, and the contribution of changing discursive practices to changes in social identity”. In addition to this, he says that “intertextuality, and constantly changing intertextual relations in discourse, are central to an understanding of processes of subject constitution” (op. cit., p. 133).

We can find the two types of intertextuality discussed by Fairclough (op. cit.) in the analyzed text. “*Porque eu quero ser militar. Afinal, sou brasileiro e não desisto nunca*” is an example

of “constitutive intertextuality”, which is not manifest and explicit. In this particular passage we can notice a reference to ABA’s campaign. “*Porque alguém um dia disse: ‘Para vencer é preciso estar no lugar certo na hora certa’*” is a clear example of “discourse representation” – a term used to define a “form of intertextuality in which parts of other texts are incorporated into a text and usually explicitly marked as such, with devices such as quotation marks and reporting clauses” (Fairclough, op. cit. 106-107) – indicated through quotation marks in a third person utterance. These two expressions have a special role in relation to the whole text: they insert elements of the common-sense ideal of ‘Brazilianess’ and the valorized issue of ‘succeeding in life’. This fragment, then, indicates that discourse is not apart from its social context, it is intrinsically related.

Besides, we could also see these expressions as a cultural marker choice that associates popular expressions (the slogan, as already mentioned, has had a high repercussion and has become a popular expression in Brazil that has been used in various other advertisements, commercials and even in interviews on *Jornal Nacional*³) – colloquial language and, therefore, ordinary people – to the image of the Armed Forces. By targeting a certain kind of audience and shaping this kind of audience the text constructs, as a result, certain proximity with the readers. The use of the first person in the section *Porque eu quero ser militar* only increases this effect of proximity, as the text speaks from the perspective of the reader and tries to make him believe he really has these particular ideas: “Porque não tenho condições financeiras de ingressar em uma faculdade” and “Porque adoro praticar esportes”, for example. Another strategy is the use of the pronouns “sua” (your) and “você” (you) in “Esta é sua grande oportunidade”, “Se você ingressar nas ‘escolas militares o governo federal paga

³ On November 19th, 2008, the nationally broadcasted Brazilian news program *Jornal Nacional* presented an interview about enterprising actions in which one of the interviewees said such slogan – “Sou brasileiro e não desisto nunca” – in order to justify his daring business performance.

para você estudar”, “seja soldado enquanto a sua idade permitir”, which address the reader directly, creating an effect of identification.

We could say, as a consequence, that this particular text creates an intimacy and proximity with the reader in order to conduct the audience towards its aim. Readers are then expected to imagine they need that kind of life. Those young people from the lower social class, then, are driven to something as if they naturally wanted it.

The written text reinforces this idea of a young target public. Besides giving the age of the people who can enter military schools and the cities where they may be from, it addresses young people directly – “Jovens! Este é o caminho”, “moças”, “rapazes”, “Jovens de São Paulo e Cidades vizinhas”, “... todos os anos milhares de jovens ingressam nas Escolas Militares e porque não eu?”, “O COPEM (...) Convida e Comunica a todos os JOVENS ...”, “JOVEM! NÃO PERCA SUA VAGA”.

Although the advertisement is for young people, it is not targeted at all of them. It is aimed at young people who have at least some amount of schooling (“Cursando a partir da 8ª série do Ensino Fundamental” – for boys –, “Cursando a partir da 3ª série do Ensino Médio” – for girls) and it consequently excludes a lot of Brazilian young people. It is also targeted at lower-class people. This aspect is reinforced by the written text, which tries to talk about the presupposed difficulties, needs and wishes (*futuro certo, segurança, realização profissional, emprego efetivo, estabilidade, moradia, ótima alimentação, licença nos fins de semana,*

assistência médica, odontológica e hospitalar, férias, salário mensal para despesas pessoais

– *como aluno*⁴) of lower-class people:

Porque não tenho condições financeiras de ingressar em uma faculdade.

Porque a Marinha, o Exército e a Aeronáutica pagarão minha faculdade, meu curso técnico, ou meu curso auxiliar, como também me fornecerão todo o material didático, assistência médica, ajuda de custo, alimentação e alojamento para eu ficar durante a semana.

Porque depois de formado, serei encaminhado a servir à Pátria, na profissão que me formei, recebendo ótimos salários.

Porque quando estiver cansado e aposentar-me, terei uma velhice tranqüila com uma ótima aposentadoria.

Se você ingressar nas ‘escolas militares’ o governo federal paga para você estudar.

In our text of analysis it is also interesting to observe which voices are represented and the consequences for its main purpose – selling COPEM’s preparatory course. The interesting fact is that the act of advertising this preparatory course is not evident; the text’s effect seems to be that what is being advertised is not COPEM itself but the military schools. We could think then of two processes: the direct diffusion of Armed Forces and the indirect reference to COPEM. In order to conduct the young people – an audience between thirteen and twenty-nine years old – to their course, we almost hear them saying *Go to the army and experience a way of life*.

The advertisement also gives the idea that young people should not miss this opportunity of changing their lives (“Tome a decisão que vai mudar a sua vida!”), since if they get older, they cannot take the tests and COPEM only offers instructions on the right date, at the right time and in the right place – not by other means of communication, such as telephone –, which may mean that it is now or never (“Seja soldado, sargento ou oficial enquanto a sua idade permitir”, “O ‘COPEM’ Centro de Orientação e Preparação às Escolas Militares”

⁴ Our italics.

Convida e Comunica a todos os JOVENS, que Prestará GRATUITAMENTE todas as Informações sobre as condições de INGRESSO, *somente nos dias e horários abaixo*”, “*NÃO ATENDEREMOS ANTES DOS DIAS E HORÁRIOS MARCADO E NEM POR TELEFONE*”, “Porque alguém um dia disse: ‘*Para vencer é preciso estar no lugar certo na hora certa*’ ”⁵). Statistics are also used to attract more people and to reinforce the argumentation. The number of job vacancies (“São mais de 15.000 vagas...”) is given as well as the salary (“Ordenado inicial após formado de R\$2.200,00 à R\$5.500,00”).

In relation to representation and identity, it could be said that in the section *Porque eu quero ser militar*, we have a clear example that part of our identity is constructed with a basis on the perspective of the other. According to Hall (2003 apud Monte Mór, 2008, p. 11),

um sujeito não vê a sua própria imagem por “inteiro”, logo, poderá ver-se ou imaginar-se por inteiro no espelho do olhar do outro. Dessa maneira, embora o sujeito seja, por natureza, cindido, dividido, inacabado, ele assume a sua identidade como se ela estivesse completa, acabada e unificada, conforme o olhar alheio lhe informa, ou, conforme a sua imagem se formou (...) no espelho do olhar alheio.

Thus, we see that the audience of our *corpus* reads its apparent own words, as we have a first person discourse that tries to create a relationship of identification between readers and the military life. For instance, we can see this identification in the following excerpt: “Porque depois de formado, serei encaminhado a servir à Pátria, na profissão que me formei, recebendo ótimos salários”.

In order to understand this process of identity construction, it is interesting for us to recall Orlandi’s words in which

⁵ Our italics.

a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato de que “eu” sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva (...). (2002, p. 45)

Ideology, then, is a fundamental concept for identity construction, as it not only characterizes its architecture but also establishes its representative meanings: “[o] indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi, op. cit., p. 46). In this sense, we can finally associate the section *Porque eu quero ser militar* with Orlandi’s idea that “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (op. cit., p. 52).

The passage above may be connected with the conception of subject that we have adopted in this study. The subject is made of both conscious and unconscious parts because of his relation to language (Fink, 1998). In this sense, his discourse is produced by the conscious and the unconscious and only produces meanings because of the subject’s relation with language and history, which means that, according to Orlandi (2002), the subject is decentered and incomplete, although he has the illusion of completeness and that he is the origin of meaning.

This issue can also be related to Hall’s (1994, p. 292) discussion about national identities: “national identities are not things we are born with, but we are formed and transformed within and in relation to *representation*” (his italics). As a consequence, “national culture is a discourse – a way of constructing meanings which influences and organizes both our actions and our conception of ourselves” (op. cit., p. 292).

Taking the above lines in relation to our *corpus*, we could immediately imagine how this particular text powerfully influences the young people who receive this pamphlet. Through the use of the first person point of view, it is easier to conduct the other's opinion. Additionally, sentences like “não tenho condições financeiras de ingressar em uma faculdade”, “adoro praticar esportes e lá serei um atleta”, “todos os anos milhares de jovens ingressam nas Escolas Militares e porque não eu?”, and finally “sou brasileiro e não desisto nunca” help to make the readers believe they belong to this specific social group.

Besides, expressions like “*ótimos* salários”, “*linda* farda”, “*ótima* aposentadoria” (our italics) intensify this future that is strongly advertised. What is more, the whole section is constructed in the future tense, which helps to increase the apparent dream of becoming a military man or woman. This advertisement, then, can be seen as a turning point in the lives of these young boys and girls who do not have a definite future yet. The text thus is very successful in constructing representational strategies that, according to Hall (1994, p. 293), “are deployed to construct our commonsense views of national belonging or identity”. Just to conclude, we could think that

a nation is not only a political entity but something which produces meanings – a system of cultural representation. People are not only legal citizens of a nation; they participate in the idea of the nation as represented in its national culture. A nation is a symbolic community and it is this which accounts for its ‘power to generate a sense of identity and allegiance. (Hall, op. cit., p. 292)

In general, the voices represented in the advertisement are of the most powerful people, since it is an attempt to make young people spend money in a preparatory course. As a consequence, it may give the impression that civil service is the only way for a satisfactory professional future. What is more, we could elicit the special attention given to the idea that

serving the nation is an ideal to be followed. This, then, can be understood as a mechanism of social control represented through the indirect voice of the government – “sou brasileiro e não desisto nunca”. These ideas can finally be connected to Fairclough’s (1992) concepts of hegemony and ideology which help to see discourse as something belonging to power relations. For the author (op. cit. p. 92), hegemony “is leadership as much as domination across the economic, political, cultural and ideological domains of society” and ideologies can be constructions of reality built into many discursive practices, “which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination” (Fairclough, op. cit., p. 87). According to the same author (op. cit., p. 93), discursive practices are “a facet of hegemonic struggle” which contributes to the reproduction or transformation of the existing orders of discourse and to existing power relations. Then, this analyzed text reproduces existing hegemonies and orders of discourse.

Conclusion

As we tried to demonstrate through our analysis, images are not a simple appendix to verbal language; they are coded as much as verbal language is (Kress & Leeuwen, 1996). Both of them are thus cultural and socially situated. In this sense, our analysis intended to discuss not only the written text but also the particular meanings each image and drawing of COPEM’s pamphlet constructed in relation to the whole advertisement. Besides, we noticed that together with the verbal language, those images and drawings also helped to construct the ad’s audience, that is, its target public – young men between 13-29 years old and young ladies between 16-29 years old that fit in the social group previously analyzed.

This way, by targeting and, consequently, shaping a certain kind of audience we could conclude that COPEM’s text constructed, as a result, certain proximity with its particular

readers. Taking into account the advertisement's *apparatus* and techniques that enabled this construction we could discuss the process of identity edification observed in our *corpus*. Through our analysis, then, we noticed, from a strong relationship between ideology and subject, a successful representational strategy construction of "national belonging or identity" (Hall, 1994, p. 293).

Bibliographical references

Consulted texts:

- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FINK, B. *O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo* (trad. Maria de Lourdes Sette Câmara). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- HALL, S. The question of cultural identity. In.: HALL, S., HELD, D. and MCGREW, T. (Eds). *Modernity and its features*. Great Britain: Polity Press, Blackwell and The Open University, 1994.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.
- KRESS, G. & LEEUWEN, T. *Reading Images – the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
- MONTE MÓR, W. *Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas*, *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 8, p. 161-180, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. 4^a ed. Campinas: Pontes Editora, 2002.

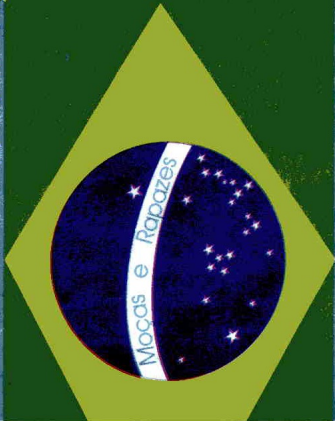
Consulted site:

- NEVES, R. *Governo comemora campanha pela auto-estima*. Available at: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=308ASP001> > Consulted on November 20th, 2008, at 7 a.m.

Attachment

ESTA É SUA GRANDE OPORTUNIDADE


 ★ FUTURO CERTO ★ ESCOLAS DE FORMAÇÃO TÉCNICA ★ SEGURANÇA ★
 ★ REALIZAÇÃO PROFISSIONAL ★ EMPREGO EFETIVO ★ ESTABILIDADE ★



MOÇAS - DE 16 A 23 ANOS

Cursando a partir da 3ª série do Ensino Médio (Várias Escolas Militares para Ingressar).
Aeronáutica - Marinha e Exército

MOÇAS - DE 17 A 29 ANOS

Cursando a partir da 3ª série do Ensino Médio (Várias Escolas Militares para Ingressar).
Aeronáutica - Marinha e Exército



**JOVENS!
ESTE É O CAMINHO**

CONVITE SEUS AMIGOS!
TRAGA CANETA
E ANOTAÇÕES



VANTAGENS COMO ALUNO (A) MILITAR APÓS INGRESSO

- ❖ Moradia
- ❖ Ótima Alimentação
- ❖ Uniformes
- ❖ Prática de Esportes
- ❖ Licença nos Fins de Semana para despesas pessoais
- ❖ Assistência Médica
- ❖ Odontológica e Hospitalar
- ❖ Férias
- ❖ Salário Mensal (como Aluno)

VOCÊ PODERÁ SEGUIR AS SEGUINTE ESPECIALIDADES

- ❖ Piloto
- ❖ Técnico de Vão ou Terra
- ❖ Navegação
- ❖ Artilharia
- ❖ Mecânico de Avião
- ❖ Tropa de Elite
- ❖ Tropa de Resgate
- ❖ Comunicação
- ❖ Eletrônica
- ❖ Controlador de Voo
- ❖ Armamento
- ❖ Fotografia Aérea
- ❖ Depto de Trânsito
- ❖ Enfermagem
- ❖ Armas Submarinas
- ❖ Operador de Radar
- ❖ Engenharia, etc.
- ❖ São mais de 27 Áreas Técnicas

TOME A DECISÃO QUE VAI MUDAR A SUA VIDA!

JOVENS DE SÃO PAULO E CIDADES VIZINHAS

COMPAREÇA E OBTENHA TODAS AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS AO SEU INGRESSO
 DIA: 23 DE AGOSTO DE 2008 (SABADO) - HORÁRIOS: AS 10:30 HS DA MANHÃ OU AS 14:30 HS DA TARDE
 OU DIA: 24 DE AGOSTO DE 2008 (DOMINGO) - HORÁRIO ÚNICO: ÀS 10:30 HS DA MANHÃ

LOCAL: SEDE DO "GOPEM PRÉ-MILITAR"

Rua Capitão Salomão, 89 - Centro - SP
 (Ao Lado da Praça do Correio, Largo do Paissandú, Viaduto Sta Efigênia e Av. São João)
 (Prox. Ao Metrô São Bento, a 500 Mts Merú Republica, Anhangabau e Viaduto do Chá)



ATENÇÃO!!!
 São mais de 15.000 vagas,
 distribuídas em 22 escolas
 de formação de carreira
 entre Marinha, Exército,
 Aeronáutica e Polícia Militar.
**ORDERADO INICIAL APÓS
 FORMADOS DE
 R\$ 2.300,00 A R\$ 5.500,00**

Porque eu quero ser militar...

Porque não tenho condições financeiras de ingressar em uma faculdade;

Porque a Marinha, o Exército e a Aeronáutica pagarão minha faculdade, meu curso técnico, ou meu curso auxiliar, como também me fornecerão todo o material didático, assistência médica, ajuda de custo, alimentação e alojamento para eu ficar durante a semana;

Porque depois de formado, serei encaminhado a servir à Pátria, na profissão que me formei, recebendo ótimos salários;

Porque vestirei todos os dias uma linda farda das Forças Armadas, orgulhando assim a minha família;

Porque adoro praticar esportes e lá serei um atleta;

Porque quando estiver cansado e aposentar-me, terei uma velhice tranqüila com uma ótima aposentadoria;

Porque no momento em que estou lendo este folheto tem alguém ao meu lado dizendo que não vou conseguir, porém, todos os anos milhares de jovens ingressam nas Escolas Militares e porque não eu? Afinal, sou brasileiro e não desisto nunca.

Porque alguém um dia disse: "Para vencer é preciso estar no lugar certo na hora certa".

SE VOCÊ INGRESSAR NAS "ESCOLAS MILITARES" O GOVERNO FEDERAL PAGA PARA VOCÊ ESTUDAR

SEJA SOLDADO, SARGENTO OU OFICIAL ENQUANTO A SUA IDADE PERMITIR

A T E N Ç Ã O

JOVENS DE SÃO PAULO E CIDADES VIZINHAS

O "COPEM" Centro de Orientação e Preparação às Escolas Militares" Convida e Comunica a todos os JOVENS, que Prestará GRATUITAMENTE todas as Informações sobre as condições de INGRESSO, somente nos dias e horários abaixo

LOCAL: SEDE DO "COPEM PRÉ-MILITAR"

Rua Capitão Salomão, 89 - Centro - SP

(Ao Lado da Praça do Correio, Largo do Paissandú, Viaduto Sta Efigênia e Av. São João)
(Próx. Ao Metrô São Bento, a 500 Mts Metrô República, Anhangabaú e Viaduto do Chá)

OBS.: COMPAREÇA COM 30 MINUTOS DE ANTECEDÊNCIA. CONVIDE OS AMIGOS E TRAGA CANETA P/ ANOTAÇÕES

DIA: 23 DE AGOSTO DE 2008 (SÁBADO)

HORÁRIOS: ÀS 10:30 HS DA MANHÃ OU ÀS 14:30 HS DA TARDE

OU DIA: 24 DE AGOSTO DE 2008 (DOMINGO)

HORÁRIO ÚNICO: ÀS 10:30 HS DA MANHÃ

NÃO ATENDEREMOS ANTES DOS DIAS E HORÁRIOS MARCADO E NEM POR TELEFONE

GUARDE! NÃO JOGUE NO CHÃO, MANTENHA NOSSA CIDADE LIMPA - "OBRIGADO" - DIST. INTERNA

▶ JOVEM! NÃO PERCA SUA VAGA - APRESENTAR ESTE FOLHETO NA ENTRADA 01