



Revista

YAWP

#10

2021

Revista dos Alunos de Graduação
da Área de Estudos Linguísticos
e Literários em Inglês - FFLCH - USP

Revista Yawp #10

Ano 2021

Organização

Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

Fabiana Valeria da Silva Tavares

Imagem da capa

“Foco seletivo de peças de xadrez no tabuleiro de xadrez marrom de madeira e fundo bege”, Anton Matyukha – adaptado.

Licença padrão de ©Litghtfield Studios, 2021.

Docente responsável

Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

Revista Yawp #10, ano 2021

Revista dos Alunos de Graduação da

Área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – FFLCH-USP

ISSN 1980-2862 // São Paulo – SP

A exatidão do conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os autores são responsáveis pela revisão textual e pela obtenção de autorização, quando necessária, para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados.



Apresentação



Este número da **YAWP – Revista dos Alunos de Graduação da Área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês** é uma edição especial dedicada a artigos que representam resultados de pesquisas em nível de Iniciação Científica, produzidos por alunos dos cursos de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Por abordarem temas variados, os onze textos selecionados foram agrupados em três partes. A primeira — **Linguagem e Sociedade** — reúne trabalhos que tratam, por exemplo, de aspectos da sala de aula de língua estrangeira, incluindo formação docente e educação crítica. Na segunda parte — **Estudos Literários** —, são apresentados estudos que analisam romances em língua inglesa. A terceira parte — **Estudos da Tradução** — traz pesquisas em torno de recepção de obras, comparação entre duas traduções, traduções de peças teatrais e elaboração de dicionário terminológico. A quarta e última parte tem como foco a análise cinematográfica.

No artigo **Possibilities for Visual Literacy in the Classroom: an Analysis of Physically Disabled Characters (and Other Non-Hegemonic Bodies) in Popular Movies**, Gabriela Hiraki Tomizuka analisa cenas e imagens selecionadas dos filmes *Contra o Satânico Dr. No* (1962) e *Kingsman: Serviço Secreto* (2014), com o objetivo de investigar questões de representação no cinema e sua abordagem em sala de aula, aliando-as à prática de letramento visual.

Em **Formação docente de línguas estrangeiras: por um ensino translíngue e sociocultural**, Tamara Cevera aborda a questão da necessidade de se preparar o docente de línguas estrangeiras para melhor educar os alunos, sob a perspectiva sociocultural e não somente do ponto de vista linguístico. No artigo, a autora discute a formação docente à luz dos conceitos de cultura, translíngua e educação crítica.

Considerando a contribuição do teatro no ensino de línguas, Amanda Rodvalho, em **Theater and Language Education: Diverse Paths Towards a Critical Education**, trata de teorias empregadas na prática didática, utilizando a improvisação teatral e a

ideia de performance como recursos para auxiliar no desenvolvimento da educação crítica.

Em **LGBTQ+ Fanfiction in the Academia and its Importance for Media Representativity**, Júlia de França Leme Izabela discute o conceito de representatividade da comunidade LGBTQ+ no âmbito da criação literária em espaços virtuais, especificamente na prática de produção de Fanfiction.

Rafaella Gobbo Reis da Silva, em **North and South: a experiência da desilusão**, apresenta uma análise formal do romance *North and South*, de Elizabeth Gaskell, com ênfase na investigação das estratégias empregadas pelo narrador para a construção das relações de classe entre personagens. A autora recorre ao conceito de romance da desilusão, proposto por Georg Lukács.

O texto **Write My Name in Fire Red and Burn It: aspectos da subjetividade e seus desdobramentos formais na narrativa de Wide Sargasso Sea, de Jean Rhys**, produzido por Mariana de Carvalho Oliveira, apresenta uma análise do quinto romance de Jean Rhys, por meio dos métodos propostos pela Teoria Crítica, com o objetivo de compreender os aspectos formais decorrentes do contexto evocado pela narrativa.

Laís Trajano Mendes, em **Representação cultural, política e tradução seletiva: uma breve análise da recepção de Jorge Amado na Hungria, no contexto da Europa bipolarizada**, aborda o ato tradutório não como uma mera transposição de significados de termos de um texto para outro, mas como um ato social, um processo que engloba aspectos socioculturais e políticos, o que implica a impossibilidade de se considerar posição neutra, por parte do tradutor ou do corpo editorial.

Em **A fidelidade e a liberdade em duas traduções de Recado a Adolf, de Osamu Tezuka**, Caio Perin Ribeiro toma como *corpus* de análise duas traduções da obra japonesa (mangá) para discutir o ato de traduzir também como meio de intervenção política.

José Pedro Mesquita dos Santos, em seu artigo **Elaborando definições para um dicionário terminológico de Ciências Naturais**, oferece um relato do processo que resultou na elaboração de cem definições para termos utilizados pelas Ciências Naturais (mais especificamente pela Biologia, para denominar conceitos

referentes ao corpo humano). As definições tiveram como público-alvo os professores do Ensino Fundamental I. Os termos foram coletados num *corpus* de estudo formado por livros didáticos selecionados pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 e 2013.

Em **As Peças de Maria Velluti**, Luiza Araujo Cardeal da Costa se debruça sobre as contribuições de Maria da Conceição Singer Velluti para o teatro do século XIX e a recepção das obras que traduziu, com o objetivo de expandir as investigações no âmbito dos estudos da Historiografia e História da Tradução, sobretudo no que diz respeito ao papel da mulher tradutora.

Lucas Brichesi Minari, em **The Production of Space in Ken Loach's *I, Daniel Blake***, propõe uma análise do filme, com ênfase na percepção da espacialidade associada à percepção do espectador, valendo-se de aspectos da teoria de David Harvey.

Os textos aqui reunidos representam valiosos resultados conquistados pelos autores graduandos, juntamente com seus orientadores, e constituem etapa fundamental no processo de construção de uma carreira acadêmica criativa, promissora e de relevância social.

*Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos
Fabiana Valeria da Silva Tavares*

Sumário

Apresentação

Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos

Fabiana Valeria da Silva Tavares

3

PARTE I

Linguagem e Sociedade

Possibilities for Visual Literacy in the Classroom: an Analysis of Physically Disabled Characters
(and Other Non-Hegemonic Bodies) in Popular Movies

Gabriela Hikari Tomizuka

9

Formação docente de línguas estrangeiras: por um ensino translíngue e sociocultural

Tamara Cervera

21

Theater and Language Education: Diverse Paths Towards a Critical Education

Amanda Rodvalho

39

LGBTQ+ Fanfiction in the Academia and Its Importance for Media Representativity

Júlia de França Leme Izabela

52

PARTE II

Estudos Literários

North and South: a experiência da desilusão

Rafaella Gobbo Reis da Silva

64

*Write My Name in Fire Red and Burn It: aspectos da subjetividade e seus desdobramentos
formais na narrativa de Wide Sargasso Sea, de Jean Rhys*

Mariana de Carvalho Oliveira

92

PARTE III
Estudos da Tradução

Representação cultural, política e tradução seletiva: uma breve análise da recepção de Jorge Amado na Hungria, no contexto da Europa bipolarizada

----- *Lais Trajano Mendes* -----

141

A fidelidade e a liberdade em duas traduções de *Recado a Adolf*, de Osamu Tezuka

----- *Caio Perin Ribeiro* -----

149

Elaborando definições para um dicionário terminológico de Ciências Naturais

----- *José Pedro Mesquita dos Santos* -----

156

As Peças De Maria Velluti

----- *Luiza Araujo Cardeal da Costa* -----

165

PARTE IV
Análise Cinematográfica

The Production of Space in Ken Loach's *I, Daniel Blake*

----- *Lucas Brichesi Minari* -----

182

PARTE I



Linguagem e Sociedade



Possibilities for Visual Literacy in the Classroom: an Analysis of Physically Disabled Characters (and Other Non-Hegemonic Bodies) in Popular Movies

Gabriela Hikari Tomizuka¹

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Melo Ferraz (DLM-FFLCH-USP)

Abstract: This article aims to outline the objectives and results obtained with the author's Scientific Initiation research, carried out through the Department of Modern Languages (FFLCH/USP) between August/2019 and August/2020. The research aimed to investigate questions of representation in the cinema and how to work with them in the classroom, when combined with visual literacy practices. For that, the research analyses Hollywood's tendency of othering their villains through race and physical disabilities. The corpus comprised selected scenes and images from the movies *Dr. No* (1962) and *Kingsman: Secret Service* (2014). Moreover, the research intended to investigate ways to (re)think how multimodal objects (especially movies) can be used in the classroom and their potential to foster a critical perspective towards political and social themes in the students.

Keywords: Visual literacy, Disability in the media, Education, Visual culture.

Resumo: Este artigo busca delinear os objetivos e os resultados obtidos com a pesquisa de Iniciação Científica da autora, realizada pelo Departamento de Letras Modernas (FFLCH/USP) durante o período de Agosto/2019 e Agosto/2020. A pesquisa teve o objetivo de investigar questões de representação no cinema e como esse assunto pode ser abordado em sala de aula, quando aliado à prática de letramento visual. Para isso, a pesquisa analisa a tendência hollywoodiana de estigmatizar seus vilões através de raça e deficiências físicas. O corpus foi composto de cenas e imagens selecionado dos filmes *007 Contra o Satânico Dr. No* (1962) e *Kingsman: Serviço Secreto* (2014). Além disso, buscou-se investigar caminhos para se (re)pensar como os objetos multimodais (principalmente o cinema) podem ser usados em sala de aula e seu potencial para fomentar nos alunos uma perspectiva crítica acerca de temas políticos e sociais.

Palavras-chave: Letramento visual, Deficiência na Mídia, Educação, Cultura visual.

Introduction

In times in which means of communication and new technologies are so present in people's daily lives, much is said about the importance of teachers diversifying their classes with activities that are more dynamic and more compatible with their students' real cultural/digital practices. Thus, in order to better adapt to their classes' realities — realities that are characterized by social media, ads, videos etc. — teachers have implemented new educational approaches geared towards the inclusion of visual culture such as it exists outside of the classroom, as for example, broadcasting movies and TV shows, making use of comics and illustrations, or promoting the production of videos by the students themselves etc. However, just updating didactic objects without actually rethinking teachers' practices is not enough for the aforementioned educational goals to be achieved.

¹ Gabriela Hikari Tomizuka is an English undergraduate student at Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. E-mail: gabriela.tomizuka@usp.br.

Let's take a look at occasions in which teachers bring movies to the classroom, for instance. Students tend to prefer these classes, because they are considered a form of distraction during the week; this feeling is validated when the activities that follow their exhibition are superficial and do not demand from the student more than a shallow understanding of what had been watched or whose expected answers usually abide to only one interpretation — the one deemed correct and valid by the teacher (Ferraz, 2018). For foreign language classes, more specifically, movies are shown usually in order to practice listening and vocabulary. Although these sorts of activities have room in the curriculum and are beneficial to the students, in this article I will argue that there is still potential being neglected when it comes to how the multimodal resources are handled in the classroom. If the goal is to diversify the activities done in the classroom, it is important that teachers be alert in order to not reproduce the same dynamics of memorization and replication that have been established in the past decades.

The research's interest in working with films also arises from the recognition of cinema's social and cultural influence over society. In hooks' (2009) own words, "movies do not merely offer us the opportunity to reimagine the culture we most intimately know on the screen, they make culture" (p. 12); therefore, it becomes imperative that the work with movies in the classroom be done under a critical eye to the ways they shape and construct social representations, considering Hollywood's long history in producing works that perpetuate negative stereotypes of different social groups.

In this regard, the research focuses on issues of representation in popular movies. Although its primary interest was of investigating how physically disabled people have been portrayed in the cinema, more specifically instances in which they are given the role of villains, and taking into consideration that giving disabilities to this type of characters reflects and reinforces common prejudices against disabled people in the real world (Longmore, 2003), it soon became clear that the research could not be complete without also including considerations about how race and gender also play a role in the portrayal of villains in the chosen movies. Moreover, the research's corpus is formed by two British movies: *Dr. No* (1962) and *Kingsman: Secret Service* (2016); both are similar in some aspects: their protagonists are British spies that go after villains that are both BIPOC² and physically disabled (*Dr. No*'s title character and antagonist has lost both hands and has replaced them by mechanical prostheses and is of Sino-German origins. In *Kingsman*, Valentine, a Black

² Anagram meaning "Black, Indigenous and People of Color"; the term is used to refer to those who are not white in a way does not center whiteness as the term "non-white" does.

man, has a lisp and his murderous assistant, Gazelle, an Algerian woman, has also replaced lost limbs with prostheses).

Thus, the main intent of this paper is, firstly, to discuss the ways teachers can rethink how they integrate visual media into their classrooms and, secondly, to investigate how visual literacy can be used to turn a “movie day” into much more than just entertainment but also a way to politically engage students.

Visual Media and the Classroom

For a long time, the West has privileged the written word and, as a consequence, visual media have assumed a subordinate role in comparison to it. As a result, in school life, text-based skills — such as writing and reading — are the sole focus of most teachers (and parents) due to still being the standard by which success is measured (Burns, 2006). Thus, students master the text-based world but are still fairly illiterate when it comes to the visual world waiting for them in public and private life.

However, the written-word reign has been challenged by the insurgence of visual media everywhere. According to Mirzoeff (1998), we stand before a time in which visual culture is not only part of our daily lives but, instead, is our everyday lives; they are our maps, our blueprints, our traffic signs, our medical exams, the data published by the government etc. In a society that not only cherishes pictures and videos because of their aesthetic value, but that has also found in them a way to transmit messages and information, they lose their primary function of entertaining and illustrating and become, increasingly, central to our communication and to the process of meaning making (Felten, 2008). Moreover,

These media(ted) texts constitute children's first curriculum, often their initial entries into texts and textuality, and provide them with a common stock of cultural stories about social relations, power, gender and ethnic identities, and the worlds beyond immediate neighborhoods and communities (Luke, 2003, p. 398).

This new era — the era of technology and social media, of the picture and the visual culture — demands from its spectators critical thinking and what better place to find the best opportunities for them to learn how to expand their perspectives than the classroom? Hence, it becomes imperative that schools be prepared to deal also with visual literacy practices, which, in turn, is defined by Bamford (2009) as “the gaining of knowledge and experience about the workings of the visual media coupled with a heightened conscious

awareness of those workings” (p. 1 apud Messaris, 1995) and involves “the ability to successfully decode and interpret visual messages” (Bamford, 2009, p. 1).

Through a visual literacy practice, students are encouraged to leave their roles as passive spectators and, instead, are invited to question and challenge power structures and social hierarchies that are reflected and reinforced by the images existing in their daily lives. Cinema is especially fruitful for this kind of work, since it is quintessentially the place of the encounter with the Other (Fantin, 2007), it can lead the audience to beyond the familiar and known (hooks, 2009) and it has the potential to shape the public’s memory and hope (Giroux, 2001); at the same time, movies are capable of perpetuating historical falsehoods and/or disseminating misconceptions about specific social groups – usually, the marginalized ones.

For example, let’s take a look at how *Kingsman* represents the Middle East in the movie’s opening scene:



Fig. 1 – Scene from the movie *Kingsman: Secret Service*.

Even though there is only one scene set in the Middle East, one image only is enough to showcase bigoted perceptions about the place. In Fig. 1, two men wearing military clothes and carrying heavy artillery listen to the radio. Their characterizations evoke images of terrorists that are abundant both in fictional media and on the news. At the back, there is a trench made of, for what one can tell, bags of sand, defining that space as one of war, and erasing any doubt that could exist about who these figures represent. Moreover, the casualty with which they do their actions leads the audience to believe that this – being on guard ready to shoot invaders, as one can deduct from the scene – is just one more daily activity for them. At last, the caption at the bottom “Middle East, 1997” generalizes the setting of the scene, giving the impression that the whole region – including all countries part of its territory – is a war zone full of terrorists.

From *Dr. No*, the following scenes are examples of the colonial ideology that sustains the movie:



Fig. 2 – Scene from the movie *Dr. No*.

The photograph being held by agent Bond (out of frame) depicts the friendship between British agent Strangways (on the left) and fisherman Quarrel. By physically placing the first in a higher position than the latter, the picture parallels the British Empire's belief in their superiority over their colonies. Moreover, Quarrel is also depicted shirtless in contrast to Strangways establishing more strongly the distinction between the “British gentleman” and the “savage Black person”.

Later, the photograph's dynamics is paralleled in a scene in which Bond and Quarrel work together. Once again, the scene is framed in a way that Bond is placed in the forefront and Quarrel, both in the background and physically below the British agent.



Fig. 3 – Scene from the movie *Dr. No*.

Although, at times, the movie attempts to show Quarrel as equal to his British companions, scenes like the ones just analyzed and others contradict this idea.

I emphasize that all this information is transmitted to the audience almost completely through the visual composition. There is not voice-over, nor dialogues that make the presented ideologies explicit to who watches it, but, more dangerously, it is shown in a subtle way through which the audience might end up naturalizing the idea — in case it hadn't done previously based on other examples of the popular media.

As the saying goes: “An image is worth a thousand words”; to those who work with visual literacy, this is not enough, it is necessary to also question: which words? Who is saying them? Who is in the picture and who is not? Who is benefitting from the dissemination of these pictures? By inciting students with this sort of questions, leading them to question the implicit discourses behind the filmmakers’ choices, they will become more aware of how the visual characteristics of a scene express not only the power relations between the movies’ characters, but also between those who have control over the production of these scenes.

Thus, it is through visual literacy that students will be encouraged to evaluate more thoroughly what is presented to them on the television and on movie theaters and, in this way, through a critical look and a work of problematization (re)think what they assumed as incontestable truths and what is their responsibility in the naturalization of such biases.

The Stereotypes of Physically Disabled Villains in the Cinema

Another concern of this research was of investigating issues of representation in the cinema. That is, who is being represented, who is not and how this has been done. When Hollywood filmmakers opt for giving space and prominence to stories that majorly revolve around white, cisgender, heterosexual and able-bodied characters (the ones this research considers the hegemonic bodies), or that are told through this perspective, they are sending a very clear message about which stories the public should value and with which bodies it should sympathize.

hooks (2009), contends that even completely fictional and fantastical movies create popular discourses around gender, race, class etc. Moreover, movies reveal a lot about how one sees the world and what are the fears and biases that are still pretty much alive in society. They can be explicitly racist and/or misogynist or display these characteristics in much subtler ways. Thus, cinema can be conceived as the privileged space for critical work and, when it comes to the work done in the classroom, it can be a starting point to approach the ways

in which persons, especially in their collective identities, are referred to or portrayed in images and words. Students of all ages should become sensitised to, and continuously critical of, how people are represented in whatever they hear, see and read, or which people are not presented at all (Cazden, 2000, p. 261).

Under the guise of “pure entertainment”, filmmakers continually perpetuate oppressive notions through their movies, either through choices in plot or in character construction. In regards to the representation of physically disabled people on the cinema, it is possible to observe the tendency to represent such characters in a negative or feeble way. The bases to such can be found from theater — the title character from Shakespeare’s *Richard III* has a deformed body (through the years, actors have played him either with a hunchback, a limp, or an immobilized arm) and is an unscrupulous and greedy ruler who terrorizes the English population — to children’s literature: Captain Hook, from *Peter Pan*, had his hand devoured by a crocodile and spends the rest of his life running from the animal.

Historically speaking, according to Mitchell and Snyder (2000), the stereotype of the villainous disabled person in the movies started mid-1910’s due to the silent era movies that demanded filmmakers to characterize their morally corrupt characters in a way that did not depend on dialogue or narration. Thus, “deformity of body symbolizes deformity of soul. Physical handicaps are made the emblems of evil” (Longmore, 2003, p. 133) and neither *Dr. No* nor *Kingsman* are exceptions to the rule.

As mentioned before, the movies’ villains are, in the former, a Sino-German scientist that has prosthetic hands and, in the latter, Valentine, a Black billionaire with a lisp and Gazelle, his Algerian henchwoman with prosthetic legs. Besides the similarities already highlighted, it is pertinent to also mention that both Dr. No and Gazelle make use of their prosthesis as weapons. In Fig. 4, it is possible to see the moment in which the scientist exhibits his prostheses’ super strength; Fig. 5, in turn, shows Gazelle using her prosthetic legs as weapons against Eggsy, the main character.



Fig. 4 – Scene from the movie *Dr. No*.



Fig. 5 – Scene from the movie *Kingsman: Secret Service*.

Although, at first glance, these prostheses turned into weapons look like an answer to the stereotype of helpless disabled people as perpetuated by movies and books, this weaponization of the disabled body in truth only reinforces another myth: the one of the disabled person as violent and aggressive – exactly the one this research deals with. This supposed “empowerment” that depends on the body being turned into lethal weapon, in reality, “accompanies militaristic and gangster-style violence where prostheses—and disabled bodies—become contemporary fetishizations of violence as power” (Ewart, 2019, p. 161). These choices visualize the “threat” the disabled body represent to the rest of society. Not just common villains, these characters have superhuman skills, giving the impression that “disability deprives its victims of an essential part of their humanity” (Longmore, 2003, p. 138).

Additionally, it is no coincidence that the villains happen to be BIPOC and non-British as well. Although being played by a white actor (Joseph Wiseman), Dr. No (Fig. 6) is supposed to be the son of a German father and a Chinese mother. *Kingsman*, in turn, chose both Samuel L. Jackson (Valentine) and Sofia Boutella (Gazelle) (Fig. 7) to play the counterparts of the heroic Taron Egerton (Eggsy), who is, just like every James Bond in history so far, a white man.



Fig. 6 – *Dr. No*'s villain and title character, evil scientist Dr. No.



Fig. 7 – *Kingsman's* villains, Gazelle and Valentine.

The practice of making a villain completely opposite to the heroes both in ideals and in body creates a distorted image of the non-hegemonic Other, an image in which they must be feared and ostracized. The message is clear: these characteristics (race and disabilities) make one less than human and the danger lies in the fact that the more examples pervade the media, the more they become solidified in the collective imaginary which, in turn, is capable of instituting values and beliefs that gain truth value through the repetition of information (Cavalcanti, 2019).

Thus, through a critical outlook to the ways in which different identities are represented in the cinema produced under hegemonic ideology, teachers can find in the exhibition of movies opportunities to encourage discussions around political and cultural matters, in ways that encompass a variety of themes such as race, gender, class and, as shown in this article, the discrimination against disabled people (ableism); and additionally ponder over the means of communication that feed such stereotypes and misconceptions to society.

Coupled with visual literacy theories, the work with movies (and TV shows) in the classroom aims to lead students to (re)think their relationship with the images surrounding them, in ways that lead them to construct (new) meanings and also (re)inscribe their positions in relation to their and other's social identities (Jordão; Fogaça, 2007). At the same time, popular movies allow for a material that is already familiar to the students' and bring the classes and activities closer to their realities and interests.

Final Remarks

Visual literacy refutes the myth that reading and interpreting images are automatic actions and, therefore, do not need teaching. On the contrary, scholars from the field

recognize that in the same way children are taught to read and write, they must be instructed in how to interpret the visual media in their particularities and inside their contexts of production and reception. In face of this, this research aimed to explore the many opportunities that become possible when movies are used for classroom activities, especially in foreign language classes.

Foreign language classes do not need to be only for repeating vocabulary and practice listening. Language, be it native or foreign, is both a carrier of ideologies and the very own instrument that allows one to subvert and reinvent the ideologies it perpetuates. Therefore, foreign language teachers cannot shy away from political and social issues. At the same time, they need to consider the new characteristics of the society in which we live in and recognize the importance of visual literacy theory in their educational practices, since, as addressed in this article, visual media have lots to say in more or less subtle manners.

Taking all this into consideration, because movies are one of the few media that currently make possible dialogues that encompass political issues, personal experiences, public life and that connect them to broader social themes (Giroux, 2002), by assisting students' critical analysis of cinematographic images, teachers are able to prompt discussion comprising of a variety of matters, such as issues of discrimination, inclusion, stereotypes, and the way these issues are handled by popular culture (and other media) not only based on what is said/written but also though what is pictured and how this is done. When these topics are included in the classroom, and questions of ethics and diversity are prioritized in the discussions, teachers are working not only towards an academic formation of their students but also towards citizenship education. At last, it is imperative that we see disabled people otherwise. Disabled people, just as members of any other community, deserve to be well represented in the media through portrayals that do not stigmatize their bodies and minds but instead showcase their humanity and complexities in respectful and accurate ways.

References

BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. 2009. Available in: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Access on July 07th 2019.

BURNS, M. A Thousand Words: Promoting Teachers' Visual Literacy Skills. *Multimedia & Internet@ Schools*, v. 13, n. 1, p. 16-20, 2006.

CAVALCANTI, L. Representações, multimodalidade e séries: letramento, mídia e entretenimento. In: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S.; SANTOS, Z. (Org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 89-107

CAZDEN, C. Taking Cultural Differences into Account. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 247-264.

DR. No. Direction: Terence Young. Production: Albert R. Broccoli; Harry Saltzman. Starring: Sean Connery; Ursula Andress; Joseph Wiseman, and others. Writer: Richard Maibaum; Johanna Harwood; Berkley Mather. [S.l.]: Eon Productions, 1962. (110 min), 35 mm.

EWART, C. An Arm Up or a Leg Down? Grounding the Prosthesis and Other Instabilities. In: MITCHELL, D.; ANTEBI, S.; SNYDER, S. (Eds.). *The Matter of Disability: Materiality, Biopolitics, Crip Affect*. Michigan: University Of Michigan Press, 2019. p. 160-181.

FANTIN, M. Mídia-Educação e Cinema na Escola. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 8, p.1-13, 2007.

FELTEN, P. Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v. 40, n. 6, p. 60-64, 2008. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3200/chng.40.6.60-64>.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas e locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.) *Educação linguística em línguas estrangeiras*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1. p. 33-61.

GIROUX, H. Breaking in into Movies: Pedagogy and the Politics of Film. *JAC*, v. 21, n. 3, p. 583-598, 2001.

hooks, b. *Reel to Real: Race, class and sex at the movies*. New York: Routledge, 2009.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, Paraná, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KINGSMAN: Secret Service. Direction: Matthew Vaughn. Production: Adam Bohling e Dave Gibbons. Starring: Colin Firth; Taron Egerton; Samuel L. Jackson; Stanley Tucci; e outros. Writer: Jane Goldman e Matthew Vaughn. [S.l.]: Twentieth Century Fox; Marv Films; Cloudy Productions; TSG Entertainment, 2014. (129 min), 35 mm.

LONGMORE, P. Screening Stereotypes: Images of Disabled People in Television and Motion Pictures. In: ____, *Why I burned my book and other essays on disability*. Filadélfia: Temple University Press. p. 131-146

MITCHELL, D.; SNYDER, S. *Narrative Prosthesis: disability and the dependencies of discourse*. Michigan: University of Michigan Press, 2000.

MIRZOEFF, N. What is Visual Culture? In: _____. *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, 2002, p. 3-13.

Formação docente de línguas estrangeiras: por um ensino translíngue e sociocultural ¹

Tamara de Farias Cervera^{2*}

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Melo Ferraz (DLM-FFLCH-USP)

Resumo: Os estudos culturais dizem respeito à nossa identidade, à nossa história e fazem parte de uma teia enorme e complexa de fatores que nos fazem ser quem somos. A palavra cultura é tão ampla que tem a sua definição multifacetada, levando em consideração muitas complexidades, mas está internamente relacionada com os estudos de comunidades e línguas do mundo. A sala de aula e o docente de línguas estrangeiras poderiam estar mais preparados para educar socioculturalmente os educandos e não somente linguisticamente. Este artigo tem como objetivo discutir a formação docente à luz dos conceitos de cultura, translíngua e educação linguística crítica. A metodologia consiste na análise qualitativa e etnográfica de entrevistas realizadas com professoras e coordenadoras do Clubinho Plurilíngue realizado em 2019 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e na revisão da literatura de educação linguística crítica.

Palavras-chave: educação linguística; translíngua; estudos culturais; formação docente.

Abstract: Cultural studies are about our identity, our history and are part of a huge and complex web of factors that make us who we are. The word culture is so broad that it has a multifaceted definition, taking into account many complexities, but it is internally related to the studies of communities and languages in the world. The classroom and the foreign language teacher could be more prepared to educate the students socio-culturally and not only linguistically. This article aims to discuss teacher education in the light of the concepts of culture, translanguaging and critical language education. The methodology consists of a qualitative and ethnographic analysis of interviews with teachers and coordinators of the Clubinho Plurilíngue performed in 2019 at the Faculty of Education at University of São Paulo and a review of the literature on critical language education.

Keywords: linguistic education; translanguaging; cultural studies; teacher education.

Introdução

Montaigne (1533-1572) procurou não se espantar em demasia com os costumes dos Tupinambá, de quem teve notícias e chegou mesmo a ter contato com três deles em Ruão, afirmando não ver nada de bárbaro ou selvagem no que diziam a respeito deles, porque “na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra.” [...] E terminou, ironicamente, após descrever diversos costumes daqueles índios Tupi: “Tudo isso é interessante, mas, que diabo, essa gente não usa calças.”

¹ Este artigo foi expandido e adaptado da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “As práticas de Bilinguismo e Translanguagem sob as perspectivas cultural e digital”, de autoria da aluna de graduação em Letras Português/Inglês Tamara de Farias Cervera na Universidade de São Paulo.

^{2*} Mestranda do Programa de Estudos Linguísticos e Literários da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e ex-pesquisadora de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: tamara.cervera@gmail.com.

Laraia, *Cultura: Um conceito antropológico*.

Acreditamos que os estudos de cultura são geralmente deixados de lado ou desvalorizados em detrimento de outros campos de estudo em muitos contextos de formação docente no Brasil³, porém eles são de suma importância para a formação docente em línguas estrangeiras, principalmente no que tange alguns dos temas que abordaremos no presente artigo.

Na epígrafe desse artigo, Laraia (2001) demonstra o quanto se pode criar um ideário prejudicial em relação aos sentidos de cultura. Segundo o autor, consideramos bárbaro tudo aquilo que é diferente do que estamos acostumados e nos esquecemos que aos olhos do outro, nós também podemos ser bárbaros (por exemplo, durante muitos anos, propagou-se a ideia de que brasileiros viviam como bárbaros e selvagens). Dessa forma, os estudos de cultura podem nos ajudar a trabalhar certos preconceitos que estão presentes desde a vinda dos portugueses ao Brasil.

Nossos costumes e nossas culturas fazem parte da nossa identidade, da nossa história, e são o resultado de um conjunto enorme e complexo de fatores que nos fizeram chegar até onde chegamos. Portanto, quando olhamos para o outro temos algo a aprender sobre ele, e ele tem algo a aprender sobre nós. Ao contrastarmos nossas diferenças, podemos, desta forma, ressignificar nosso olhar sobre nós mesmos. Por exemplo, quando pensamos nos costumes alimentares de cada cultura, podemos depreender que cada uma tem uma forma de se alimentar pela manhã e isso diz respeito à sua visão de mundo, sua forma de viver, etc. Quando questionamos o que “eles” comem e o que “nós” comemos, podemos pensar: todos tomam café da manhã? Tomam da mesma forma e no mesmo horário? Será que todos podem pagar por um café da manhã?, Quem pode pagar?, Quem não pode? Por que não pode?

³ “Considerando os dados analisados, tornou-se possível observar que a educação intercultural possui um espaço periférico nos cursos de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa das universidades públicas paulistas. Além disso, notou-se que, quase sempre, a formação dos professores aborda, nessas instituições, a ideia de cultura como sinônimo de arte literária produzida em língua portuguesa” (OLIVEIRA, 2019, p. 218).

Neste artigo abordaremos os conceitos de cultura de acordo com Eagleton (2000), Williams (1958, 1985), Bhabha (2000), Santos e Costa (2018), Laraia (2001) e Kramsch (2014). Também discutiremos brevemente a formação de professores de línguas estrangeiras e a educação de línguas voltada para a identidade e cidadania de acordo com Mattos (2018), Merlo e Fonseca (2018), Fanon (1989), entre outros.

O corpus deste artigo advém de trechos de entrevistas realizadas com professoras e coordenadoras do Clubinho Plurilíngue, que é promovido anualmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O Clubinho é ofertado aos alunos do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da FEUSP no contra turno das aulas regulares. Os alunos da graduação da FEUSP matriculados em disciplinas de Metodologias em Línguas Estrangeiras são convidados a participarem como professores estagiários a fim de cumprirem horas de estágio de regência da licenciatura.

Assim, a metodologia de pesquisa é qualitativa, pois concentra-se no estudo interpretativo tanto dos teóricos citados, quanto do corpus mencionado anteriormente. O método de geração de dados foi o da etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2009), em que observações de aulas e entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Além disso, realizamos a coleta de materiais produzidos pelos professores-monitores junto às coordenadoras do projeto. Para este artigo, selecionamos apenas alguns trechos das entrevistas. Vale ressaltar que os dados (as vozes das professoras e coordenadoras) e as teorizações (educação linguística, teorias do translanguismo e estudos de língua e cultura) estão imbricadas no texto desde o início das seções. Conforme ressaltamos, este artigo foi adaptado e expandido da pesquisa de iniciação científica realizada no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas da USP em 2020.

O artigo está dividido em duas partes: na primeira parte discutimos o conceito de cultura e a importância de uma educação linguística sociocultural. Na segunda, investigamos a formação docente em línguas estrangeiras e, por fim, apontamos para uma formação que leve o docente a buscar tornar a sala de aula de línguas estrangeiras um ambiente afável, translíngue, cultural e socioeducativo, rompendo com relações culturais hegemônicas.

O conceito de cultura

O conceito de cultura é um termo complexo, muito estudado desde os primórdios da história. Geralmente, temos no imaginário a ideia de que cultura é algo fixo, no qual todos que participam dela, se relacionam com ela e têm as mesmas características.

É difícil resistir à conclusão de que a palavra "cultura" é muito ampla e muito estreita para ser muito usada. Seu significado antropológico cobre tudo, desde penteados e hábitos de beber a como lidar com o primo de segundo grau do seu marido, enquanto o sentido estético da palavra inclui Igor Stravinsky, mas não ficção científica. A ficção científica pertence à "massa" ou cultura popular, uma categoria que flutua ambigualmente entre o antropológico e o estético (EAGLETON, 2000, p. 35, tradução nossa).⁴

O autor sintetiza as noções de cultura que podem incluir os costumes e os hábitos de uma certa comunidade. Além disso, o autor discute a dicotomia entre "alta cultura" e "baixa cultura", que seria a cultura de massas, sempre associada aos ideários de que é uma cultura ruim e pobre, destinada às classes mais baixas, enquanto a outra é sinônimo de totalidade e elevação artística.

Toda e qualquer produção artística de um povo deve ser considerada manifestação cultural, no entanto, em nosso país, vemos constantemente as manifestações culturais das comunidades periféricas serem desconsideradas como manifestações culturais. Está enraizado em nosso imaginário que a cultura deve ser sinônimo de perfeição ou manifestação sublime, sendo que os estudiosos em cultura já demonstraram que tal ideário é equivocado. Segundo Eagleton (2000, p. 35),

O sentido Arnoldiano da cultura como perfeição, doçura e luz, o melhor que foi pensado e dito, vendo o objeto como ele realmente é e assim por diante, é embaraçosamente impreciso, enquanto que se a cultura significa

⁴ "It is hard to resist the conclusion that the word 'culture' is both too broad and too narrow to be greatly useful. Its anthropological meaning covers everything from hairstyles and drinking habits to how to address your husband's second cousin, while the aesthetic sense of the word includes Igor Stravinsky but not science fiction. Science fiction belongs to 'mass' or popular culture, a category which floats ambiguously between the anthropological and the aesthetic."

apenas o modo de vida dos fisioterapeutas turcos, parece desconfortavelmente específico (Ibid., tradução nossa).⁵

Concordamos com Eagleton que a palavra cultura pode ser muito ampla ou muito “específica”, contudo, acreditamos que tudo aquilo que representa um traço cultural, ou uma manifestação cultural artística, a relação do ser com os objetos do mundo, ou com os outros à sua volta, são dessa forma parte da palavra cultura. De acordo com Williams (1985, p. 87, tradução nossa),

Cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa. Isso ocorre em parte por causa de seu desenvolvimento histórico complexo, em muitas línguas europeias, mas principalmente porque passou a ser usado para conceitos importantes em várias disciplinas intelectuais [...].⁶

O autor explica que a cultura foi usada amplamente ao longo de nossa história, em várias línguas e comunidades diferentes, o que torna difícil reduzi-la a um mero conceito, quando ela representa toda uma trajetória humana.

Williams (1985, p. 87, tradução nossa) esclarece que o termo cultura veio do latim *colere* que tinha significados como: “morar, cultivar, proteger, honrar com adoração”⁷. Em latim o termo acabou se difundindo em outras palavras como *colonus* que significa colônia. “Cultura em todos os seus primeiros usos era um substantivo de processo: a tendência a algo, basicamente plantações ou animais.”⁸ O autor comenta que posteriormente a palavra cultura passou a ser usada como metáfora do desenvolvimento humano. “Entre os séculos XV e XVI, a tendência de crescimento natural foi estendida ao processo de desenvolvimento humano, e isso, junto com o significado original de agricultura era o sentido principal até o

⁵ “The Arnoldian sense of culture as perfection, sweetness and light, the best that has been thought and said, seeing the object as it really is and so on, is embarrassingly imprecise, whereas if culture just signifies the way of life of Turkish physiotherapists then it seems uncomfortably specific.”

⁶ “Culture is one of the two or three most complicated words in the English language. This is so partly because of its intricate historical development, in several European languages, but mainly because it has now come to be used for important concepts in several distinct intellectual disciplines [...].”

⁷ “inhabit, cultivate, protect, honour with worship.”

⁸ “Culture in all its early uses was a noun of process: the tending of something, basically crops or animals.”

século XIX.”⁹ Portanto, é por isso que geralmente caracterizamos cultura como algo elevado e sublime que é relacionado aos outros, que achamos serem superiores a nós.

Assim, Williams na introdução de seu livro *Culture and Society* (1958), lança luz a cinco palavras muito importantes para nossa sociedade, são elas: indústria, democracia, classe, arte e cultura. Ele explica que a partir do século XIX, essas palavras começaram a ter significados diferentes e passaram a ser mais usadas na língua inglesa. Ele sintetiza essas palavras fazendo um percurso histórico do significado delas. Assim é que o autor conceitua a palavra cultura como associada ao desenvolvimento das sociedades e, com isso, demonstra como os seus sentidos mudaram historicamente:

Mas esse último uso, que havia geralmente sido uma cultura de algo, foi alterado, no século XIX, para a cultura como tal, uma coisa em si. Isto passou a significar, primeiro “um estado geral ou hábito da mente”, tendo relações estreitas com a ideia de perfeição humana. Segundo, passou a significar “o estado geral de propriedade de desenvolvimento intelectual, em uma sociedade como um todo”. Terceiro, chegou a significar “o corpo geral das artes”. Quarto, mais tarde no século, passou a significar “todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual”. Veio também, como sabemos, uma palavra que frequentemente provocava hostilidade ou constrangimento. [...] O desenvolvimento da palavra cultura é um registro de uma série de importantes e reações contínuas a essas mudanças em nossas políticas sociais, vida econômica e política, [...]”¹⁰ (WILLIAMS, 1958, p. 14-15, tradução nossa).

Os significados da palavra cultura comentados por Williams acima perduram em nossa sociedade até hoje, como, por exemplo, a ideia de perfeição humana, a associação de

⁹ “From eC16 the tending of natural growth was extended to a process of human development, and this, alongside the original meaning in husbandry, was the main sense until 1C18 and eC19.”

¹⁰ “But this latter use, which had usually been a culture of something, was changed, in the nineteenth century, to culture as such, a thing in itself. It came to mean, first, 'a general state or habit of the mind', having close relations with the idea of human perfection. Second, it came to mean 'the general state of intellectual development, in a society as a whole'. Third, it came to mean 'the general body of the arts'. Fourth, later in the century, it came to mean 'a whole way of life, material, intellectual and spiritual'. It came also, as we know, to be a word which often provoked either hostility or embarrassment. [...] The development of the word culture is a record of a number of important and continuing reactions to these changes in our social, economic and political life, [...]”

cultura com o modo de viver de uma certa comunidade ou nacionalidade, e as manifestações artísticas humanas.

Ao longo de nossa história tivemos exemplos desse ideário de aperfeiçoamento humano levado ao extremo, como a criação de uma raça humana “pura”, o que culminou no nazismo realizado por Hitler no século XX. Atualmente, nosso país vive uma pandemia causada pelo vírus COVID-19, e nossos governantes brasileiros, quando não proclamam um negacionismo anticientífico, respondem à pandemia sugerindo que se a maior parte da população se contaminar com o vírus, todos teriam anticorpos e apenas os mais fracos morreriam, resultando assim em uma população “mais forte”. Os discursos dos nossos governantes além de evidenciarem que nosso país está passando por uma mudança cultural profunda, na qual políticas que visavam o bem da população, tais como incluir as minorias, retirar armamento das ruas e ofertar oportunidades das massas populares entrarem no ensino superior, estão, ao contrário, dando lugar a uma política excludente, armamentista, que visa privilegiar ainda mais as camadas mais elitizadas às custas daqueles que mais precisam, uma política neoliberal que visa manter o status quo e a riqueza dos que já têm muito.

Entendemos que uma educação que seja mais focada nos aspectos socioculturais possa ser de grande valor para a nossa sociedade, visto que temos enfrentado diversos problemas causados pela intolerância, pelo desrespeito a aqueles que são contrários a qualquer ideia nos mais diversos âmbitos da nossa sociedade. Atualmente, nossa sociedade tem se comportado de forma cada vez mais dicotomizada, sem que haja uma dialogia entre grupos sociais que possuem opiniões divergentes. Talvez, uma educação linguística voltada para as relações entre língua e cultura, diversidade e cidadania possa colaborar com o enfrentamento desses problemas.

Em relação às questões de cultura, mais especificamente sobre língua e cultura, encontramos nos dados gerados entre as professoras e as coordenadoras do Clubinho, algumas visões de língua, cultura e ensino:

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Duboc (coordenadora): acho que a ideia do Clubinho é sempre focar a língua como prática social, ou seja, uma vivência que é sim mais sociocultural e menos linguística. [...] se a turma demonstra essa curiosidade, aí vem

essa dimensão, esses aspectos mais linguísticos que é olhar para a língua, falar sobre a língua.

Prof.^a Alana¹¹: [...] acredito que os aspectos socioculturais tenham um papel mais relevante e eu acho que eles causaram mais impacto. [...] ajuda elas a serem mais tolerantes com o outro, o diferente porque elas também são expostas a diferentes culturas, bom isso acaba impactando também os pais.

A Prof.^a Dr.^a Ana Duboc afirmou “a língua é uma prática social” e não está desvinculada dos comportamentos e ideologias presentes nas nossas comunidades. Segundo Jordão (2010, p. 429), por exemplo, a língua inglesa possui algumas crenças dentro do ideário brasileiro: “a distinção colonial *nativo* e *não-nativo*”, a função de “*commodity* no mundo”, “racionalidade e habilidade intelectual”, a predileção pelos “modelos de ensino/aprendizagem ditos *internacionais*” e “não se aprende inglês na escola pública”. Podemos perceber que os aspectos mencionados por Jordão (2010) são prejudiciais ao ensino de línguas estrangeiras/língua inglesa e que eles estão intimamente relacionados com as práticas socioculturais.

A predileção pelo ensino oferecido por nativos reforça o preconceito contra professores brasileiros de língua inglesa e demonstra que a cultura do outro é mais valorizada em detrimento da nossa, pois prioriza modelos que podem transformar o ensino de línguas estrangeiras em sofrimento para os alunos: Exigência de uma fluência imaginada, exigência de uma pronúncia padrão (inglês americano ou britânico) falaciosa e exigência de correção gramatical que mesmo “nativos” não possuem. Assim, cria-se o discurso ilusório, porém reproduzido aos quatro cantos, de que aqueles que são falantes de inglês são vistos como mais inteligentes ou melhores do que outras pessoas que não falam uma segunda língua. Na maioria das vezes, o domínio da língua está ligado às questões de status social e de acesso apenas às camadas mais elitizadas da sociedade.

Prof.^a. Alana: O Brasil como é extremamente desigual, eu acho que isso se reflete, também, no ensino de inglês e tem as classes mais altas que, às vezes, a maioria das pessoas já domina o idioma. E às vezes as classes mais baixas são privadas desse... eu diria direito, né? Não privilégio.

¹¹ Todas as professoras entrevistadas tiveram suas identidades preservadas, os nomes citados são fictícios.

A educação é um direito de todos os brasileiros e deveria ser oferecida igualmente para toda a sociedade, sobretudo a educação linguística em línguas materna e estrangeiras.

Às classes menos privilegiadas, ficam a insegurança e o medo em relação às línguas estrangeiras, pois os alunos dessas classes, quando têm acesso a alguma educação linguística, não se sentem encorajados a ler um texto em voz alta ou responder uma pergunta em inglês. Assim: Quantos não se desculpa pelo seu “inglês ruim”?

Nas entrevistas, uma das professoras afirmou que “*se for resumir o inglês na escola pública, imagino que seja insuficiente [...] não vou generalizar*”. Isso evidencia o quanto a escola pública, geralmente retratada como mantenedora de uma educação para as classes média e baixa no país.

Assim, podemos relacionar esses exemplos à quarta definição de cultura de Williams (1958, p. 14-15)¹² e também com a discussão acerca de língua e cultura realizada por Claire Kramsch (2014, p. 33). Segundo a autora, além da aquisição de linguagem por falantes não-nativos há o acesso à cultura como “rede semiótica transmitida historicamente pelos seres humanos” (GEERTZ, 1990, p. 30)¹³. Uma vez que o falante tenha aprendido a língua, não é possível que ele “transmita a cultura” da mesma forma que um falante nativo o faria. Portanto, o acesso e a transmissão da “rede semiótica” se darão de modo diferenciado. No entanto, vemos nas salas de aulas de línguas estrangeiras, professores e alunos encorajando que se reproduza a cultura estrangeira com uma perfeição que é impossível de ser reproduzida, sem que haja o respeito à identidade cultural e linguística do aluno.

Ademais, quanto mais se reproduzir os ideais de reprodução e valorização de modelos internacionais e da cultura do outro e de desvalorização do ensino público brasileiro, dificilmente caminharemos para uma educação igualitária que se afasta da hostilidade e do constrangimento linguístico e cultural. Ora, o presente artigo, está sendo escrito sobre a educação de um Clube Plurilíngue oferecido pela educação pública, o ensino de línguas estrangeiras da escola pública poderia ser mais valorizado.

¹² “Quarto, mais tarde no século, passou a significar ‘todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual’. Veio também, como sabemos, uma palavra que frequentemente provocava hostilidade ou constrangimento” (tradução nossa).

¹³ “an historically transmitted semiotic network constructed by humans”.

Destarte, de acordo com as teorias do bilinguismo dos séculos XIX e XX, considerava-se bilíngue aquele que era capaz de apreender o olhar do nativo e comunicar-se como se tivesse nascido falando a segunda língua. Essa concepção de que o bilíngue é o que “imita” o falante nativo, fez surgir essa ideia de que não só se deve falar como o nativo, mas apreender a cultura dele, torna-se própria a cultura do outro. Dessa forma, a cultura do outro torna-se mais importante que a cultura materna, e todas as reações esperadas de um participante dessa cultura são almejadas pelo falante bilíngue, além do status conferido às referidas culturas e línguas. Assim como Kramsch (2014, p. 33) explicita, a “imitação” da relação que o outro tem com sua própria cultura é impossível, pois o indivíduo sempre será formado por uma mescla das culturas que o originaram e da qual ele agora faz parte, por ser bilíngue.

Por conseguinte, podemos relacionar a predileção pela cultura do outro, que não a minha, pela língua do outro, com os imigrantes que tanto têm se espalhado pelo mundo por causa da globalização e dos problemas sociais em diversos países. O imigrante é sempre colocado como aquele que deve aprender como viver no país do outro, deixar suas concepções de vida e de mundo de lado, para adquirir as concepções desse novo território que agora habita.

A cultura migrante do “entre-meio”, posição minoritária, dramatiza a atividade de intraduzibilidade da cultura; e, ao fazê-lo, move a questão da apropriação da cultura para além do sonho do assimilacionista, ou do pesadelo do racista, de uma “transmissão total da questão do indivíduo”; e para um encontro com o processo ambivalente de divisão e hibridez que marca a identificação com a diferença da cultura (BHABHA, 2000, p. 301, tradução nossa).¹⁴

Durante o processo de estudo da cultura ou de uma língua, não devemos olhar o mundo com os olhos de um falante nativo, devemos olhar o mundo com nossos próprios

¹⁴ “The migrant culture of the in-between, the minority position, dramatizes the activity of culture’s untranslatability; and in doing so, it moves the question of culture’s appropriation beyond the assimilationist’s dream, or the racist’s nightmare, of a “full transmissal of subject matter”; and towards an encounter with the ambivalent process of splitting and hybridity that marks the identification with culture’s difference.”

olhos de acordo com toda nossa identidade, nossa história, as comunidades das quais fizemos e fazemos parte, e adicionar as novas concepções de mundo que nos são apresentadas. Dessa forma, ressignificando nossas concepções, adicionando outras ou excluindo algumas que considerávamos verdadeiras, essa poderia ser uma forma de processo de educação.

Como cidadãos de nossas línguas, devemos estar cientes de que as palavras não mudam de significado por conta própria; eles podem ser feitos para mudar o significado a fim de despertar emoções diferentes e, assim, servir interesses políticos diferentes através do discurso (KRAMSCH, 2014, p. 36, tradução nossa).¹⁵

Assim, devemos sempre questionar os discursos hegemônicos em nossa sociedade, porque os discursos políticos mudam os significados para seus próprios interesses, devemos refletir sobre o que lemos e ouvimos, devemos estudar e questionar discursos que visam privilegiar uma camada e deixar outra de lado, devemos sempre buscar a equidade e o equilíbrio em todas as instâncias de nossa sociedade.

Nesta seção, buscamos trazer um breve panorama acerca das concepções de cultura relacionadas com o ensino de línguas estrangeiras. Demonstramos por meio das discussões teóricas e das exemplificações dos dados da pesquisa, a necessidade de a sala de aula de línguas estrangeiras tornar-se um ambiente acolhedor das mais diversas culturas e de ruptura de hegemonias e comportamentos que desvalorizam e hostilizam o ensino de línguas no ensino público. Ademais, também defendemos que o ensino de línguas poderia estar mais ligado a questões socioculturais ao invés de visar sempre por questões linguísticas e gramaticais.

A formação do docente de Línguas Estrangeiras

Na seção anterior evidenciamos alguns conceitos de cultura, a fim de mostrar que a língua está internamente ligada com a cultura, e dessa forma, a palavra cultura faz parte das salas de aulas de línguas estrangeiras e logo, de outras disciplinas. Discutiremos adiante a

¹⁵ “As citizens of our languages, we must be aware that words don’t change meaning on their own; they can be made to change meaning in order to arouse different emotions and thus serve different political interests through discourse.”

formação de docentes e a sala de aula multilíngue à luz dos conceitos de cultura discutidos anteriormente.

Segundo Kramersch (2014, p. 40) nos anos oitenta e noventa, a Linguística Aplicada buscava investigar como as dimensões sociais e culturais dos falantes se manifestavam nas conversas. Posteriormente, com o crescimento da globalização, a Linguística Aplicada passou a lidar com contextos multilíngues e multiculturais, que ressignificaram as relações sociais e culturais. Assim,

a escola estava preparando os alunos para a cultura híbrida do mundo real lá fora, onde tais translinguagens são moeda comum (Garcia 2009). [...] [Canagarajah] descobriu que a troca de códigos cumpria ambas as funções, como gerenciamento de sala de aula e transmissão de conteúdo, e macrofunções que lidavam com implicações socioeducativas, como o status do inglês como reservado para o conteúdo formal da lição e o tamil para interações pessoais e não oficiais. Assim, ele conseguiu inferir a identificação emocional dos alunos com cada uma das línguas: inglês percebido como impessoal, desapegado e estranho; Tamil percebido como informal, pessoal e acolhedor (KRAMSCH, 2014, p. 40, tradução nossa).

Kramersch evidencia a importância de docentes de línguas estrangeiras levarem em consideração as línguas maternas, as identidades, os contextos educacionais e a relação dos educandos com a língua a ser ensinada, trazendo a língua estrangeira dessa forma para ser apropriada pelos educandos, para que seja um objeto tangível e não mais um objeto distanciado e desconhecido. Além disso, também evidencia o quanto uma abordagem translíngue de ensino prepara o educando para o mundo globalizado. No excerto abaixo, relacionamos os pensamentos de Kramersch com o da professora pesquisada:

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Duboc (coordenadora): [...] revela para as crianças o quanto que as línguas transitam entre nós, o quanto as identidades e as culturas que cada criança carrega são atravessadas por línguas e tudo isso faz sentido se a gente pensar um Clubinho Plurilíngue como um conjunto de vivências e experiências contextualizadas e não como aulas.

Acreditamos que a educação em línguas estrangeiras deve utilizar a troca de códigos, respeitar a identidade cultural e social dos educandos, sem endeusar a língua

estrangeira e deixar de lado a visão de mundo de nossos alunos. Presumimos que o papel da sala de aula de línguas estrangeiras seja o de tornar o aprendizado “acolhedor”, “híbrido” e “socioeducativo”, conforme enfatizamos no trecho acima e o exemplo da fala da professora doutora, indo ao encontro com as necessidades contemporâneas da educação.

De acordo com Mattos (2018, p. 34), a formação de professores de línguas estrangeiras “deve se constituir de espaços flexíveis de reflexão e autorreflexão”, nos quais os docentes possam se tornar críticos e despertar uma consciência crítica também em seus alunos. Assim, o Clubinho Plurilíngue cumpre este papel crítico na formação de professores e no ensino dos alunos, pois demonstra que as línguas e as culturas fazem parte de quem nós somos e de quem o outro é, e que todas as línguas e culturas merecem igual apreciação, deixando de lado relações hegemônicas.

Além de propiciar momentos de desenvolvimento da criticidade, a formação de professores também poderia levar em consideração outros aspectos como a desenvoltura espacial em uma sala de aula, a criação de vínculos e o trabalho em equipe.

E você acha que foi possível observar a Educação Linguística Crítica, no ano passado, em 2019, na edição de 2019? Você acha que a Educação Linguística Crítica esteve presente?

Prof.^a Dr.^a Lívia Donnini (coordenadora): *Eu acho que, assim, Tamara, a gente faz toda a formação para que isso aconteça desde o primeiro dia [...] vamos lembrar aquele dia que vocês fizeram o suco e as comidas, e as crianças comeram e foram falando. Então, aquela parte que vocês acrescentaram a gastronomia foi criando uma experiência que era mais atravessada [...] para a gente que tá do lado de cá como formador de professores, é tranquilo nesse sentido, assim, de dizer que você tá ensinando o professor de um outro lugar. Não é aquele lugar assim: “sou professor de inglês e vou ensinar a língua desse jeito” [...] você provoca uma experiência que pressupõe uma ruptura, a ruptura para cada professor acontece num lugar diferente [...]*

O “aumento da consciência crítica” pode acarretar uma melhor aceitação da cultura do “eu”, da comunidade da qual o aluno e professor pertencem, e da cultura do “outro” com o qual os alunos e professores se relacionam diariamente nas salas de aulas brasileiras que abarcam as mais diversas nacionalidades, principalmente em regiões fronteiriças. Tornar-se professor abarca uma série de aspectos como a escolha do repertório, o percurso a ser

percorrido no ensino, promover experiências que provoquem rupturas tanto ao professor quanto ao aluno, trabalho em equipe, colocar-se corporalmente em sala de aula, etc. Há muitos aspectos que devem ser apreendidos tanto pelos professores quanto pelos alunos, a formação de professores poderia promover experiências que contemplem os aspectos citados. A formação promovida no Clubinho Plurilíngue, por exemplo, contempla esses aspectos, pois o professor quebra com muitas “verdades” ao se deparar com o ambiente promovido pelo Clubinho e o aluno também é convidado a quebrar com outras “verdades” universais.

O Clubinho promove rupturas no sentido de que o professor é convidado a ter um olhar mais holístico sobre o ensino linguístico, desvinculado de normas e regras gramaticais como a professora doutora Lívia disse. Não há uma norma de como ser professor de inglês, por exemplo, ali, o professor é convidado a quebrar com a normatividade e com as relações culturais hegemônicas que ele possua com o inglês e com qualquer outra língua que ele ou ela leciona. Pois, como mencionado anteriormente, o docente criará a trajetória em conjunto com seus colegas e de acordo com o que a turma traz de gancho também. Foi muito enriquecedor para mim perceber que nós trazíamos culturas que as crianças nunca haviam ouvido falar, ou que elas podiam relacionar com seus familiares ou até mesmo antepassados. Dessa forma, elas percebiam o quanto o mundo no qual elas viviam era multimodal, translíngue e transcultural, promovendo, assim, uma maior tolerância ao novo e ao diferente.¹⁶

Uma dessas “verdades” é a de que o ensino de línguas estrangeiras em nosso país é considerado eficaz apenas quando realizado em escolas privadas ou em centros de línguas, e a escola pública não é vista com a mesma finalidade. Cunha (2018, apud FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018, p. 15) afirma que o fracasso do ensino de inglês, por exemplo, no Brasil deve-se ao uso e valorização de materiais didáticos estrangeiros, e não produzidos em nosso país, que não “refletem as práticas sociais do mundo contemporâneo”, não abarcam os contextos linguísticos e culturais brasileiros, “tratam de forma igual o ensino-

¹⁶ Em 2019, participei como professora estagiária do Clubinho Plurilíngue e em 2020 fiz a iniciação científica acerca da minha experiência no Clubinho e das experiências dos outros professores estagiários e das coordenadoras do projeto.

aprendizagem de inglês em países onde o inglês é primeira língua, a segunda língua e língua estrangeira, e distanciam-se do uso de tradução como recurso para o aprendizado”.

Com os processos e mudanças desencadeados a partir da globalização, a educação brasileira e mundial precisou se reinventar e se modificar. Nossa sociedade se modifica rapidamente e se relaciona diferentemente do que fazia há vinte ou trinta anos atrás. Com isso, o papel da escola, a forma como devemos ensinar nossos alunos transformou-se ao longo dos anos, e novas necessidades educacionais foram surgindo. Portanto, docentes tiveram a necessidade de modificar suas práticas pedagógicas a fim de abarcar todas ou parte das exigências que o mundo de hoje exige.

Nosso país tem a história mesclada de povos, sejam eles indígenas, portugueses, africanos, japoneses, italianos, espanhóis, etc., portanto, é necessário que deixemos de lado concepções tradicionalistas e excludentes que ainda perduram desde os primórdios do nosso Brasil. Devemos acolher o caráter heterogêneo de nossa cultura e nossa história. Pois, a nossa cultura brasileira está mesclada de várias outras culturas, somos formados por diversas influências de múltiplos povos que escolheram o Brasil como seu novo lar.

Temos em nossa relação com o “outro” e com o que é “diferente” comportamentos que perduram desde a época da colonização, por isso precisamos nos descolonizar. Fanon (1979, apud Santos e Costa, 2018, p. 124) discorre acerca da descolonização:

A descolonização jamais passa despercebida por que atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a "coisa" colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta (FANON, 1979, p. 26-27).

Portanto, a escola e os docentes têm o dever de promover uma educação que respeite a história de seus alunos e que os mostre e os faça refletir o quanto discursos e atitudes que vemos em nossa sociedade estão ligados ao processo histórico da concepção de nosso país, e devem ser deixados de lado, a fim de formarmos cidadãos que respeitam

uns aos outros, que abandonam o ideário colonialista, e passam a sentirem-se parte de nossa sociedade, valorizados como toda e qualquer identidade de nosso país.

Nesta seção evidenciamos por meio das discussões teóricas a importância de um ensino de línguas estrangeiras que valorize a língua materna do educando, as novas necessidades contemporâneas e uma perspectiva translíngua de ensino. Ademais, discutimos acerca da formação crítica dos professores e da importância de propiciar experiências que tragam rupturas com relações culturais hegemônicas e que valorizem a escolha de um repertório que considerem o contexto educacional e as identidades socioculturais dos educandos, assim como o faz o Clubinho Plurilíngua. Acreditamos que iniciativas como esta deveriam ser prestigiadas e louvadas, pois o Clubinho é uma iniciativa da educação pública que oferece rupturas e que oferece vivências transformadoras tanto para os professores e professoras quanto para os alunos e alunas.

Considerações finais

Acreditamos que os estudos de cultura ofereçam uma perspectiva de educação que pode ser de grande valia para a sala de aula de línguas estrangeiras, pois trata do viés sociocultural do ensino, para além dos aspectos linguísticos e normas gramaticais que são mormente preconizados no ensino de línguas, sobretudo no ensino de inglês, conforme vimos discutindo.

Assim, por meio da educação linguística podemos mudar perspectivas de intolerância e desrespeito às manifestações culturais, tais como às relacionadas à raça, gênero e sexualidade, já que muitas vezes, não há diálogo entre grupos sociais divergentes. Além disso, podemos trazer uma maior valorização da nossa identidade, da nossa história, da nossa língua e do respeito às nossas diferenças por meio do ensino de línguas estrangeiras que respeita a bagagem sociocultural do educando.

Ademais, acreditamos que a formação docente de línguas estrangeiras poderia propiciar experiências e reflexões acerca dos temas supracitados, desenvolvendo criticidade, rompendo com hegemonias, sem endeusar a cultura estrangeira, e demonstrando a importância do olhar ao contexto educacional e à identidade dos educandos. Uma educação que esteja alinhada às necessidades do mundo globalizado

translúgüe e transcultural pode romper com “verdades” universais acerca do ensino de línguas estrangeiras, transformando a educação em um ambiente flexível ao novo e ao diferente.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus Editora, 2009.
- BHABHA, H. How Newness Enters the World: Postmodern Space, Postcolonial Times and the Trials of Cultural Translation. In: PROCTER, J. (Ed.) **Writing Black Britain (1948-1998): an Interdisciplinary Anthology**. Manchester and New York: Manchester University Press, 2000.
- CAVALLEIRO, E. Prefácio - Superando o Racismo na escola. 2 ed. In: MUNANGA, K. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CUNHA, C. T. S. O mundo (im)perfeito dos livros didáticos em inglês. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 249-285.
- EAGLETON, T. **The Idea of Culture**. Oxford: Blackwell Publishing, 2000.
- FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.
- FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 13-27.
- FLORY, E.; SOUZA, M. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/ PUC-SP. ISSN 1806-275x, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296>> Acesso em: 3 dez. 2019.
- GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: Global Perspectives**. Malden, MA: Blackwell, 2009.
- GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York, NY: Basic books, 1973.

- JORDÃO, C. M. A Posição do Professor de Inglês no Brasil: Hibridismo, Identidade e Agência. **Revista Let. & Let**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, jul-dez, p. 427-442, 2010.
- KRAMSCH, C. Language and Culture. **AILA Review**, v. 27, p. 30-55, 2014.
- LANTOLF, J. Second Culture Acquisition: Cognitive Considerations. In: HINKEL, E. (ed.) **Culture in Second Language Teaching and Learning**. Cambridge: CUP, 1999, p. 28-46.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.
- MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo – uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 27-40.
- MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 139-155.
- OLIVEIRA, L. M. Evidências da Interculturalidade nos cursos de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. **Rev. Curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis - RJ, v.10, Número 1, jan-abr, p. 208-221, 2019
- SANTOS, Z. B.; COSTA, E. G. A educação ético-racial em diálogo com a semiótica social. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 119-137.
- SOUSA SANTOS, B. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- WILLIAMS, R. **Culture and Society**. Londres: Chatto and Windus, 1958.
- WILLIAMS, R. **Keywords: A Vocabulary of Culture and Society**. New York: Oxford University Press, 1985.

Theater and Language Education: Diverse Paths Towards a Critical Education

Amanda Rodvalho¹

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Melo Ferraz (DLM-FFLCH-USP)

Resumo: Este artigo foi adaptado e expandido a partir de uma pesquisa que buscou trabalhar com a educação linguística em conjunto com jogos teatrais, intitulada “Teatro e educação linguística por uma perspectiva transdisciplinar: Uma educação crítica com corpos que performam linguagem”, realizada em 2020. O objetivo inicial da pesquisa consistia em abordar as teorias de forma prática, desenvolvendo e formulando essas práticas a partir de metodologias de ensino linguístico, utilizando a improvisação teatral e a ideia de que o corpo também produz linguagem. Nosso pensamento se propõe a inovar com a educação tradicional que preza pelo ensino gramatical, envolvendo a memorização do sistema linguístico de uma determinada língua. Porém, devido à pandemia do coronavírus em 2020, decidimos reformular nossa abordagem, tornando a pesquisa mais teórica, contando com as teorias discutidas nos novos letramentos, bem como com a ideia de performance e o impacto que os discursos e as práticas neoliberais exercem sobre o sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação, Linguagem, Teatro; Processo; Neoliberalismo; Transdisciplinaridade.

Abstract: This article was adapted and expanded from a research that aimed to work with language education within theatrical games, entitled “Theater and language education from a transdisciplinary perspective: A critical education with bodies that perform language”, accomplished in 2020. The initial purpose of our research was to approach the theories in a practical way, developing and formulating these practices through language education methodologies by using theatrical improvisation and the idea that the body also produces language. With our thoughts, we aimed to innovate with the traditional education that values grammatical teaching, such as the memorization of the linguistic system of a given language. However, due to the 2020 coronavirus pandemic, we decided to reformulate our approach and count on the theories discussed within new literacies, as well as the idea of performance and the impact that neoliberal discourses and practices have on Brazilian educational system.

Keywords: Education; Language; Theater; Process; Neoliberalism; Transdisciplinarity.

Rethinking new educational strategies is a contemporary challenge. Paulo Freire (2013: 59) postulates that education does not disassociate from communication and dialogue since it is characterized as a meeting of interlocutors who seek from each other the significance of meanings. Thus, we can say that the educational process relates to the other’s dialogue, within the collective encounter that provides an exchange of knowledge that will eventually lead to the formation of those involved in this process.

¹ Amanda Rodvalho is an English undergraduate student at Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo. E-mail: amandarodo@usp.br.

Language can be seen in its material reality from its organization into words, sentences, even sounds, acquiring a relatively autonomous feature (PETTER, 2015:11). Thereby, through language we can express ideas, emotions, and even purposes, all guided by the speaker's worldview and their social and cultural experiences. Language allows us to build our relationship with the Other insofar as we establish the necessary communication to meet dialogically.

According to James Lane's article *The 10 Most Spoken Languages In The World* (2019), for Babbel Magazine², English is at the third position of most spoken language with 379 million native speakers. However, it is as a second language that English shows its worldwide influence: there are approximately 753 million non-native speakers. Lane (2019) points out that:

This indicates the remarkable success of English as the lingua franca of business, travel and international relations. (...) the pervasive soft power of US culture means that English will continue to dominate the world stage for the foreseeable future. For some, English is still synonymous with opportunity and a better quality of life.

English influence affects the daily life of a country, especially as a second language, since it is required to leverage the professional opportunities for its citizens and to expand the access to cultures that comes not only from Anglophone countries, but also from others that use this language to translate their culture to the world. Notwithstanding, English internationalization provokes debates about its belonging since the language had its role shifted as just a mere foreign language to an international/lingua franca language (FERRAZ, 2019, p. 189). Thus, teaching English as a second language is a challenge that deals with problematic situations such as “which English would be the most appropriate to teach?”, “what would be the best approach for a better language learning?” among others.

In this article, we aim to provoke our readers with the following question: how can we think of new methodologies for teaching a new language rather than those that we commonly face in our daily-life classes? Transdisciplinary is an epistemology present in recent researches concerning education, focused especially in practice “the *complex and transdisciplinary praxis* built itself on the ternary relationship between theory, practice and the subject's experience (subjective, biographical, autopoietic), in order to create and

² LANE, James. "The 10 Most Spoken Languages In The World". Available in: <<https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world>>. Access in Jan. 2, 2020.

promote knowledge and transformative actions”³ (SUANNO, 2015, p. 9). We will deepen on it further since it needs closer highlights to comprehend it within the purposes of our article.

With all that said we choose art to deal with this issue - theater emerges to us as an alternative to the teaching canons, since it deals primarily with our subjectivities and our ludic side. If we talk about language education and education through theater, a transdisciplinary thought would come to our minds. Nevertheless, due to the complex epistemology of transdisciplinarity, we believe that this way of conceiving education is more appropriate to develop our ideas. Theatrical games function in collectivity, which can help to develop significant exchange of meanings among the students, promoting an educational process centered essentially on humanity.

We can see education from different angles. Etymologically we can talk about education as “the process of teaching and learning, or the organizations such as schools where this process happens”, according to Cambridge Dictionary⁴. In any case, whenever we encounter “education” we get the idea of “process”. This process usually involves two roles: the educator and the learner. We can understand this process as a way of producing meanings and have meaningful exchanges, under the condition of having present at least two subjects for this event to occur.

Since it has a procedural nature, education is a matter in many knowledge fields and in many nations - it is important to take into account the culture and socioeconomic contexts from which students came to better comprehend their realities. According to Ferraz (2019, p. 184), who discusses foreign language teaching, neoliberalism affects education in Brazil insofar as it focuses on effectiveness - in order to reach higher levels of communicative management in second language - and competitiveness - whereas having communicative skills in English can guarantee a better ranking to apply for a job.

Neoliberalism's socioeconomic model sees education from an instrumental perspective, in which its purpose - regarding language education - is to learn how to communicate in a foreign language in order to get better payment and job opportunities (FERRAZ, 2019, p. 185). This side of education opens up its procedural trait, since it is necessary that we think about strategies to “improve” teaching - whether through

³ From the original: “A práxis complexa e transdisciplinar constrói-se na relação ternária entre teoria, prática e experiência do sujeito (subjéctiva, biográfica, autopoietica), no intuito de criar e promover conhecimentos e ações transformadoras”.

⁴ Meaning of “Education”, Cambridge Dictionary Online: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/education>> Access in 10 jun. 2020.

technology, the innovation of educational methodologies, the access to the learner's narrative so the educator can better comprehend their realities... and the list goes on.

In this sense, and corroborating neoliberal thinking, people sought for an "effectiveness" in the educational process, which is linked to the instrumental value of education. Biesta (2008) tells us that there are many discussions concerning educational processes and how they can be improved. In contrast, he also points out that there are few discussions about what these processes should bring: "There is much discussion about educational processes and their improvement but very little about what such processes are supposed to bring about. There is very little explicit discussion, in other words, about what constitutes good education." (BIESTA, 2008, p. 3).

When we use "good education", we are generally associating education with the results of the educational process in a concrete and numerical way: if the education is good, we assume that it has fulfilled a particular objective. In Brazil, for example, it is very common for private schools to promote the idea that "good education" is expressed based on the results that their students obtain in the "vestibulares": the more candidates the school "approves", the greater is its education. Nevertheless, this process of selecting people to enter a University in Brazil - called "vestibular" - is usually composed of multiple-choice questions, and just one of the responses is correct. Therefore, the process of accomplishing a higher education in Brazil is extremely competitive and restrictive, since it prioritizes memorizing contents rather than learning issues that could help people see themselves in the world and place them on it from a critical perspective.

Based on this premise, thinking about education is a privilege inherited from academic researchers. In addition to the University walls that divides society from who is able to get better job opportunities from who is not, another wall separates those who can and cannot attend higher education in Brazil and this is not limited only to the entrance exam structure, but also to the way in which common sense sees what it is consider "good education". This memorized and inflexible way of how we conceive education is embedded in our Brazilian educational system that also exists within institutions that have enough money to invest in this instrumental process of "education". Thus, it should not be a surprise that private schools approves more students in Brazil's public Universities rather than public schools⁵, confirming the power that neoliberalism exerts on our educational system.

⁵ "Escola privada coloca o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública". *Jornal Folha de São Paulo*. 2018: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privadacoloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>> Access in 26 oct. 2020.

There seems to be a lack of understanding about the goals and purposes of education when thinking outside this neoliberalism instrumental point of view. That is why, according to Biesta (2008, p. 4), we rely on common sense to judge it: “What is more likely, though, is that the absence of explicit attention for the aims and ends of education is the effect of often implicit reliance on a particular ”common sense“ view of what education is for.” (BIESTA, 2008, p. 4). Hence, it is increasingly necessary to delve deeper into the concepts concerning education in order to demystify its procedural nature, especially if our goal aims to reach a critical and human learning, rather than treating students and educators as mere pieces of a game where the objective is to build machines that memorize words and concepts.

Competitiveness promoted by traditional education hinders the approximation of both students and teachers into the school’s learning environment (FERRAZ, 2019, p. 193). This contributes to the social walls and depths that determine the privileges of those who can and are able to access an education that values a more human and critical formation.

Nevertheless, education as a process needs to be seen in an experimental perspective. Its procedural nature allows these deviations from traditional education, which punishes mistakes and values successes based on decorating content. When we are engaged in decision-making in the educational field, we are always and necessarily engaged in judgmental values that determine what is educationally “desirable” or not (BIESTA, 2008, p. 2). In this sense, the point of view of the evaluator/researcher/professor will always be at the forefront, even if the new methodologies explored prove to be effective. Thus, those who are actually being part of the process will give the final decision between what is “good” or “bad” in education.

When we see and accept the experimental perspective in education, in addition to the various possibilities that blossoms within actions that should be explored in critical approaches, a bunch of new research is needed within new methods that should involve practice and not only discussions surrounding theories. We can only achieve new practices if we truly experience an outline that can be evaluated and understood as desirable to be introduced as a new educational methodology.

Theater is an extremely necessary art form to society and, according to Stein (2009), inevitable “... because the ultimate goal of the human being is to be “human” and “wise,” and blessed with “wisdom”; if the objective of one’s life were not to become human and wise, theater would never have been initiated or performed” (STEIN, 2009: 169). We can say that theater is humanizing insofar as it reveals the human being to other human beings. This can

occur through a play that uses dramaturgy, as it is classically known (a staging that comes from rehearsals and/or with a previous text), or through a theatrical performance, which is the result of a process that requires a lot of work and discipline and does not necessarily depends on a previous dramaturgy text. Theatrical performance first requires the presence of performer/performers.

To act, or “acting”, can humanize the members of a culture. We become human and aware of what it is to be human, entering the path of wisdom from the moment we assist and are also assisted (STEIN, 2009, p. 169). Since I am also an actress, I can say from previous experiences and from what my art colleagues relates that it is common for people that act in the theater to feel as if they are expressing themselves in front of a court where they will be judged for their acting - which involves choices, attitudes, gestures that were built and debated previously from a process. That is why we often say that the actor/actress is “representing” - turning a person into someone else, presenting him/her again through his/her performance. This idea is important because it separates the artist from the “character”, who will have his/her attitudes and choices judged by the audience.

It is fundamental to notice that theater allows room for collectivity - or at least a collective feeling. It takes more than one person for the theatrical phenomenon to happen. When talking about a theater performance we should think about the play elements: the stage, the scenery, the costumes, the lighting, the sound design, and the performance. Our minds rescue images that we can have access to if we already had contact with a theater play. To sit next to someone else in the theater, to watch a play together, even though we barely know each other, are events that happen collectively.

Antonin Artaud was an artist who dedicated his life to theater, as well as writing about it. He says that, firstly, theater directs to the senses/feelings, instead of the language that comes from the word (ARTAUD, 1938). This means that theater, before focusing on the dramaturgy text to create meanings, prioritizes what the spectators will feel. There is a concern with the audience and, of course, with the actor's work. It is necessary to get out of conventionality and everyday life because theater is also playful and has a somewhat poetic path to conceive meanings and create it.

We cannot ignore the fact that the imaginary - this place permeated with playfulness - is a place for discourses production (CERTEAU, 1998, p. 51). Thus, regardless of the meanings created from the theater, we must take into account that the discourses are steeped in other discourses, presented in everyday/real life. If we treat theater as purely

fictional, we will lose its pedagogical function. These discourses are the play/performance itself, and we can learn a lot from its point of view.

Based on what we exposed so far, how could we think about theater and education in the same process? Firstly, the idea of the performer becomes essential, because he/she is the center of the process. Spontaneity offered by exercises and theatrical games coupled with discipline feed each other when it comes to the performers' work: "Spontaneity and discipline, far from weakening each other, reinforce each other; the elementary feeds what was built, and vice versa, until it becomes a type of performance that shines"⁶ (SCHECHNER, 2010, p. 335).

As much as the education proposed here embraces the collective by creating meanings within a group, when it comes to learning we must take into account that this process is somehow personal. The apprentice/learner apprehends the discourses and comprehend its meanings in his/her own particular way and, as an individual, feeds his/her own tangle of internal discourses. The process is collective, but the learning is much more particular because we do only apprehend until our extents as learner beings. We are not machines that acquire knowledge by fast codifications as computers and other technologies do. Every human learning is a process that deserves respect and a certain time to be assimilated.

One of the resources used in theater is improvisation. Improvisation is also an experimentation form - the "here" and "now" situations determine what will happen in the demarcated space, so that the performers' actions can organically develop according to the context. Learning should be seen as a playful path for comprehending realities. What makes the process interesting is that the learners will focus not only on reality or on fiction: the playful development of actions during improvisations crosses these two aspects, and transforms learning into a process that can turn out to be poetic.

David Wright (2008) talks about improvisation as the pure form of art, from Frost and Yarrow (1990): "In the context of theater Frost and Yarrow (1990) identify improvisation as the heart of the art form. They describe it as a physical response, immediate and organic, and close to pure creativity." (pp. 96). Since it contains immediacy and the organic development itself, improvisation becomes an ally at the crossroads between theater and

⁶ From the original: "A espontaneidade e a disciplina, longe de enfraquecerem uma a outra, reforçam-se mutuamente; o elementar alimenta o construído, e vice-versa, até se transformar em um tipo de atuação que têm brilho".

education. It may even seem redundant to try to associate theater with education because both promote learning. What sets them apart is the way in which this learning happens.

Process is a common feature between education and theater. Improvisation casts an important role because of the “process”. Pedagogically speaking, improvisation is more effective, spontaneous and has minimal blockages from the participants when we can come close to an integration condition provided by the environment context (WRIGHT, 2008, p. 96). This allows mistakes to occur naturally since it happens all the time and we tend to punish it, instead of looking at it in other perspectives and learning from it. This means that, in a healthy environment, we can have the human essence extracted more easily since people feel comfortable to truly express themselves through improvisation. We learn better when we feel safe.

The human side of this process is manifested mainly through self-knowledge:

Boal is both activist and educator. He describes theater as “the art of looking at ourselves” (Boal 1992, p. xxx). He argues that “all human beings are actors (they act!) and spectators (they observe)” and offers the term “spect-actors” to denote those who observe themselves in the process of participation in socio-cultural relationships (WRIGHT, 2008, p. 96).

Therefore, when we take into account this human aspect and recognize that we are also actors - in the sense that we are always acting (even reading these words is an act, for example) - the ability to observe and observe ourselves is transformed, and life can be seen from other angles besides the common places that we are used to face in daily life. Living and not perceiving ourselves in relation with others can block our capacity of seeing things and seeing the world as it truly is, especially when we seek for a critical approach in education.

A strand in the university environment that researches new ways of thinking and practice education has developed the so-called “Epistemologia da Complexidade”. This new path of conceiving complex thinking conceives reality as being multidimensional, given its complex constitution (whole and parts) and the knowledge constructed as a reconstruction of the subject through their level of reality perception (SUANNO, 2015, p. 12). This means that there are people, in some academic circles, aiming to corroborate with new approaches for a critical education.

The awakening of a critical thought in the apprentices is more than necessary, and it passes through a tangled thought of discourses and meanings. That is why we should consider transdisciplinarity within art-education as a complex epistemology, because it is

not simply described with words but, rather, a phenomenon that we must see in its pedagogical totality - which involves a theory as a basis, and a practice as a path to explore new teaching and learning methodologies.

In this sense, transdisciplinarity appears as a *chain* of thought that seeks to build new ways of understanding the complexity that manifests itself in contemporary times. (SUANNO, 2015, p. 13). Transdisciplinarity also incorporates interdisciplinarity, going beyond the relations of the disciplinary field by incorporating and valuing different forms of knowledge, opening space for paths to conceive new methodologies - experiential, philosophical, cultural (through tradition, myths), etc.

From an epistemology that tries to contemplate human complexity, we propose a methodological teaching using theater and critical literacy in another language. The desire to transcend orthodox methodologies surrounding art within a historically traditional field such as education, leads us to a complex practice within complex experiences. Thinking about an education that accepts the error, that sees the deepest nuances of human nature - as theater is capable of doing - goes beyond what we are used to when we think of practical approaches to critical literacy so far.

Transdisciplinarity is a contemporary thought that came as an aid to a thought reform movement, which aims to broaden the subject's knowledge of himself/herself within the complexity and plurality of the world's representation - almost as an arm of a Freirean thought. Art and education combined are a transdisciplinary path, an alternative for breaking with traditionalism and with the neoliberal thinking - which wishes to stiffen the subject and make him/her a mere labor force. Our idea seeks to break with the neoliberal precept of subjects as individuals who act on their own - our intention, on the contrary, is to promote an education that reveals how important collective work is for the functioning of the most complex forms of relationship and production, as the very conception of knowledge.

Therefore, we also propose a review on the idea of curriculum. According to Matias (2008), school's curriculum as we traditionally know is committed to the production of the equal (equals), the subject product of neoliberal influences in education (p. 63). The idea of reviewing traditional curriculum leads us to a vision that helps building the process of a critical literacy, which involves the construction of plural subjectivities from multiple references - through transdisciplinarity in an art-education axis, for example.

Rules applied in traditional school curricula tend to stiffen the behavior of both teachers and students in the educational process insofar as rules seek to define the behavior

of teachers and which, as a result, end up also influencing the behavior of students (MATIAS, 2008, p. 64). Therefore, transdisciplinarity, although a field not so well known on a large scale by educational institutions, corroborates to the transversal aspects of crossing disciplines. When we cross discipline areas - such as theater and education -, without losing one essence to the other, it can even generate a new research field, especially because it is in practice that we observe the development of preconceived theories by transdisciplinary ideas.

It is important to see education from a collective perspective, in the sense that all those with access to a critical education can read the world from their own point of view, but not forgetting that there are other structures and institutions behind it maintaining the *status quo* and, therefore, also maintaining inequalities. It is necessary to lead agents who are critically positioned before the world from their point of view; however, it is essential that apprentices learn to see that he/she lives in community and that this community influences our ways of acting, speaking, expressing and performing through preconceived discourses.

We can mention as instances of transdisciplinary integration the creative act, the creation, the aesthetic enjoyment, the artistic experience... (SUANNO, 2014, p. 23) and these phenomenae happen because transdisciplinarity promotes the connection between knowledge, feeling and imagination, fundamental to the art-education axis that we are proposing. According to Suanno (2014), these instances enhance human relations and the perception of subjects in their surroundings by allowing the agents of the educational process rise to new horizons, richer in senses, sensitivity, enhancing human perception of reality and favoring the connection between reason and emotion. “*A articulação dos saberes das ciências, das artes, da filosofia, das tradições sapienciais e das experiências oportuniza diferentes modos de percepção, articulação e descrição da realidade*” (SUANNO, 2014, p. 23).

Thus, it is almost as if we are talking about a synesthetic epistemology, since the articulation of different experiences takes place within a complex field of thought. As we have already reinforced, we need to put into practice the transdisciplinary proposals involving the learning body, through performance, and the process of learning in a second language. It is only through practice that we will truly conceive how these methodologies may or may not work in the educational process.

It has been increasingly difficult to deal with education in Brazil. In addition to the barriers created by the government, history and educational contexts show that the reality of Brazilian schools is still stiffened and at the mercy of traditional methodologies. If the

struggle for a dignified structure is already difficult, proposing new educational models within primary schools still seems to be a utopia. The country's social inequality and conservatism continue to excavate the gap that separates those who have access to a critical education from those who suffer from the lack of textbooks⁷ - an informational material that becomes the minimum for these students to have any reference to study and learn.

Our current educational system is full of obstacles and stones on its path, and we believe that using art in education can be an alternative for those who are dissatisfied with this reality and the educational situation not only in Brazil, but also in the our Western world. Amid the conservatism that dominates Brazilian middle class, theater may help to elucidate to students the seriousness that our country faces not just in socioeconomic terms, but also in sharing meanings that are crucial to our construction as a society through history.

A considerable part of English language teaching in universities is also based on traditional methods. Academic canons are rigid and hinder a transgressive education based on collaboration and knowledge exchange among participants. The domain of grammar is still the focus, even though we have few recent methodologies that work with meaningful communication in order to make students feel free to focus on their language references in real communicative situations. In contexts where educators use traditional methods for English teaching, language is removed from its social nature, inhibiting the student and building blockages, instead of making them feel comfortable communicating in a second language.

Starting from a desire to work with theater and education, we wondered how we could unite this art with an approach that deals with second language teaching and learning, what we have called **language education**. From a transdisciplinary perspective and the conceptual work presented here, we observed that it is possible to develop an educational approach from an art-education perspective, where theater and language education are feeding each other with its pedagogical particularities.

Being physically present is the basic for our research within theater, which needs deeper practical studies to be better developed – which unfortunately did not occur during the period of our research in 2020 due to the coronavirus pandemic. A critical education, which awakens the apprentices to see the world that surrounds them considering and problematizing the many discourses that exist within it, is the dream of any educator.

⁷ Jornal Nacional. “Escolas públicas de ensino básico reclamam de falta de livro didático” Portal G1 de Notícias. 2019: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/05/02/escolas-publicasdo-ensino-basico-reclamam-de-falta-de-livro-didatico.ghtml>>

Theater works with life, dreams, the essence of what is human (ANDRÉ, 2014, p. 164) – the good and the bad side -, and can be as revealing and transformative as a powerpoint in the classroom, in certain contexts.

It is important to deconstruct traditional teaching methods since it presents barriers to the development of certain skills, such as communication and fluency in a second language, as well as recognizing that their bodies also produce language while performing actions and gestures. It was never our intention to teach English to students from the start, but to promote meaningful exchange between them from their previous knowledge of the language, so that not only students but also educators could learn from each other collectively.

I truly believe that transdisciplinarity can be the basis for a revolution in the methodologies and epistemologies surrounding education, as Souza (2017) states:

...the possibility for a critical transcultural literacy education lies in taking stock of the learned and inherited resources one has available (language, knowledge, and values), understanding why these resources are there and where they came from, appreciating the restrictions they impose on the possibility of creating and perceiving new meaning, and finally making the necessary adjustments to these available resources in order to make possible the appearance of new meanings, new understandings—that is, in order to *think otherwise* (SOUZA, 2017: 19).

Treating human beings in a truly humane way and allowing new resources for communication to happen are acts of love and solidarity with other people. With affection, almost anything can be transformed. When we get interested by the other's narratives we humanize our process as educators, and letting the body speak leads us to a world with more diversity not only in recognizing other forms of producing language, but also in a wheel of sharing different and complex meanings.

References

- ANDRÉ, Carminda Mendes. O mar alto de Pulsão: um ensaio sobre pedagogia em performance. *Revista Sala Preta*, Ed. 14.1, 2014.
- ARTAUD, Antonin Artaud. *O teatro e seu duplo*. 1938. Digital version available in: <http://www.acervonivaldacosta.com/pdf/Livro_1.pdf>. Accessed on May. 11, 2020.

- BIESTA, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: on the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*. The Stirling Institute of Education University of Stirling, UK: 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.
- FERRAZ, Daniel de Mello. "English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony - A Geopolitical Debate". In: *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness - The South Answers Back*. New York, NY. 2019.
- FREIRE, Paulo. "Extensão ou comunicação?" [Recurso eletrônico]. Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 1 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. *A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar*. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun 2008.
- PETTER, Margarida. "Linguagem, língua, linguística". In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à linguística – objetos teóricos*. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2015.
- SCHECHNER, Richard. *Performer*. *Revista Sala Preta*, 2010.
- SOUZA, L. T. M de. "Multiliteracies and Transcultural Education". In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press, 2017. p. 261-279.
- STEIN, Howard. *Theater as a Humanizing Force*. *Arion Magazine*, 16.3 Winter: 2009.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. "Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade". In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). *Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem*. 1ed. São Paulo: WAK, 2014.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno. *Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade*. *Revista Terceiro Incluído*, UFG. 2015.
- WRIGHT, David Wright. "Chapter 7 - The Mythopoetic Body: Learning Through Creativity". In: T. Leonard, P. Willis (eds.), *Pedagogies of the Imagination*. New York, NY: Springer, 2008.

LGBTQ+ Fanfiction in the Academia and its Importance for Media Representativity

Júlia de França Leme Izabela¹

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Melo Ferraz (DLM-FFLCH-USP)

How has the literature created by fans in virtual spaces become a way of seeking LGBTQ+ representativity in a specific media universe in which this community has never been accepted? My goal is not only to analyze this practice as a way of seeking representativity, but also to create virtual communities through an exchange of meanings. The goal of this research is to nourish the academia with what has been happening behind the curtains of cyber culture in the past decades, as well as to legitimize this practice that has been marginalized by a culture that devalues the diversity of interpretations found in the most diverse contexts.

One thing I have noticed from the past nine years as a fanfiction reader is the tendency that is growing even more inside media spaces: LGBTQ+ pairings in fanfiction. Not only LGBTQ+ characters, but cis straight characters that are being described by fanfiction writers as a part of the LGBTQ+ community and in some cases, this vision has grown so powerful, that producers and directors are indirectly forced to explain the lack of representativity in their movies, TV shows, novels, etc. After being part of the community for so long and seen as it has grown so much, I have begun to wonder: Are the fanfiction writers wrong? Are their visions getting a little bit too far and are they letting their own identity struggles on a daily basis get in the way of ancient and known stories that should not be altered? Or is it possible that maybe this movement has been growing for so long that entertainment enterprises cannot hold the wave of change for so long anymore? Is the LGBTQ+ representation in fanfictions of mainly cis straight fandoms² a cry for help, a scream of anger, of fans that have been oppressed for too long and cannot handle one more day of going unrepresented by their most appreciated works anymore? One thing we have to understand foremost is that this is not a practice that was born out of anger and revolt. These people do not despise mainstream media provided that if they did, they would never put so much effort in writing a heavily thought piece of work and publish it online. Fanfic

¹ Júlia de França Leme Izabela is an English undergraduate student at Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. julia.izabella@gmail.com

² *Fandom* is a group of fans of someone or something, especially very enthusiastic ones. Available in <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fandom>> Visited in September, 9th of 2020.

writers are people that feel admiration for and inspiration from movies, characters or huge celebrities so much that they feel the need to give their interpretation of what they think that sometimes fit more in their lives.

One of the biggest websites of fanfiction is the *Archive of Our Own (AO3)*. There have been many others, but AO3, that was created 11 years ago, has its community very well established with over 2 million users, without counting the people who access the website without having an official account. Over 5.5 million fanfictions have been published out of 35 thousand different fandoms. There are stats calculated annually by AO3 (*Archive of Our Own*) that indicate which “ships” had more fictions written about them. *Ship* is an expression derived from the word “relationship” and consists in a pairing that fans want desperately to be together in a romantic relationship, sometimes the names of the two characters that compose the *ship* are mixed together in one word. According to the stats calculated³ by the website of the TOP 100 fictional pairings between 2017 and 2019, 71 of them are LGBT: 66 stories of gay couples and 5 about lesbian couples. This article is the result of a qualitative and interpretative research and the method used for data collection was virtual ethnography, due to the geographic distance between myself and most of the target community. Most of the community is found on social media and the fact that fanfiction is mandatorily posted online, has decreased the chances that this community could grow to be a local group.

Fanfictions are retellings written by fans of works that belong to someone else based on their universes. When explaining like that, it is easy to acknowledge that this is not a new practice that came with modernization. Take for example in Ancient Greece, where Homer, or who we believe it might have been Homer, wrote the *Iliad* and the *Odyssey*, great epic stories that created a new universe of fiction that was open to interpretation. Centuries later, in the 5th century B.C.E, play writer Aeschylus wrote a tragedy, *Agamemnon*, in which his main characters were created previously by Homer. The audience clearly knew the end of the story, Agamemnon would be murdered, but the difference was that the author retold Homer’s story in his own way by changing the motive and also the murderer, giving the whole telling a new interpretation and an alternative experience to the audience (AESCHYLUS, 5 B.C.), which is the whole point of fanfiction. “Fanfiction” is merely a post-modern term we have given recently to nominate fan-created stories about many different canonic or non-canonic source materials. There are classic heavily thought books which can

³ AO3 Ship Stats 2017-2019. Available in <https://archiveofourown.org/works/19963579/chapters/47258407> Visited in January, 9th of 2020.

be classified as “fanfiction” if looked through the right lens. Dante’s *Divine Comedy* was a self-insert fanfiction of the Bible where Dante gets to “hang out” with divine beings from the Bible who deem him worthy enough to share their craft with. More recently picture *Bridget Jones’ Diary* (2001) is a wildly popular fanfiction of *Pride and Prejudice* (AUSTEN, 1813), and the very famous Disney movie *The Lion King* (1994) is a direct retelling of *Hamlet* (SHAKESPEARE, 16th century), only the names are changed and well, the humans are now animals and Hamlet is a lion. How is this any different from a young girl or boy writing stories about a work they deeply love and giving a new and fresh interpretation to a story? The difference is that these retellings had enough resources to legitimate their fictions or got lucky enough to reach the right people so that their works could be recognized in a time when globalization was not at its full potential and connectivity was not as reachable as it is nowadays.

Therefore, fans have been writing fictions about their favorite stories since a long time ago, but with the lack of connectivity around the globe, very few fanfictions have been reached by other people. With the beginning of the digital era and the development of accessibility through technical devices, novel fan practices and ‘virtual’ communities that are based on popular cultures seem to increase daily (BLACK, 2006). One of the first fanfictions to become its own canonic work was *50 Shades of Grey*, written by E. L. James. I think it is impossible to write anything about the fanfiction phenomenon without mentioning *50 Shades of Grey* due to all its success and nature. James used to write erotic fanfictions about *Twilight*, a trilogy written by Stephenie Meyer, and eventually, her stories became so famous that a publisher decided to invest in them. The names of the characters had to be altered, of course, since the characters belonged to Meyer, although the story belonged to James. Anyway, the books turned out to be a big hit and millions of copies were sold around the globe. The book was later adapted to Hollywood movies.

Ever since mainstream media has normalized fan cyberculture, the practice has in fact gained a lot more exposure, but most of the fanfictions that had this much recognition had a lot of sexual content. Hence why it became common knowledge to non-readers that fanfictions were only about this: bizarre and extreme sexual activities. There is one thing that must be specified: there is a massive difference between stories that are written for shock factor, comedy or satire from real fanfiction. Back in 2013, during the presidential elections in Brazil, a lot of people wrote satiric stories about Dilma Rousseff and Aécio Neves, both candidates elected by the people for second innings, that got a lot of visibility in social media such as Facebook, and since these stories had been published online by

anonymous writers, people decided to name them as fanfictions, since they did not know how else to call these stories that became a huge joke in the internet.

Therefore, this paper is divided in three sections. The first one is to claim the importance of studying fanfiction in the Academia; the second one is to present one of the point of views we can direct towards fan work inside universities, which is how we can trace this practice to ways non-native English speakers' can acquire language learning. The third and final section will be mainly about how to bridge the gap between the academic studies and fanfiction studies, by depicting this hybrid culture.

Is Fanfiction a matter to Academia?

From the beginning of my academic life, I have noticed how conversations about fanfictions of all styles have become something much more frequent in my day-to-day life than before. However, the absence or sometimes even the deafening silence in the classrooms when the fateful question was asked "Who in here reads or can tell me a little about the famous fanfictions?" was hard not to notice, even more so knowing that at least half of those who were there had already read once or read them constantly. Fanfictions were called marginalized texts because of the stigmas associated with the authorship and audience of the original works.

One of the greatest lessons I have learned writing this academic research was that we must always take into consideration all kinds of social context before deeply analyzing any kinds of actions and practices, and noticing that the only person I interviewed that held no issues in being an out and proud fanfiction writer and reader was also a Language Studies Bachelor. This guided me to realizing that the academic environments that we are placed in gave us a background to confirm that fanfiction is literature. Paul Valéry once said:

Our fine arts were developed, their types and uses were established, in times very different from the present, by men whose power of action upon things was insignificant in comparison with ours. But the amazing growth of our techniques, the adaptability and precision they have attained, the ideas and habits they are creating, make it a certainty that profound changes are impending in the ancient craft of the Beautiful. In all the arts there is a physical component which can no longer be considered or treated as it used to be, which cannot remain unaffected by our modern knowledge and power. For the last twenty years neither matter nor space nor time has been what it was from time immemorial. We must expect great innovations to transform the entire technique of the arts, thereby affecting artistic invention itself and perhaps even bringing about an amazing change in our very notion of art. (VALÉRY, 1964, p. 225)

Meaning that it is impossible for us to expect that art is one invariant aspect of life and that the many uncertainties and profound difficulty to find meaning in modernity due to many new variants won't alter or change the way we perceive and construct new forms of art. By the very definition of the term 'art' found on the prestigious Oxford Dictionary, art is the use of the imagination to express ideas or feelings⁴, and fanfiction is nothing more than that, it is the subaltern literature that only exists because of deep appreciation and love for a novel, movie or a TV show that inspires people to express their feelings and possible outcomes that came from their imagination.

Now that I have clarified that I will be talking about real fan work and not an internet trend used to make people laugh or frown, let's get back to that. As I was saying, most of the time, actors, movie directors, producers and authors refused to take fanfiction seriously because of this misconception a lot of people have about what fanfiction really is. Many of them even discouraged fans from writing stories, since they do not deem them worthy or capable of writing their own stories with their own original characters. Not only people were not being encouraged to write, but they were also expected to feel completely satisfied with what they were watching or reading. Fanfiction is not a way to undermine or speak ill of an author's work. Why would someone write a story based on a plot they detested? It simply wouldn't happen. Writing these stories takes time and dedication, some fan novels take years to be completed and furthermore, the readers keep track of these fanfics throughout the years. It's too much work and people would not do this if they did not love and believe in the original work. Fanfiction is a personal way of looking at your own self and asking: "How could this have been different?", "What if we look more into the main character's personal trauma experience?", or even "What if this specific character was bisexual, gay or transexual?". Day after day, people of all kinds of fandoms post their stories that consist mainly in interpretations and adaptations from the entire work. Sometimes, these stories are just adaptations from just an aspect of the whole work itself, like the personality of a character or, what will be the main subject of this essay, the sexuality of a character. To have fanfiction written about your work is nothing more than an honor, in my opinion. It shows how people have deeply appreciated the universe you have created to the point that they will work their imaginations off in finding ways to expand and make it more diverse. Writing fanfiction is a way to bring something you love even closer to your life.

⁴ Definition of art. Available in

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/art_1?q=art Viewed on June 29th of 2020.

Lev Grossman is a New York Times bestselling author, novelist and journalist. He was formerly the book critic and lead technology writer at Time magazine for over fifteen years⁵. He has been analyzing fanfictions and contributing to a lot of fandoms during the past few years, such as Harry Potter, one of the most famous sagas of books and movies of the 21st century; Adventure Time, a cartoon show that has gained a lot of fame and recognition; and How to Train Your Dragon, a film trilogy that has been nominated for several awards, including for an Academy Award for Best Animated Feature Film of the Year. According to Grossman, the challenges of writing fanfiction and writing traditional fiction are essentially the same, of course in fanfiction you will be working with characters and background stories that have been already created by someone else, but if you think about it, novelists rarely start from scratch. They take inspiration on historical figures as they can also borrow characters:

I often think of my books as responses to other books. It's a bit like the theory Harold Bloom writes about in *The Anxiety of Influence*, about how poets create by responding to their predecessors. Some fanfiction does this very well — very resourcefully, very daringly, very outrageously. And I've learned from reading it. I think fanfiction's negative reputation comes from our contemporary obsession with the idea of originality. I'm not a lawyer, but it seems to me that we put a huge amount of emphasis on stories as intellectual property. There are great reasons for doing that — I might not have a career otherwise. But there are other ways to think about originality. For example, Shakespeare thought nothing of borrowing characters. He didn't invent Hamlet, but borrowed him and used him for his own purposes. Virgil didn't invent Aeneas, and Goethe didn't invent Faust. I think plots and characters circulated more freely back then. That freedom could give rise to masterpieces. (GROSSMAN, 2005)⁶

I think Grossman would agree that fanfictions have been getting much more attention from academia lately. Our obsession with viewing fanfiction as a mere reproduction of the real work of art itself has sidelined incredible talents and hindered this reinvention of literature from becoming an easygoing topic amongst the University's halls and classrooms. To start studying fanfiction and displaying its topic as an academic matter will only benefit us, by giving more freedom to people, such as my subjects, to talk about

⁵ Lev Grossman Personal Blog. Available in < <http://levgrossman.com/>> Viewed on June 29th of 2020

⁶ Lev Grossman, S.E. Hinton, and Other Authors on the Freedom of Writing Fanfiction. Available in <<https://www.vulture.com/2015/03/6-famous-authors-whove-written-fanfiction.html>> Viewed on June 29th of 2020.

their beloved hobby freely and with no shame and also to discover a whole new field of researches.

Fanfiction for English Language Learners (ELL)

Rebecca W. Black is an Associate Professor of Informatics at the University of California, Irvine, and she has done innumerable research projects regarding fanfiction and what she likes to call New Literacy Studies. To gather enough data, she has conducted a virtual ethnographic research and has assumed an observer role on FanFiction.net, one of the most famous fanfiction websites till the beginning of 2010, in which she has mainly focused on the anime⁷ section, particularly on the Card Captor Sakura category, an extremely famous anime. Although the series is popular within a range of readers and viewers, the target audience consists of preadolescent girls. As a participant/observer, Black posted her own fanfiction to the site, "providing feedback for other writers' texts and interacting with a diverse group of fans" (BLACK, 2011, p. 22). In her chapter, *Digital Design: English Language Learners and Reader Reviews in Online Fiction*, Black's goal was an "inquiry into the ways in which many "fannish" activities are aligned with or have the potential to inform school-based literacy practices" (2011, p. 21). Her approach was "traditional ethnographic methods such as collecting field notes, artifacts, and conducting interviews over two years of participant observation located in the site itself" (BLACK, 2007, p. 119). She points out that FanFiction.net allows posting in many different languages, including the participants' native languages, and so the participants made a specific choice to write in English. In her paper, she gathered field research on reader feedback for Nanako's fourteen-chapter fanfiction titled *Love Letters*, which has received 1694 reviews (as of May 21, 2005). Nanako is an English Language learner (ELL) who writes in English and relies on the feedback of reviewers in order to improve her English literacy. Master in Applied Linguistics, Black's goal is to find out what sort of "linguistic" work are Nanako's texts and the readers doing and how "Nanako's texts and reader feedback are indexing the author's identity as a successful writer and the readers' identities as knowledgeable participants, thus helping them all accrue forms of social and intellectual capital in this space?" (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 120).

⁷ *Anime* is a word used by people living outside of Japan to describe cartoons or animation produced within Japan. Using the word in English conversation is essentially the same as describing something as a Japanese cartoon series or an animated movie or show from Japan. Available in < <https://www.lifewire.com/what-is-anime-4154949>> Viewed on June 30th of 2020.

Every fanfiction has overall four sections, and this can be applied to almost all websites known till this day. A summary, where the author briefly disposes, through a short text, the initial overview of their narrative; The Author's Notes (A/Ns), where the author presents themselves to their readers, sometimes even telling private details of their intentions in writing that fiction; the narrative itself; and at last, the comments section where the readers can leave their opinions about what they have just read. Nanako, Black's subject, "begins her chapter by identifying herself as an ELL [...] asking that readers overlook her typos and grammatical and spelling errors" (2007, p. 123). This is an extremely common trait of ELL fanfiction writers. Black took it as an opportunity to understand how ELLs, who have always struggled with English classes in school, have developed skills and grammar lessons by writing fanfiction. Black separates the comments aimed at Nanako's grammatical errors in Gentle and Focused Critiques. Gentle Critique is often presented with an introduction from the reader, a response to the A/Ns, a disclaimer and a positive note of encouraging to the writer. Focused Critique follows the same positive and encouraging background, but it is often followed by a specific critique or a "technical-wise suggestion", "the reader draws on and displays knowledge of a school-based form of feedback as she comments on specific conventions and traits of writing such as grammar, spelling, and word choice" (2007, p. 127). As Black has mentioned, this helpful, playful and performative aspect of reviews are a common element in online fanfiction. In an additional note taken from years as a fanfiction reader, there are ELL fanfiction writers that unlike Nanako are not entirely comfortable in publishing their story with grammatical errors, even though it has been explicitly said that the author is not a native English speaker. In those cases, the ELL writer requests help from a native English speaker they trust to be their *beta*, and what does this mean? The ELL author, responsible for the narrative and all the writing takes the role of an *alpha* writer. The *beta's* duty is to perform focused critique and to review all the grammar the ELL writer may have misspelled: "Fanfiction.net provides a clear example of an affinity space in which members are using digital literacy skills to discover, discuss, and solve writing and reading-related problems, while at the same time pursuing the goals of developing social networks and affiliating with other fans" (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p.133).

Black's main point, as an academic researcher and a University Professor is that understanding how these online communities can help all educators on how the way English is taught in schools can be rearranged, not changed. The point is not changing the system, but rather finding new directions that can only improve how children and adolescents view language learning classes and how the stigma of "learning as an elite and solitary enterprise

centered on authorized interpretations of canonical texts” (2007, p. 134) can be made more attractive to the learner.

It also becomes necessary to consider differences between how ELLs, and adolescents more broadly, are positioned in schools versus how they choose to position themselves in out-of-school spaces. Perhaps there are lessons to be learned from sites such as Fanfiction.net, where the absence of imposed or ascribed social roles enables adolescents from a range of different backgrounds to act both as teachers and as learners. (BLACK, 2006, p. 182)

At last, the author calls out to all literacy educators and researchers not only to know all the new literacies of the globalized world, but also, *how to know* all these literacies and how they can be applied on our classrooms. Concluding, how we can turn the changes of our globalized world in our favor and to integrate them into understanding literacy instruction in schools.

Conclusion: Fanfiction as a Critical Response Discourse

Henry Jenkins is the Provost Professor of Communication, Journalism, Cinematic Arts and Education at the University of Southern California. He arrived at USC in Fall 2009 after spending more than a decade as the Director of the MIT Comparative Media Studies Program and Peter de Florez Professor of Humanities, according to his personal and active blog.⁸ He denominated himself an ACA-Fan, which is, according to him, a hybrid creature that is part fan and part academic. His goal has been to bridge the gap between these two worlds. He defends the idea that fans build their own world through fanfiction, music, artwork, and many other ways from content appropriated from mass media, reshaping it to serve their own needs and interests. In one of his most famous books, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, Jenkins talks about participatory culture and the idea of a moral economy that is the presumed ethical norms which govern the relations between media producers and consumers.

Fanfiction sums up how consumers of popular media streams have become producers. The production of their own literature has challenged copyright laws. These grassroots collide with the corporate media, which must adjust to the consumers so as not to lose them. Jenkins brings questions about the increasing interactivity, such as how

⁸ JENKINS, Henry. Who the &# Is Henry Jenkins? Available in <<http://henryjenkins.org/aboutmehtml>> Viewed in June 30th of 2020.

commercial culture affects the reliability and how the easily accessible information affects people's integrity. "Fan writing, then, can be characterized as a type of textual 'poaching'" (de CERTEAU, 1984), as a strategy for approaching materials produced by the dominant culture industry and reworking them into terms which better serve subordinate or subcultural interests" (JENKINS, 1992, p. 215). Jenkins has become one of the most famous media scholars, and while Rebecca W. Black aimed her mediatic research towards linguists, Jenkins' goal is to study the social and cultural construction of a new genre in fiction that voices out the interests and issues of the superstructure. The author claims how this emerging social phenomenon should not be underestimated and further studied and analyzed by the Academy.

What roles should academic researchers play in helping their culture to adjust to this process of change? If we simply identify best practices, we run the risk of being accused of being apologists for the media industry. If we simply critique, we run the risk of foreclosing possibilities which may further long-standing goals of cultural diversity, civic engagement, and grassroots media power. We need to rethink the categories and perspectives through which we have traditionally framed media phenomena to respond to a profound and prolonged period of media in transition, but we need to do more than that and think more deeply about our roles as academics and our shifting relationships with both media industries and audiences. If the new and emerging paradigms emphasize the relationship between knowledge and power, we need to take more seriously the power we exert – or could exert – as knowledge workers in an emerging creative economy. (JENKINS & DEUZE, 2008, p. 11)

In my view, fanfictions have never gone under noticed by academia. As I have said before, numerous people have confessed on reading them, but due to our obsession with originality, people still view fan work as a reproduction of the real work of art, as if fanfiction is comparable to a photograph taken of a piece of art. In *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction* (1965), Walter Benjamin discusses the difference between an original work and a reproduction. It has become increasingly easy to reproduce or make a replica of a work of art. Benjamin says that although the reproduction is aesthetically near the same, it does not hold the same value as the original. The original holds an aura, a history, and its impact on people makes it different from the reproduction. Therefore, it is not about the appearance but the meaning it holds. Following the same line of thought of all the language professionals I have mentioned so far in this chapter, fanfiction can be directly linked to what Benjamin believes is a work of art. The reason why fanfiction is seriously

challenging copyright laws is because they cannot be taken down for being reproductions or be interpreted as plagiarism. Fanfictions are sometimes respected and praised by fandoms just as the original works are. The impact they have on the readers holds a meaning in itself. In addition, the history each one of them carries comes with pieces of the writer's personal social context. I personally encourage people to view fanfictions with different lens and by doing so, a new literacy school will be displayed in front of our eyes and I am glad to know that I am not the only one who's view upon this phenomenon has changed.

References

- BENJAMIN, Walter. "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction". In: ARENDT, Hannah (Ed.) *Illuminations*, translated by Harry Zohn, from the 1935 essay.
- BLACK, Rebecca W. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. *E-Learning*, Volume 3, Number 2, 2006.
- GROSSMAN, Lev. Lev Grossman Personal Blog. Available in <http://levgrossman.com/>
- GROSSMAN, Lev, HILTON S.E., and Other Authors on the Freedom of Writing Fanfiction. Available in <https://www.vulture.com/2015/03/6-famous-authors-whove-written-fanfiction.html>
- JENKINS, Henry. Confessions of an Aca-Fan. Available in <http://henryjenkins.org>
- JENKINS, Henry. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, NY: New York University Press, 2006.
- JENKINS, Henry & DEUZE, Mark. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* Copyright 2008 Sage Publications London, Los Angeles, New Delhi and Singapore Vol 14(1): pp. 5–12.
- LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michel. *A New Literacies Sampler*. New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.
- LEWIS, Lisa A. *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*. London: Routledge, 1992.



PARTE II



Estudos Literários

North and South: A Experiência da Desilusão

*Rafaella Gobbo Reis da Silva*¹

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos (DLM-FFLCH-USP)

Resumo: A pesquisa visa a uma análise formal do romance *North and South*, de Elizabeth Gaskell, a fim de investigar as estratégias pelas quais o narrador constrói as relações de classe entre personagens enquanto expressões do “romance da desilusão”. Pretende-se, dessa forma, destringir os mecanismos com que o narrador arquiteta a perda de um sentido imanente por meio das relações sociais estabelecidas no romance. O estudo parte, primeiramente, do conceito de Georg Lukács ao definir o romance da desilusão como a desintegração, a ausência de forma, devido à incapacidade de as personagens dominarem o tempo existente dotado de força e peso excessivos. Buscaremos verificar a maneira pela qual o peso de uma condição histórica, como a da Era Industrial, permeada pela impossibilidade de atribuição de valores e significados simbólicos ao mundo, se reflete no interior das estruturas formais criadas por meio do olhar de um narrador onisciente. O seguinte artigo é o resultado parcial de minha pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

North and South

Publicado originalmente pela *Household Words* entre setembro de 1854 e janeiro de 1855, *North and South* é o segundo romance de Elizabeth Gaskell a lidar com o que grande parte dos críticos de sua obra convencionou chamar de “problema social”. Sendo classificada, muitas vezes, como a “consciência social” da Inglaterra oitocentista – a qual atravessava processos irreversíveis de mudanças sociais, culturais, econômicas, entre outras –, Mrs. Gaskell é equiparada a autores de sua época – como Charles Dickens ou Benjamin Disraeli – naquilo que diz respeito à tessitura de suas narrativas “industriais”. Industrial, grosso modo, pois aqui acompanhamos a família dos Hale, que abandona sua morada – o vilarejo de Helstone, ao sul da Inglaterra – e passa a residir na cidade industrial de Milton – localizada ao norte –, onde eles, em um primeiro momento, assistem com estranhamento a uma nova dinâmica social em correlação direta com as engrenagens da História (personagem inominada nesta obra). Antes de darmos início à análise do romance, entretanto, iremos contextualizar brevemente o processo de serialização ao qual a obra foi submetida – processo esse que envolve a relação de Mrs. Gaskell e Charles Dickens – e caracterizar suas particularidades, uma vez que a versão de *North and South* que

¹ Rafaella Gobbo Reis da Silva é aluna de graduação de Letras-Inglês e Português da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: rafaella.gobbo.silva@usp.br.

analisaremos é aquela publicada em dois volumes, posteriormente à versão em fascículos da *Household Words*.

É de comum conhecimento entre estudiosos da obra e da biografia de Elizabeth Gaskell que a serialização de *North and South*, pela *Household Words* de Charles Dickens, se configurou como uma experiência conturbada para ambos os autores. Para alguns especialistas, a maior fonte de problemas entre Gaskell e Dickens estava diretamente relacionada ao modo como se desenrolou a estimativa de espaço que os manuscritos da autora ocupariam na revista semanal de Dickens. Sobre esse aspecto, Dorothy W. Collin², ao colocar lado a lado a versão impressa pela *Household Words* – caracterizada por sua compressão – e a versão publicada posteriormente em dois volumes – revisada e modificada por Gaskell –, afirma que a versão impressa pela revista expõe nitidamente os resultados de um trabalho de escrita realizado sob pressão por Mrs. Gaskell. Isso porque, quando os tipógrafos de Dickens fizeram a relação entre as páginas manuscritas de Gaskell e o potencial de páginas impressas que apareceriam na *Household Words*, houve um erro de cálculo – o texto era maior do que o estimado. Ao perceber que o romance tomaria muito mais tempo e espaço do que o calculado por seus tipógrafos, Dickens executa significativas compressões nos manuscritos de Gaskell, suprimindo e excluindo elementos narrativos importantes, além de induzi-la a acelerar a conclusão da obra. Larry K. Uffelman³, em um estudo similar ao de Dorothy W. Collin, traz à tona a frustração, exposta em correspondências, desencadeada em Dickens – “If I had known how it was to turn out, and that when they said in Whitefriars 'white', they meant 'black', or when they said 'Ten' meant 'Twenty,' I could not, in my senses, have accepted the story”⁴ e “It is perfectly plain to me that if we put in more, every week, of *North and South* than we did of *Hard Times*, we shall ruin *Household Words*. Therefore it must at all hazards be kept down”⁵ – e a insatisfação gerada em Gaskell – “I’ve been sick of writing, and everything connected with literature or improvement of the mind”⁶ e “I had to write pretty hard without waiting for the happy leisure hours”⁷ – devido a tais erros de editoração.

² COLLIN, Dorothy W. “The Composition of *North and South*”. In: GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005.

³ UFFELMAN, Larry K. “Elizabeth Gaskell’s *North and South*: the Novel in Progress”. *The Gaskell Journal*, vol. 14 (2000), pp. 73-84.

⁴ Apud Id. Ibid. p. 73.

⁵ GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, p. 411.

⁶ Id. Ibid. p. 403.

⁷ Id. Ibidem.

Larry K. Uffelman, baseando-se na comparação das versões concebidas de *North and South* e analisando os acréscimos de Gaskell ao produto final, enxerga a obra como um *Bildungsroman*; para Uffelman, mais do que um mero desacordo relacionado à quantidade de espaço exigida pelo romance, o desentendimento entre esses dois autores canônicos se caracterizava por uma diferença quanto à **concepção** da obra:

However, the misunderstanding between Gaskell and Dickens runs deeper than the amount of space her novel would occupy in a weekly magazine. At the heart of the dispute may be differing conceptions of the novel she was writing and the one he had agreed to publish. Even the title of her book seems to have been an issue. As has been noted many times, she referred to her novel as either 'Margaret' or 'Margaret Hale' and not as *North and South*. On 2 July 1854, Dickens wrote to her, perhaps testily, that 'Margaret Hale is as good a name as any other; and I merely referred to its having a name at all, because books usually have names, and you had left the title of the story blank.' By 26 July, however, the matter appears to have been settled, with Dickens telling her that 'North and South appears to me to be a better name than Margaret Hale. It implies more, and is expressive of the opposite people brought face to face by the story.' For her the story centered on the changing character of Margaret Hale. For him the center of interest was the economic and cultural division between *North and South*. Contextual matters suggest that Dickens preferred the title *North and South* because he read Gaskell's work primarily as belonging to the same genre as his own *Hard Times*, which was appearing in *Household Words* while Gaskell was writing *North and South*.⁸

Para Uffelman, as modificações empreendidas por Gaskell na versão final da obra sinalizam a "intenção" da autora em construir sua narrativa, a priori, enquanto um *Bildungsroman*. Essa possível descrição, ainda que muito pertinente, não será estritamente empregada ao longo de nossa análise.

No que diz respeito às diferentes análises articuladas ao redor de *North and South* no Brasil, por outro lado, notamos uma diferença, além de metodológica, epistemológica. Enquanto a crítica especializada estrangeira – tal qual a apresentada por Uffelman, Collin e outros autores que iremos abordar a seguir – centra-se em investigações de cunho estético, que perscrutam a relação dialética entre literatura e sociedade, a crítica brasileira, além de incipiente, envereda por âmbitos que possuem pouca relação com a teoria do romance e a teoria literária. Essas são análises de teor sociológico ou político, visto que percebem o objeto literário enquanto documento histórico. Tais estudos, encontrados desde os cursos de Letras até os de História, embora possuam suas exceções explicitadas através de

⁸ UFFELMAN, Larry K. Ibid. p. 75.

pesquisas mais consonantes ao discurso literário⁹, limitam-se a ponderações acerca das relações sociais travadas na narrativa enquanto fatos históricos passíveis de escrutínio. Esse viés analítico, longe de ser inadequado, possui suas limitações no que se refere às diversas leituras e níveis de significação que a obra literária em questão permite. Retomando as abordagens de Antonio Candido¹⁰ e Roberto Schwarz¹¹, pretendemos examinar a forma literária em sua relação direta com o processo social e histórico – ou, em outras palavras, de que maneira se realiza a “*formalização estética* de um dado externo à literatura”¹².

Desse modo, caracterizar *North and South* requer uma investigação menos generalista de seu conteúdo, o qual não se restringe meramente a questões industriais ou sociais. Pensamos que, mais relacionado à fratura existente entre “eu” e “mundo”, o romance confronta valores não mais forjados por sobre a pressuposta solidez do mundo para, então, fornecer uma tentativa de resposta a essa cisão. A princípio, cremos que tal problemática pode ser ilustrada pelo excerto de uma carta de Mrs. Gaskell, no qual a ideia de um “ser dividido” é objeto de especulação da autora:

[...] that’s the haunting thought to me; at least to one of my ‘Mes’, for I have a great number, and that’s the plague. One of my mes is, I do believe, a true Christian – (only people call her socialist and communist), another of my mes is a wife and mother, and highly delighted at the delight of everyone else in the house... Now that’s my ‘social’ self, I suppose. Then again I’ve another self with a full taste for beauty and convenience whh [sic] is pleased on its own account. **How am I to reconcile all these warring members?**¹³

Nesse sentido, o olhar que acompanha os embates internos de Margaret Hale – a heroína da obra – em constante choque com a experiência do mundo joga luz sobre esse desconcertante processo de reconciliação com o outro e com o “eu”.

⁹ SIMIONATO, Deborah Mondadori. “Coming of Age in the Nineteenth Century: An Analysis of Female Space in *Mansfield Park* and *Pride and Prejudice*, by Jane Austen; *Jane Eyre*, by Charlotte Brontë; and *North and South*, By Elizabeth Gaskell”. 2020. 156 f. Tese (Doutorado em Literaturas Estrangeiras Modernas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

¹⁰ CANDIDO, Antonio. “Dialética da malandragem”. In: *O discurso e a cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

¹¹ SCHWARZ, Roberto. “Pressupostos, salvo engano, de ‘Dialética da Malandragem’”. In: *Que horas são?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

¹² Id. Ibid. p. 132.

¹³ Apud INGHAM, Patricia. “*North and South*”. In: *The Language of Gender and Class: Transformation in the Victorian Novel*. New York: Routledge, 1996, p. 57, grifo nosso.

A primeira recepção de *North and South* ofereceu opiniões pouco complexas sobre ele, as quais eram visivelmente resultado do modo como era entendida e realizada a crítica no período – uma vez que a pesquisa especializada, no campo dos estudos literários, só viria a se constituir muito posteriormente.¹⁴ Embora tais investigações não recusassem a evidente temática social impressa na narrativa, *North and South* foi, por vezes, interpretado por meio de equivalências fáceis– “[...] The South is chiefly represented by an amiable ex-clergyman and his family [...] The North is characteristically represented by Mr. Thornton [...]”¹⁵ ou “It aims, nobly and generously, at reconciling two long-opposed sections of English society, by exhibiting to each other the true and beauty of the other”.¹⁶ Dentre as resenhas contemporâneas a *North and South*, a de Émile Montégut aponta para a **coexistência** partilhada entre os dois polos que dão título ao livro, ainda que ambos permaneçam em constante oposição;¹⁷ Margaret Oliphant, por sua vez, indica, a partir de uma comparação com *Jane Eyre*, a posição inferiorizada da mulher em relação ao homem de poder, dentro da qual amor se assemelha frequentemente a ódio.¹⁸ Essa diferença entre os caminhos interpretativos pouco revela sobre a heterogeneidade passível de exploração no romance. Porém, a consolidação da crítica literária iria produzir estudos menos assentados em impressões e mais fundamentados em aspectos formais da obra em questão.

Dentre os estudos tardios de *North & South*, Rosemarie Bodenheimer destaca fortemente um **permanente estado de mudança** na narrativa, não se atendo somente ao sistema de contrastes que também se evidencia no romance. Em sua análise, posições tradicionais se fragmentam e transformam-se em outras; a mudança na dinâmica social configura também uma mudança pessoal, o que impede a obra de cair na denominação simplista de ou “romance social” ou história de amor.¹⁹ Patsy Stoneman, de maneira similar, considera o imbricamento tanto de estruturas fundamentais da sociedade quanto de relações de gênero para orientar sua análise;²⁰ Aina Rubenius também suscita a discussão de gênero, mas adiciona uma camada – a de **classe** – à sua análise ao destacar a mulher

¹⁴ JAMES, Louis. “Context 1: Time Maps”. In: *The Victorian Novel*. Oxford: Backwell Publishing, 2006, p. 23.

¹⁵ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 417.

¹⁶ Id. Ibid. p. 420.

¹⁷ Id. Ibid. p. 423.

¹⁸ Id. Ibid. p. 422.

¹⁹ BODENHEIMER, Rosemarie. “*North and South: A Permanent State of Change*”. In: GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, p. 532

²⁰ STONEMAN, Patsy. “*North and South (1854)*”. In: *Elizabeth Gaskell*. Manchester: Manchester University Press, 2006, p. 78.

proletária, e defende que essa temática é posta em segundo plano por Gaskell em *North and South*.²¹ Por outro lado, Wendy A. Craik explora a topografia desse romance a fim de desvendar a aceção de realidades e valores heterogêneos em cada espaço citado²² – e acaba por recusar equivalências antes predominantes em estudos precedentes.

Ainda na esteira da crítica materialista, Raymond Williams, ao tratar do grupo de romances que discutiam o chamado “industrialismo” no século XIX inglês, avalia, através de seu conceito “structure of feeling” [estrutura de sentimento],²³ a resposta de tais obras a essa nova sociedade desajustada; para o crítico, em *North and South*, a vicissitude produzida por certas atitudes sociais não passava de um “mal-entendido” que poderia, pacientemente, ser mitigado.²⁴ Jo Pryke, ecoando o mesmo teor de análise dos estudiosos anteriormente mencionados, indica que o que se encontra em foco não seria meramente uma teoria econômica e a discussão em seu entorno, mas **a mescla de valores morais e sociais em associação direta com um sistema econômico cujas virtudes estão sendo fortemente promovidas;**²⁵ de acordo com Pryke, é do encontro entre individualismo econômico e responsabilidade social que temos a força motriz da obra. Em linhas gerais, o recorte empregado em tais explorações culmina em um ponto – mais ou menos – comum, o qual será também utilizado em nossa análise.

²¹ RUBENIUS, Aina. “Factory Work for Women”. In: GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, p. 518.

²² CRAIK, Wendy A. “The Topography of *North and South*”. Id. *Ibid.*, p. 523.

²³ “It is, he [Raymond Williams] argued, ‘as firm and definite as ‘structure’ suggests, yet it operates in the most delicate and least tangible part of our activities.’ Later he describes structures of feeling as ‘social experiences *in solution*.’ Thus a ‘structure of feeling’ is the Culture of a particular historical moment, though in developing the concept, Williams wished to avoid idealist notions of a ‘spirit of the age.’ It suggests a common set of perceptions and values shared by a particular generation, and is most clearly articulated in particular and artistic forms and conventions. The industrial novel of the 1840s would be one example of the structure of feeling which emerged in middle-class consciousness out of the development of industrial capitalism. Each generation lives and produces its own ‘structure of feeling,’ and while particular groups might express this most forcibly, it extends unevenly through the culture as a whole. In later formulations of the concept, however, Williams stresses ‘the complex relation of differentiated structures of feeling to differentiated classes,’ and the area of tension between ‘Ideology’ and ‘experience.’” In: BARBERA, Jessica Rae; PAYNE, Michael. *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*. Oxford: Willey-Blackwell, 2010, p. 670.

²⁴ WILLIAMS, Raymond. “The Industrial Novels”. In: *Culture and Society 1780-1950*. New York: Anchor Books, 1960, p. 100.

²⁵ PRYKE, Jo. “The Treatment of Political Economy in *North and South*”. In: GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, p. 548.

Levando em conta a variada gama de caminhos interpretativos que o romance possibilita – cujos estudos englobam desde a temática da “filantropia inofensiva”²⁶ até a “formação por meio da experiência”²⁷ –, torna-se evidente a complexificação das reflexões que orbitam a narrativa. Em vista disso, proponho acrescentar outra chave de leitura à obra a partir do pensamento de Georg Lukács acerca da formalização no discurso literário da condição humana em uma sociedade capitalista. Em outras palavras, busco explorar, sob essa perspectiva, a resposta do romance de Mrs. Gaskell em relação àquilo que Lukács denomina “mundo abandonado por deus”;²⁸ de que maneira essa problemática – “eu” e “mundo” – transfigura-se na estrutura literária de *North and South*? Para tanto, a compreensão daquela realidade material que o romance configura literariamente assume papel central em nossa pesquisa. Assim como Raymond Williams vê os assim chamados “romances industriais” como uma resposta àquela realidade histórica em transformação – e sem os quais nossa compreensão desse período em particular seria incompleta –, Georg Lukács, ao conceber o mundo como inessencial em si, considera existir uma espécie de inadequação entre alma e realidade que resulta na forma romanesca conhecida no século XIX; a elevação do “eu” por sobre as estruturas da vida social, segundo o autor húngaro, constitui-se em um “juízo de valor” decisivo na derrocada da subjetividade. Ora, no mundo regido pela convenção, não há espaço para a autossuficiência da alma. Nada pode existir por si nessa realidade social, sendo a alma responsável por atribuir valores aos objetos que habitam esse mundo – resultando, assim, em uma experiência da desilusão.

Inicialmente, é necessário pôr sob escrutínio a maneira como a realidade é mediada pelo narrador. Raymond Williams caracteriza essa voz narrativa como um “sympathetic observer”.²⁹ A conduta do narrador, à primeira vista, é de pressuposta objetividade; o rigor empregado na descrição inicial apresentada ao leitor revela um pouco do teor dessa voz que narra, descreve, desnuda e, acima de tudo, abstém-se de um papel julgador explícito – independentemente da degradação moral ou ética que tal situação possa implicar. Nesse sentido, as palavras de Franco Moretti³⁰ ressoam, pois o narrador em *North and South*,

²⁶ WYATT, John. “The Inoffensive Philanthropist: The Way of Humility in *North and South*”. *The Gaskell Journal*, vol. 20 (2006), pp. 102-114.

²⁷ KUHLMAN, Mary H. “Education through Experience in *North and South*”. *The Gaskell Journal*, vol. 10 (1996), pp. 14-26.

²⁸ LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000, p. 89.

²⁹ WILLIAMS, Raymond. “The Industrial Novels”. In: *Culture and Society 1780-1950*. New York: Anchor Books, 1960, p. 100.

³⁰ Ver MORETTI, Franco. *O burguês*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

naquilo que diz respeito aos alicerces de representação da realidade, desempenha sua função – narrar – com **seriedade**; esse *ethos* sério no ato de narrar, por vezes, revela contradições morais e, por vezes, expõe a sofreguidão na qual Margaret, em certos pontos da narrativa, recai. Entretanto, não somente aspectos psicológicos são expostos; aspectos do mundo e seus satélites sociais são objeto de exame do narrador. É por meio da observação dita analítico-impessoal, objetiva e séria, que o narrador organiza os acontecimentos sem sobrepor a eles a lâmina fatalista do julgamento axiológico. Nos termos de Moretti, é pensando na narrabilidade de estruturas complexas³¹ – tais quais as daquela sociedade na qual o romance se insere – que o narrador se posiciona. Por isso é conferido protagonismo à voz de Margaret; sua posição privilegiada na estrutura do romance, a qual lhe permite transitar nas mais diversas esferas sociais, possibilita que o narrador vislumbre – ainda que sob um viés ideológico – as variadas vozes que ressoam em *North and South*. A voz narrativa reconhece uma abrangência social, a qual se distingue da protagonista, e forja seu compromisso com a realidade ao diferenciar a linguagem empregada pelas personagens em seus respectivos ambientes sociais como também os “objetos”³² pertencentes a cada esfera.

Pensemos, por alto e no nível de apresentação, a estruturação de *North and South*: apesar de a obra dividir-se em dois volumes (volume I correspondendo aos vinte e cinco primeiros capítulos e volume II aos vinte e dois capítulos restantes), essa segmentação não implica, necessariamente, um recurso estilístico ou narrativo. Entretanto, é possível atribuir um ponto médio ao romance, pois será a partir desse marco que a dita tentativa de resposta ao embate entre “eu” e “mundo” se desdobrará. O **motim** (localizado no capítulo vinte e dois do primeiro volume), nesse sentido, funcionará como a baliza narrativa da obra, mas devemos, igualmente, verificar quais outros eventos narrativos, sempre mediados pela onisciência do narrador, se aglutinam a essa pedra angular. Em um momento anterior ao ponto médio do romance, temos dois pontos narrativos de grande relevância para os

³¹ Id. Ibid.

³² Ao recortar cenas que incluem objetos referidos como femininos – tais como xales indianos ou vestidos de musselina –, Kerri E. Hunt defende que, mais do que indicadores de posições sociais, os objetos são códigos diluídos na estrutura do romance e, por meio de associações metonímicas, podem gerar significados que apontam para várias direções. São emblemas multivalentes baseados em significados sutis de meros adereços. O mesmo vale, podemos dizer, para a multivalência semântica que os polos “norte” e “sul” englobam, como também para as personagens do romance, pois não se moldam às predeterminações morais, sociais e éticas. Ver HUNT, Kerri H. “Nouns that were Signs of Things’: Object Lessons in Elizabeth Gaskell’s *North and South*”. *The Gaskell Journal*, vol. 26 (2012), pp. 3-17.

desdobramentos posteriores ao motim: a decisão de Mr. Hale e a chegada da família Hale em Milton. Esses eventos, pelo fato de melhor representarem as personagens em períodos germinais em que a convenção – ou “segunda natureza” – ainda se apresenta como uma barreira insuperável, podem ser interpretados como o primeiro bloco narrativo da obra. O segundo bloco, o qual se desdobra após o motim, é traçado pela constante e irrevogável mudança de Rosemarie Bodenheimer; é o bloco em que as personagens são palco de reformulações inexoráveis capazes de transformações internas e externas. Este bloco se sustenta sobre os seguintes eventos: o suicídio de Boucher e o retorno de Margaret a Helstone.

Quando Margaret é introduzida, no primeiro capítulo, a personagem encontra-se em Harley Street³³ – esse é o primeiro círculo social no qual Margaret está inserida, mas ao qual não pertence –, e podemos depreender alguns elementos formais que se repetirão no decorrer do romance:

“Edith!” said Margaret, gently, “Edith!”
 But, as Margaret half suspected, Edith had fallen asleep. She lay curled up on the sofa in the back drawing-room in Harley Street, looking very lovely in her white muslin and blue ribbons. If Titania had ever been dressed in white muslin and blue ribbons, and had fallen asleep on a crimson damask sofa in a back drawing-room, Edith might have been taken for her. Margaret was struck afresh by her cousin’s beauty. They had grown up together from childhood, and all along Edith had been remarked upon by every one, except Margaret, for her prettiness; but Margaret never thought about it until the last few days, when the prospect of soon losing her companion seemed to give force to every sweet quality and charm which Edith possessed. [...]³⁴

Os Shaw abrigam Margaret, desde seus nove anos, para que ela receba educação formal e se torne uma mulher instruída. A protagonista e sua prima compartilham tanto as lições de casa quanto o lar, e o trecho acima expõe a iminência de sua separação, associada aos sentimentos que essa suscita. Edith se casará e Margaret antevê a falta de sua

³³ Associada originalmente à aristocracia, essa rua londrina atraía uma classe social bastante específica – profissionais que iam de políticos e cientistas a oficiais militares e artistas. Já no decorrer do século XIX, médicos passaram a residir na área. Seja como for, Harley Street é um emblema das convenções e comportamentos de uma classe social abastada, onde “the very servants lived in an underground world of their own, of which she [Margaret] knew neither the hopes nor the fears” (GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, p. 339).

³⁴ Id. Ibid. p. 7.

companhia. Por enquanto, os valores mundanos estão todos alinhados, como dita a obrigação; não há inadequação, pois aquele parece ser o curso natural dos eventos da vida de convenção. No entanto, as inadequações logo são apontadas. O narrador depressa indica o tipo de relação que as personagens partilham: Margaret detém o papel passivo de observadora admirada – pois se encontra constantemente em função da prima –, sendo comparada à imagem de Fígaro por ocupar essa posição no interior da família londrina; é Margaret quem segura as folhas da partitura para que Edith se apresente aos convidados, quem se voluntaria como provadora dos xales indianos a fim de que não acordem a querida parente e quem cala os próprios soluços, quando criança, para não perturbar a adormecida Miss Edith. Em outras palavras, Margaret pertence e não pertence ao mundo de Harley Street.

Ainda examinando o trecho citado acima – “If Titania had ever been dressed in white muslin and blue ribbons, and had fallen asleep on a crimson damask sofa in a back drawing-room, Edith might have been taken for her” –, vale indagar: quem cria essa metáfora? Seria Margaret ou o narrador? Sobre a homogeneidade das vozes da personagem e do narrador, Moretti afirmaria que é uma espécie de suplantação que se dá “em toda parte pelo tom abstrato e sempre igual da ideologia corrente”.³⁵ Com a saída de um narrador que tudo julga, o teórico italiano argumenta que entra em cena o estilo indireto livre, cujas vozes discursivas se nivelam em uma só – um ponto de confluência para a ideologia corrente. Tentaremos explorar esse aspecto da voz narrativa mais adiante.

No que diz respeito ao casamento de Edith, esse é, embora não estritamente convencional como o de Mrs. Shaw, impulsionado por uma atração que logo desvaneceria. O narrador, ao desnudar suas verdadeiras motivações, manifesta certo teor cético ao prever o futuro de Edith quando tal atração acabasse – no caso, um futuro de arrependimento mal disfarçado. Sua mãe, similarmente, tão logo se casara com o General Shaw, sem nenhum sentimento mais forte do que o respeito pelo seu caráter e sua condição de vida, já se rendera ao desgosto por ter se unido sem afeto a alguém. Este é o recurso do narrador: ele dissolve os pressupostos e as certezas de juízos em experiências desajustadas – despem-se as personagens e aquilo que se revela é uma inadequação. O narrador expõe, por outro lado, o fato de que, embora Mrs. Hale tenha se casado por afeto – ao contrário de sua irmã Mrs. Shaw –, ela ainda cobiçava outra condição de vida – no caso, uma vida que fosse tão abastada quanto a de sua irmã. Para Dixon – a criada fiel dos Hale –, o casamento de Mrs. Hale (ou Maria Baresford) era equivalente à ruína – “Dixon had always considered

³⁵ MORETTI, Franco. *Ibid.* p. 32.

Mr. Hale as the blight which had fallen upon her young lady's prospects in life"³⁶. Até o momento, os casamentos relatados pelo narrador baseiam-se em experiências mais ou menos desiludidas, pois não proporcionam às personagens completude. Não obstante a morte do marido, até mesmo Mrs. Hale é descrita pelo narrador em um constante estado de insatisfação e lamúria, ambicionando valores relativos a uma classe social que não a dela.

Mesmo no início do romance, a descrição fornecida a respeito de Harley Street parece apontar para uma classe abastada sujeita – senão subjugada – a certa ociosidade: “[...] Here you read, or have lessons, or otherwise improve your mind, till the middle of the day; take a walk before lunch, go a drive with your aunt after, and have some kind of engagement in the evening”.³⁷ De acordo com o narrador, uma das tarefas mais árduas de Edith viria a ser copiar novas partituras de canções para as esposas dos oficiais que eram amigos de seu marido, Capitão Lennox; deste modo, sua vida parecia coberta por um eterno céu azul desprovido de qualquer sombra ou nuvem: “[...] The habitual dinners, the calls, the shopping, the dancing evenings, were all going on, going on for ever [...]”.³⁸ Um círculo social, podemos inferir, regido por suas convenções e protocolos, cujas marcas de classe encontram-se apagadas ou simplesmente ignoradas. Para Margaret, ainda que Harley Street fosse um lugar feliz e objeto de recordações agradáveis em contraposição a Milton, fica patente certo sentimento de opressão devido às inúmeras formalidades e cerimônias exigidas não por satisfação própria, mas “to stop the world's mouth”³⁹ – normas que enrijecem a vida, nas palavras de Franco Moretti. Isso posto, o sentimento de desgaste revelado se aprofundará diante das mudanças que irão se operar em sua subjetividade, e esse mesmo local exasperará a heroína graças à vida sem surpresas e fácil que todos mantinham – viver naquele ambiente era viver sem esforço ou luta. Como bem assinala W. A. Craik, a protagonista que se encontra em Londres, inicialmente, é uma jovem dependente e sem quaisquer responsabilidades, porém, não em total consonância com o universo imaculado que a abriga, pois o mundo ao qual supostamente pertence encontra-se noutro lugar.

Nesse sentido, a habitação de Harley Street expõe um retrato breve, embora incisivo, tanto da atuação da voz narrativa na composição da obra quanto da caracterização das personagens londrinas. Em consonância com a perspectiva de Margaret, esse narrador, ainda que esmiúce a vida cotidiana, omite, quando lhe apraz, certos pontos de vista. Na

³⁶ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 21.

³⁷ Id. Ibid. p. 14.

³⁸ Id. Ibid. p. 62.

³⁹ Id. Ibid. p. 12.

conversa de Margaret com Mr. Henry Lennox durante o jantar de despedida de Edith e Capitão Lennox, por exemplo, temos muito mais acesso à reação da primeira aos comentários desconfortáveis do segundo a respeito de seu caráter – portador de majestosa simplicidade, tal qual o vilarejo de Helstone. Somente mais tarde, ao descrever uma cena em que as personagens se reúnem na sala, a voz narrativa traz à tona as reais digressões ruminadas por Henry Lennox – “It was in this way she began to speak of her own journey to Captain Lennox, who assented, as in duty bound, to all his future mother-in-law said, while his eyes sought Edith [...]”⁴⁰ e “The sarcastic feeling was called out by Mrs. Shaw’s conversation with his brother [...]”⁴¹. O sarcasmo ao qual o narrador se refere está na **cena protocolar** que Henry Lennox acompanha e na falta de interesse de seu irmão pelas palavras da futura sogra – uma situação aparentemente banal, mas que revela e constrói a interioridade de cada personagem. O cotidiano torna-se experiência. Para Franco Moretti, a descrição precisa e disciplinada de fatos menores da vida privada é uma tentativa de “racionalizar o romance” e desencantá-lo: “poucas surpresas, ainda menos aventuras e nada de milagres”.⁴²

Harley Street cede lugar a Helstone – o vilarejo que pode ser encontrado em algum poema de Alfred Tennyson, segundo Margaret. Por ter sido separada do seio familiar em tenra idade, a personagem nutria, no decorrer dos anos, uma forte idealização daquele espaço que antes fora seu lar. A recordação dos tempos que passara em Helstone era regida por certo saudosismo, o qual encobria qualquer detalhe desagradável que pudesse existir na dinâmica da vida privada. Nesse sentido, sua volta a Helstone é marcada por pequenos desencantamentos – Mrs. Hale, por um lado, descontente com a “situação da família” e com Helstone; por outro, Mr. Hale angustiado por sua dúvida, ainda não declarada, quanto à sua posição como clérigo, cuja fadiga interna é traduzida pelo narrador como um sentimento que tornava o pároco mais prostrado diante de um mundo mais confuso. Muito embora a vida doméstica trouxesse desprazer à protagonista, Margaret ainda encontra deleite naquilo que é “natural”:

She took pride in her forest. Its people were her people. She made hearty friends with them; learned and delighted in using their peculiar words; took up her freedom amongst them; nursed their babies; talked or read with slow distinctness to their old people; carried dainty messes to their sick; resolved before long to teach at the school, where her father went

⁴⁰ Id. Ibid. p. 15.

⁴¹ Id. Ibid.

⁴² MORETTI, Franco. Ibid. p. 16.

every day as to an appointed task, but she was continually tempted off to go and see some individual friend – man, woman, or child – in some cottage in the green shade of the forest. [...] ⁴³

Aqui, as distintas realidades sociais e suas implicações são tacitamente abrandadas pelo impulso cristão de caridade que Margaret estimula. Não obstante, esse comportamento somente amplia a distância existente entre a personagem e a “sua gente”; sob a insígnia da “floresta” – do que pertence ao “natural” –, as adversidades estão a um passo de ser solucionadas. Nesse momento da narrativa, a comunidade rural é quase incorruptível, mas essa elevação será, assim como outros pressupostos no romance, submetida a um processo de reavaliação. A partir do momento em que Margaret amplia suas perspectivas e é confrontada por um mundo dotado de complexas organizações sociais, dá-se início a um intenso movimento de revisão interna. Se Margaret ainda não reconhece com propriedade as mazelas do campo, é por não ter conhecimento de experiências discrepantes da sua; embora Helstone possua sua parcela de pobres, eles ainda são descritos como pobres trabalhadores **do campo** – assim como Margaret é do **campo**. O mundo ainda é apreensível para a protagonista, os pressupostos ainda se sustentam; entretanto, quando ruírem – pressupostos e valores apreensíveis –, será por uma questão de consciência.⁴⁴

Em um estudo relacionado aos tipos de hierarquia social descritos na obra de Elizabeth Gaskell, Enid L. Duthie defende que a cena social do campo obedece a um “strict code of gentility”. Comerciantes (ou *shopkeepers*) são vistos como uma camada social intermediária depreciada, localizada entre pobres e uma nobreza rural (*gentlefolk*): “Financially they are frequently better off than the grade above them, but any friendship, still more any Family connection with them, is considered socially compromising”.⁴⁵ A própria Margaret, regida por esse código de conduta comum, tende a desdenhar, inicialmente, tal camada social:

‘Gormans,’ said Margaret. ‘Are those the Gormans who made their fortunes in trade at Southampton? Oh! I’m glad we don’t visit them. I don’t

⁴³ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 18.

⁴⁴ Raymond Williams afirma que, ao se pensar os romances e suas “comunidades cognoscíveis”, tanto no campo quanto na cidade há diferentes tipos de estruturas sociais – há divisão do trabalho assim como há conflitos de classe. No entanto, o reconhecimento dessas disputas discursivas formalizadas no interior da narrativa é uma “questão de consciência”. (WILLIAMS, Raymond. “Comunidades cognoscíveis”. In: *O campo e a cidade*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 279).

⁴⁵ DUTHIE, Enid. L. *The Themes of Elizabeth Gaskell*. London: Macmillan, 1980, p. 40.

like shabby people. I think we are far better off, knowing only cottagers and labourers, and people without pretence.’

‘You must not be so fastidious, Margaret, dear!’ said her mother, secretly thinking of a young and handsome Mr. Gorman whom she had once met at Mr. Hume’s.

‘No! I call mine a very comprehensive taste; I like all people whose occupations have to do with land; I like soldiers and sailors, and the three learned professions, as they call them. I’m sure you don’t want me to admire butchers and bakers, and candlestick-makers, do you, mamma?’⁴⁶

Aqui, as profissões dignas de respeito, referentes à nação, podem ser associadas a um passado aristocrático, de costumes arcaicos, que dá seus últimos suspiros. O comerciante (emblema tanto de uma nova era quanto de uma nova classe desvinculada de valores arcaicos – a burguesia) está longe da qualidade de cavalheiro (*gentleman*) e, conseqüentemente, apartado do chamado “strict code of gentility”. Duthie apontaria essa repelência aos comerciantes como uma atitude que valoriza “morals as well as manners” acima de fortunas – o que, segundo Duthie, está relacionado a um conflito de valores de uma sociedade que experimenta uma profunda e irreversível mudança. Louis Cazamian, do mesmo modo, indica que esse ceticismo pode estar associado ao fato de o romance, mais do que uma questão de classe, tratar da oposição entre **as novas e as velhas formas de civilização**.⁴⁷ Tal relação, envolvendo essas formas de civilização, se deflagra de maneira tão profunda nos alicerces da realidade, alterando e remodelando normas (que são quase axiomas), para desdobrar-se em um choque de perspectivas – morais, éticas, sociais, dogmáticas – que provoca mudanças. Em outras palavras, se, a princípio, a noção de *gentleman* parece forjada por sobre a “certeza” dos pressupostos morais nessa sociedade com resquícios de uma “velha ordem”, essa mesma noção sofrerá alterações ao longo do romance, pois tudo está sujeito a reformulações.

No capítulo quarto, sugestivamente intitulado “Doubts and Difficulties”, porém, o fio narrativo se altera bruscamente: Mr. Hale anuncia à filha sua partida de Helstone. Como assinalamos anteriormente, o narrador selecionara as vozes às quais seria concedida a palavra. Dessa forma, a origem da ansiedade e inquietação do pároco permanecera oculta até este ponto; descobrimos que sua decisão é regida por um princípio ético: “You could not understand it all, if I told you – my anxiety, for years past, to know whether I had any right to hold my living – my efforts to quench my smouldering doubts by the authority of the

⁴⁶ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 19.

⁴⁷ CAZAMIAN, Louis. “Mrs. Gaskell and Christian Interventionism: *North and South*”. In: Ibid. p. 499.

Church”.⁴⁸ Após lhe oferecerem outro posto na instituição, Mr. Hale se vê impedido de aceitá-lo, pois teria de reafirmar, obrigatoriamente, seu compromisso com a liturgia da Igreja – algo que ele não se vê mais capaz de fazer. Temos, então, uma crise que perturba a ordem familiar, pois, como afirma Andrew Sanders, a renúncia de Mr. Hale implica não somente a perda de sua renda ou de sua posição como clérigo, mas também sua **respeitabilidade**.⁴⁹ Não por acaso, Mr. Hale resgata o episódio da expulsão dos dois mil clérigos, os primeiros Dissidentes no século XVII, que se recusaram a aderir ao Ato de Uniformidade de 1662, a fim de fortalecer sua própria resolução. John Oldfield, um dos ministros expulsos, também é lembrado com o propósito de reiterar a honestidade na decisão da personagem. A partir de uma recusa a agir de acordo com a conveniência, Mr. Hale se coloca em função daquilo que considera como justo – mas que é moralmente degradante aos olhos da convenção mundana.

A alteração do curso da ação não é esperada e o destaque dado a Mr. Hale e suas dúvidas é, no mínimo, sintomático, tendo sido comentado até mesmo por Charlotte Brontë, que, em correspondência com Mrs. Gaskell após a leitura dos primeiros capítulos do romance, deduzira que o tema central da obra giraria em torno dessa crise de consciência religiosa.⁵⁰ Pelo contrário, tal decisão conduzirá a narrativa a um novo rumo – uma bifurcação, conforme Moretti, que levará a família dos Hale à cidade de Milton Northern. Angus Easson, nesse sentido, aponta esse evento como uma marcação narrativa a respeito da importância da religião em *North and South*; os muros seculares da instituição – e não da fé, posto que o clérigo não é um cético – são questionados pela personagem – “he questions the State’s right to prescribe a man’s belief or to control his conscience”.⁵¹ Segundo Easson, o fio condutor religioso não deixará, futuramente, a trama; sua presença será assinalada em pontos marginais, seja por meio de personagens crentes ou céticos, mas não assumirá papel de relevância. Somente neste momento a religião, enquanto emblema de uma crise de consciência, pesará significativamente na estrutura narrativa – marcando, assim, podemos inferir, outro reexame acerca de uma noção antes axiomática: no caso, a autoridade da Igreja. Para Patsy Stoneman, essa sub-narrativa, que assume um papel significativo somente no início do romance, opera como um elemento – recorrente – que desnudará a natureza

⁴⁸ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 33.

⁴⁹ SANDERS, Andrew. “A Crisis of Liberalism in *North and South*”. *The Gaskell Society Journal*, vol. 10, 1996, p. 42.

⁵⁰ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 413.

⁵¹ EASSON, Angus. “Mr. Hale’s Doubts in *North and South*”. *The Review of English Studies*, vol. 31, n. 121, 1980, p. 34.

falível das formas de autoridade – seja da Igreja, do Estado, das leis ou até mesmo dos padrões.

A título de exemplo quanto à falência da autoridade do Estado, Frederick Hale, irmão de Margaret, também se mostra circundado por indagações de matriz axiológica. Ainda que o narrador não desnude sua interioridade, a insubordinação de Frederick diante de uma injustiça legitimada pelo Estado expressa a mola da mudança. Sua ação – a organização de uma revolta no navio contra seu comandante – condena-o ao ostracismo, ao desterro: nunca mais poderá retornar à Inglaterra, exceto para ser enforcado. Nada mais simbólico em um período em que a imagem nacional era fruto de incertezas morais, políticas e sociais. Para Nancy Henry, no romance, a insubordinação e a dissidência se desdobram por dois meios de mudança: uma gradual, outra abrupta.⁵² O motim liderado por Frederick, embora situado na periferia da narrativa, reforça o constante estado de mudança que *North and South* sustenta – a inconstância permeia cada parcela da obra – como também forja em sua tessitura sua legitimidade. Mudanças bruscas também estão fadadas a ocorrer dentro de um sistema despersonalizado.

Ao abdicar o posto de clérigo, Mr. Hale atuará como professor particular de leitura dos clássicos, sendo seu pupilo Mr. Thornton, um dono de fábrica (*manufacturer*), e aqui, novamente, trava-se um debate acerca dos princípios mantidos por essa classe *nouveau riche*. Para Margaret, os clássicos, a literatura e as habilidades de um cavalheiro não possuíam qualquer afinidade com donos de fábricas – “What in the world do manufacturers want with the classics, or literature, or the accomplishments of a gentleman?”⁵³ De fato, nessa altura da narrativa, Margaret reproduz um discurso ideológico, evidenciando seu lugar social. Nesse sentido, Mikhail Bakhtin – apesar de pensar o romance como uma força discursiva e não como um gênero –, ao investigar a problemática do falante no romance, fornece uma visão pertinente a respeito da relação entre falante e ideologia. Para Bakhtin, o **falante** (ou, a título de aproximação com nossa análise, **personagem**) no romance será sempre um **ideólogo** e, conseqüentemente, sua palavra será um **ideologema**, um “ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social”.⁵⁴ E prossegue:

A diferença essencial entre ele [herói romanesco] e o herói épico consiste em que ele não só age, mas também fala, e que sua ação não tem

⁵² HENRY, Nancy. “Elizabeth Gaskell and Social Transformation”. In: MATUS, Jill L. (ed.). *The Cambridge Companion to Elizabeth Gaskell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 149.

⁵³ GASKELL, Elizabeth. *Ibid.* 37.

⁵⁴ BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2015, p. 124-125.

significação universal, não é indiscutível nem se realiza no universo de significação universal e indiscutível da epopeia. Por isso esse tipo de ação sempre requer uma depreciação ideológica, por trás dela sempre há certa posição ideológica, que não é a única possível e por isso é discutível.⁵⁵

Por conseguinte, esse não será o único momento em que Margaret tornará nítido seu lugar social na narrativa. Já dissemos que o romance se desenrola por meio de um constante processo de mudanças e reformulações – posto que não existem mais significações universais disponíveis às personagens –, e Margaret será uma (senão a maior) das principais personagens a representar esse processo de desatamento de pressupostos. Mas, por ora, o que vemos é a sustentação deles.

Antes mesmo de chegarem a seu destino, os Hale deparam com marcas de uma realidade histórica em transformação. A começar por sua partida por meio da **ferrovia** (*railroad*) – símbolo das ideias de progresso e de democracia⁵⁶ –, os Hale vislumbram um cenário cujos referentes, por estar esvaziados, produzem um desajuste interior: “[...] Every one they saw, either in the house or out in the streets, appeared hurrying to some appointment, expected by, or expecting somebody. They [Hales] alone seemed strange and friendless, and desolate. [...]”⁵⁷ A descrição de Milton fornecida pelo narrador é a de uma cidade escura onde paira uma constante nuvem cor de chumbo; o ar tem leve gosto e cheiro de fumaça. As fábricas erguem-se como uma galinha em meio aos pintinhos; todo meio de transporte carrega algodão em seus mais variados estágios de produção – cru, em sacas, em fardos de tecido. Nessa cena, bastante emblemática, desponta a fragmentação do objeto produzido – algodão – enfileirado, como em um desfile, enquanto expressão de um sistema mecanizado. O narrador, em sua minúcia disciplinada, põe em relevo as próprias engrenagens do processo histórico-social. Para Margaret – ou para a voz narrativa –, é difícil encontrar imagem verossímil o suficiente para descrever as fábricas e seus operários – a galinha e seus filhotes –; ainda não é possível se desassociar das imagens tradicionais do campo para compor o retrato multifacetado da cidade. Para Mary H. Kuhlman, este é um momento de aprendizado para a heroína: o momento em que a personagem é confrontada por situações

⁵⁵ Id. Ibid. p. 126.

⁵⁶ Segundo Asa Briggs, as ferrovias abarcavam a ideia de *progresso* por conectarem cidades e possibilitarem seu crescimento – “a symbol of improvement”. Mas, até mais importante do que a ideia de progresso, a ideia de *democracia* gerada pelas ferrovias ribombava nas cidades, pois foram as estradas de ferro que destituíram um regime feudal, aristocrático – noção essa, podemos dizer, altamente atrelada a um ideário liberal. (BRIGGS, Asa. *Victorian Cities*. London: Penguin Books, 1990, p. 15)

⁵⁷ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 54.

em que é necessária uma nova forma de **significação** daquela experiência de mundo – isto é, uma nova atribuição de valores advinda da alma. Para ela, *North and South* apresenta três tipos de “métodos educativos” – evento, diálogo e movimento – e, dessa maneira, a “ignorância” original da personagem é, aos poucos, mitigada graças ao processo formado por essa tríade metodológica. Para Kathleen Anderson e Kelsey Satalino, confrontos desse tipo – entre “eu” e “mundo”, podemos inferir –, em que uma revelação honesta se desdobra, são o ponto de partida para o chamado “personal enlightenment”.⁵⁸

Em um primeiro momento, Margaret não se reconcilia com Milton; seu fraturado senso de identidade a impede de fazê-lo, sendo ela, novamente, sujeito desajustado naquela sociedade de qualidades tanto repreensíveis quanto valorosas. Não existe, portanto, identificação, à primeira vista, com os *nouveaux riches* Thornton. A descrição de John Thornton, de acordo com a perspectiva de Margaret – ou do narrador –, é a de um homem objetivo, portador de modos que sugerem desafio, mas que nunca, segundo Margaret, poderia ser considerado um cavalheiro, mesmo não sendo vulgar ou grosseiro – isto é, alguém que lhe é inferior, um *tradesman* ao invés de um *manufacturer*. Thornton, de acordo com o narrador, não era conhecido em rodas elegantes, compostas por damas e cavalheiros ociosos – a menos que se casasse com a filha de algum aristocrata. Por outro lado, a heroína, sob o escrutínio do olhar de Thornton, é descrita exibindo ares de superioridade quase nobres, em uma orgulhosa indiferença – “[...] She held herself aloof from me as if she had been a queen, and I her humble, unwashed vassal”.⁵⁹ Para Mrs. Thornton, Miss Hale não passa de uma moça sem um tostão, nascida nos condados aristocráticos do Sul, à procura de um marido rico. Nesse sentido, respeitáveis ou não, os Hale não são vistos com os mesmos princípios orientadores que moldaram suas vidas até então. Esses valores caem por terra em uma sociedade onde a cultura e a educação clássica são depreciadas, em que horas livres equivalem a montantes de lucros perdidos; sucesso e respeitabilidade adquirem outras significações naquele mundo industrial – normalmente mensurados pelo dinheiro. É o que Enid L. Duthie também assinala: “In the industrial milieu of Milton wealth, and the power wealth gives, are the standards by which success is judged, and the new social prestige of money clashes with the centuries-old prestige of class [...]”.⁶⁰ O antagonismo entre as duas personagens se intensifica para além das noções de prestígio social, revelando-se um antagonismo entre modos de existir no mundo.

⁵⁸ ANDERSON, Kathleen; SATALINO, Kelsey. “‘An Honest up and down Fight’: Confrontation and Social Change in *North and South*’. *The Gaskell Journal*, vol. 27 (2013), p. 111.

⁵⁹ GASKELL, Elizabeth. *Ibid.* p. 72.

⁶⁰ DUTHIE, Enid L. *Ibid.* p. 81.

Sendo Thornton o dono de Marlborough Mills, Margaret enxerga na posição dele uma carga de responsabilidade para com seus empregados. Entretanto, para desprezo dela, o modo como Thornton retrata a relação com seus trabalhadores é **reificadora**, regulada por uma racionalidade instrumentalizadora – “[...] I believe that this suffering, which Miss Hale says is impressed on the countenances of the people of Milton, is but the *natural punishment* of dishonestly-enjoyed pleasure [...]”⁶¹ e “[...] We, the owners of capital, have a right to choose what we will do with it [...]”.⁶² Trabalhadores, a seus olhos, são mão-de-obra, massa, ou filhos que precisam de uma tirania “sábida” para governá-los; sua relação com essa mão-de-obra se encerra tão logo o relógio indica o fim do expediente na fábrica. À luz do que Georg Lukács afirma acerca da alienação dos homens de si próprios devido a um mundo baseado em estruturas reificadoras, Thornton, podemos dizer, favorece a **manutenção** dessa relação reificadora ao aquiescer perante uma convenção – ideológica – que mercantiliza a vida de seus homens – “as if commerce were everything and humanity nothing”.⁶³

Em uma cena do décimo quinto capítulo, “Masters and Men”, Mr. Hale, Mr. Thornton e Margaret discutem sistemas de governos e formas de autoridade. Neste ponto da narrativa, Thornton reitera a importância de existir independência na relação entre patrões e empregados. Na visão dele, a fim de que se mantenha longe do conhecimento dos funcionários o modo como os lucros são administrados, Thornton preza pela não-interferência dos patrões sobre a vida de seus trabalhadores:

‘You are just like all strangers who don’t understand the working of our system, Miss Hale,’ said he, hastily. ‘You suppose that our men are puppets of dough, ready to be moulded into any amiable form we please. You forget we have only to do with them for less than a third of their lives; and you seem not to perceive that the duties of a manufacturer are far larger and wider than those merely of an employer of labour: we have a wide commercial character to maintain, which makes us into the great pioneers of civilization’.⁶⁴

Embora sejam os operários os maiores responsáveis para que os patrões se tornem os “pioneiros da civilização”, Thornton recusa-se, à primeira vista, a assumir qualquer responsabilidade para com seus subordinados que vá além das horas que esses dedicam

⁶¹ GASKELL, Elizabeth. Ibid. p. 79.

⁶² Id. Ibid. p. 108.

⁶³ Id. Ibid. p. 140.

⁶⁴ Id. Ibid. p. 113.

ao trabalho dentro de sua fábrica. Como Margaret astutamente pontua, é graças a uma questão de poder que o dono de Marlborough Mills supostamente pode fazer o que lhe apraz com aquilo que lhe pertence (no caso, os lucros), desde que ele, reciprocamente, não interfira na vida de seus assalariados – “I meant that there seemed no reason but religious ones, why you should not do what you like with your own”.⁶⁵ Assim como a imagem de um buldogue vestido com calças e casaco que nunca solta seu pedaço de osso – conforme a descrição dada pela personagem Nicholas Higgins sobre o dono de Marlborough Mills –, Thornton se atém persistentemente às próprias ideias até segunda ordem. Enquanto Margaret apela em favor de uma espécie de responsabilidade social, Thornton, segundo Jo Pryke, ainda se encontra atrelado a uma associação de mero *cash-nexus* com seus funcionários, orientado por uma crença no *laissez-faire*. Um individualismo econômico associado a uma racionalidade instrumental: temos, afinal, um dos principais nós narrativos da obra – o qual não está isento, no curso do romance, de reavaliação.

Margaret, por sua posição privilegiada (a qual é garantida mais pela educação formal que recebeu do que por sua classe), não se atará à esfera abastada da cidade industrial e irá enveredar por entre as classes mais pobres – no caso, representada pelos Higgins. A jovem se aproxima, primeiramente, de Bessy, uma jovem trabalhadora doente, vítima daquele sistema econômico, visto que sua tuberculose foi ocasionada pela aspiração de fiapos de lã nas salas de cardagem. A família proletária dos Higgins é alvo das investidas, senão caridosas, de caráter filantrópico da protagonista – e, conseqüentemente, de classe. Conforme Kuhlman precisamente aponta, quando a moça encontra a família de Nicholas Higgins pela primeira vez, o gesto oferecido de pressuposta generosidade – o de visitá-los –, além de expor uma equivocada presunção – ideológica – de classe, demonstra o incômodo do patriarca em ser visto como alguém necessitado de ajuda, o que Nicholas considera uma impertinência. Somente após Higgins demonstrar como os costumes do norte funcionam – convidando-a ao invés de permitir-lhe aparecer sem ser chamada – nos é revelada a forma como Margaret se percebia em relação a essa família de operários: “not sure she would go where permission was given so like a favour conferred”⁶⁶ – a qual é, de certa maneira, similar ao modo como ela se percebia também em relação aos Thornton. Higgins atua, nessa esfera, como o símbolo do trabalhador de uma cidade industrial. Tão objetivo e independente quanto Thornton, Higgins proporciona a Margaret a imagem do que a relação entre patrões e empregados realmente é: uma batalha que deve ser travada

⁶⁵ Id. Ibid. p. 108.

⁶⁶ Id. Ibid. p. 68.

em prol da justiça coletiva. No horizonte de eventos, Higgins prenuncia uma greve que, desta vez, dará certo, pois terá sido mais bem administrada – e por mais bem administrada deve-se entender desprovida de fura-greves. A reivindicação por melhores condições de trabalho deve se desenrolar enquanto uma causa comum do organismo proletário, e, conseqüentemente, fura-greves incorporam, sob essa visão, um elemento desviante dessa organicidade.

Em uma cena em que essa organicidade compulsória se revela um problema – visto que não são todos que podem largar seus teares para apoiar a greve –, Higgins e John Boucher debatem fervorosamente sobre as implicações de uma greve sobre famílias impossibilitadas de aderir a essa organicidade. Boucher pertence a uma dessas famílias: suas crianças famintas não possuem idade suficiente para trabalhar e Mrs. Boucher, segundo o marido, está morrendo. Em outras palavras, Boucher seria o único apto a fornecer uma renda à sua família – mas aderir à greve envolve a supressão dessa mesma fonte de renda. Higgins, no entanto, o acusa de possuir um “espírito fraco”, pois receia que Boucher “perca a cabeça” e arruíne a ação conjunta dos operários, ainda que sua situação lhe incite compaixão. Conforme afirmam Kathleen Anderson e Kelsey Satalino, Higgins não enxerga Boucher enquanto um indivíduo com uma situação pessoal que merece um tratamento diferenciado, mas, sim, como uma “erva-daninha” que tende a contaminar aqueles que o cercam. Nesse sentido, Boucher representa a camada desesperada de fura-greves que não pode se permitir aderir à ação de boicote aos patrões – mesmo que a causa de muitos seja justa. Por falta de opções, operários como Boucher, além de sofrerem com a já habitual tirania desumanizadora dos patrões, devem igualmente lidar com o ostracismo ao qual são lançados se optarem pela não-adesão à greve. O órgão responsável pela exclusão de dissidentes dentre os próprios trabalhadores é seu Sindicato (*Union*) que, embora coordenado pelos seus, atua como uma força opressora e, talvez, desagregadora. Margaret, como Boucher, reluta em aceitar os meios e modos desse órgão proletário, o qual reproduz relações – senão reificadoras – despóticas no interior de sua própria classe. Existe, portanto, uma reveladora contradição interna no modo como o Sindicato atua e que é pontuada por Margaret. Ao ser interpelado pela jovem sobre os modos e meios desse órgão, Higgins confirma seu caráter autoritário:

‘Well! If a man doesn’t belong to th’ Union, them as works next looms has orders not to speak to him – if he’s sorry or ill it’s a’ the same; he’s out o’ bounds; he’s none o’ us. I’ some places them’s fined who speaks to him. Yo’ try that, miss; try living a year or two among them as looks away if yo’

look at ‘em; try working within two yards o’ crowds o’ men, who, yo’ know, have a grinding grudge at yo’ in their hearts – to whom if yo’ say yo’r glad, not an eye brightens, nor a lip moves – to whom if your heart’s heavy, yo’ can never say nought, because they’ll ne’er take notice on your sighs or sad looks (and a man’s no man who’ll groan out loud ‘bout folk asking him what’s the matter?) – just yo’ try that, miss – ten hours for three hundred days, and yo’ll know a bit what th’ Union is.⁶⁷

Para ele, se o Sindicato é um tirano, ele o é porque os patrões – ou seus ancestrais – o fizeram assim; o Sindicato é resistência a uma antiga injustiça e deve permanecer trilhando o caminho da “grande marcha” do tempo. Nesse caso, o tempo, posto que é marcha, não se detém sobre sujeitos como Boucher.

A greve, no entanto, mostra-se um fracasso. O narrador revela:

The workmen’s calculations were based (like too many of the masters”) on false premises. They reckoned on their fellow-men as **if they possessed the calculable powers of machines**, no more, no less; no allowance for human passions getting the better of reason, as in the case of Boucher and the rioters; and believing that the representations of their injuries (fancied or real) had upon themselves.⁶⁸

Mas esse fracasso não se restringe à ala proletária: os patrões também são alcançados por essa crise. Esses, ao rejeitarem a ideia de ceder às demandas dos trabalhadores, contratam mão-de-obra irlandesa com o objetivo de baratear custos e evitar maiores prejuízos. Porém, tal ação unilateral acarreta uma reação violenta e furiosa por parte dos que agora encontram-se desempregados. Um motim ocorre e, a partir desse evento situado no ponto médio do romance, dá-se início a um processo de reformulações no interior de cada uma das personagens.

O evento do motim opera como um elemento de **desnudamento** das fachadas da convenção, a começar pelo suicídio de Boucher. Impulsionado por fatores externos – tais quais a bestialidade demonstrada no motim em Marlborough Mills e o consequente ostracismo no qual é jogado pelo Sindicato –, Boucher se afoga, e esse ato é desacreditado até o último instante por Higgins, que, por sua vez, não acreditava que o homem fosse “capaz”, uma vez que era desprovido de coragem. Ironicamente, Boucher afoga-se em um riacho cujas águas são manchadas pelas tintas de tecido que escorriam das fábricas. Sua morte é seguida pela de sua esposa, resultando na orfandade das oito crianças daquela

⁶⁷ Id. Ibid. p. 214.

⁶⁸ Id. Ibid. p. 210, grifo nosso.

família. O suicídio de Boucher, entretanto, não altera o cortejo do processo histórico, mas compele as personagens a um movimento de reformulação – incluindo Higgins e Thornton. A partir da degradação desumanizadora de Boucher, ambas as personagens exteriorizam esse reexame: Higgins, ao decidir velar pelas crianças órfãs do suicida; Thornton, ao criar o refeitório para seus trabalhadores; o primeiro, ao perceber, após o suicídio de um companheiro, do que um órgão, tal qual o Sindicato, é capaz ao reproduzir as mesmas relações reificadoras entre aqueles de uma mesma classe; o segundo, após apreender que o motim somente desnudara o resultado de uma relação restrita ao mero *cash-nexus* com seus trabalhadores (visto que o motim expusera homens, antes seus funcionários, cruéis e irrefletidos pela fome). Apesar de Thornton admitir que essa nova “experimentação” mais humanizadora com seus funcionários não venha a evitar futuras greves, o dono de Marlborough Mills pensa que, ao diminuir as distâncias entre patrões e operários, pelo menos, as greves não queimarão a partir da chama do ódio. É o início do “personal enlightenment” indicado por Kathleen Anderson e Kelsey Satalino, a guinada para uma resposta às experiências esvaziadas que circundam a narrativa. Os entraves e impasses sustentados até então parecem, após a demonstração de bestialidade no evento do motim, insustentáveis. Esse reconhecimento, no entanto, é perpassado pelo desencantamento das estruturas que antes regiam as personagens. Nesse sentido, o motim é experiência dotada de uma potência reestruturante.

Margaret, similarmente, vê-se inserida nesse processo de reavaliações e reconfiguração de sentidos. Agora, é possível para a heroína atribuir novos valores à cidade que antes era fonte de assombro – “She liked the exultation in the sense of power which these Milton men had”⁶⁹ e “She remembered how at first, before she knew his character, she had spoken and thought of him just as Frederick was doing”.⁷⁰ A seus olhos, Mr. Thornton agora pode ser considerado um cavalheiro, uma vez que suas ações, apesar da impressão causada por ele, o enquadravam nessa categoria. Vale dizer que, mais do que Thornton agora se enquadrar na noção de cavalheiro, é o julgamento de Margaret que se expande e remodela, pois, a esta altura, seu interesse encontra-se mais ou menos alinhado àquele universo. É possível evocar, a título de contraste, uma Margaret que, inicialmente, despreza essa classe social que ascende e ameaça a velha ordem e aquela que, agora, admira o vigor empregado por esses burgueses que detêm o poder. O mesmo método de contraste pode ser utilizado ao se analisar as outras personagens, pois a obra permite, e até mesmo

⁶⁹ Id. Ibid. p. 149.

⁷⁰ Id. Ibid. p. 235.

convida, esse tipo de movimento: o estado de permanente mudança age como um fio que une cada uma das narrativas expostas. Quando Margaret fala do campo, é evidente a mudança em sua consciência:

‘Miss there’ – for Margaret had re-entered the room, and stood silent, listening – ‘has often talked grand o’ the South, and the ways down there. Now I dunnot know how far off it is, but I’ve been thinking if I could get ’em down theer, where food is cheap and wages good, and all the folk, rich and poor, master and man, friendly like; yo’ could, may be, help me to work. I’m not forty-five, and I’ve a deal o’ strength in me, measter.’

[...]

‘You must not go to the South’, said Margaret, ‘for all that. You could not stand it. You would have to be out all weathers. It would kill you with rheumatism. The mere bodily work at your time of life would break you down. The fare is far different to what you have been accustomed to.’⁷¹

Aqui, finalmente, a abrangência de perspectiva de Margaret extrapola a vida cotidiana, cria-se consciência; as personagens presentes testemunham o desencanto pelas grandezas do campo. Os valores, que antes eram assumidos sem questionamentos, são agora contestados. Nesse caso, o confronto maior – que impulsiona a reavaliação – se dá no interior da própria jovem, já que são os seus próprios valores aqueles postos em xeque. Quando Margaret mente ao oficial de polícia, a fim de salvar seu irmão Frederick, ela obedece àquilo que julga moralmente justo (assim como Mr. Hale, ao abdicar de sua posição clerical por uma questão ética), embora condene o ato em si – pois assim manda a convenção.

Ao retornar a Helstone, acompanhada por Mr. Bell, Margaret é outra mulher; as mortes de seus pais, de Boucher e Bessy promovem uma alteração visceral na personagem. O ordenamento de sua vida não é mais o mesmo, porque está em descompasso com sua interioridade. Nesse sentido, a antiga Helstone é também palco de transformações:

[...] And, somehow, this visit to Helstone had not been all – had not been exactly what she had expected. **There was change everywhere**; slight, yet pervading all. Households were changed by absence, or death, or marriage, or the natural mutations brought by days and months and years, which carry us on imperceptibly from childhood to youth, and thence through manhood to age, whence we drop like fruit, fully ripe, into the quiet mother earth. Places were changed – a tree gone here, a bough there, bringing in a long ray of light where no light was before – a road was trimmed and narrowed, and the green straggling pathway by its side

⁷¹ Id. Ibid. p. 278-279.

enclosed and cultivated. A great improvement it was called; but Margaret sighed over the old picturesqueness, the old gloom, and the grassy wayside of former days [...].⁷²

Além das mudanças visíveis a partir da caracterização dos novos ocupantes da antiga paróquia de seu pai, Margaret nota alterações em todos os lugares visitados e em todas as pessoas com quem conversara. Desde a reforma na antiga paróquia até as crianças já tornadas meninas, a inconstância satura cada momento dessa revisitação da protagonista. Não bastasse o choque ocasionado por essa condição de difícil apreensão – a condição da inconstância –, Margaret depara com um elemento do campo que antes havia ignorado: a superstição. Após ouvir o relato a respeito de um gato queimado vivo em um sacrifício, Margaret se choca diante de tamanha crueldade – ou, como classifica Mr. Bell, diante de tamanho paganismo prático. Apesar de a natureza, segundo o narrador, não experimentar qualquer mudança – permanecendo sempre jovem e indiferente às ações do tempo –, Helstone é desnudada e, por consequência, torna-se referente desencantado na consciência de Margaret – tanto a personagem quanto seus novos valores não pertencem mais àquele mundo. Tal experiência lhe traz certo sofrimento, a princípio. No entanto, mais tarde, Margaret deliberadamente abraça a mesma mudança que lhe trouxe pesar. A seu ver, a inércia do mundo não deveria ser almejada, sendo o seu avanço mais do que necessário. A impermanência que, primeiramente, a perturba – “A sense of change, of individual nothingness, of perplexity and disappointment, overpowered Margaret”⁷³ –, agora é motivo para o engrandecimento da alma.

De volta a Harley Street, em meio aos Shaw, o narrador continua a desnudar os modos como a protagonista se remodelou. De maneira ainda mais contundente, Margaret se vê apartada da monotonia que a vida daquele círculo social oferecia; as rodas da vida cotidiana giravam sem esforço, o que exaspera Margaret. Milton e sua vitalidade povoam suas lembranças e, quando Mr. Bell morre, conferindo-lhe herança e, conseqüentemente, segurança à sua condição, Margaret se vê desimpedida para trilhar o caminho que lhe cabe – aquele que só fora encontrado após eventos em que sua inadequação era desmascarada. Essa emancipação torna-se tão explícita que até mesmo Edith a percebe – mas com certa desconfiança: “Only don’t be strong-minded”. A abrangência social assimilada no interior de Margaret é vista com incredulidade por parte da família londrina, a qual tende a ignorar quaisquer marcas sociais: mais do que nunca, Margaret e os Shaw não compartilham mais

⁷² Id. Ibid. p. 358, grifo nosso.

⁷³ Id. Ibid. p. 363.

os mesmos princípios ordenadores. Somente neste momento, enquanto detentora de poder, Margaret se vê possibilitada de ir ao auxílio de Thornton (agora sem fábrica e falido) – ambos se encontram equiparados, tanto no plano da consciência quanto no dos valores.

Pensamos, portanto, que é a partir do plano das vinculações não-reificadas que a promessa de desenvolvimento interior se configura; ao se distanciarem da esfera da conveniência, as personagens criam uma ponte entre “eu” e “mundo” capaz de ressignificar experiências. Talvez, o único valor moral cuja presença é reiteradamente comprovada ao longo da obra seja a mudança enquanto evento congregador. As mazelas e malogros descritos em detalhes pelo narrador não deixam de existir; todavia, o romance não oferece nem uma solução redentora, nem uma solução catastrófica. Pelo contrário: *North and South* parece operar em direção a uma linha tênue em que uma conciliação no plano das relações com a outridade é possível. As estruturas sociais permanecem as mesmas e, portanto, não há desenlace definitivo – a luta entre patrões e empregados continuará, o Sindicato permanecerá uma instância implacável, Frederick deverá permanecer exilado da Inglaterra até o fim de seus dias, Milton prosseguirá rugindo em virtude do ritmo poderoso de suas máquinas e os vultos das memórias dos mortos seguirão inalcançáveis. Porém, quiçá, o que se realça seja uma sugestão – nada engrandecida, até mesmo desencantada – de reconciliação com tal realidade histórica.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Kathleen; SATALINO, Kelsey. “An Honest up and down Fight’: Confrontation and Social Change in *North and South*”. *The Gaskell Journal*, vol. 27 (2013), pp. 108-105.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2015.

BARBERA, Jessica Rae; PAYNE, Michael. *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*. Oxford: Willey-Blackwell, 2010.

BODENHEIMER, Rosemarie. “*North and South*: A Permanent State of Change”. In: GASKELL, Elizabeth. *North and South. A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, pp. 531-547.

BRIGGS, Asa. *Victorian Cities: A Brilliant and Absorbing History of their Development*. London: Penguin Books, 1990.

CANDIDO, Antonio. “Dialética da malandragem”. In: *O discurso e a cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

- CAZAMIAN, Louis. "Mrs. Gaskell and Christian Interventionism: *North and South*". In: GASKELL, Elizabeth. *North and South. A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, pp. 499-504.
- COLLIN, Dorothy W. "The Composition of *North and South*". In: GASKELL, Elizabeth. *North and South: A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005.
- CRAIK, Wendy A. "The Topography of *North and South*". In: GASKELL, Elizabeth. *North and South. A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005, pp. 523-530.
- DUTHIE, Enid. L. *The Themes of Elizabeth Gaskell*. London: Macmillan, 1980.
- EASSON, Angus. "Mr. Hale's Doubts in *North and South*". *The Review of English Studies*, vol. 31, n° 121, 1980, pp. 30-40.
- HENRY, Nancy. "Elizabeth Gaskell and Social Transformation". In: MATUS, Jill L. (org.). *The Cambridge Companion to Elizabeth Gaskell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 148-163.
- HUNT, Kerri H. "'Nouns that were Signs of Things': Object Lessons in Elizabeth Gaskell's *North and South*". *The Gaskell Journal*, vol. 26 (2012), pp. 3-17.
- HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções*. Trad. Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- KUHLMAN, Mary H. "Education through Experience in *North and South*". *The Gaskell Journal*, vol. 10 (1996), pp. 14-26.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- _____. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MAGRIS, Claudio. "A Cryptogram of its Age". Trad. Alessandra Asteriti. *New Left Review* 11/95 Sept/Oct. London, 2015, pp. 95-107.
- MATUS, Jill L. Introduction. In: *The Cambridge Companion to Elizabeth Gaskell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 1-9.
- _____. *Mary Barton and North and South*. In: *The Cambridge Companion to Elizabeth Gaskell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 27-45.
- MORETTI, Franco. *O burguês*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Três Estrelas, 2014.
- RUBENIUS, Aina. "Factory Work for Women". In: GASKELL, Elizabeth. *North and South. A Norton Critical Edition*. New York; London: W. W. Norton, 2005.
- SANDERS, Andrew. "A Crisis of Liberalism in *North and South*". *The Gaskell Society Journal*, vol. 10 (1996), pp. 42-52.

SCHWARZ, Roberto. “Pressupostos, salvo engano, de ‘Dialética da Malandragem’”. In: *Que horas são?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SIMIONATO, Deborah Mondadori. “Coming of Age in the Nineteenth Century: An Analysis of Female Space in *Mansfield Park* and *Pride And Prejudice*, by Jane Austen; *Jane Eyre*, by Charlotte Brontë; and *North and South*, by Elizabeth Gaskell”. 2020. 156 f. Tese (Doutorado em Literaturas Estrangeiras Modernas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/211448>

STONEMAN, Patsy. *Elizabeth Gaskell*. Manchester: Manchester University Press, 2006.

UFFELMAN, Larry K. “Elizabeth Gaskell’s *North and South*: the Novel in Progress”. *The Gaskell Journal*, vol. 14 (2000), pp. 73-84.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Culture and Society 1780-1950*. New York: Anchor Books, 1960.

WYATT, John. “The Inoffensive Philanthropist: The Way of Humility in *North and South*”. *The Gaskell Journal*, vol. 20 (2006), pp. 102-114.

Write My Name in Fire Red and Burn It:
aspectos da subjetividade e seus desdobramentos formais na narrativa de *Wide Sargasso Sea*, de Jean Rhys

Mariana de Carvalho Oliveira¹

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos (DLM-FFLCH-USP)

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o quinto romance de Jean Rhys, *Wide Sargasso Sea*, publicado pela primeira vez na Inglaterra no ano de 1966. Seu estudo é, primeiro, motivado pelo caráter singular apresentado pela obra, que o coloca em uma posição única em relação ao romance que lhe serviu de catalisador — *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë — e, segundo, pela intenção de compreender e desvelar os impactos formais decorrentes do contexto evocado pela narrativa. Para tal, centrar-se-á sobre a figura da protagonista, cuja subjetividade internaliza e revela em si traços desse processo, bem como abre espaço para discussões em torno da experiência do sujeito moderno. Diante desses apontamentos, os métodos de análise propostos pela Teoria Crítica auxiliarão no exame das complexidades históricas que circundam o romance e se manifestam no plano da forma literária, alocando *Wide Sargasso Sea* em uma posição intermediária frente a uma série de outras produções literárias.

Palavras-chave: Jean Rhys; Romance; Protagonista; Subjetividade; Forma literária; Processo histórico.

1 Introdução

1.1 O duplo exílio de Jean Rhys

Ao longo da década de 1970, o Caribe presenciou a eclosão das chamadas “guerras culturais” — isto é, uma série de movimentos que buscou debater e contrapor leituras derivadas da perspectiva imperialista ocidental sobre os diversos territórios que compreendem a região. Nesse contexto que se seguiu à independência de diversas ex-colônias britânicas, acadêmicos passaram a examinar o quadro cultural caribenho a partir de uma nova ótica que deslocava sua atenção de teorias universalizantes de origem europeia, munindo-se de novas perspectivas. Dentro desse quadro, Kamau Brathwaite publicou em 1974 um estudo intitulado *Contradictory Omens*, no qual o poeta e crítico barbadiano denota sua teoria centrada sobre o desenvolvimento da sociedade jamaica durante o período da escravidão, especialmente os séculos XVIII e XIX,

Dentre as reverberações causadas por seu ponto de vista, interessa aqui o levantar de dúvidas quanto ao pertencimento Jean Rhys junto ao cânone literário caribenho, posto

¹ Mariana de Carvalho Oliveira é aluna de graduação de Letras - Inglês da Universidade de São Paulo. E-mail: mariana.carvalho.oliveira@usp.br.

que Brathwaite também se debruçara sobre os debates raciais em torno da figura da escritora dominiquense e da recepção de *Wide Sargasso Sea* — obra cujo contexto narrativo alude a um dos períodos analisados pelo crítico em seu texto. Em última instância, o que suas linhas sugerem é que, até aquele momento, os estudos em torno de Rhys e de seus trabalhos haviam lançado mão de análises demasiado otimistas, situando-os dentro de um quadro de autores e escritos caribenhos do mesmo período sem a devida problematização de seus privilégios. Segundo Brathwaite, o fato de Rhys dever parte de sua genealogia à Europa necessariamente exigia um tratamento mais complexo de sua figura, sem que fosse possível ignorar a identidade racial que a acompanhou ao longo da vida.

Penetrante, a leitura do crítico foi capaz de provocar uma série de debates nos anos seguintes à sua elaboração, dentre os quais se destaca a discussão travada com Peter Hulme na primeira metade dos anos 1990. O ponto de vista dissonante e o viés multicultural empregados por esse último em seu trabalho a fim de analisar *Wide Sargasso Sea* (Idem, p. 216) levaram Brathwaite a produzir uma resposta na qual se refere à Rhys como a “Helena de nossas guerras” (no original, “*the Helen of our Wars*”). Ao aproximá-la da mítica figura grega, o crítico trouxe à tona um dos principais aspectos, presente ainda hoje, nos estudos em torno da escritora — isto é, o fato de ela ter sido igualmente reclamada por dois mundos distintos, representados de um lado pela Europa e, de outro, pelo Caribe anglófono.

Neste sentido, a imagem de Rhys aparece bipartida e o impasse acerca de sua filiação é estendido a seus escritos, cujo emprego de técnicas avançadas foi capaz de atrair a atenção da crítica europeia (especialmente aquela dos grandes centros como Paris e Londres) ainda na primeira metade do século XX, à época de suas primeiras publicações. Tendo em vista a repercussão destas, Mardorossian (1999, p. 80) ressalta que o compêndio de trabalhos que busca analisar o legado literário de Rhys tem como marca sucessivas polarizações incapazes de serem explicadas somente a partir da complexidade de suas obras. Como resultado, torna-se manifestada a disparidade presente entre as análises sincrônicas e diacrônicas a respeito, a exemplo do próprio debate travado entre Brathwaite e Hulme.

No que tange especificamente à sua figura enquanto escritora, Rhys sem dúvidas compreende um caso particular da literatura moderna ocidental visto sua posição enquanto “mediadora” de diferentes culturas. Entretanto, o caráter cindido de sua identidade não se apresenta de modo explícito e, portanto, a tarefa de retratá-la de maneira fidedigna exige um esforço de historicização daquele que se compromete a tal (Ibidem, p. 86). Não à toa, a cronologia de sua vida pessoal tem desde o início sido alvo de diversas dúvidas e atravessamentos, mesmo por parte de seus principais críticos — algo que decerto foi

alimentado pelo próprio hábito de Rhys de fornecer informações enganosas sobre si, contribuindo em certa escala para a promoção destas incertezas (SAVORY, 2004, p. 4).

Contudo, um olhar minucioso em torno das principais fontes a respeito da escritora permite o restauro de uma grande parcela de sua biografia — ato que contribui para a acuidade destas informações. Em meio à tarefa, deve-se salientar o número de textos cuja autoria pertence a Rhys e que foi capaz de sobreviver não somente ao tempo, mas aos diversos deslocamentos geográficos empreendidos pela autora ao longo das décadas. A despeito de possíveis incongruências (intencionais ou não) presentes em suas linhas, a existência destes materiais possibilita a recuperação de evidências a respeito da vida de uma figura caracterizada por seu permanente estado de exílio, conforme destacado pela crítica (Ibidem, p. 149).

Filha de um médico galês e mãe de origem escocesa, Jean Rhys (cujo nome de batismo era, na verdade, Ella Gwendolen Rees Williams) nasceu em 24 de agosto de 1890 em Roseau, capital da Dominica. Dentre os principais eventos ligados à sua biografia, destaca-se o fato de seu bisavô materno ter inicialmente emigrado da Europa em direção à ilha a fim de administrar uma propriedade de cultivo que passaria a possuir ainda no século XIX.

Conforme destaca Savory (Ibidem, p. 4), a maioria da população dominiquense é de ascendência africana e possuía em 1890, ano de nascimento de Rhys, vívidas memórias da escravidão, que havia sido abolida em 1834. Com base nessa informação e na análise de seus fragmentos, torna-se evidente o fato de que a vida da escritora foi decididamente atravessada por esse marco histórico. Logo no início de sua autobiografia póstuma, intitulada *Smile Please*, Rhys assinala alguns pontos a respeito, destacando o papel de seu avô enquanto proprietário de mão-de-obra escrava, motivo pelo qual sua família jamais teria sido benquista pelos demais habitantes da ilha (RHYS, 2016, p. 15).

De acordo com a tese apresentada por Williams (2012) em seu livro *Capitalismo e escravidão*, a utilização de mão-de-obra escravizada não era uma tarefa à qual apenas a parcela mais vil da sociedade inglesa se dedicava — observação que desmente a crença comumente reproduzida em torno da questão e, como consequência, esclarece as dúvidas de Rhys quanto ao caráter pouco ou tanto benévolo de seu bisavô. Visto que o grande volume de cativos desse período encontrava correspondência em um sem-número de proprietários de terras (embora esses em menor medida), é possível afirmar que, dentro do contexto da escravidão, o mero essencialismo que separa os “homens bons” de “homens maus” se revela impraticável fora dos limites de mente:

A filha de um comerciante de escravos nos garantiu que seu pai, embora corsário e capitão negreiro, era homem justo e bondoso, pai, marido e amigo exemplar. Provavelmente era verdade. Os mais ativos nesse ramo de comércio eram homens respeitáveis, pais de família e excelentes cidadãos. O abolicionista Ramsay reconhecia esse fato com legítimo pesar e tentava justificá-lo argumentando que “nunca tinham examinado a natureza deste comércio, ingressaram nele e se conduziram como outros haviam feito antes deles, como uma coisa natural, a qual não demandava nenhuma explicação neste ou no outro mundo”. A justificativa é desnecessária. O tráfico de escravos era um ramo do comércio, e muito importante. [...] Como se disse mais tarde a propósito do tráfico cubano e brasileiro, era inútil declarar que a atividade era ímpia ou pouco cristã. Era um comércio lucrativo, e isso bastava (WILLIAMS, 2012, p. 69).

É dentro deste quadro de tensões políticas e raciais que a infância e grande parte da adolescência de Rhys foram vivenciadas. Entretanto, ao fim desse período, ela se viu diante de uma nova realidade ao atravessar o Atlântico em direção à Europa com o intuito de completar seus estudos — fato que não se concretizou uma vez que Rhys abandonou suas aulas a fim de perseguir a carreira de atriz.

Embora tenha sido aceita em 1909 na *Tree School* (hoje reconhecida como *Royal Academy of Dramatic Art*), seus estudos foram novamente deixados de lado ainda no mesmo ano. O motivo por trás dessa decisão permanece nebuloso: expulsa por não alcançar os padrões exigidos pela instituição (RHYS, 1999, p. 259), rejeitada por não atender às expectativas ligadas à sua voz — cujo sotaque denunciava sua origem e, portanto, era pouco aceito em palcos teatrais britânicos à época (ANGIER, 1992, p. 46-49) — ou ainda incapaz de prosseguir financeiramente com os estudos após a morte de seu pai, é certo que, após este episódio, Rhys passou a integrar o coral de uma companhia de comédia musical que à época se encontrava em turnê (RHYS, 2016, p. 41).

Tais viagens permitiram que Rhys transitasse por localidades como Inglaterra e França, onde a profissão de escritor já havia se consolidado (SAVORY, 2004, p. 16). Envoltos pelo puro estado de ebulição no qual se encontrava o movimento modernista naquele momento, passou a compor os primeiros esboços daqueles que posteriormente se tornaram seus principais trabalhos. No decorrer dos anos seguintes até seu falecimento, Rhys experimentou uma miríade de eventos em sua vida pessoal que envolveu diversas relações (pessoais e profissionais), divórcios, perdas (seu primeiro filho faleceu três semanas após o nascimento) e separações. Decerto, cada um deles impactou sua escrita em maior ou menor grau; dentre todos, interessa assinalar aquele que impulsionou sua carreira literária, isto é, sua apresentação ao crítico e escritor Ford Madox Ford.

O encontro dos dois (realizado por intermédio de amigos no início dos anos 1920) resultou em uma espécie de tutela, ainda que de curta duração. Enquanto Rhys dava seus primeiros passos em direção à escrita profissional, Ford compunha um círculo literário e intelectual cujos interesses estavam voltados para o experimentalismo artístico, com destaque para outros nomes como os de Ezra Pound, James Joyce e Wyndham Lewis. Em seu artigo, Gregg (1987, p. 31) destaca que muitos deles adotaram pontos de vista políticos reacionários em contrapartida à estética vanguardista presente em suas produções.

Dedicando atenção especial às técnicas *avant-garde* empregadas por Rhys (ao passo em que colocava em segundo plano o cenário colonial do qual a escritora adivinha), Ford teceu elogios à sua figura, destacando sua interpretação sobre o mundo à volta, que a distinguia dos demais artistas europeus do período. Embora muitos deles tenham experimentado o contato com diferentes culturas proporcionado por suas diversas migrações (SAVORY, 2009, p. 16), é fato que a vida pessoal e a carreira literária de Rhys foram marcadas pela consciência deliberada de que ela não pertencia àquele mesmo mundo, segundo o qual seu local de origem — a periferia dos grandes centros urbanos — existia somente enquanto negação (Op. cit., p. 32).

Embora tenha sido tutelada por Ford, não há indícios de que Rhys tenha frequentado seu círculo literários ou quaisquer outros, tendo percorrido um caminho solitário (FREITAS, 2007, p. 30) — fato que provavelmente se deve ao senso de deslocamento que a escritora carregou consigo ao longo da vida. No entanto, uma parcela reduzida da crítica sugere que, na verdade, este distanciamento tenha ocorrido parcialmente em vista do fato de que a produção literária de Rhys contém em si elementos técnicos e estilísticos semelhantes aos recursos empregados pelos demais escritores do período, com destaque para o emprego de fluxo de consciência, manipulação do aspecto do tempo, complexos *leitmotifs* e demais técnicas manipuladas à sua própria maneira (Op. cit., p. 33).

Neste sentido, há de se destacar ainda a possível ligação de Rhys com um rol de *escritoras* modernistas, cujas obras denotam uma preocupação especial com o lugar relegado às mulheres no seio de uma sociedade patriarcal. Os principais estudos críticos a respeito buscam aproximar sua figura à de Virginia Woolf, especialmente no que diz respeito ao emprego que ambas fizeram do fluxo de consciência, empregado a fim de representar a experiência do indivíduo — especialmente feminino — moderno. Não coincidentemente, a experiência pessoal de Rhys (sobretudo em relação ao estado de fragilidade financeira enfrentado após sua chegada à Europa) fornece um exemplo concreto

da ausência de condições necessárias para que uma mulher pudesse se dedicar à escrita, tal como descrito por Woolf (1990, p. 7-8).

Contudo, a semelhança entre temas e técnicas não foi o suficiente para promover em Rhys a certeza de pertencimento ao lado desses escritores — fato que lhe conferiu um duplo sentimento de exílio, não apenas devido à sua condição enquanto mulher, mas também em função de sua herança crioula e caribenha. Em vista da questão, DuPlessi (1985, p. 33) nomeia Rhys entre seus exemplos ao destacar os efeitos produzidos pela dupla marginalização (isto é, racial e de gênero) em textos literários produzidos no decorrer do período modernista. Mais à frente em seu texto, a poeta e crítica destaca como esse processo foi, de um lado, capaz de compelir escritoras a negar qualquer possibilidade de posicionamento crítico (buscando, em seu lugar, uma espécie de conformidade e inclusão) e, de outro, inspirar a produção de opiniões contrárias à ideologia dominante. Rhys, em especial, representa esse último exemplo graças à capacidade de suas obras de iluminar dados sociais e tensões externas.

Ainda sobre esse aspecto, Gregg (1987, p. 32) explica que Rhys

esteve nos centros metropolitanos e se apropriou dos termos e teorias que impulsionaram os movimentos artísticos; entretanto, ela não fazia parte deste mundo. Como mulher e proveniente das Índias Ocidentais, ela existia na conjuntura moral, estética e, portanto, ideológica da metrópole. Na Europa do período imperial, sua casa, a periferia, existia como uma negação, uma ausência. A própria Rhys estava ciente disso desde o início. Quando soube que seria apresentada a Ford, que achava que alguns dos escritores expatriados em Paris eram bastante importantes, Rhys se perguntou: “Eu sou uma expatriada? Expatriada de onde?”²

Os anos que sucederam seu encontro com Ford foram cruciais para a carreira literária de Rhys, cujos romances foram todos publicados entre 1928 e 1939, à exceção de *Wide Sargasso Sea*. Contudo, o início da Segunda Guerra Mundial e a ausência de informações a respeito da filha (que havia se ligado à Resistência, como se tomaria

² “was in the metropolitan centres and appropriated the terms and theories which gave impulse to the artistic movements, but she was not of that world. As a woman and West Indian, she existed at the moral, aesthetic and hence ideological juncture of the metropolis. In imperial Europe, her home, the periphery, existed as a negation, an absence. Rhys herself was aware of this from the very beginning. When she was told that she would be introduced to Ford, who thought that some of the expatriate writers in Paris were very important, Rhys asked herself; “Am I an expatriate? Expatriate from where?”

conhecimento mais tarde) deram início a uma série de turbulências que influenciaram seu processo de escrita.

Meses após o término do conflito, Leslie Tilden Smith (seu segundo marido) veio a falecer, ocasião que coincidiu com a fase de menor produção literária de Rhys: entre 1945 e 1966 foram publicadas apenas duas novas histórias, embora a primeira versão de *Wide Sargasso Sea* tenha sido escrita nesse meio-tempo. Em razão desse fato, observam-se sugestões de que o profundo envolvimento de Smith com o trabalho da escritora (visto que ele havia sido seu agente literário) se converteu em um obstáculo à publicação de suas obras após a morte do marido (ANGIER apud SAVORY, 2009, p. 10).

As décadas seguintes foram marcadas por um novo e conturbado casamento, bem como o agravamento do vício de Rhys em álcool. Vivendo em um estado de quase isolamento (período durante o qual se acreditou que a escritora havia falecido), retornou aos holofotes em 1957, quando a BBC adaptou e transmitiu seu romance *Good Morning, Midnight* via rádio, em um programa que tinha como objetivo divulgar as produções de escritores de origem caribenha (RHYS, 1999, p. 33).

Juntamente a esse projeto, Rhys anunciou que estava trabalhando em uma nova obra, posteriormente identificada como *Wide Sargasso Sea*. Em 1966, ano de sua publicação, o romance foi saudado pela crítica, conferindo-lhe, dentre outros, o Prêmio Literário W. H. Smith; porém, de acordo com Rhys, o reconhecimento teria ocorrido “tarde demais” para que pudesse ser saboreado (SP, p. 5).

Antes de seu falecimento em maio de 1979, a escritora levou a público ainda duas coletâneas de contos — *Tigers Are Better-Looking* (1968) e *Sleep It Off Lady* (1976) — e outros pequenos trabalhos. Em sua inacabada autobiografia, consta um trecho que Rhys desejava incorporar ao texto final antes de sua publicação. A leitura de suas palavras reforça a tortuosa relação que possuía com o ato de escrita, não apenas marcado por seus próprios maneirismos, mas atravessado por ditames históricos: “Eu devo escrever. Se eu parar de escrever, minha vida terá sido um vil fracasso. Para algumas pessoas, ela já é. Mas poderia ser um vil fracasso para mim” (RHYS, 2016, p. 60).³

1.2 Jane Eyre e a catálise de uma obra

³“I must write. If I stop writing my life will have been an abject failure. It is that already to other people. But it could be an abject failure to myself.” Todas as traduções aqui presentes são de minha autoria.

O cenário traçado no decorrer das páginas *Wide Sargasso Sea* compreende um horizonte de ruínas históricas, vegetações exuberantes e segredos que, paradoxalmente, são capazes de atrair e repelir seus visitantes. Um passo à frente simboliza a perda de contato com o solo e a ilusória sensação de segurança que ele fornece, arremessando o indivíduo à enorme porção de água que cerca a região Caribe. A aparente imobilidade de suas águas cristalinas é capaz de encantar seus mareantes; porém, em meio à sua riqueza, é possível notar elementos ainda desconhecidos e indecifrados por aqueles que se atrevem a navegar tamanho território.

Compreendendo um deserto oceânico, livre de costas — e, portanto, uma região de fronteiras indefinidas —, o verdadeiro Mar dos Sargaços apresenta grandes grupos de algas que se reúnem em suas superfícies. Suas espécies se diferenciam das demais por não estarem enraizadas ao fundo das águas e por flutuarem à deriva de acordo com os ventos e correntes marítimas que os movem de uma localidade à outra, pairando a ermo sobre a superfície até o encontro com porções semelhantes.

Nesta estranha e singular localidade cujos limites são maleáveis e prepondera o mistério, não há promessa de existência de uma lógica binária como aquela apresentada no contexto vitoriano de *Jane Eyre* — romance de Charlotte Brontë publicado originalmente em 1847, no qual a presença de pares antagônicos costura as páginas da narrativa:

‘Mas o senhor não precisa ser um missionário. Pode renunciar a este projeto.’

‘Renunciar! Ora! Minha vocação? Meu grande trabalho? Meu pilar colocado sobre a terra para uma mansão nos Céu? Minhas esperanças de ser colocado junto ao grupo que reuniu suas ambições na gloriosa ambição de melhoria de sua raça, de levar o conhecimento ao domínio da ignorância, de substituir a guerra pela paz, a submissão pela liberdade, a superstição pela religião, o medo do Inferno pela esperança do Céu? Devo renunciar a isso? É mais caro que o sangue em minhas veias. Aquilo pelo qual anseio e vivo (BRONTË, 2001, p. 319).⁴

⁴ “But you need not be a missionary. You might relinquish that scheme.’

‘Relinquish! What! my vocation? My great work? My foundation laid on earth for a mansion in heaven? My hopes of being numbered in the band who have merged all ambition in the glorious one of bettering their race — of carrying knowledge into the realms of ignorance — of substituting peace for war — freedom for bondage — religion for superstition — the hope of heaven for the fear of hell? Must I relinquish that? It is dearer than the blood in my veins. It is what I have to look forward to and to live for.’”

O trecho em questão foi usado pela primeira vez por Spivak (1985, p. 249) e retomado Freitas (2007, p. 100) a fim de ilustrar o binarismo presente na obra de Charlotte Brontë — aspecto que em última instância ecoaria traços do projeto imperialista britânico. Não coincidentemente, ao final do

Neste cenário de oposições demarcadas, à figura de Antoinette — ou Bertha Mason, conforme é referida no romance vitoriano — é relegado o papel de subalterna, sendo comumente posicionada como mero entrave à concretização de uma união bem-afortunada entre Edward Rochester e a protagonista que dá título à obra de Charlotte Brontë. Não à toa, a primeira referência direta à sua figura coincide com a suspensão dos planos de felicidade conjugal do casal (Idem, p. 247).

Detentora de uma aparência selvagem e maníaca (Idem, p. 242), cuja descrição fica a cargo das impressões das demais personagens da narrativa, Antoinette/Bertha se traduz aqui como elemento antagônico à figura de Jane. Desta forma, é significativo apontar que as origens inatas de sua degradação estariam calcadas não apenas em seu histórico familiar, mas remontariam à natureza diabólica de seu local de nascimento — em oposição ao espaço bem-ordenado do qual a Europa é tida como representante:

O doce vento da Europa ainda sussurrava nas folhas frescas, e o Atlântico trovejava em gloriosa liberdade; meu coração, ressequido havia longo tempo, inchou e se encheu de sangue vivo — meu ser ansiava por renovação, minha alma tinha sede de um gole puro. Eu vi a Esperança reviver e senti que a regeneração era possível. De um arco florido aos fundos do meu jardim, contemplei o mar, mais azul que o céu: o velho mundo se encontrava naquela direção [...].

‘Vá’, disse a Esperança, ‘e volte a viver na Europa: lá não se sabe que nome sujo você carrega, nem que fardo imundo carrega. Pode levar a lunática com você para a Inglaterra; confiná-la com a devida atenção e precauções em Thornfield: então, viaje para o clima que desejar e forme os laços que desejar. Aquela mulher, que tanto abusou de seu longo sofrimento, que tanto manchou seu nome, tanto ofendeu sua honra, arruinou sua juventude... Não é sua esposa, nem você é seu marido. Garanta que ela receba os cuidados conforme exige sua condição e terá feito tudo aquilo que Deus e a humanidade exigem de você. Deixe que a identidade dela e o vínculo que possui com você sejam enterrados no esquecimento; você não é obrigado a transmiti-los a nenhum ser vivo. Deposite-a em

romance, o personagem de St. John Rivers se encaminha à Índia com a intenção de conduzir um projeto missionário, cumprindo o que ele acredita ser um dever instituído por Deus.

Ainda a respeito da lógica que rege a narrativa de *Jane Eyre*, Emery (1982, p. 423) atenta para o fato de que, em geral, os romances vitorianos costumavam enfatizar a dicotomia entre vida pública e privada; contudo, as heroínas de Rhys “não pertencem nem ao mundo público e dos negócios e poder masculinos, nem à esfera privada da domesticidade, habitadas por esposas e mães respeitáveis, mas se encontram confinadas”. Deste modo, é possível considerar que suas personagens incorporam uma ambivalência que é central à experiência do indivíduo moderno tal como apresentado por Adorno (2003), explorada mais à frente neste artigo.

segurança e conforto, abrigue sua degradação com sigilo e deixe-a (Idem, p. 263).⁵

Movida pelo “aborrecimento” resultante da leitura de *Jane Eyre* e da representação fornecida à personagem de Antoinette/Bertha, Rhys empreendeu a tarefa de conceder não apenas um pano de fundo à sua figura, mas a possibilidade de que ela pudesse ser responsável por narrar a trajetória que a encaminhou das Índias Ocidentais (um arcaísmo utilizado em referência à atual região do Caribe) em direção à Europa.

Em uma carta dirigida à amiga e editora Francis Wyndham em março de 1958, Rhys tornou clara sua frustração quanto ao título da obra — algo de extrema importância em sua opinião e que até aquele momento não havia sido escolhido. Os próprios nomes “Sargasso Sea” e “Wide Sargasso Sea” não lhe parecem adequados, visto que a maioria das pessoas desconhecia seu significado, dado que parece ter desencorajado Rhys por um momento.⁶

Já no que se refere ao elo entre o romance de Charlotte Brontë e *Wide Sargasso Sea*, a escritora se utiliza desse mesmo conteúdo para explicar as aproximações e distanciamentos existentes entre ambas as obras. Embora grande parte dos estudos recentes tenha colocado de lado a discussão em torno da filiação entre os romances, essa problemática ainda hoje se faz presente em vista de sua relevância para a análise e interpretação de *Wide Sargasso Sea*. Um dos primeiros argumentos a respeito foi suscitado por Michael Thorpe em um ensaio no qual o crítico busca indicar caminhos possíveis ao debate em torno da questionável autonomia de *Wide Sargasso Sea* frente ao enredo engendrado por Charlotte Brontë cerca de um século antes. Embora não forneça uma

⁵ “The sweet wind from Europe was still whispering in the refreshed leaves, and the Atlantic was thundering in glorious liberty; my heart, dried up and scorched for a long time, swelled to the tone, and filled with living blood — my being longed for renewal — my soul thirsted for a pure draught. I saw Hope revive — and felt Regeneration possible. From a flowery arch at the bottom of my garden I gazed over the sea — bluer than the sky: the old world was beyond; clear prospects opened thus: — ‘Go,’ said Hope, ‘and live again in Europe: there it is not known what a sullied name you bear, nor what a filthy burden is bound to you. You may take the maniac with you to England; confine her with due attendance and precautions at Thornfield: then travel yourself to what clime you will, and form what new tie you like. That woman, who has so abused your long-suffering — so sullied your name; so outraged your honour; so blighted your youth — is not your wife; nor are you her husband. See that she is cared for as her condition demands, and you have done all that God and Humanity require of you. Let her identity, her connection with yourself, be buried in oblivion: you are bound to impart them to no living being. Place her in safety and comfort: shelter her degradation with secrecy, and leave her.”

⁶ RHYS, Jean. *Wide Sargasso Sea: A Norton Critical Edition*. Ed. Judith Raskin. New York: Norton, 1999, p. 136.

resposta definitiva à questão, Thorpe propõe que Rhys foi capaz de desenvolver um estudo multifacetado, especialmente no que diz respeito à figura de sua protagonista e à relação matrimonial entre ela e Rochester.⁷

Por outro lado, os últimos anos têm agrupado inúmeras críticas que defendem que a relação “parental” entre *Jane Eyre* e *Wide Sargasso Sea* constitui o aspecto mais importante deste último tal como propõe Rody (2001), que se apoia sobre o pressuposto de que a obra de Charlotte Brontë compreenderia o “texto-fonte” a partir do qual Rhys teria composto uma “re-visão [sic] feminista”. A fim alcançar essa conclusão, as bases de sua argumentação estão presentes em conceitos-chaves tais como “daughter-islands” e “mother-countries”, ligados aqui ao processo de colonização empregado pelo Império Britânico sobre as Índias Ocidentais, e na análise que observa que o enredo de *Wide Sargasso Sea* estaria apoiado sobre uma relação entre mãe e filha que não encontra realização.

Mais adiante em seu texto, Rody argumenta contra à premissa de totalidade de *Wide Sargasso Sea* com base na biografia de sua autora (2001, p. 138-139), propondo que, à medida que o texto rhyiano se encaminha para o fim (com o emprego de repetições verbais, conexões estruturais e até mesmo de uma semelhança entre cenários que o aproxima de *Jane Eyre*), os dois romances se entrelaçam, de modo que não é possível compreender *Wide Sargasso Sea* sem que a obra de Charlotte Brontë permaneça à vista (Ibidem, p. 146-147).

Contudo, o pressuposto acima deliberadamente coloca de lado pequenas alterações empregadas por Rhys na narrativa de *Wide Sargasso Sea*, o que a desloca temporalmente dos eventos de *Jane Eyre* e lhe confere certa independência.⁸ Além disso, é possível crer que ambas as obras, bem com as contradições que as acompanham, são passíveis de disputa e convivência dentro de um mesmo espaço social sem que, para isso, devam abrir mão de seu princípio de autonomia. Trata-se menos de ignorar o papel fundamental prestado por *Jane Eyre* à prosa literária de Jean Rhys, mas sim compreender

⁷ THORPE, Michael. “The Other Side”: *Wide Sargasso Sea* and *Jane Eyre*. *Ariel: A Review of International English Literature*, v. 8, n. 3, jul. 1977, p. 99-110.

⁸ Um exemplo que ilustra esse aspecto é o fato de que, no capítulo XXXII de *Jane Eyre*, tem-se que a protagonista (então com cerca de 19 anos) recebe uma cópia de *Marmion*, obra de Sir Walter Scott que foi publicada pela primeira vez em 1808; conseqüentemente, Jane teria nascido por volta de 1789. Já a leitura de *Wide Sargasso Sea* sugere que os eventos narrados ocorrem após o Ato de Emancipação dos Escravos, ocorrido em 1833; além disso, há um episódio do romance no qual Antoinette borda seu nome e juntamente afirma que o ano é 1839. Dado que a cena ocorre no convento onde a protagonista reside durante o período de sua adolescência, é possível supor que seu nascimento tenha ocorrido após 1820 — informação que de imediato a afasta da personagem de *Jane Eyre* no que diz respeito ao tempo cronológico (Cf. MARDOROSSIAN, 1999, p. 1086).

ambas as obras (e mais especificamente *Wide Sargasso Sea*) como elementos de uma mesma interseção conforme tencionado pela própria autora (RHYS, 1999, p. 143).

Deste modo, recorre-se ao argumento de que línguas de diversas épocas e períodos de vida socioideológica coabitam dentro de um mesmo espaço, cada uma delas possuindo traços que as identificam e diferenciam entre si.⁹ A partir de então é possível concluir que *Jane Eyre* e *Wide Sargasso Sea* guardam registros próprios de seus contextos de escrita, circunstância que põe em xeque tentativas de interpretá-las sob uma mesma ótica.

Neste sentido, é importante ressaltar que o conceito de heteroglossia (BAKHTIN, 2016) é fundamental para a tarefa de desvelar o romance de Jean Rhys, especialmente desde que nele a linguagem cumpre ao máximo seu papel dentro do quadro social da narrativa. Conforme destaca Freitas (2017, p. 123) há uma passagem crucial na narrativa de *Wide Sargasso Sea* que atesta com clareza a importância do lugar (que aqui deve ser compreendido não somente como cenário, mas palco de disputas ideológicas) no romance e como esse espaço físico é passível de transmutação por meio da linguagem.

No episódio em questão, narrado ainda nas páginas iniciais do texto, Coulibri — a propriedade na qual Antoinette e sua família residiam durante os primeiros anos de vida da protagonista — é transformada a partir da chegada de Mr. Mason, que se torna seu padrasto. Após o casamento entre ele e a mãe de Antoinette, o local revela maior asseio e organização, estando ausente de grama entre os ladrilhos da entrada e vazamentos.

De certo modo, a propriedade se assemelha àquela de outrora, embora não pudesse mais ser *sentida* da mesma forma (RHYS, 2016, p. 28). Em sequência, o espaço como um todo acaba convertido em função de conversas e fofocas que têm como foco a família de Antoinette: “Foi a conversa deles sobre Christophine que mudou Coulibri, não os reparos, os móveis novos ou os rostos estranhos, a conversa deles sobre Christophine e *obeah* mudou tudo” (Idem).¹⁰

Com base no contexto sócio-histórico evocado pela narrativa, é possível trazer à tona os significados ocultos contidos no relato de Antoinette, que faz referência aos indivíduos brancos, recém-chegados da Europa para residir nas Índias Ocidentais a partir do emprego do pronome pessoal “eles” (“*they*”). De maneira semelhante ao que ocorrera

⁹ BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 2008, p. 291.

¹⁰ A prática de *obeah* surgiu na África como uma religião secreta e, portanto, era adequada para sobreviver nas colônias a despeito de sua proibição. No continente americano, a prática prosperou e passou a operar de duas maneiras, uma aparentemente inofensiva e outra abertamente política. A lei jamaicana à época identificou materiais comumente utilizados por seus praticantes e punia qualquer escravo que as possuísse (EMERY, Mary Lou. *Jean Rhys at “World’s End”: novels of colonial and sexual exile*. Austin: University of Texas Press, 1990, posição 994. E-book).

com o personagem de Mr. Mason, o colapso econômico ao qual a região foi submetida após o fim da escravidão representou uma oportunidade de enriquecimento para essas figuras (reais e fictícias).

Mais à frente, o romance apresenta passagens nas quais a protagonista utiliza o pronome “*they*” para aludir aos habitantes negros da ilha. Entretanto, a crença de que a opinião “deles” a respeito da prática de *obeah* tenha sido responsável pelas mudanças sentidas em Coulibri indica que o último trecho apresentado acima novamente tenha como referência o sujeito europeu, que interpretava o casamento entre Mr. Mason e Annette como resultado de interesses econômicos por parte do primeiro e, possivelmente, de um quinhão de “feitiçaria”:

Eu estava me lembrando daquela mulher dizendo ‘Dance! Ele não veio para as Índias Ocidentais para dançar — ele veio para ganhar dinheiro como todos eles. Algumas das grandes propriedades estão ficando baratas, e a perda de um infeliz é sempre o ganho de um homem inteligente. Não, a coisa toda é um mistério. É evidentemente útil manter uma *obeah* vinda da Martinica próxima a você (Idem, p. 27).¹¹

Nessa passagem (na qual é retomada a fala de uma personagem cujo nome jamais é revelado), é possível perceber como os espaços e as relações presentificadas em *Wide Sargasso Sea* são alvos de diversas interpretações e se encontram imbricados em complexas redes de poder. Um dos exemplos é a propriedade da família Cosway, que em partes deixa de representar as ruínas de um passado escravocrata (ainda que recente) e novamente se torna símbolo de prosperidade de uma pequena parcela população local, ressaltando a dominação entre indivíduos (FREITAS, 2007, p. 123-124).

É em meio a esta rede de vozes e sujeitos, na qual a linguagem compreende um dos principais mecanismos de poder, que *Wide Sargasso Sea* delineia sua própria forma. Semelhantemente às águas do verdadeiro Mar de Sargaço, banhadas por distintas correntes, o romance condensa diversas referências — sendo *Jane Eyre* uma de suas principais. Entretanto, à medida que é desvelado, seu conteúdo aponta para segredos abrigados e uma unidade formal que extrapola os limites do texto que lhe serviu de catálise, bem como uma visão *sui generis* da realidade à volta.

¹¹ “I was remembering that woman saying ‘Dance! He didn’t come to the West Indies to dance — he came to make money as they all do. Some of the big estates are going cheap, and one unfortunate’s loss is always a clever man’s gain. No, the whole thing is a mystery. It’s evidently useful to keep a Martinique obeah woman on the premises”.

2 Subjetividade e forma em *Wide Sargasso Sea*

2.1 O indivíduo e o romance

No primeiro capítulo de seu clássico *A ascensão do romance*, Ian Watt inicia a discussão em torno do realismo formal destacando que, até aquele momento, a trajetória de desenvolvimento que culminou em uma nova forma literária ainda apresentava trechos e respostas inconclusivos. No entanto, ao estabelecer ligações entre o romance e o realismo filosófico (e, portanto, instituindo uma distância em relação à lógica tradicional e às heranças clássicas), Watt atenta para aquele que constitui um dos pilares do gênero, isto é, o mergulhar sobre o indivíduo de modo como não havia ocorrido até então¹².

Naquilo que Blanckenburg tem por “epopeia burguesa” (termo que posteriormente é recuperado por Hegel), o que se expressa é a “vida fragmentária e desagregada”, na qual o olhar ensimesmado do homem e a compreensão do que ali estava alocado passa a ser revisto — desta vez em contrapartida à prosa do mundo (MAGRIS, 2015, p. 1019). Dentro deste novo contexto, o indivíduo (que por si só compreende um conceito cunhado na modernidade) entra em embate com a civilização em um processo marcado pelo desencantamento e pela desarticulação, na divergência com o mundo clássico e suas formas. Em meio à busca por uma plenitude agora inalcançável, esse movimento é capaz de desvelar as contradições que se encontram na base de uma classe (a burguesia) que, naquele momento, estava em vias de estabelecimento.

É, porém, menos uma tentativa de traçar o percurso do gênero ao longo da História (especialmente desde que o período que mais interessa aqui não compreende o de sua ascensão) do que evidenciar a centralidade que o indivíduo e a experiência adquirem dentro deste novo gênero. Deste modo, este preâmbulo se faz necessário a fim de adentrar no objeto e evidenciar como o romance constitui o meio adequado às discussões apresentadas em *Wide Sargasso Sea*.

Neste sentido, é possível fazer uso da afirmação de Magris, segundo o qual, no romance,

o sujeito sente-se inicialmente estrangeiro na vida, cindido entre sua nostálgica inferioridade e uma realidade exterior indiferente e desvinculada. O romance é com frequência a história de um indivíduo que busca um sentido que não há, é a odisseia de uma desilusão.¹³

¹² WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Fielding e Richardson*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

¹³ MAGRIS, Claudio. “O romance é concebível sem o mundo moderno?”. In: MORETTI, Franco (Org.). *A cultura do romance*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 1018.

Conforme assinalado anteriormente, o senso de não-pertencimento perpassa a identidade do sujeito nascido na colônia; e, aqui, por “colônia”, entende-se o conjunto de ilhas que outrora formaram as ditas Índias Ocidentais, principalmente aquelas que foram submetidas à colonização britânica. Nessa lógica, é interessante lembrar a colocação de Lamming (2007, p. 68) de que a descoberta do romance por escritores do Caribe anglófono constitui um evento de extrema importância dentro da História da região, pois o gênero compreende uma forma de investigar e projetar as experiências interiores dessa “comunidade”. Ainda nesse ensaio é possível encontrar a afirmação de que

o romancista foi o primeiro a relatar a experiência antilhana de dentro. Ele foi o primeiro a registrar a memória das Antilhas até onde lhe foi possível remontar. É para o romancista das Antilhas inglesas — que não existia há vinte anos — que o antropólogo e todos os demais que tentam apresentar tratados sobre as Antilhas devem se voltar (Idem, p. 68-69).¹⁴

Em determinado ponto, o ensaísta ainda propõe que, embora provinciano, o “sujeito antilhano” compreende “o ser mais cosmopolita de todo o mundo” devido à influência de diversas culturas sobre si. Segundo o ponto de vista de Lamming, a assimilação de diferentes indivíduos e suas características, que forneceram ao Caribe anglófono sua feição, garantia que o século XX fosse encarado sem grandes temores pelo sujeito colonial devido à naturalidade com a qual ele poderia se adaptar a novas situações (Idem, p. 67).

Entretanto, deve-se ressaltar que este estado permanente de exílio diversas vezes encarado de modo positivo compreende também uma tirania verificada na ausência de enraizamento experimentado pelo indivíduo colonial. Rhys se utiliza dessa questão para tecer o tempo e espaço nos quais se desdobra a narrativa de Antoinette, acrescida do fato de que a escrita do romance se deu frente ao processo de desmantelamento do sujeito e da experiência ao longo do século XX.

O olhar positivo sobre o exílio tem efeito na própria interpretação de *Wide Sargasso Sea*, em oposição à própria matéria formal do romance; como resultado, seu desfecho é comumente interpretado a partir de uma chave otimista. Baer (1983), por exemplo, sustenta o argumento de que Antoinette e Jane não compreendem polos opostos, mas sim correspondentes, ambas órfãs em um sistema patriarcal. Em seu texto, consta o olhar que

¹⁴ “el novelista fue el primero que relató la experiencia antillana desde dentro. Fue el primero en registrar la memoria antillana hasta donde le fue posible remontarse. Es al novelista de las Antillas inglesas — que no existía hace veinte años — que debe volverse el antropólogo y todos los demás que intentan presentar tratados sobre los antillanos”.

enxerga o suicídio de Antoinette como uma medida que objetiva a recuperação de sua identidade e autonomia, ambas eclipsadas por uma ordem construída sobre um ideal que, em última instância, submete à figura feminina ao matrimônio. Segundo Baer, Jane refutaria a crença de que o casamento é capaz de solucionar todos os seus dilemas recusando-o até que ela e Rochester se encontrassem em uma posição de “igualdade”. Já Antoinette o faria a partir de seu suicídio, ato que compreenderia uma alternativa capaz de restaurar o controle sobre si mesma.¹⁵

Entretanto, a influência de *Wide Sargasso Sea* provém de duas fontes que permitem notar que a “salvação” empreendida por Antoinette ao final do romance é, na verdade, uma farsa — embasada, de um lado, pela ausência de síntese característica ao período moderno; de outro, pela impossibilidade de constituição de uma identidade resultante dos processos que levaram à colonização das Índias Ocidentais. O romance de Jean Rhys interioriza ambas as contradições e, portanto, não é possível conferir a seu desfecho a imagem de libertação frente à problemática da vida moderna e/ou ao período seguinte à abolição nas colônias britânicas. Ao contrário: sua construção parece sugerir que tais condições são, de fato, intransponíveis. Desde que no romance são formalizados os contrastes ligados ao indivíduo e sua experiência, que melhor gênero do que esse (muitas vezes visto como “bastardo” e “sem compromisso”) para lidar com os paradoxos inerentes às personagens de Jean Rhys, em especial a protagonista de *Wide Sargasso Sea*?

2.2 A identidade crioula

Não há dúvidas quanto ao fato de que a cadeia de eventos que compõem o enredo de *Wide Sargasso Sea* é, em diversos momentos, apresentada de maneira nebulosa ao leitor. A árdua tarefa de compreendê-lo exige um constante transitar entre o interno e externo, isto é, entre a forma artística e a condição histórica que no romance diz respeito não somente ao tempo da narrativa, mas ao período de sua elaboração — ambos separados por mais de um século.

Entretanto, é possível afirmar que a obra goza de uma organização interna. Dividido em três partes de dimensões variáveis, o romance apresenta semelhante número de

¹⁵ Para Baer (1983, p. 148), a atitude de Antoinette ao final da narrativa de *Wide Sargasso Sea* compreende uma ação que visa à sobrevivência de Jane Eyre. Tal visão — que se fez presente principalmente na crítica feminista dos anos 1970 e meados de 1980 — foi refutada por Spivak (1985, p. 251), cujo ensaio alerta para a inocuidade de interpretações que reproduzem a violência epistêmica sobre o sujeito colonial em prol da figura do colonizador.

narradores nomeados (isto é, Antoinette, Rochester e Grace Poole)¹⁶ cujos discursos são atravessados por uma miríade de vozes nem sempre passível de identificação. Dentre todos os enunciados que formam esse mosaico, aquele que mais interessa aqui é o proferido por Antoinette, que outrora fora construída com base em descrições que buscavam desumanizar sua figura acima de qualquer outro aspecto (BRONTË, 2001, p. 250). Neste momento, é permitido a ela que narre (ainda que de maneira segmentada) sua trajetória pessoal.

Partindo desse raciocínio, é crucial destacar como a narrativa de *Wide Sargasso Sea* não tem início com própria voz da protagonista, mas sim com a reprodução da fala de outrem, que afirma: “Dizem que quando o problema se aproxima o melhor é cerrar as fileiras, e foi o que os brancos fizeram. Mas nós não éramos parte das fileiras deles” (RHYS, 2016, p. 15).¹⁷ A partir desse trecho é possível inferir que Antoinette não pode ser descrita como sendo etnicamente branca, já que é vista em oposição a elas (“*the white people*”). Entretanto, o período seguinte suscita dúvidas quanto à cor da pele da protagonista, dada a afirmação de que as demais damas, desta vez jamaicanas, jamais aprovaram sua mãe em vista de sua beleza (Idem).¹⁸ Por tais razões não é eufemismo declarar de que o romance apresenta, — já em suas linhas iniciais — a questão que aqui é primordial: o lugar intermediário ocupado pelo sujeito colonial que, dado o processo histórico no qual ele se encontra inscrito, é forçado a navegar a esmo entre polos distintos de uma mesma sociedade, sem que lhe seja garantido o pertencimento a qualquer um desses grupos.

A esse respeito, Emery (1999, p. 166) afirma que embora *Wide Sargasso Sea* explicitamente um contexto colonial que até aquele momento havia sido apenas sugerido ou referido nos romances anteriores, o cenário em si é incapaz de fornecer um lar à sua protagonista. Em vez disso, ele situa sua identidade cindida dentro do contexto histórico e cultural de sua divisão, permitindo-nos observar quais são as forças que promovem o sentimento de exílio narrado em suas páginas de modo a compreender e analisar a figura feminina caribenha.

Deste modo, à primeira vista é possível ligar a aparência de Antoinette à de um indivíduo crioulo de origem europeia — termo esse que aqui foi traduzido e empregado de

¹⁶ Embora não haja qualquer menção ao nome do personagem no decorrer da narrativa de Jean Rhys (que deliberadamente tomou a atitude de não o fazer), sua figura será referida como “Rochester” não apenas para fins didáticos, mas para reafirmar o vínculo existente entre este e o romance de Charlotte Brontë.

¹⁷ “They say when trouble comes close ranks, and so the white people did. But we were not in their ranks”.

¹⁸ “The Jamaican ladies had never approved of my mother, ‘because she pretty like pretty self’, Christophine said”.

modo literal e que, portanto, requer uma breve e necessária explicação a seu respeito dada sua importância na construção de sentido do romance.

De acordo com a edição crítica da obra (RHYS, 1999, p. 39), o significado da palavra sofreu diversas alterações ao longo da História. No contexto sócio-histórico no qual a narrativa de *Wide Sargasso Sea* está inserida, o substantivo “crioulo” era utilizado em referência aos descendentes de europeus, nascidos nas colônias; desde que o termo também era utilizado para descrever escravizados e animais oriundos de regiões conquistadas, o adjetivo “branco” (que no original resultou na expressão “*white Creole*”) foi acrescido como forma de diferenciação. Já no século XIX, o seu significado passou a abarcar a mescla de elementos (linguísticos e culturais) de origens africana e europeia, o que resultou em uma “identidade crioula”. Conforme já referido, Rhys rejeitou o título “*Creole*” ainda nos primeiros esboços do romance, tendo em vista as mudanças de sentido da palavra.

Desta forma, ao narrar o período de sua infância, Antoinette não apenas assinala a tensão racial existente entre negros e brancos, mas atenta à cisão dentro do próprio grupo formado por esses últimos. A questão é apresentada de maneira implícita a partir da indicação de que, a despeito de sua cor, Antoinette e sua família eram vistas com desprezo pelos colonos europeu recém-chegados da metrópole — questão que teria se dado em virtude de sua ligação da família com a posse de africanos. Além disso, a influência destes teria sido incorporada à própria personalidade da protagonista do romance, o que constituía motivo de vergonha de acordo com a visão dos demais (RHYS, 2016, p. 15). Tal argumento é ressaltado a partir do uso de terminologia militar (é o caso de “*cerrar fileiras*”), que concede ares de batalha à infância de Antoinette (FREITAS, 2007, p. 220), sendo o enredo de *Wide Sargasso Sea* o campo no qual se desdobra esse conflito.

Ainda com base neste parágrafo, outro ponto que merece destaque é o fato de que, ao longo da narrativa de *Wide Sargasso Sea*, raros são os registros em que é possível identificar o indivíduo negro como interlocutor. Embora elementos ligados à cultura de escravizados atravessem o romance (inscritos na geografia das ilhas caribenhas, na sintaxe dos ditos e no vocabulário das práticas cotidianas das personagens), não há espaço para o protagonismo de suas figuras, ao menos não à primeira vista. O paradoxo desta “presença ausente” indica a reprodução de uma lógica econômica e social na qual a mão de obra cativa se viu apagada, ao passo em que foi determinante para o desenvolvimento de uma sociedade que, dentre tantas outras, participou diretamente do desenvolvimento do escravismo no Novo Mundo.

Embora seja tentadora a tarefa de interpretar o início da narrativa de *Wide Sargasso Sea* como um indicativo de aproximação entre diferentes raças (especialmente desde que sua abertura se dá a partir da reprodução da fala de uma ex-escravizada), trata-se de uma falsa crença que no decorrer do enredo acaba por ser desvendada. Com isso, institui-se uma oposição à parcela da crítica que, guiada por valores liberais, exclui as categorias de raça e classe presentes no romance em prol de um debate centrado apenas no gênero de suas personagens — uma visão recorrente ao longo da década de 1970 e nas análises feministas em torno da obra conforme já visto. De fato, diversas passagens da obra apontam que os laços entre antigos colonos e escravizados se desenvolveram a partir de teias extremamente complexas — o que compõe um retrato muito mais fiel de uma sociedade na qual a escravidão permanecia como uma prática recente no imaginário, como é o caso de *Wide Sargasso Sea*.¹⁹

Todo esse debate, entalhado no primeiro parágrafo do romance, aponta para a laboriosa tarefa de se analisar o texto rhyssiano dadas as condições históricas às quais ele alude. Portanto, é possível conferir que *Wide Sargasso Sea* esconde sob diversos episódios (ou mesmo em uma única palavra) camadas profundas de significados apoiados no tempo e no espaço — sendo o pano de fundo sobre o qual o enredo está construído um dos exemplos primordiais, tendo em vista o fato de que ele é apontado de maneira oblíqua ainda no início de suas páginas. Assim, a hipótese de que o contexto histórico do romance está atrelado à imagem do sujeito cindido é complicada a partir de relatos da infância de Antoinette, que neste momento buscam reproduzir um sentimento de incompreensibilidade juvenil em torno dos principais eventos narrados.

¹⁹ Semelhante ponto é reiterado por Mardorossian (1999, p. 82), em resposta às leituras que falham ao interpretar o romance como uma reprodução do encontro colonial — encenado aqui pelas figuras de Antoinette e Rochester, representantes — em sequência — da colônia e da metrópole. Contudo, interpretações como essa última podem ser problematizadas com base no fato de que as relações entre as personagens não são construídas com base em dualismos. No caso de Antoinette, a figura da mulher crioula enquanto vítima da influência europeia é desafiada para além de essencialismos: “Enquanto um determinado conjunto de opressões é responsável pela subordinação de uma pessoa, outro fundamenta seu privilégio sobre os demais grupos; sistemas de opressão se entrelaçam sistematicamente. [...] De fato, o romance não trata apenas da repressão de uma mulher crioula branca ou do indivíduo crioulo branco em geral, mas também sobre os escravos negros emancipados e sua ‘dupla colonização’ (nos termos de Spivak)”. Em diversas passagens, o romance também sugere que a figura do colonizador deve ser compreendida como um produto da História — o que não é o mesmo que fornecer-lhe uma feição benevolente, mas situá-la dentro de um contexto que, muitas vezes, acaba por transformá-la em simples mercadoria.

Desta forma, o leitor é apresentado ao momento em que a narrativa se desenvolve por meio do relato de que o dono da propriedade vizinha à da família Cosway decidiu pôr um fim à própria vida:

Outro dia eu a ouvi conversando com Mr. Muttrell, nosso vizinho e seu único amigo. ‘Claro que eles têm suas próprias desgraças. Ainda estão esperando pela compensação que os ingleses prometeram quando a Lei de Emancipação foi aprovada. Alguns vão esperar por um longo tempo’. Como ela poderia saber que o Mr. Luttrell seria o primeiro a se cansar de esperar? Em um fim de tarde calmo ele atirou no cachorro, nadou em direção ao mar e foi embora para sempre. Nenhum representante veio da Inglaterra para cuidar de sua propriedade, chamada de *Nelson’s Rest*, e estranhos de Spanish Town cavalgaram até aqui para fofocar e discutir a tragédia.²⁰

A passagem acima faz referência ao período posterior à aprovação da Lei de Emancipação dos Escravos (no original, *Emancipation Act*) que em 1833 tornou a prática ilegal em todo o Império Britânico; entretanto, o mesmo só passaria a vigorar definitivamente de 1834. A partir de então, proprietários de terras foram recompensados em quantias distintas em virtude de suas “perdas”, traduzidas nas figuras de seus ex-cativos, embora muitos tenham aguardado em vão pela quantia prometida, desde que em muitos casos ela não foi paga.

Embora não haja indícios claros de que a figura de Mr. Luttrell tenha sucumbido financeiramente após a abolição, não há razões para que essa hipótese seja descartada. Por outro lado, há de se considerar que inúmeros ingleses, ex-proprietários de escravos, participaram ativamente do processo de reformulação da economia entre os anos de 1830 e 1840. De acordo com Hall (2014), após a Lei de Emancipação ter sido promulgada, os antigos proprietários de escravizados abandonaram tal identidade e procuraram garantir seu lugar na reconfiguração da elite dominante que era parte integrante do período reformista. Tão importante é o fato de que eles passaram a se declarar como “homens modernos, parte de um novo mundo livre” (p. 7-8). Por conseguinte, é possível crer que a decisão de Mr. Luttrell de se suicidar não teria se dado *somente* pelo “cansaço de espera”

²⁰ “Another day I heard her talking to Mr. Luttrell, our neighbour and her only friend. ‘Of course they have their own misfortunes. Still waiting for this compensation the English promised when the Emancipation Act was passed. Some will wait for a long time’.

How could she know that Mr Luttrell would be the first who grew tired of waiting? One calm evening he shot his dog, swam out to the sea and was gone for always. No agent came from England to look after his property — Nelson’s Rest it was called — and strangers from Spanish Town rode up to gossip and discuss the tragedy”.

ocasionado pelo não-pagamento de sua indenização, que em última instância poderia representar um modo de reinserção na nova ordem econômica em ascensão naquele momento. Do mesmo modo, deve-se considerar que sua resolução em torno da própria vida encontra raízes no fato de que a abolição ter representado uma possibilidade de movimentação das estruturas e posições vigentes na sociedade jamaicana após a promulgação da Lei de Emancipação dos Escravos.

Embora os anos seguintes tenham se desdobrado apenas em “suposta mudança” — isto é, uma alteração que não implica renovação²¹ — a perspectiva de alterações nas posições e consequente perda de privilégios econômicos (e, portanto, sociais) era algo para o qual a figura de Mr. Luttrell não estava preparada ou ainda disposta. Mais à frente, declarar-se-á o fato de que, após a abolição, os indivíduos brancos haviam sido socialmente rebaixados em relação aos antigos escravizados (RHYS, 2016, p. 22), o que vai ao encontro da suposição de que o antigo vizinho da família temia pela ameaça de seus privilégios frente à população negra da ilha.

Contudo, a afirmação acima não deve encobrir o fato de que, conforme dito anteriormente, a dinâmica das relações permaneceu condicionada à estrutura social vigente durante o longo do período de escravidão na ilha. Trechos do romance revelam, em maior ou menor grau, a reprodução da lógica escravocrata no centro dos laços entre suas principais personagens e revelam que a abolição não representou uma mudança do dia para a noite²².

²¹ O termo foi emprestado de Gledson (2003), que o emprega na análise da narrativa de *Esau e Jacó*, de Machado de Assis. Para o crítico, as diferenças entre os irmãos Pedro e Paulo, protagonistas do romance, não passam de uma farsa e o desfecho da obra tem como base a construção de fachadas que escondem o verdadeiro funcionamento da sociedade brasileira ao longo da transição entre Império e República.

²² As consequências desse fato são normalmente analisadas a partir dos casamentos que mãe e filha contraem com homens ingleses, representantes de um novo tipo de exploração sobre a ilha e seus habitantes; contudo, as primeiras páginas do romance revelam a aplicabilidade dessa lógica em relação às figuras de ex-escravizados. De acordo com o que foi referido, Christophine é descrita como um “presente de casamento” dado à mãe de Antoinette; ela, assim como os demais indivíduos negros que trabalhavam em Coulibri, teria permanecido no local pois assim “desejava”, considerando as vantagens de residir na propriedade. Tais passagens escondem o fato de que, após a abolição, os antigos escravizados não receberam qualquer tipo de compensação, permanecendo sem terras que lhes fossem próprias e sendo submetidos ao pagamento de salários extremamente baixos nas *plantations* (EMANCIPATION, 2015). Além disso, após a promulgação da Lei de Emancipação dos Escravos, muitos foram submetidos a trabalharem de maneira não-remunerada para seus antigos proprietários, que os exploraram por anos sob o pretexto de prepará-los para um novo modelo de relação entre empregador e empregado (Cf. HALL, 2016, p. 139-143).

Neste contexto de inúmeras complexidades, o suicídio de Mr. Luttrell cimeta o isolamento experimentado por Antoinette e sua família. Devido à crença de que antiga propriedade de *Nelson's Rest* era agora assombrada²³, os Cosway são privados do contato com outras pessoas (à exceção de seus “trabalhadores”), o que passa a compor mais um dos elementos de um passado que havia evaporado:

Quando lhe perguntei por que tão poucas pessoas vinham nos visitar, ela me disse que a estrada de Spanish Town até a propriedade de Coulibri, onde vivíamos, era muito ruim e que consertar estradas era coisa do passado. (Meu pai, visitantes, cavalos, sentir-se seguro na cama — tudo pertencia ao passado.) (RHYS, 2016, p. 15)²⁴

Este aparente estado de suspensão é atravessado pelo incidente que determinará os rumos de Coulibri e de seus habitantes: o envenenamento do cavalo pertencente à mãe de Antoinette. Após encontrá-lo morto, Antoinette (a primeira pessoa que se depara com o animal) decide correr e não contar a ninguém a respeito do evento, acreditando que dessa maneira é possível desacreditá-lo (Ibidem, p. 16). No momento em que decide não assinalar a morte do cavalo aos demais personagens da narrativa, Antoinette institui pela primeira vez na narrativa o papel desempenhado pela palavra, que não apenas é capaz de tornar um evento ou fato real, mas extingui-lo.

“Agora nós estamos ilhados,” disse minha mãe, ‘agora o que vai ser de nós?’²⁵, declara a mãe da protagonista, referindo-se ao estado de abandono ao qual a família foi submetida e, para tal, empregando um termo carregado de história. O termo original para “ilhados” é “*marooned*” e faz referência aos indivíduos escravizados que, após fugirem das *plantations*, escondiam-se em regiões das ilhas caribenhas tidas como inacessíveis. Extremamente bem-sucedida, a prática dos assim denominados *Maroons* levou a ataques contra colonialistas e seus feitos foram diversas vezes atribuídos a poderes mágicos e espirituais que seus líderes possuiriam, especialmente aqueles cujo conhecimento estaria ligado a *obeah*.²⁶

Emery encara o emprego do termo como uma maneira que a mãe de Antoinette encontra de sugerir à filha uma aliança com indivíduos (e, conseqüentemente, suas crenças

²³ RHYS, 2016, p. 16.

²⁴ “When I asked her why so few people came to see us, she told me that the road from Spanish Town to Coulibri Estate where we lived was very bad and that road repairing was now a thing of the past. (My father, visitors, horses, feeling safe in bed — all belonged to the past.)”

²⁵ Idem.

²⁶ EMERY, 1990, pos. 921. E-book.

e práticas) que poderiam livrá-la desse estado de desamparo e, portanto, seriam capazes de ajudá-la a sobreviver. Em seu texto, a crítica ainda sugere um estreitamento de laços com Christophine (possivelmente com base em uma cena seguinte a essa)²⁷, cujo uso de magia permitiria a existência em meios hostis e perigosos.²⁸

Ao apresentar uma proposta de conciliação que, acima de tudo, faz-se libertadora, corre-se o risco de deixar de lado os motivos que levaram à fuga em primeiro lugar. Essa chave positiva é desmistificada no decorrer do próprio romance, que encontra no desajuste e na incomunicabilidade os pilares que o sustentam — levando Antoinette a ocupar um espaço próprio no qual as possibilidades do ser são infinitas, à exceção de si mesma: “Enquanto observava as flores vermelhas e amarelas ao sol sem pensar em nada, foi como se uma porta se abrisse e eu estivesse em outro lugar, fosse outra coisa. Não mais eu mesma” (Ibidem, p. 25)²⁹.

Neste sentido, Coulibri é descrita como o mais próximo de uma zona segura na qual é possível Antoinette habitar. Entretanto, a propriedade (outrora próspera) havia experimentado o declínio no decorrer dos anos — o que constitui um dos principais *leitmotifs* do romance, constantemente associado ao esfacelamento da identidade da protagonista. Quanto a esse ponto, cabe reiterar que, ao buscar refúgio na natureza selvagem de sua residência (que outrora poderia ser comparada ao Jardim do Éden, com toda sua magnitude), Antoinette busca se afastar dos efeitos da História (MARDOROSSIAN, 2003, p. 108), tentativa esta impraticável, dado que o passado está contido nessas mesmas ruínas:

Nosso jardim era grande e bonito como aquele da Bíblia — a árvore da vida crescia lá. Mas tinha ficado selvagem. Os caminhos estavam cobertos de vegetação e um cheiro de flores mortas misturava-se ao cheiro das flores vivas. [...] Toda a propriedade de Coulibri tinha ficado selvagem como o jardim, se tornado mato. Não havia mais escravidão — por que alguém deveria trabalhar? Isto nunca me entristeceu. Eu não me recordava de quando o lugar era próspero (Op. cit., p. 17).³⁰

²⁷ Refere-se aqui à afirmação de Antoinette que, pouco após a fala de sua mãe, encontra refúgio do abandono na figura de Christophine: “Assim, passei a maior parte do meu tempo na cozinha, que ficava em um anexo um pouco afastado. Christophine dormia em um quartinho ao lado dele” (Op. cit., p. 18).

²⁸ Op. cit., pos. 935 e 931. E-book.

²⁹ “Watching the red and the yellow flowers in the sun thinking of nothing, it was as if a door opened and I was somewhere else, something else. Not myself any longer”.

³⁰ “Our garden was large and beautiful as that garden in the Bible — the tree of life grew there. But it had gone wild. The paths were overgrown and a smell of dead flowers mixed with the fresh living smell. [...] All Coulibri Estate had gone wild like the garden, gone to bush. No more slavery — why

Desta forma, o movimento de decadência do local é reiterado a partir do comentário de que sua queda se deu em consonância com o fim da escravidão: com a ausência de mão de obra negra nas propriedades (o que constitui um fato desmentido pela História, mas reflete a perspectiva de Antoinette em torno desse processo), não havia mais quem pudesse realizar o trabalho anteriormente performado por pessoas escravizadas. Logo, o trabalho é visto como necessário ao funcionamento adequado da sociedade, embora devesse ser realizado por apenas uma parcela da população dado seu caráter degradante.³¹

Ainda em Coulibri conviviam todos aqueles tidos como próximos pela protagonista: sua mãe, Pierre, Christophine, Godfrey e Sass, que os havia deixado. Embora tenha partido do local, Sass é encarado por Antoinette como parte integrante de sua vida — uma memória viva que chama atenção para o fato de a protagonista permanecer presa a um imaginário da realidade tal como ela *era*, não como *é* no momento da narrativa.

Mais à frente, o retorno do personagem é apresentado de maneira concomitante às reformas estruturais em Coulibri: “Eles podem *sentir* o cheiro do dinheiro, alguém disse” (Ibidem, p. 28)³². Embora o emprego do pronome indefinido (no original, “*somebody*”) faça uma referência vaga ao emissor original da frase, eximindo-o de responsabilidade, basta retornar algumas páginas para dar-se conta de que essa frase reproduz o pensamento de sua mãe, indicado através de discurso indireto livre: “Ela ainda cavalgava todas as manhãs, sem se importar que os negros se reunissem em grupos para zombar dela, especialmente depois que suas roupas de montaria ficaram gastas (*eles notam as roupas, eles entendem de dinheiro*)” (Ibidem, p. 16)³³. Ao replicar esse último discurso de tal maneira, Antoinette dificulta a tarefa de determinar se ela está apenas transcrevendo-o ou compartilhando com o leitor crenças que foram internalizadas e naturalizadas (MARDOROSSIAN, 1999, p. 1074).

should anybody work? This never saddened me. I did not remember the place when it was prosperous”.

³¹ A questão é evidenciada na Parte II do romance quando, em uma das cenas, Antoinette (que neste momento já se encontra casada) informa ao marido que talvez não se levante da cama naquela manhã. Em resposta, Rochester demonstra ceticismo, ao que Antoinette retruca: “Eu vou me levantar quando quiser. Eu sou muito preguiçosa, você sabe. Como Christophine. Costumo ficar na cama o dia todo” (RHYS, 2016, p. 78). Ao longo de romance, os negros — que, com poucas exceções, constituem figuras invisíveis na narrativa — são vistos como preguiçosos, inofensivos ou ainda incapazes. Esse último constitui um dos principais motivos historicamente utilizados em prol da escravidão, cujo grande feito seria aproximar os negros de um ideal de civilidade.

³² “They can *smell* money, somebody said”.

³³ She still rode about every morning not caring that the black people stood about in groups to jeer at her, especially after her riding clothes grew shabby (they notice clothes, they know about money)”.

Além disso, o uso específico do pronome indefinido aludido acima coloca em xeque a confiabilidade da narrativa de *Wide Sargasso Sea* (e mais especificamente de Antoinette). A partir dele não há como determinar se a protagonista de fato havia esquecido quem dissera que “eles [os negros] podem sentir o cheiro do dinheiro” ou se, na verdade, trata-se de uma “amnésia deliberada” que busca eximir a si e sua família da participação na história da escravidão. Tal debate é fundamental pois revela que sua incerteza em torno dos fatos caminha está ligada à sua incapacidade de apreensão de um mundo ao redor que se encontra em estado de desintegração (Ibidem, p. 1075).

Consequentemente, a protagonista encara o ambiente exterior à propriedade da família como uma ameaça à sua identidade e permanência e, mais do que isso, algo contra o qual considera inútil revidar:

Eu nunca olhei para nenhum negro estranho. Eles nos odiavam. Eles nos chamavam de baratas brancas. Era melhor não provocá-los. Um dia, uma garotinha me seguiu cantando ‘Vai embora, barata branca, vai embora, vai embora. Eu apertei o passo, mas ela andou ainda mais depressa. ‘Barata branca, vai embora, vai embora. Ninguém quer você. Vai embora’ (RHYS, 2016, p. 20)³⁴.

O trecho em questão apresenta uma das principais características do romance, compreendida no emprego da repetição. Há em *Wide Sargasso Sea* uma extrema preocupação com a duplicidade, que no decorrer do enredo é apresentada de duas maneiras principais: de um lado, a partir da reprodução de falas que reiteram pontos de vista; de outro, por meio da aproximação entre as personagens da narrativa, o que resulta na formação de diversos tipos de pares. Dentre os últimos, o mais notável à primeira vista é aquele formado por mãe e filha. A semelhança entre Annette e Antoinette não se encerra em seus nomes, mas encontra eco nas aparências, perspectivas e trajetórias de ambas as figuras. Tais recorrências sugerem uma espécie de sina à qual a protagonista do romance estaria sujeita — crença, aliás, partilhada entre as demais personagens.³⁵ Mais à frente, essa mesma suspeita é retomada, desta vez por Christophine³⁶ e, em seguida, Rochester.³⁷

³⁴ “I never looked at any strange negro. They hated us. They called us white cockroaches. Let sleeping dogs lie. One day a little girl followed me singing, ‘Go away white cockroach, go away, go away’. I walked fast, but she walked faster. ‘White cockroach, go away, go away. Nobody want you. Go away’”.

³⁵ Ibidem, p. 89.

³⁶ Ibidem, p. 143.

³⁷ Ibidem, p. 149.

Embora em *Wide Sargasso Sea* a relação entre mãe e filha seja por vezes analisada com o intuito de aproximar Antoinette de Jane Eyre, tornando-a órfã como a protagonista de Charlotte Brontë³⁸, as repetições que as caracterizam abrem espaço para que se questione se aquilo que é creditado à genealogia na verdade não encontra fontes na História. Ao retomar o pressuposto da autora de que o destino de Antoinette se assemelha àquele de diversas mulheres no mesmo período, são iluminados pontos cruciais que explicam a tomada de decisões por parte da protagonista e sua mãe no decorrer do romance.³⁹

O segundo par essencial à narrativa é novamente formado por Antoinette, ligada desta vez à personagem de Tia — descrita como filha da única amiga de Christophine. Os encontros entre as duas garotas passam a ser recorrentes e acontecem em um ponto intermediário no qual a identidade de ambas parece ser colocada de lado em prol da relação que passa a ser construída.⁴⁰ Porém, uma pequena aposta põe fim a esse quadro de

³⁸ Tais análises têm como base o estado de negligência ao qual Antoinette é submetida durante a infância. A protagonista reproduz a informação “ela já possuía idade o suficiente para cuidar de si mesma” (Ibidem, p. 18) e a toma como motivo do afastamento de Annette, cuja atenção era exclusivamente dada ao filho mais novo. Sugestivamente, Antoinette revela que, durante suas ausências de casa, se depara com antigas plantações de açúcar e moinhos. Tratam-se de indicadores de que, embora encobertos, os resquícios da escravidão foram capazes de resistir ao tempo e atuam como lembretes de um passado sombrio que permeia a narrativa.

³⁹ Embora o romance por si só não permita desvendar a existência de demais mulheres que partilharam destino análogo ao de Antoinette e Annette (que demonstraram sinais de loucura após contraírem matrimônio com homens ingleses, sendo em seguida abandonadas por seus respectivos maridos) é possível recorrer à História a fim de elucidar os motivos que as levaram ao casamento em primeiro lugar, embora mulheres solteiras e viúvas (como a própria Annette) pudessem ser proprietárias de seus próprios domínios de terra. De acordo com Hall (2016, p. 20), “o casamento estruturou o significado da propriedade tanto para os homens quanto para as mulheres” e compunha uma das estratégias essenciais para que a fortuna advinda das *plantations* fosse repassada de geração para geração.

Além do *status* concedido pelo matrimônio às mulheres, a decisão de Annette de se estabelecer com Mr. Mason — um novo tipo de capitalista recém-chegado às Índias Ocidentais — corresponde à tentativa de novamente fazer parte da sociedade após ter sido excluída dela. Entretanto, sua condição enquanto mulher crioula de passado escravocrata não é em nenhum momento ignorada pela população local; para além, é acrescido o fato de que ela e sua família não se encontram mais em situação de fragilidade financeira — o que fazia com que seus membros fossem vistos com olhares de comiseração por alguns (Op. cit., p. 31). Esses dois fatores impossibilitam a tomada de uma posição social que forneça segurança e *status* dentro desse novo contexto. Cabe mencionar ainda que o matrimônio entre Antoinette e Rochester, abordado mais à frente, possui semelhante caráter de troca comercial e é impulsionado por Mr. Mason a partir de uma aparente cumplicidade entre os dois homens, que, assim como mãe e filha, se aproximam dentro da narrativa.

⁴⁰ Ibidem, p. 21.

aparente harmonia e novamente traz à tona a impossibilidade de interpretá-lo sem que o contexto histórico e sociopolítico das Índias Ocidentais esteja presente:

‘Aposto todo o meu dinheiro que consigo’, eu disse.
 Mas depois de um salto mortal, ainda me virei e vim à tona sufocando. Tia riu e disse que certamente parecia que eu ia morrer. Então ela pegou o dinheiro.
 ‘Eu consegui’, eu disse quando pude falar, mas ela balançou a cabeça. Eu não tinha me saído muito bem e, além disso, centavos não compravam muito.
 ‘Fique com eles então, sua negra trapaceira’, porque estava cansada e a água que engoli me deixou enjoada. ‘Posso conseguir mais se eu quiser’. Não foi isso que ela ouviu, disse. Ela ouviu que todos nós éramos pobres como mendigos. Comíamos peixe salgado — nenhum dinheiro para peixe fresco. Aquela velha casa cheia de goteiras que você corre com uma cabaça para pegar a água quando chove. Muitos brancos na Jamaica. Pessoas brancas de verdade têm dinheiro feito de ouro. Eles não olhavam para nós, ninguém os via chegar de nós. Os brancos de antes nada mais eram do que negros de pele clara agora e os negros de pele escura eram melhores do que eles (Ibidem, p. 21-22).⁴¹

Ao replicar o comentário de Antoinette a seu respeito, Tia também faz uso de estereótipos que revelam a dimensão histórica que cerca ambas as personagens. A partir da afirmação de que “Os brancos de antes nada mais eram do que negros de pele clara agora e os negros de pele escura eram melhores do que eles”, destaca-se o declínio social e econômico de antigos proprietários de escravizados — classe da qual a família Cosway é representante.

A análise estrutural de Tia revela ainda dois outros pontos: o primeiro deles assinala a intersecção entre os conceitos de classe e raça ao apontar como esse último compõe uma identidade constituída histórica e discursivamente, cujo significado e relevância são

⁴¹ “Bet you all the money I can,’ I said.

But after one somersault I still turned and came up choking. Tia laughed and told me that it certainly look like I drown dead that time. Then she picked up the money.

‘I did do it,’ I said when I could speak, but she shook her head. I hadn’t done it good and besides pennies didn’t buy much. Why did I look at her like that?

‘Keep them then, you cheating nigger,’ I said, for I was tired, and the water I had swallowed made me feel sick. ‘I can get more if I want to.’

That’s not what she hear, she said. She hear all we poor like beggar. We ate salt fish — no money for fresh fish. That old house so leaky, you run with calabash to catch water when it rain. Plenty white people in Jamaica. Real white people, they got gold money. They didn’t look at us, nobody see them come near us. *Old time white people nothing but white nigger now, and black nigger better than white nigger*”.

passíveis de modificação de acordo com o *status* econômico de cada indivíduo. De acordo com o discurso da personagem, aqueles que outrora foram escravizados agora se encontravam em situação de prestígio, resultado do desenvolvimento do capitalismo e dos novos modos de trabalho que se fizeram presentes a partir deste momento.

Já o segundo ponto se liga de modo mais estreito à forma da narrativa ao apontar como o comentário de Tia é recebido por Antoinette na forma de ataque pessoal à sua figura. Embora não seja possível deixar de lado o tom sarcástico com o qual ele é pronunciado, a protagonista é incapaz de tomá-lo como uma observação respeito da posição social que a população crioula da ilha passa a ocupar após a Lei de Emancipação (MARDOROSSIAN, 1999, p. 1073). Ao invés disso, Antoinette isola a fala de sua amiga e novamente responsabiliza a si mesma por sua condição de exílio, individualizando questões que, na verdade, possuem raízes políticas (Op. cit., p. 24).

À medida que a narrativa avança, as tensões entre a população negra da ilha e a família de Antoinette passam a ser destacadas com maior afinco, ao ponto de Annette considerar o retiro da Jamaica uma opção mais segura a todos. Contudo, sua sugestão é rejeitada pelos demais membros da família. A decisão de permanecer na ilha tem consequências determinantes para o curso da narrativa, embora os motivos que levam a protagonista e seu padrasto a rejeitarem a partida sejam diferentes entre si.

No que diz respeito à Antoinette, sua figura se apoia principalmente no sentimento de que o local — que vai do microcosmos de seu quarto à própria ilha — representa um refúgio contra as ameaças cercam. Posteriormente, essa impressão irá ecoar de modo irônico e lastimoso na chegada de Rochester, um estrangeiro inglês que, confirmando os temores da protagonista, será responsável por ameaçar sua vida e sanidade.

Em contrapartida, a opinião de Mr. Mason está ancorada em uma visão reducionista acerca da antiga população escravizada; tendo em vista se tratar de “crianças” isentas de malícia, crê-se que elas são incapazes de atentar contra sua família. Se esse discurso foi outrora utilizado em defesa da escravidão, ele agora é empregado de modo a sugerir que os negros são irreparáveis e qualquer tentativa de “endireitá-los” é inútil. Não coincidentemente, Mr. Mason passa a traçar planos que têm como objetivo a importação de mão de obra em substituição aos antigos escravizados⁴² — uma das justificativas que culminam no incêndio de Coulibri.

⁴² Embora breve, o trecho que revela a proposta de Mr. Mason contém em si elementos que mais uma vez aludem ao desenvolvimento do capitalismo e das relações de trabalho, o que faz do romance um mosaico de referências históricas. Após a libertação de escravizados e a “e a inadequação do trabalhador branco, o fazendeiro dos engenhos voltava ao ponto onde estava no século XVII”, afirma

Juntamente à queima da propriedade, a família de Antoinette é devastada: não apenas seu irmão é morto, mas sua mãe sucumbe à loucura. A destruição do que um dia representara um refúgio para Antoinette (tendo em vista que as raízes de Coulibri estavam fincadas em um passado que permitia a unificação do “eu”) estilhaça ainda mais os fragmentos de uma identidade agora irreconciliável: “Ela era parte de Coulibri, que havia ido embora, então ela também, eu tinha certeza disso” (RHYS, 2016, p. 43)⁴³.

A despeito da certeza de que o local havia desvanecido, Antoinette realiza uma última tentativa de acomodação. Ao virar-se para avistar a propriedade pela última vez, a protagonista distingue Tia e corre em direção à ela, buscando romper as diferenças históricas e culturais que a se separam: “Nós tínhamos comido a mesma comida, dormido lado a lado, tomado banho no mesmo rio. Enquanto eu corria, pensei em morar com ela e *ser como ela*. Não deixar Coulibri. Não ir. Não” (Ibidem, p. 41).⁴⁴

Entretanto, a resposta de Tia — arremessar uma pedra em sua direção à medida que Antoinette se aproxima — impede que ela seja transformada na imagem do Outro que fornecerá à protagonista do romance a identidade almejada (MARDOROSSIAN, 1999, p. 1083): “Eu olhei para ela e vi seu rosto se contorcer quando ela começou a chorar. Olhamos uma para a outra, sangue em meu rosto, lágrimas no dela. Foi como se eu visse a mim mesma. Como em um espelho” (Op. cit., p. 41)⁴⁵.

Ao encarar sua imagem refletida — e, portanto, distorcida — em Tia, Antoinette depara-se pela primeira vez com as diferenças que buscou ignorar até aquele momento. Embora seu lugar junto à população branca da ilha tenha sido descartado nas primeiras linhas da narrativa, a partir desse momento não restam dúvidas quanto à impossibilidade de associação às personagens negras. Com isso, estabelece-se o espaço intermediário habitado por Antoinette, no qual a possibilidade de síntese do sujeito é colocada em suspenso. Tal processo rompe com a noção de identidade integral e demonstra que as

Williams (2012, pos. 49). A mão de obra continuava necessária; por esse motivo, passava-se “do índio para o branco, e do branco para o negro. Agora, privado do negro, voltava ao branco e do branco ao índio, dessa vez o indiano das Índias Orientais. A Índia substituiu a África; entre 1833 e 1917, Trinidad importou 145 mil trabalhadores das Índias Orientais, e a Guiana Inglesa, 238 mil. O padrão foi o mesmo nas outras colônias do Caribe. Entre 1854 e 1883, entraram 39 mil indianos em Guadalupe; entre 1853 e 1924, mais de 22 mil trabalhadores das Índias Orientais holandesas e 34 mil da Índia britânica foram levados para a Guiana Holandesa”.

⁴³ “She was part of Coulibri, that had gone, so she had gone, I was certain of it”.

⁴⁴ “We had eaten the same food, slept side by side, bathed in the same river. As I ran, I thought I will live with Tia and *I will be like her*. Not to leave Coulibri. Not to go. Not”.

⁴⁵ “I looked at her and I saw her face crumple as she began to cry. We stared at each other, blood on my face, tears on hers. It was as if I saw myself. Like in a looking-glass”.

buscas por enquadrar a protagonista do romance em categorias pré-determinadas compreendem uma série de tentativas ilusórias de relacionar sua subjetividade ora à figura do colonizador, ora à do colonizado.

Após Coulibri ser reduzida a ruínas, Antoinette é levada a se recuperar dos eventos daquela noite na casa de sua tia, onde permanece durante um período de tempo precisamente marcado: seis semanas. Na sequência, a protagonista decide realizar uma visita à mãe, que reage de maneira exasperada ao encontro e sinaliza a primeira de suas “duas mortes” — sendo essa primeira simbólica, decorrente da perda de seu filho e da impossibilidade de restituir a própria identidade.

Recuperada, Antoinette é encaminhada a um convento no qual habita até o fim de sua adolescência — o que coincide com o desfecho da primeira parte da narrativa. Apartada da figura de sua tia e de Christophine, contando apenas visitas esporádicas de seu padrasto, a protagonista passa a conceber esse novo local como um refúgio, tendo em vista o fato de que ele reside sobre uma lógica racional e binária na qual brilho e escuridão, Céu e Inferno, se contrapõem (Idem, p. 52).

Com isso, violência e opressão — resultados da impossibilidade de situar Antoinette em meio a binarismos — aparentemente se encontram sob suspensão no convento. Contudo, trata-se de algo que ocorre apenas à primeira vista, pois o abuso ao qual Antoinette é submetida para além dos muros do convento (o mesmo que sua figura igualmente reproduz de modo esporádico ao longo da narrativa) não desaparece em seu interior e é verificado em situações corriqueiras que, novamente, atestam o lugar de não-pertencimento ocupado pela protagonista:

‘Por favor, Hélène, me diga como você arruma seu cabelo, porque quando eu crescer quero que o meu fique parecido com o seu.’
 ‘É muito fácil. Você penteia ele para cima, assim, empurra um pouco para a frente, assim, e então prende aqui e aqui. Nunca muitos grampos.’
 ‘Sim, mas, Hélène, o meu não se parece com o seu, não importa o que eu faça.’
 Seus cílios piscaram e ela se virou, educada demais para atestar o óbvio [...] (Idem, p. 50).⁴⁶

⁴⁶ “Please, Hélène, tell me how you do your hair, because when I grow up I want mine to look like yours.’

‘It’s very easy. You comb it upwards, like this and then push it a little forward, like that, and then you pin it here and here. Never too many pins.’

‘Yes, but Hélène, mine does not look like yours, whatever I do.’

Her eyelashes flickered, she turned away, too polite to say the obvious thing [...]”.

Trata-se, portanto, de um local de passagem, especialmente desde que o retorno de Mr. Mason rompe com a suposta serenidade experimentada por Antoinette ali. O convento representa, simultaneamente, um espaço composto por “luz e sombras” e contrasta com a vida anterior da protagonista e suas memórias a respeito, especialmente aquelas ligadas à imagem de sua mãe. As crenças das freiras em torno da existência de um céu e um inferno (que, repetidas à exaustão pelas adolescentes que habitam o convento, passam a se combinar com seus próprios discursos e pensamentos) se opõem aos elementos que compõem a subjetividade de Annette (SAVORY, 2004, p. 139), a quem o frio e a sombra eram preferíveis à luz.⁴⁷

Dadas as semelhanças entre mãe e filha e a réplica de seus destinos, é possível depreender que os princípios praticados no local atentam contra a própria Antoinette, que opta por dissimulá-los em troca de uma almejada paz de espírito e senso de pertencimento meramente temporários. Em resposta a essa esperança vã, a protagonista passa a compor registros de modo a escapar do silêncio e do esquecimento:

Estamos bordando rosas de seda sobre um fundo claro. Podemos colorir as rosas como quisermos e as minhas são verdes, azuis e roxas. Embaixo, escreverei meu nome em vermelho-fogo, Antoinette Mason, também conhecida como Cosway, Convento de Mount Calvary, Spanish Town, Jamaica, 1839 (Op. cit., p. 48).⁴⁸

Nesse sentido, deve-se salientar que a percepção do tempo na narrativa de *Wide Sargasso Sea* apresenta ligações com sua forma. A renúncia ao esquecimento não apenas leva a protagonista do romance a registrar seu nome no que se supõe ser um bastidor como modo de demarcar a autoria da obra, mas também a inscrevê-lo em um momento e espaço extremamente claros: “Jamaica, 1839”. Contudo, o episódio em questão é narrado de modo que os tempos histórico e cronológico se afastem do tempo psicológico (Cf. NUNES, 1995): “Rapidamente, enquanto posso, devo me lembrar da sala de aula quente. A sala de aula quente, as mesas de madeira de pinheiro, o calor do banco atingindo meu corpo, ao longo de meu corpo

⁴⁷ Ibidem, p. 52.

⁴⁸ “We are cross-stitching silk roses on a pale background. We can colour the roses as we choose and mine are green, blue and purple. Underneath, I will write my name in fire red, Antoinette Mason, nee Cosway, Mount Calvary Convent, Spanish Town, Jamaica, 1839”.

e mãos. Mas do lado de fora eu podia ver uma sombra azul fria em uma parede branca” (RHYS, 2016, p. 48)⁴⁹.

A partir do trecho acima é possível notar uma clara mudança em relação aos tempos verbais que antecedem e sucedem esse episódio, narrado de modo presentificado, o que inscreve a dúvida a respeito de qual é o *local* e o *tempo* a partir dos quais falam as personagens da narrativa de *Wide Sargasso Sea*, em especial sua protagonista — questão que é agravada para os leitores de *Jane Eyre*, tendo em vista o destino trágico ao qual Antoinette/Bertha é submetida no romance de Charlotte Brontë.

Menos do que compreender essa problemática à luz dos eventos do romance catalisador da obra de Jean Rhys, a intenção é desvelar como as variações do tempo presentes em *Wide Sargasso Sea* dizem respeito ao contexto de escrita da narrativa, na qual o tempo dos relógios é abandonado em prol da duração interior dos acontecimentos.

É, portanto, determinante que o romance se utilize dessas e outras técnicas presentes no decorrer da narrativa (a exemplo do monólogo interior e do emprego constante de repetição e variação) de modo a retratar a desintegração do indivíduo e da experiência inscritos no século XX. Dentro dessa lógica, cabe levantar a informação de que o enredo de *Wide Sargasso Sea* foi desenvolvido nesse exato período, tendo sido ele fortemente marcado pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial — muitos dos quais culminaram na independência de antigas colônias europeias localizadas na atual região do Caribe. Mais do que isso, é significativo que esses mesmos procedimentos tenham sido empregadas de modo a abarcar as experiências do sujeito colonial (em especial, as de uma mulher crioula como Antoinette), impossibilitado de encontrar em técnicas anteriores um modo de representação que retratasse as tensões ligada à sua subjetividade.⁵⁰

⁴⁹ “Quickly, while I can, I must remember the hot classroom. The hot classroom, the pitchpine desks, the heat of the bench striking up through my body, along my arms and hands. But outside I could see cool, blue shadow on a white wall”.

⁵⁰ Emery (1990, pos. 5563) atenta ainda mais para o fato de que a década de 1960 marca o culminar do renascimento literário das Índias Ocidentais. Para a crítica, a leitura de *Wide Sargasso Sea* em vista dos romances anteriores de Rhys sugere conexões entre esse processo (iniciado nos anos de 1930) e o modernismo europeu ainda no mesmo período. O texto vai além ao apontar que ambos os movimentos — nos quais Rhys não se encaixa com precisão — ocorreram dentro um contexto de conflitos sociais e mudanças que caracterizam os cursos de modernização dessas duas sociedades. Nos países subdesenvolvidos, tais condições (como a adoção de novas tecnologias), “uniram-se às forças nacionalistas e revolucionárias, criando contextos para o surgimento de novas literaturas na África, Índias e outras antigas colônias, incluindo as do Caribe”. Registros pessoais indicam que Rhys estava atenta às movimentações em ambos os continentes. Por esse motivo, bem como o contexto plural e cindido no qual havia crescido a autora, Emery considera que ela foi capaz de remodelar as técnicas apreendidas com Ford à luz de sua “experiência excêntrica” e de um contexto maior de

O regresso de Mr. Mason à narrativa é acompanhado não apenas da passagem do tempo cronológico, mas de promessas de mudança — o que terá início com um casamento, desta vez o da protagonista (Ibidem, p. 54). Novamente, Antoinette busca desacreditar o episódio a partir da tentativa de não o abordar, o que revela ser em vão. Além disso, sua apreensão em deixar os espaços seguros do convento leva à suspensão da lógica e da razão a partir de um novo sonho que, junto a outros dois, compõe um segundo nível narrativo.

Para além de anunciar ao leitor e à própria protagonista aquilo que irá ocorrer mais à frente, os sonhos articulam eventos que a personagem é incapaz de compreender ou expressar de organizado. Nessa segunda “visão”, Antoinette vislumbra um muro de pedras e árvores que não se assemelham àquelas da Jamaica, em alusão à Inglaterra e à propriedade na qual a protagonista se verá aprisionada na última parte da narrativa.

Ao final da Parte I, uma das freiras recomenda à protagonista que procure descansar, pois em breve o dia amanhecerá. Sua fala, conforme revela sua expressão, não possui a intenção de confortar Antoinette, mas de fazer com que ela se resigne com a nova situação. A afirmação de que a manhã chegará em breve irá ecoar, mais à frente, na afirmação da protagonista de que houve um momento em sua vida em que “todo dia era um novo dia”.⁵¹ A partir desse momento, todos os dias se apresentarão como infinitos e, portanto, não apresentarão qualquer tipo de saída ou possibilidade de renovação: “Já era tarde quando eu servi dois copos e disse-lhe para beber à nossa felicidade, nosso amor e o dia sem fim que seria amanhã” (Ibidem, p. 76)⁵².

2.3 Insulamento

A segunda parte da narrativa de *Wide Sargasso Sea* tem como principal narrador a figura do marido da protagonista que, embora não nomeado, pode ser inferido como Rochester a partir da evidente ligação entre os romances de Jean Rhys e Charlotte Brontë. Ao permitir que o personagem tome a palavra e narre a partir de sua própria perspectiva os eventos no qual se vê envolvido, Rhys não apenas fornece a ele uma feição mais humana, mas desloca Antoinette de sua posição central — o que faz com que a leitura a seu respeito seja realizada a partir das entrelinhas da obra.

transformações sociais e literárias. Ressalta-se ainda que os movimentos verificados nas ex-colônias e seus processos de transição para estados independentes levaram à ascensão de novas literaturas em inglês que se ligavam às tradições literárias da antiga metrópole, ao mesmo tempo em que rompiam radicalmente com elas (Ibidem, pos. 545 e 550).

⁵¹ “[...] ‘and every day was a fresh day for me [...]’” (RHYS, 2016, p. 119).

⁵² “It was very late when I poured out two glasses and told her to drink to our happiness, to our love and the day without end which would be tomorrow”.

Antes de dar prosseguimento, cabe frisar que essa segunda divisão é marcada por movimentos constantes de aproximação e distanciamento entre as personagens, algo que se revela já na abertura: “Então estava tudo acabado, o avanço e recuo, as dúvidas e hesitações. Tudo acabado, para melhor ou para pior” (Ibidem, p. 59)⁵³. De modo expressiva, essa dinâmica é retroalimentada pela torrente de emoções ambíguas que recobrem a segunda parte do romance:

‘Você está a salvo’, eu diria. Ela gostaria disso, de ouvir ‘você está a salvo’. Ou eu tocaria em seu rosto suavemente e tocaria suas lágrimas. Lágrimas — nada! Palavras — menos do que nada. Quanto à felicidade que dei à ela, era pior do que nada. Eu não a amava. Eu estava sedento por ela, mas aquilo não era amor. Senti muito pouca ternura por ela, ela era uma estranha para mim, uma estranha que não pensava ou sentia como eu (Ibidem, p. 84-85)⁵⁴.

Em vista do contexto da narrativa, tais atitudes são recorrentemente vislumbradas como produtos das relações entre negros e brancos, em alusão à figura do escravizado e seu proprietário (STALEY, 1979, p. 103). Entretanto, como buscou-se demonstrar até aqui, a constituição das personagens de *Wide Sargasso Sea* não se dá de modo a recair em meros essencialismos, mas é norteadas pelo princípio da dialética. Assim, os sentimentos de atração e repulsão verificados entre as personagens de Antoinette e Rochester não devem ser creditados à suposta aproximação entre a protagonista e as personagens negras do romance e o desprezo que seu marido sente por elas, tendo em vista que essas relações se dão de modo muito mais complexo do que se apresenta à primeira vista.

Assim como as demais porções da narrativa, o intervalo narrado por Rochester é marcado pelo retrato de um “eu” desorientado, embora sejam inúmeras as tentativas do personagem de restabelecer a ordem neste lugar que ele considera não apenas selvagem, mas ameaçador.⁵⁵ Em sua visão, “Tudo é demais, senti enquanto cavalgava cansadamente atrás dela. Muito azul, muito roxo, muito verde. As flores muito vermelhas, as montanhas

⁵³ “So it was all over, the advance and retreat, the doubts and hesitations. Everything finished, for better or for worse”.

⁵⁴ “‘You are safe,’ I’d say. She’d liked that — to be told ‘you are safe.’ Or I’d touch her face gently and touch tears. Tears — nothing! Words — less than nothing. As for the happiness I gave her, that was worse than nothing. I did not love her. I was thirsty for her, but that is not love. I felt very little tenderness for her, she was a stranger to me, a stranger who did not think or feel as I did”.

⁵⁵ RHYS, 2016, p. 63.

muito altas, as colinas muito perto” (RHYS, 2016, p. 63)⁵⁶. Nessa mesma passagem, ele ressalta cores iguais àsquelas que Antoinette utilizara em seu bordado, rejeitando tudo aquilo que demonstra ser caro a ela.

Para Rochester, a Dominica (que constitui o cenário da lua-de-mel do casal) é um lugar repleto de colinas que os cercam de ambos os lados e o enclausuram, ao passo em que, para sua esposa, elas são capazes de protegê-la de perigos externos. Mais do que isso, seu personagem entrevê a região com olhares que alternam entre o pesar e o desprezo; conseqüentemente, é com pessimismo que ele prefigura sua estadia no lugar e entre seus habitantes: “Então isso é Massacre. Não o fim do mundo, apenas a última etapa de nossa interminável jornada da Jamaica, o início de nossa lua-de-mel. E tudo parecerá muito diferente ao sol” (Ibidem, p. 60)⁵⁷.

De acordo com o relato, a relação entre Rochester e Antoinette se deu nos moldes de uma transação, embora ao início não fique claro para o personagem quem, de fato, detém o poder nesta relação:

Eu não a comprei, ela me comprou, ou assim ela pensa. Eu olhei para a crina áspera do cavalo... Querido pai. As trinta mil libras me foram pagas sem questionamento ou condição. Nenhuma provisão foi feita à ela (isso deve ser visto). Tenho uma modesta competência agora. Nunca serei uma desgraça para você ou para meu querido irmão, o filho que você ama. Sem cartas implorando, sem pedidos mesquinhos. Nenhuma das pobres manobras furtivas de um filho mais novo. Eu vendi minha alma ou você a vendeu, e, afinal, é assim um negócio tão ruim? A menina é considerada linda, ela é linda. E ainda... (Ibidem, p. 63)⁵⁸.

Com isso, o personagem traz à tona os motivos que levaram ao casamento com uma “completa estranha” apenas um mês após sua chegada à Jamaica – período durante o qual permaneceu, durante a maior parte do tempo, acamado. Segundo a tradição de

⁵⁶ “Everything is too much, I felt as I rode wearily after her. Too much blue, too much purple, too much green. The flowers too red, the mountains too high, the hills too near”.

⁵⁷ “So this is Massacre. Not the end of the world, only the last stage of our interminable journey from Jamaica, the start of our sweet honeymoon. And it will all look very different in the sun”.

⁵⁸ “I have not bought her, she has bought me, or so she thinks. I looked down at the coarse mane of the horse... Dear Father. The thirty thousand pounds have been paid to me without question or condition. No provision made for her (that must be seen to). I have a modest competence now. I will never be a disgrace to you or to my dear brother the son you love. No begging letters, no mean requests. None of the furtive shabby manoeuvres of a younger son. I have sold my soul or you have sold it, and after all is it such a bad bargain? The girl is thought to be beautiful, she is beautiful. And yet...”

primogenitura, Rochester não possuía direito aos bens e à herança da família; por esse mesmo motivo, não era incomum que, historicamente, filhos mais novos se casassem com herdeiras em quem pudessem se amparar.

O caso acima vai além quando se retoma o fato de que, até 1870, todo o dinheiro pertencente à mulher se tornava imediatamente propriedade de seu marido uma vez que o casamento entre as partes fosse afirmado. A única exceção era representada pelo dote que, de acordo com Rochester, não fora deixado a Antoinette: “Nenhuma provisão foi feita à ela”. Não coincidentemente, aristocratas ingleses casados com mulheres membras de antigas famílias proprietárias de escravizados (tal como ocorre na narrativa de *Wide Sargasso Sea*) tornaram-se ou permaneceram indivíduos ricos em parte devido ao acesso que possuíam às riquezas de suas esposas.⁵⁹

O casamento de Rochester e Antoinette é sinalizado por disputas — especialmente ideológicas — que encontram na linguagem seu principal campo de batalha: “Todas as noites víamos o sol se pôr do abrigo de palha que ela chamava de *ajoupa*, eu de casa de veraneio” (Ibidem, p. 80)⁶⁰. Além disso, as tentativas de aproximação entre as diferentes realidades acabam por distanciar ainda mais, pois o que se busca é a sobreposição de pontos de vista:

Ela disse, ‘Depois disso vamos descer e subir novamente. Então estaremos lá.’

Na próxima vez que falou, ela disse, ‘A terra aqui é vermelha, você vê?’

‘Também é vermelha em algumas partes da Inglaterra.’

‘Ah Inglaterra, Inglaterra,’ ela respondeu de modo zombeteiro, e o som continuou e continuou como um aviso que eu escolhi não escutar (Ibidem, p. 64-65)⁶¹.

⁵⁹ HALL, 2016, p. 50. No romance de Charlotte Brontë, a questão é abordada de maneira explícita a partir do depoimento de Rochester à protagonista (2001, p. 260-261). Já em *Wide Sargasso Sea*, a discussão em torno das posses do casal é reafirmada em diversos momentos por Rochester; um dos exemplos é representado pelo episódio em que seu personagem relembra a Christophine que a antiga propriedade da família de Antoinette na Dominica agora pertence a ele — o que lhe permite expulsar a ex-escravizada do local caso deseje (RHYS, 2016, p. 144).

⁶⁰ “Every evening we saw the sun go down from the thatched shelter she called the *ajoupa*, I the summer house”.

⁶¹ “She said, ‘After this we go down then up again. Then we are there.’

Next time she spoke she said, ‘The earth is red here, do you notice?’

‘It’s red in parts of England too.’

‘Oh England, England,’ she called back mockingly, and the sound went on and on like a warning I did not choose to hear”.

O que se segue é um período de desajuste, inconformidade e estranheza por parte de Rochester em relação a esse novo contexto no qual se encontra; destaca-se ainda a incomunicabilidade que se interpõe entre o casal e as dúvidas sobre os relatos de cada uma das partes. Incapazes de reconhecer nas palavras do outro uma parcela de verdade, Rochester e Antoinette colocam em xeque suas impressões e sentimentos:

‘É verdade,’ disse ela, ‘que a Inglaterra é como um sonho? Porque uma de minhas amigas que se casou com um inglês me escreveu e disse isso. Ela disse que esse lugar, Londres, às vezes é como um sonho escuro e frio. Eu quero acordar.
 ‘Bem,’ eu respondi aborrecido, ‘é precisamente assim que a sua bela ilha me parece, bastante irreal e como um sonho.’
 ‘Mas como os rios, as montanhas e o mar podem ser irreais?’
 ‘E como podem milhões de pessoas, suas casas e suas ruas serem irreais?’
 ‘Mais facilmente,’ disse ela, ‘muito mais facilmente. Sim, uma grande cidade deve ser como um sonho.’
 ‘Não, isso é irreal e como um sonho’, pensei (Ibidem, p. 73)⁶².

Entretanto, os dias se sucedem de maneira ininterrupta, diluindo a própria noção de tempo, e Rochester — atado ao matrimônio e as consequências advindas dele — passa a se habituar à vida na ilha: “Eu passei a gostar desse povo da montanha, silencioso, reservado, nunca servil, nunca curioso (ou assim eu pensei), sem saber que seus rápidos olhares de soslaio viam tudo o que desejavam ver” (Ibidem, p. 84)⁶³. De maneira análoga, seus laços com Antoinette são estreitados, transformando-se em uma relação de codependência:

‘Se eu pudesse morrer. Agora, quando eu estou feliz. Você faria isso? Você não teria que me matar. Diga ‘morra’ e eu morrerei. Você não acredita em mim? Então tente, tente, diga ‘morra’ e me veja morrer.’
 ‘Morra então! Morra! Eu a assisti morrer diversas vezes. À minha maneira, não dela. à luz do sol, na sombra, ao luar, à luz de velas. Nas longas tardes

⁶² ‘Is it true,’ she said, ‘that England is like a dream? Because one of my friends who married an Englishman wrote and told me so. She said this place London is like *a cold dark dream sometimes. I want to wake up.*’

‘Well,’ I answered annoyed, ‘that is precisely how your beautiful island seems to me, quite unreal and like a dream.’

‘But how can rivers and mountains and the sea be unreal?’

‘And how can millions of people, their houses and their streets be unreal?’

‘More easily,’ she said, ‘much more easily. Yes a big city must be like a dream.’

‘No, this is unreal and like a dream,’ I thought.

⁶³ “I grew to like these mountain people, silent, reserved, never servile, never curious (or so I thought), not knowing that their quick sideways looks saw everything they wished to see”.

em que a casa estava vazia. Apenas o sol estava ali para nos fazer companhia. Nós o deixamos de fora. E por que não? Logo ela estava tão ansiosa por aquilo que é chamado amor quanto eu estava — mais perdida e afogada em seguida (Ibidem, p. 83-84)⁶⁴.

Embora o trecho acima indique uma espécie de doação sem reservas, ambas as personagens abandonam apenas parte delas. Enquanto Antoinette oblitera um envolvimento anterior com seu “primo”, Rochester mantém um olhar de desconfiança sobre as demais figuras da narrativa. Incapaz de desvendar suas reais intenções, ele deliberadamente omite seus pensamentos: “Quanto às minhas confusas impressões, elas jamais serão escritas. Há lacunas em minha mente que não podem ser preenchidas” (Ibidem, p. 69)⁶⁵.

Neste lugar onde a História permanece enterrada sobre ruínas e o passado é reconstituído a partir do não dito, Rochester toma para si a tarefa de lançar luz e emancipar a ilha e seus habitantes: “Era um lugar lindo — selvagem, intocado, acima de tudo intocado, com um estranho perturbador e secreto encanto. E manteve seu segredo. Eu me via pensando, ‘O que eu vejo não é nada; eu quero o que se esconde — isso não é nada’” (Ibidem, p. 79)⁶⁶.

Seu personagem possui plena convicção de que, por trás dos lábios cerrados e da amnésia das demais personagens, escondem-se segredos não compartilhados — certeza essa que o enfurece, especialmente após a chegada de uma carta redigida por Daniel Cosway. Tomando Rochester por ignorante a respeito da situação à qual foi submetido, o meio-irmão de Antoinette busca “alertá-lo” sobre o caráter enlouquecido da família da protagonista, além dos traços de violência e promiscuidade que teriam caracterizado a subjetividade de Annette e, conseqüentemente, a sua filha.

A partir desse momento, os temores de Rochester voltam a tomar forma. Embora desconfie dos verdadeiros motivos que levaram Daniel ao envio da carta, ele não hesita em

⁶⁴ “If I could die. Now, when I am happy. Would you do that? You wouldn’t have to kill me. Say die and I will die. You don’t believe me? Then try, try, say die and watch me die.’

‘Die then! Die!’ I watched her die many times. In my way, not in hers. In sunlight, in shadow, by moonlight, by candlelight. In the long afternoons when the house was empty. Only the sun was there to keep us company. We shut him out. And why not? Very soon she was as eager for what’s called loving as I was — more lost and drowned afterwards”.

⁶⁵ “As for my confused impressions they will never be written. There are blanks in my mind that cannot be filled up”.

⁶⁶ “It was a beautiful place — wild, untouched, above all untouched, with an alien, disturbing, secret loveliness. And it kept its secret. I’d find myself thinking, ‘What I see is nothing — I want what it hides — that is not nothing’”.

tomar seu conteúdo como uma confirmação de suas suspeitas: “Enquanto eu andava, lembrei-me do rosto de meu pai e de seus lábios finos, dos olhos redondos e vaidosos de meu irmão. Eles sabiam. E Richard, o idiota, ele também sabia. E a garota com seu vazio rosto sorridente. Todos eles sabiam” (Ibidem, p. 94)⁶⁷. Acima de todos, Antoinette passa a ser considerada responsável pela armadilha cujo principal objetivo é a infelicidade de Rochester. Encarando-a a partir de uma imagem distorcida (que resulta de seu reflexo no espelho), seu personagem passa a contribuir com o retrato negativo da subjetividade da esposa

‘Era uma música sobre uma barata branca. Sou eu. É assim que eles chama a todos nós que estamos aqui desde que antes que seu próprio povo na África os vendesse aos traficantes de escravos. E eu ouvi mulheres inglesas nos chamarem de ‘negras de pele clara’. Então, entre vocês, muitas vezes me pergunto quem eu sou e onde é o meu país e a que lugar eu pertenco e por que eu nasci” (Ibidem, p. 93)⁶⁸.

Com base nessa última fala pronunciada por Amélie (uma das empregadas negras da residência na Dominica), é possível referenciar Mardorossian (1999, p. 1086) no ponto em que a crítica afirma que *Wide Sargasso Sea* não constitui meramente um reflexo da posição do sujeito feminino, colonial e branco (e, portanto, internamente dividido); mais do que isso, a estrutura narrativa do romance (bem como o contexto sobre o qual *escreve* e aquele no qual se *inscreve*) ilumina traços ligados à subjetividade do indivíduo crioulo de raízes africanas. Dessa maneira, desafia-se o argumento de Spivak, segundo o qual *Wide Sargasso Sea* foi escrito sob os interesses de uma classe dominante.

A partir desse trabalho sobre o texto, o romance torna claro o fato de que o próprio conceito de identidade com base na raça é social e historicamente construído. Utilizando-se de termos como “negra de pele clara” e “barata branca”, Tia (no episódio em que Coulibri é destruída) e Amélie se recusam a compartilhar uma identidade com Antoinette, trazendo à tona seus privilégios e impedindo que ela exime sua família da história da escravidão.

Ainda de acordo com Mardorossian, essa recusa vai de encontro à noção de identidade racial com base exclusivamente no sangue, destituindo o conceito de seus

⁶⁷ “As I walked I remembered my father’s face and his thin lips, my brother’s round conceited eyes. They knew. And Richard the fool, he knew too. And the girl with her blank smiling face. They all knew”.

⁶⁸ “It was a song about a white cockroach. That’s me. That’s what they call all of us who are here before their own people in Africa sold them to the slave traders. And I’ve heard English women call us white niggers. So between you I often wonder *who I am and where is my country and where do I belong and why was I ever born at all*”.

elementos sociológicos como Rochester procura fazer: “Ela ergueu suas sobrancelhas e os cantos da boca se curvaram para baixo de uma forma questionadora e zombeteira. Por um momento, ela se parecia muito com Amélie. Talvez elas sejam parentes, pensei. É possível, é até provável neste maldito lugar (Op. cit., p. 115)⁶⁹.

Contudo, as reflexões do personagem são interrompidas pelo discurso de Antoinette, que passa a descrever a visita que fizera a Christophine em busca de um meio que restituísse a afeição de Rochester sobre si:

‘Christophine,’ disse, ‘eu posso fazer como você aconselha. Mas não ainda.’ (Agora, pensei, devo dizer o que vim dizer.) Você sabia o que eu queria assim que me viu, e certamente sabe agora. Bem, não sabe?’ Eu ouvi minha voz ficando alta e fina.

‘Cale-se,’ ela disse. ‘Se o homem não te ama, eu não posso fazer com quem ele te ama.’

‘Sim, você pode, eu sei que você pode. É isso o que eu desejo e é por isso que vim aqui. Vocês pode fazer as pessoas amarem ou odiarem. Ou... ou morrerem,’ eu disse (RHYS, 2016, p. 102)⁷⁰.

Embora as opiniões a respeito deste episódio sejam praticamente unânimes e concordem que a voz narrativa seja a da protagonista de *Wide Sargasso Sea*, a imediata mudança do ponto de vista de Rochester (que havia se debruçado sobre a leitura da prática de *obeah*) para Antoinette problematiza a leitura do relato. Desse modo, o que é tomado como simples interrupção que intenta restituir o controle da narrativa à principal figura do romance (a despeito das tentativas de seu marido de dominá-la), passa a ser vista de modo ambíguo.

Embora identificar quem de fato narra esse episódio seja crucial para atribuir responsabilidade à figura correta (sugerindo que as cenas que o compõem possam não ter ocorrido e, portanto, tenham sido imaginadas por Rochester), o romance aparenta estar mais interessado na produção de incertezas, conforme sugere Brown (2010, p. 580). Assim,

⁶⁹ “She raised her eyebrows and the corners of her mouth turned down in a questioning mocking way. For a moment she looked very much like Amélie. Perhaps they are related, I thought. It’s possible, it’s even probable in this damned place”.

⁷⁰ “‘Christophine,’ I said, ‘I may do as you advise. But not yet.’ (Now, I thought, I must say what I came to say.) ‘You knew what I wanted as soon as you saw me, and you certainly know now. Well, don’t you?’ I heard my voice getting high and thin.

‘Hush up,’ she said. ‘If the man don’t love you, I can’t make him love you.’

‘Yes you can, I know you can. That is what I wish and that is why I came here. You can make people love or hate. Or... or die,’ I said”.

o caráter ambivalente do episódio remonta à dificuldade de se analisar a veracidade da narrativa a partir das diversas vozes que estruturam *Wide Sargasso Sea*, advertindo contra qualquer presunção que não leve em conta os interesses daqueles que comunicam seus relatos no decorrer da narrativa.

No momento em que Rochester retorna de uma visita a Daniel Cosway (evento esse que se dá no mesmo intervalo em que ocorre o encontro entre Antoinette e Christophine), o personagem é confrontado pela esposa, que procura evidenciar o fato de que “há sempre o outro lado da história” a ser contado. Entretanto, à essa altura, Rochester já se encontra convencido a respeito do caráter de Antoinette; prefigurando a afirmação de sua esposa, a de que “nomes importam”, ele passa a ditar sobre sua subjetividade, destituindo-lhe de seu próprio nome: “Bertha não é meu nome. Você está tentando me transformar em outra pessoa, me chamando por outro nome. Eu sei, isso também é *obeah*”⁷¹.

Essa mudança é notada pelas demais personagens da narrativa, em especial Christophine, que o acusa de contribuir para a desintegração da subjetividade Antoinette chamando-a por outros nomes e comparando-a com uma boneca na qual ele deseja forçar o choro e a fala de acordo com seus próprios caprichos⁷².

O eloquente diálogo entre ambos é marcado pela presença de uma voz interna, apresentada entre parênteses e itálico, que ecoa (ora repetindo, ora modificando) as falas das demais personagens. Inicialmente, ela apresenta um tom de ironia, especialmente em relação ao que é dito por Christophine; em seguida, ela é imbuída de sarcasmo, emulando o pedido de ajuda de Antoinette; finalmente, essa voz interna passa simplesmente a ecoar as demais falas e, principalmente, adquire um tom de abandono.

Embora o foco aqui esteja centrado sobre os aspectos ligados à subjetividade da protagonista, este episódio indica que Rochester é submetido à transformação e que, embora seu personagem procure restaurar o controle sobre si mesmo no decorrer da narrativa, essa tentativa se revela infrutífera. Em um dos trechos que aponta para esse aspecto, destaca-se a incessante repetição do pronome “eu” e, finalmente, o esboço do plano de retornar à Inglaterra, levando consigo sua esposa, transformada em uma imagem indistinta de si mesma:

Falariam de mim onde quer que eu fosse. Bebi mais um pouco de rum e, bebendo, desenhei uma casa rodeada de árvores. Uma casa grande. Dividi

⁷¹ “Bertha is not my name. You are trying to make me into someone else, calling me by another name. I know, that’s *obeah* too”.

⁷² *Ibidem*, p. 140.

o terceiro andar em cômodos e em um deles desenhei uma mulher em pé — um rabisco de criança, um ponto para a cabeça, um maior para o corpo, um triângulo para a saia, linhas inclinadas para os braços e pés. Mas era uma casa inglesa. Árvores inglesas.

Eu me perguntei se algum dia veria a Inglaterra novamente (Ibidem, p. 148)⁷³.

Outrora temeroso da irracionalidade de Antoinette, Rochester passa a demonstrar sinais dessa mesma loucura em uma narrativa vertiginosa que apresenta seus pensamentos e sentimentos no formato de uma torrente. Sedento pelos segredos que foi incapaz de desvendar e tomando sua esposa como representante de um cenário tido como abominável em virtude de sua cruel amabilidade, seu personagem decide se afastar e, principalmente, afastar Antoinette de tudo aquilo que essa realidade tão estranha a sugere. Ironicamente, ela aprendera a esconder suas emoções, assim como ele havia recomendado.

Desse modo, Antoinette é convertida para nada além que um frasco de desesperança e seu anseio pela morte, sinalizado anteriormente, toma o formato de símbolo. A narrativa da Parte II é finalizada com a despedida do casal e a indicação de sua viagem à Inglaterra, materializada para além dos mapas. Finalmente, Antoinette se verá contida dentro de paredes que, diferentemente dos demais espaços até então (Coulibri, o convento, a propriedade na Dominica), não constituem qualquer possibilidade de refúgio.

2.4 Aclimação

Na narrativa de *Wide Sargasso Sea*, cada uma das vozes presentificadas possui seu quinhão de verdade e mentira e, reunidas, compõem o mosaico que representa o romance. Por esse motivo, somente é possível interpretá-lo desse modo, enquanto obra constituída de elementos justapostos e contraditórios que iluminam a si mesmos e aos demais. Não à toa, a Parte III do romance tem início com a voz de Grace Poole, personagem que em *Jane Eyre* é empregada na propriedade de Rochester e a responsável por vigiar Bertha (BRONTË, 2001, p. 91).

No pequeno trecho narrado por sua personagem, Grace não apenas situa *Wide Sargasso Sea* em relação à obra de Charlotte Brontë, mas fornece um importante retrato a respeito de Antoinette. De acordo com a empregada, o mundo que se encontra além da

⁷³ “Wherever I went I would be talked about. I drank some more rum and, drinking, I drew a house surrounded by trees. A large house. I divided the third floor into rooms and in one room I drew a standing woman — a child’s scribble, a dot for a head, a larger one for the body, a triangle for a skirt, slanting lines for arms and feet. But it was an English house. English trees. I wondered if I ever should see England again”.

propriedade (que, em *Jane Eyre*, é denominada Thornfield Hall) pode ser cruel para uma mulher e esse constitui o principal motivo pelo qual permanece desempenhando seu papel ali — ela e as demais mulheres (Srta. Eff e Leah). A única exceção é representada pela própria Antoinette que, ainda de acordo com Grace, reside em sua própria escuridão.⁷⁴

A terceira e última parte da narrativa é aquela de menor extensão. Após a breve introdução por parte de Grace Poole, seu domínio passa a ser, novamente, de Antoinette. Novamente, é tentadora a crença de que esse momento representa um retorno da protagonista à frente da narrativa, mas à medida que as páginas avançam é possível notar que Antoinette se encontra destituída de razão.

Incapaz de compreender que a residência na qual se encontra está de fato situada na Inglaterra, sua personagem demonstra também não reconhecer a passagem do tempo e suas memórias — mesmo aquelas que se referem a um passado próximo — se encontram difusas. Quanto a esse aspecto, há de se questionar se Antoinette de fato não se recorda de eventos anteriores ou se seu esquecimento é proposital - assim como costumava selecionar fatos históricos à medida que esses lhe eram favoráveis. Entretanto, a progressão do romance parece indicar que essa atitude não é voluntária, mas sim resultado de um processo de dissociação:

Não há espelho aqui e não sei com o que me pareço agora. Lembro-me de me ver escovando o cabelo e de como meus olhos me encaravam. A garota que vi não era exatamente eu mesma. Há muito tempo, quando eu era criança e muito solitária, tetei beijá-la. Mas o vidro estava entre nós — duro, frio e embaçado com a minha respiração. Agora eles levaram tudo embora. O que estou fazendo neste lugar e quem sou eu? (Ibidem, p. 162)⁷⁵

Conforme demonstrado, esse processo de desidentificação o próprio início da narrativa de *Wide Sargasso Sea* e, à medida que o romance progride, é acentuado ao ponto de Antoinette ver a si mesma se afastar todas as vezes em que Rochester se referia a ela como Bertha. A ausência de espelhos no cômodo em que se encontra enfatiza esse

⁷⁴ RHYS, 2016, p. 160. A Srta. Eff constitui uma possível alusão à personagem de Mrs. Fairfax, a governanta de Thornfield Hall.

⁷⁵ “There is no looking-glass here and I don’t know what I am like now. I remember watching myself brush my hair and how my eyes looked back at me. The girl I saw was myself yet not quite myself. Long ago when I was a child and very lonely I tried to kiss her. But the glass was between us — hard, cold and misted over with my breath. Now they have taken everything away. What am I doing in this place and who am I?”

processo, tendo em vista que agora a protagonista é incapaz de avistar sua própria imagem, ainda que distorcida.

Em conformidade, as figuras de seu passado são incapazes de lhe restituir sua identidade. Durante uma visita de Richard, seu irmão, Antoinette não apenas não se recorda dele (do mesmo modo como ele não a reconhece), como o ataca com uma faca, afugentando-o. Do mesmo modo, a lembrança da despedida entre ela e Sandi, com o qual estava envolvida, tem fim em si mesma, compreendendo um horizonte para o qual é impossível retornar (Ibidem, p. 167). Essa memória, aliás, confirma as provocações de Daniel e as suspeitas de Rochester a respeito da traição da esposa e dos segredos que os habitantes da ilha guardavam dele.

É dentro desse contexto que Antoinette tem seu último sonho, que se inicia com personagem caminhando pelos espaços da propriedade durante à noite. Em meio a seus passos, a protagonista se depara com uma figura em um dos espelhos e reconhece-a como o fantasma da mulher que assombra o local. Assustada, Antoinette se afasta correndo, derrubando a vela que segurava, repetindo-o o gesto à medida que se encaminha em direção aos andares superiores e às ameias, onde pode finalmente recobrar seu fôlego.

Virando-se, Antoinette observa a atmosfera recoberta de vermelho e, em um átimo, todas as suas memórias (em especial, aquelas ligadas a Coulibri) retornam; a figura de Rochester também aparece, chamando-a por sua nova designação. Ao retornar seu olhar para baixo, a personagem se depara com o local em que ela e Tia costumavam se banhar e, de lá, sua antiga amiga acena. Provocada de um lado por Tia e, de outro, ouvindo a voz do homem que a “odeia”⁷⁶, Antoinette se atira do alto.

Nesse momento, a personagem de Grace acorda e a realidade é trazida à tona novamente. Entretanto, convencida do que deve fazer de modo a retornar para o tempo e espaço pretendidos, Antoinette aguarda até que a empregada durma novamente e, finalmente, se encaminha em direção à porta do cômodo, utilizando uma chave roubada para destrancá-la. Detida de uma vela, a personagem adentra uma passagem escura, pondo fim à sua narrativa.

Críticos como Mary Lou Emery (1990) costumam encarar o desfecho de *Wide Sargasso Sea* como um retorno à região das Índias Ocidentais — uma possibilidade de união entre os povos crioulos (negros e brancos) transportados para longe de seus locais de origem, um encontro também com os indivíduos nativos das ilhas e, finalmente, com as figuras negras das quais Antoinette havia sido afastada devido aos movimentos da História.

⁷⁶ Op. cit., p. 170.

Outros, como Baer (1983), veem no suposto suicídio da protagonista o instrumento que torna possível que Jane sobreviva na narrativa de Charlotte Brontë.

Entretanto, ambas as interpretações deixam de lado o fato de que, em seu sonho, Antoinette se atira em direção a Tia, que no início do romance negou a ambas as personagens a possibilidade de associação. A partir desse episódio, o desfecho da narrativa é incapaz de ser interpretado a partir de uma chave positiva. O *status* de Antoinette enquanto mulher, branca, crioula e descendentes de antigos proprietários de escravizados leva a uma identificação negativa que se estende ao próprio lugar ocupado pelo romance nas tradições literárias de seu período de concepção.

De acordo com GoGwilt (2011, p. 132), o excesso de identificação de Rhys com a produção literária modernista e europeia resulta em dois efeitos: o primeiro, o estabelecimento da distância das demais obras produzidas no mesmo período em solo caribenho; já o segundo, a iluminação de como esse mesmo contexto foi capaz de reformular a tradição inglesa à luz dos desenvolvimentos literários nas antigas colônias no decorrer do século XX. Desse modo, o que as linhas finais de *Wide Sargasso Sea* afirmam não é um “retorno às origens” ou a possibilidade de libertação — quer seja no caso de Antoinette quanto no do próprio romance —, mas a impossibilidade de conciliação e, principalmente, a habitação de um entre-lugar em meio à História e à literatura.

2 Considerações finais: os espaços intermediários do romance

Ao longo deste artigo, buscou-se compreender de quais modos o quinto romance de Jean Rhys foi capaz de explorar as tensões ligadas ao sujeito colonial, relacionando-as ao período de produção da obra. A fim de obter êxito nessa proposta, escolheu-se analisar *Wide Sargasso Sea* a partir de uma leitura cerrada sobre o texto, tendo como base os esforços da Teoria Crítica em iluminar as relações entre forma e conteúdo. Acima de tudo, dedicou-se especial atenção à intrincada narrativa da obra a fim de compreender o próprio lugar ocupado por *Wide Sargasso Sea* e de quais modos o romance se relaciona às construções ideológicas resultantes do próprio curso da História.

A despeito das limitações colocadas pelo próprio caráter deste artigo, baseado em uma pesquisa de Iniciação Científica realizada entre 2019 e 2020, acredita-se que o presente texto revela os resultados de um estudo cuja principal conclusão foi a proposta de um “espaço intermediário” no qual *Wide Sargasso Sea* se coloca em relação aos movimentos de produção literária de seu período. Ademais, identifica-se que esse “local” está formalizado

nas experiências de Antoinette, a protagonista da obra, e na impossibilidade que ela encontra de se constituir como parte de um todo.

Longe de esgotar as possibilidades de análise a respeito da obra, intentou-se demonstrar como uma leitura crítica a seu respeito pode esclarecer aspectos da narrativa que, em diversos momentos, se apresentam de modo nebuloso. Mais ainda, indicou-se como *Wide Sargasso Sea* ainda carece de estudos no âmbito da produção acadêmica brasileira, especialmente a partir da chave de análise escolhida.

Por último, embora não menos importante que os demais pontos, foi possível concluir como uma obra ainda recente no âmbito da produção literária é capaz de reconstituir aspectos cruciais da História, tomando para si o peso de representar um romance essencial ao campo das letras tendo em vista as dificuldades de sua elaboração e os debates suscitados a partir de sua publicação.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In _____. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2003, p. 55-63.
- BAER, Elizabeth. The Sisterhood of Jane Eyre and Antoinette Cosway. In: ABEL, Elizabeth; HIRSCH, Marianne; LANGLAND, Elizabeth. *The Voyage In: Fictions of Female Development*. Hanover: University Press of New England, 1983, p. 131-148.
- BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 2008.
- BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre: an authoritative text, contexts, criticism*. Ed. Richard J. Dunn. New York: Norton, 2001.
- DUPLESSIS, Rachel Blau. *Writing beyond the Ending: Narrative Strategies of Twentieth-Century Women Writers*. Bloomington: Indiana University Press, 1985.
- EMANCIPATION. In: National Archives UK. Disponível em: <<http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/blackhistory/rights/emancipation.htm>> Acesso em: 13 out. 2020.
- EMERY, Mary Lou. *Jean Rhys's at "World's End": Novels of colonial exile*. Austin: University Texas Press, 1990. E-book.
- _____. The Politics of Form: Jean Rhys's Social Vision in *Voyage in the Dark* and *Wide Sargasso Sea*. *Twentieth Century Literature*, v. 28, n. 4, 1982, p. 418-430.
- FREITAS, V. Cartografias do exílio: errância e espacialidade na ficção da escritora caribenha Jean Rhys. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017, 280f.

- GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GOGWILT, Christopher. *The Passages of Literature: Genealogies of Modernism in Conrad, Rhys and Pramoedya*. New York: Oxford University Press, 2011.
- GREGG, Veronica Marie. Jean Rhys and Modernism: A Different Voice. *Jean Rhys Review*, 1987, v. 1, n. 2, p. 30-46.
- HALL, Catherine; DRAPER, Nicholas; MCCLELLAND, Keith; DONINGTON, Katie; LANG, Rachel. *Legacies of British Slave-Ownership: Colonial Slavery and the Formation of Victorian Britain*. Cambridge: University Printing House, 2014.
- LAMMING, George. *Los placeres del exilio*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2007.
- MAGRIS, Claudio. "O romance é concebível sem o mundo moderno?". In: MORETTI, Franco (Org.). *A cultura do romance*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 1015-1028.
- MARDOROSSIAN, Carine. Double [De]colonization and the Feminist Criticism of *Wide Sargasso Sea*. *College Literature*, v. 26, n. 2, 1999, p. 79-95.
- _____. Opacity as Obeah in Jean Rhys's Work. *Journal of Caribbean Literatures*, 2003, v. 3, n. 3, p. 133-142.
- _____. Shutting Up the Subaltern: Silences, Stereotypes, and Double-Entendre in Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*. *Callaloo*, v. 22, n. 4, 1999, p. 1071-1090.
- NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1995.
- RHYS, Jean. *Smile Please: An Unfinished Autobiography*. London: Penguin, 2016. E-book.
- _____. *Wide Sargasso Sea: A Norton Critical Edition*. Ed. Judith Raskin. New York: W. W. Norton & Norton, 1999.
- _____. *Wide Sargasso Sea*. New York: W. W. Norton & Norton Company, 2016.
- RODY, Caroline. Burning Down the House: Daughterly Revision of Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*. In: *The Daughter's Return: African-American and Caribbean Women's Fiction of History*. New York: Oxford University Press, 2001.
- SAVORY, Elaine. *Jean Rhys*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. *The Cambridge Introduction to Jean Rhys*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SPIVAK, Gayatri. Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. *Critical Inquiry*, 1985, p. 243-261.
- STALEY, Thomas F. *Jean Rhys*. London: Macmillan, 1979.
- THORPE, Michael. "The Other Side": *Wide Sargasso Sea* and *Jane Eyre*. *Ariel: A Review of International English Literature*, v. 8, n. 3, Jul. 1977, p. 99-110.

WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Fielding e Richardson*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. E-book.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.



PARTE III



Estudos da Tradução

Representação cultural, política e tradução seletiva: uma breve análise da recepção de Jorge Amado na Hungria, no contexto da Europa bipolarizada

Lais Trajano Mendes¹

Orientadora: Profa. Dra. Lenita Maria Rimoli Pisetta (DLM-FFLCH-USP)

A tradução é imaginada e definida corriqueiramente apenas como um processo mecanizado, no qual o tradutor transmite, de maneira impessoal e imparcial, os significados de um texto original para uma língua de chegada, mantendo-se fiel à forma e aos significados da obra a ser traduzida. Nesse sentido, conforme visões tradicionais, “o processo textual ideal aconteceria sem a interferência do mundo real e o tradutor ideal seria aquele que não distorcesse o texto” (Mello; Vollet, 2000, p. 172).

No entanto, conforme muitas correntes críticas, a tradução não corresponde apenas a um procedimento que envolve a transposição do significado de palavras de um texto original para outra língua, mas a um ato social, um processo que abrange valores socioculturais e políticos, havendo a impossibilidade da neutralidade por parte do tradutor ou do corpo editorial, posto que várias questões sociais e relações de poder estão situadas nessa atividade. Além disso, como propõe Venuti (2002), toda a tradução media e inscreve valores na tentativa de associar os significados do texto original para o ambiente doméstico e:

“esse processo de inscrição opera em cada um dos estágios: na produção, circulação e recepção da tradução. Tem início já na própria escolha do texto estrangeiro a ser traduzido, sempre uma exclusão de outros textos e literaturas estrangeiras, que responde a interesses domésticos particulares. Continua de forma mais contundente no desenvolvimento de uma estratégia de tradução que reescreve o texto estrangeiro em discursos e dialetos domésticos, sempre uma escolha de certos valores domésticos, em detrimento de outros. E complica-se um pouco mais graças às formas diversas nas quais a tradução é publicada, revista, lida e ensinada, produzindo efeitos políticos e culturais que variam de acordo com diferentes contextos institucionais e posições sociais” (Venuti, 2002, p. 137).

Dito de outro modo, essas interferências associadas ao processo de domesticação ocorrem desde a escolha de obras estrangeiras e tipo de projeto de tradução até a divulgação e a publicação do trabalho. Logo, essa primeira etapa, que se constitui na seleção

¹ Laís Trajano Mendes é aluna de graduação de Letras - Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: laistrajano@usp.br.

das obras que irão circular na esfera doméstica, corresponde a uma parte extremamente importante associada à formação de uma identidade cultural, ou seja, de uma “comunidade imaginada”², visto que a seleção específica de textos estrangeiros atrelada ao desenvolvimento de estratégias de tradução acabam por estabelecer “cânones domésticos”, que podem moldar uma identidade cultural – criando uma noção da representação do “outro” –, conforme às expectativas culturais de um público sobre aquela sociedade e também consoante ao próprio conjunto de valores e à própria imagem da comunidade doméstica, o que se configura em um efeito narcisístico: um público que almeja encontrar e ver espelhado os seus valores dentro da obra estrangeira traduzida.

Assim, de acordo com Esteves (2014), ao meditar sobre o ato de tradução sempre como uma conexão entre duas culturas diferentes e ao refletir as articulações entre culturas como relações de poder – nos termos de subordinação e dominação, em conceitos pós-coloniais –, é possível deduzir que os atos de tradução são também atos situados em uma dimensão política. Nesse caso, muitas situações podem influenciar a produção de uma tradução: o controle governamental relacionado ao que pode e ao que não pode ser publicado, a orientação política de maior influência no país e a própria orientação política, como os valores morais, de um tradutor e de uma editora.

Dessarte, a escolha de um texto a ser traduzido e a consequente tradução dele – o produto dessa escolha – sempre dialoga com o poder hegemônico, podendo aceitar e afirmar os ideais propagados por essa hegemonia, como também pode enfrentá-la, contrapondo-se a esses valores hegemônicos. Portanto:

Às vezes para instigar um comportamento, às vezes para evitar que um conflito maior se deflagre, às vezes para alimentar ideais nacionalistas ou promover a autoafirmação política e cultural de uma determinada nação, a tradução pode, de muitas formas, ser um instrumento de ação política (ibid, p. 226).

Desse modo, a seleção de um cânone, bem como a construção de uma identidade cultural inscrita pela tradução de uma literatura estrangeira, são atos políticos que conversam com a recepção de um público e os valores morais esperados por ele.

Indo por esse ângulo, é possível encontrar vários exemplos tocantes a essa temática. Para ilustrar um desses casos, podemos nos referir à circulação das traduções das obras de Jorge Amado para o húngaro, durante o estabelecimento e a vigência do governo comunista

²Hall (1993) define as comunidades imaginadas como discursos construídos sobre as identidades nacionais, sendo, dessa maneira, uma construção e uma representação simbólica.

na Hungria (1946-1989), um evento, entre muitos outros, capaz de expor como a seleção de obras estrangeiras vincula-se a ideais presentes em uma sociedade, podendo, em certa medida, afirmá-los. Para refletirmos sobre essa situação específica, é necessário afirmar que as relações entre Hungria e Brasil, como também os primeiros contatos e expectativas dos húngaros em relação à cultura e à literatura brasileira, foram importantes nesse processo.

De acordo com os estudos de Ferenc (2009), a partir das relações diplomáticas firmadas entre o Império Austro-Húngaro e o Brasil no século XIX e com a massiva imigração de húngaros para o território brasileiro – devido aos conflitos ocorridos na Europa principalmente nos anos de mil e oitocentos e mil e novecentos –, muitos jornais, com reportagens de cunho antropológico, e escritores de literatura despertaram o interesse em publicar acontecimentos e narrativas relacionadas às terras brasileiras, focalizando principalmente em assuntos como flora, fauna e expedições realizadas no ambiente sul-americano, que construíam uma visão exótica do país. A título de ilustração, como apresentam os estudos do autor, dentre os veiculadores dessas narrativas estavam principalmente o jornal *Vasárnapi Újság*, que trazia dados sobre um povo “estranho” e uma “curiosa” natureza presentes no Brasil, e as obras de Mór Jókai, em cujas narrativas apresentavam aventuras ocorridas no país, como nos livros *Tíz millió dollár* (“Dez milhões de dólares”), *Az arany ember* (“O homem de Ouro”) e *Fekete gyémántok* (“Diamantes pretos”).

Esses estudos ainda apresentam que apesar de as narrativas e a representação do Brasil na Hungria terem se diversificado ao longo do tempo, a influência das narrativas exóticas sobre a imagem brasileira, publicadas em um primeiro momento, criaram determinados preconceitos, ideias e expectativas fixas que orientaram o gosto do público a preferir relacionar o Brasil ao exotismo, às paisagens tropicais afrodisíacas, ao erotismo desenfreado e aos povos selvagens, ao mesmo tempo associando esses termos a conceitos universais romantizados. Dessa maneira, a primeira entrada e recepção da literatura brasileira, na Hungria, por meio das traduções, orientou-se sobretudo por esses ideais e por essa expectativa do público, e só então se diversificou e tornou-se mais intelectualizada alguns anos depois, mas ainda tendo boa parte das traduções vinculadas àquelas noções. Por exemplo, como afirma Ferenc (2009), na primeira metade do século XX, algumas obras brasileiras foram traduzidas para o húngaro, como: *Poemas de Santos*, de Ribeiro Couto, traduzido por Paulo Rónai – um dos maiores críticos e tradutores húngaros de literatura brasileira –, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, publicado em folhetim pelo jornal *Népszava* – curiosamente trazendo a tradução do título pela primeira vez como *Egy brazil bérház* (“Um prédio brasileiro”) e depois, em livro, traduzido como *Hangyaboly* (“Formigueiro”) – e alguns

contos escritos por Monteiro Lobato, considerado na época como um dos “maiores expositores da literatura nacional”.

Já a partir da segunda metade do século XX, com a instituição do governo comunista na Hungria, no Pós-Guerra, no contexto de uma Europa bipolarizada politicamente, a recepção da literatura estrangeira na esfera húngara modifica-se de maneira expressiva. Com os ideais estabelecidos pela política comunista, na tentativa de propagar a ideologia e afastar-se da literatura ocidental homogênea, produzida por países como Inglaterra, França e Alemanha, desenvolve-se um interesse por adquirir obras literárias advindas de países ditos não imperialistas e que se alinhassem às ideias do governo. Conseqüentemente, em aspectos culturais, “a literatura passa a ser uma arma da luta ideológica” (Ferenc, 2009, p. 35) e “o Brasil torna-se um alvo privilegiado na luta contra o imperialismo ocidental” (idem), tendo suas obras cada vez mais difundidas na Hungria. Entretanto, o interesse pela literatura exótica e por narrativas associadas ao exotismo, neste contexto, ainda continuam com o intuito de chamar atenção para as publicações, apoiando-se nas expectativas do público em relação ao espaço latinoamericano.

Nesta altura, um autor brasileiro que se encaixa nas expectativas do governo comunista húngaro e das expectativas do público, em relação à identidade brasileira, é Jorge Amado, que, por volta do final dos anos 1940, como afirma Tooge (2009), começa a ganhar espaço na Europa comunista, sendo os romances do seu primeiro período, de caráter social, mais difundidos neste contexto. Conseqüentemente, com a entrada do autor na Hungria, no período de 1947 a 1976, vários romances são traduzidos, com a profusão de várias edições e com tiragens de milhares de cópias. Essa difusão latente das obras de Amado é retratada, inclusive, em documentos sobre a história das traduções na Hungria, disponibilizados recentemente pela Biblioteca Eletrônica Húngara. O trabalho literário *A magyar irodalom története 1945-1975* (1990), “A história da literatura húngara de 1945 a 1975”, por exemplo, descreve Jorge Amado como o principal autor representante da literatura brasileira, tendo livros publicados várias vezes³.

Acompanhadas a essas publicações surgem muitas críticas especializadas, que focalizam principalmente no significado social referente à classe trabalhadora nas obras do autor. Uma dessas críticas estava associada à publicação do livro *Terras do sem fim* (*Végtelen*

³ O trecho original do documento, “A brazil irodalmat főleg Jorge Amado képviseli, akitől 13 könyvet adtak ki, némelyiket ötször is” (Karafiáth, 1990, p. 1321), também informava que, até aquele momento, treze livros do autor haviam sido publicados cinco vezes no país.

*földek*⁴), traduzido por Hartai Emil, em 1950. Como afirma Ferenc (2009), as críticas sobre o livro focaram principalmente no significado da luta de classes na obra, não se atentando para a identidade brasileira construída no livro, que afirmava noções relacionadas ao exotismo. Ao fazer, por exemplo, uma análise da imagem presente na capa do livro lançado na época, nota-se a presença de uma floresta densa e de povos considerados “mestiços”, noções que iam ao encontro das expectativas dos húngaros sobre a representatividade da identidade brasileira.

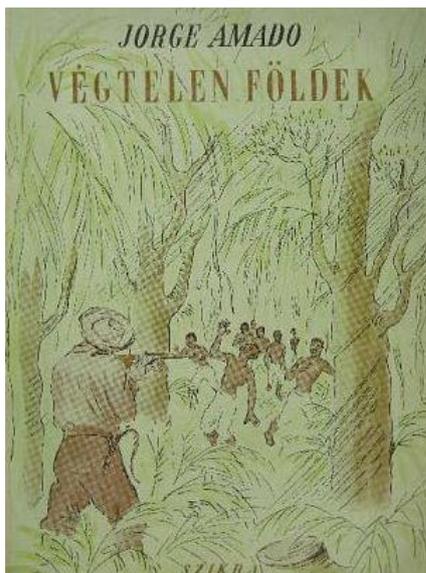


Fig. 1 Capa da tradução de *Terras do sem fim*, publicada em 1950.

Nessa linha, muitas outras obras escritas por Amado tiveram êxito no país, como *Gabriela, cravo e canela* (*Gabriela, szegfű és fahéj*) e *Os velhos marinheiros* (*A vén tengerész*). Mas, uma obra que ganhou realmente grande repercussão na esfera húngara, em 1970, foi a tradução de *Dona Flor e seus dois maridos* (*Flor asszony két férje*), realizada por Benyhe János, que impulsionou a divulgação e transmissão do filme⁵ e, mais tarde, da série televisiva de mesmo nome, adaptada pela Globo, em televisões húngaras. Segundo Fürth (2015),

⁴ Imagem da capa do livro disponível na loja virtual húngara “Antikvarium”. Disponível em: <<https://www.antikvarium.hu/konyv/jorge-amado-vegtelen-foldek-356874>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

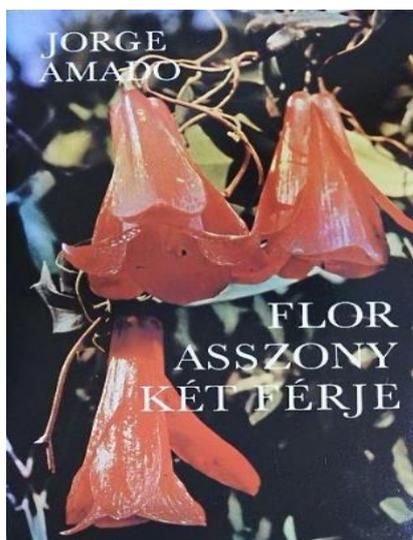
⁵ A imagem do cartaz ainda pode ser encontrada em sites sobre filmes húngaros e em mídias sociais como indicação de uma memória cinematográfica. Um exemplo disso é a postagem desse cartaz realizada por *Régi Magyar Mozivitrines Fotók avagy / Hungarian Lobby Cards*, um blog que trabalha com pôsteres de filmes antigos apresentados na Hungria. Mais imagens, incluindo a desse cartaz, estão disponíveis em: <<https://vitrinofotok.blogspot.com/2018/12/flor-asszony-es-ket-ferje-dona-flor-e.html>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

apesar de o gênero novela, como temos no Brasil, não ser comum na Hungria, e ainda que outras obras dessa categoria não fossem recorrentes na televisão húngara, a temática associada ao exotismo e à imagem estereotipada da cultura brasileira levaram à popularização do romance e à consequente transmissão da minissérie na Hungria.



Fig. 2 Cartaz húngaro de propaganda do filme *Dona Flor e seus dois maridos* (1976)

Outro fato interessante a ser explorado é como a noção do exótico também esteve presente na capa do livro *Flor asszony két férje*⁶, nas quais suas edições ainda são publicadas com uma imagem de uma flor vermelha, representante da fauna exótica, que retoma a noção da identidade brasileira associada a uma “outra” natureza: tropical e sexualizada.



⁶ Imagem da capa do livro disponível na loja virtual húngara “Antikvarium”. Disponível em : <<https://www.antikvarium.hu/konyv/jorge-amado-flor-asszony-ket-ferje-19545-0>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

Fig. 3 Capa da tradução de *Dona Flor e seus dois maridos*, lançada na edição de 1980

Assim, observa-se que Jorge Amado teve grande influência na caracterização da identidade brasileira dentro da literatura publicada no exterior, induzindo e afirmando, em certa medida, alguns estereótipos sobre o Brasil, que estão presentes no universo húngaro até a atualidade.

Em suma, como podemos demonstrar ao longo da discussão, o processo tradutório não pode ser caracterizado como neutro, pois todo ato textual dialoga com esfera social, afirmando ou negando valores hegemônicos diante das relações de poder presentes em uma sociedade. Além disso, a tradução, para além da transposição de significados de um texto original para a língua de chegada, atua em vários processos, desde a seleção desses textos até a publicação da obra, e esse processo seletivo pode acabar definindo, construindo ou questionando uma ideia de identidade nacional. Assim, observamos que as traduções dos romances de Jorge Amado na esfera húngara, no contexto da Europa bipolarizada, operaram com a função política de assegurar as ideologias do governo comunista húngaro da época, apoiando-se na representação da classe trabalhadora na obra de Jorge Amado e na afirmação de uma identidade brasileira exótica e estereotipada, que já circulava e era aceita pelo público húngaro desde o século XIX. Nesse aspecto, o ato de traduzir as obras de Amado para o húngaro, naquele contexto, configurou-se como uma negação da literatura europeia dominante e, ao mesmo tempo, como uma afirmação da hegemonia política dentro do próprio país. Portanto, meditando sobre todos esses conceitos, teorias e fatos analisados, é possível afirmar que os estudos tradutológicos atuam como uma ferramenta teórica crítica, possibilitando observar como o fenômeno da tradução não se constitui de maneira aleatória e como as noções de poderes e valores estão inscritas nesse fenômeno.

Bibliografia

- ESTEVES, L. R. "A tradução como intervenção política". In: *Atos de tradução: éticas, intervenções, mediações*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2014.
- FERENC, PÁL. "A imagem do Brasil e a literatura brasileira na Hungria". In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 11, n. 15, p. 25-48, 2009.
- FÜRTH, Eszter. "Adaptações televisivas do romance *Dona Flor e seus dois maridos*". In: *O Brasil em contexto europeu e húngaro*. Budapeste: ELTE reader, 2015.
- HALL, Stuart. "Culture, Community, Nation". *Cultural Studies*. London & New York: Routledge, 1993. p. 349-363.

KARAFIÁTH, Judit. “A műfordítás 1945-1975 között”. In: AGÁRDI, Péter et al. *A magyar irodalom története 1945-1975. III/1-2*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990. p. 1313-1322. Disponível em: <<https://mek.oszk.hu/02200/02227/html/03/1116.html>>. Acesso: 21 fev. 2021.

MELLO, G.; VOLLET, N. “A ética e o pós-colonialismo: uma prática de tradução”. *Alfa*, v. 44, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4287/3876>. Acesso em: 05 nov. 2020.

TOOGE, Marly D'Amaro Blasques. *Traduzindo o Brasil: o país mestiço de Jorge Amado*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-22032010-140319. Acesso em 08 dez. 2020.

VENUTI, L. “A tradução e a formação de identidades culturais”. In: *Escândalos da tradução*. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucineia Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Bauru: EDUSC, 2002. 137-177.

A fidelidade e a liberdade em duas traduções de

Recado a Adolf, de Osamu Tezuka

Caio Perin Ribeiro¹

Orientadora: Profa. Dra. Lenita Maria Rimoli Pisetta (DLM-FFLCH-USP)

Recentemente, um painel da nova tradução de *Adolf ni Tsugu* (アドルフに告ぐ), do renomado *mangaka* Osamu Tezuka, tornou-se um ponto de discussão entre fãs de mangás no Brasil. A obra foi publicada pela primeira vez no país em 2006, pela editora Conrad com tradução de Drik Sada, sendo nomeada apenas como *Adolf*. Em agosto de 2020, a editora Pipoca & Nanquim confirmou a reedição do mangá, novamente com tradução de Drik Sada, mas agora rebatizada como *Recado a Adolf*, título mais próximo do original em japonês.

A notícia foi recebida com entusiasmo, afinal, Osamu Tezuka é considerado por muitos como “o Deus dos mangás”, sendo o criador de obras populares como *Astro Boy* e *Black Jack*, que ganharam o mundo nos quadrinhos e animações. Além disso, o mangá aborda um dos temas mais populares das últimas décadas: a Segunda Guerra Mundial e o regime nazista de Adolf Hitler. A sinopse da obra, retirada de sua página da Amazon, é a seguinte:

O Deus do Mangá Osamu Tezuka, um dos maiores artistas do século XX, se debruça sobre um dos episódios mais infames da humanidade, a ascensão do Partido Nazista e a Segunda Guerra Mundial, e nos entrega um dos melhores trabalhos de sua carreira, que mistura os gêneros policial, espionagem e aventura em uma história fascinante. O mangá *Adolf ni Tsugu* está de volta ao Brasil, dessa vez em uma coleção de dois grandes volumes e com seu título original: *Recado a Adolf*. Nesta história nós acompanhamos a vida de três Adolfs. O primeiro deles é filho de um oficial nazista do consulado da Alemanha no Japão. O outro é um japonês filho de imigrantes judeus. E o terceiro é... Adolf Hitler. Três pessoas completamente distintas, com apenas o nome em comum, cujos destinos estão entrelaçados com o de um repórter japonês chamado Souhei Touge, detentor de um valioso documento que guarda um grave segredo sobre Hitler. Um segredo que, se revelado, colocará fim à marcha dos nazistas e destruirá o pior Adolf que o mundo já conheceu.”²

¹ Caio Perin Ribeiro é aluno de graduação em Letras - Português-Japonês na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: caio.perin.ribeiro@usp.br.

² Disponível em: https://www.amazon.com.br/dp/Bo8MWXTHZ9/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1. Acesso em 04 dez 2020.

A polêmica começou quando os primeiros compradores receberam suas edições e notaram, em um dos painéis, uma alusão a uma frase que, certamente, será uma das mais marcantes da pandemia de Covid-19 no Brasil. Em 24 de Março de 2020, durante pronunciamento em rede nacional, o Presidente Jair Messias Bolsonaro, ao comentar sobre a possibilidade de contrair o vírus, disse: “No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito acometido, de uma gripezinha ou resfriadinho [...]” (Brasil, Presidente 2018-presente: Jair Messias Bolsonaro). Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão. Brasília, 24 mar 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/pronunciamentos/pronunciamentos-do-presidente-da-republica/pronunciamento-em-cadeia-de-radio-e-televisao-do-senhor-presidente-da-republica-jair-bolsonaro>. Acesso em: 04 dez 2020.). Dado o contexto, podemos observar nas Figuras 1 e 2 a seguir, respectivamente, a tradução encontrada quando o mangá foi publicado pela Editora Conrad em 2006 e a nova tradução pela Pipoca & Nanquim.³

³ Em mangás, o sentido de leitura é da direita para a esquerda.

Figura 1⁴

Fonte: *Adolf* (Conrad, 2006)
2020)

Figura 2⁵

Fonte: *Recado a Adolf* (Pipoca & Nanquim,

Nota-se na Figura 2, na fala do personagem – oficial nazista e pai de um dos três Adolfs mencionados na sinopse da obra –, uma óbvia referência ao discurso presidencial citado. Os comentários acerca da nova tradução dividiram-se em três principais grupos que:

1. Consideraram a mudança uma ofensa ao Presidente e um desrespeito para com a obra original;
2. Acreditam que a fidelidade (literalidade) ao texto deve ser preservada, e que a referência não é universal e ficará “datada” no futuro;
3. Aprovaram a mudança e acreditam que tradutores podem e devem utilizar a prática como forma de resistência e/ou conscientização política.

A partir da Figura 1, pode-se concluir que: devido ao seu histórico com equitação, o personagem acredita que não será derrubado pela doença, julgada por ele como “boba”. Como forma de exercício, analisei a tradução da Figura 2 sob a seguinte suposição: “Sou um leitor de português-brasileiro que não está a par dos acontecimentos transcorridos no

⁴ “O que foi? Não precisa chorar. Ainda não sabe se eu vou morrer... É só uma doença boba! Ha, Há... Treinei muito o meu corpo com a equitação. Não vão me derrubar tão fácil.”

⁵ “Que é isso? Não precisa chorar. Quem disse que eu vou morrer...? Você sabe que eu me exercitava com a equitação. Hah, Hah... Com meu histórico de atleta, não é uma doencinha qualquer que vai me derrubar.”

Brasil durante a pandemia de Covid-19”. Partindo desse pressuposto, observamos que não há perda de sentido na fala do personagem: ele se exercitava com equitação, portanto, possui histórico de atleta e, assim, não será derrubado por uma doença boba ou, no bom e velho português, “doencinha qualquer”.

Pode-se ir até mais longe, observando o mesmo painel no idioma original, o japonês, na Figura 3 a seguir.



Fig. 3

Fonte: *Adolf ni Tsugu* (Bungeishunjū Ltd., 1983)

Lê-se, no texto original, as seguintes frases:

(Primeiro balão) 「何だメソメソするな まだ死ぬとは限っておらんよ。。。これしきの病」

(Segundo balão) 「ハハ。。。乗馬で鍛えた体だ死んでたまるか」

Pensando em uma tradução literal, a edição Conrad aproxima-se mais do texto original, em que o personagem diz que, como seu corpo foi treinado por equitação, não é esta doença que vai derrubá-lo. Com isso, podemos discutir, pensando na tradução da Editora Pipoca & Nanquim, sobre fidelidade ao texto original *versus* a liberdade/autonomia do tradutor, dois conceitos que, citando Benjamin (2008, p. 37), andam de mãos dadas com o próprio ato de tradução: “fidelidade e liberdade: liberdade na restituição do significado; e,

ao serviço deste significado, fidelidade para com as próprias palavras: são estes os velhos conceitos que surgem sempre que se fala da arte de traduzir”.⁶

Arrojo (1993, p. 19, grifo da autora) levanta esse questionamento ao argumentar que não é possível uma tradução ser totalmente fiel ao texto original, uma vez que “o ‘original’ não existe como objeto estável, como guardião implacável das intenções originais de seu autor”. Embasada na filosofia de Nietzsche e na psicanálise de Freud, a autora defende que todas as partes envolvidas – o autor do texto “original” (repetindo as aspas que ela utiliza), tradutores, críticos e leitores – estão sujeitos a suas próprias circunstâncias – como ideologia, localização temporal e geográfica, por exemplo – e, deste modo, toda e qualquer interpretação só pode ser fiel a tais circunstâncias.

Deste modo, podemos afirmar que ambas as traduções são fiéis à interpretação que Drik Sada teve do texto original em circunstâncias diferentes de sua vida e, nos dois casos, ela conseguiu restituir o significado literal do texto sem perda de sentido. Do mesmo modo, o grupo 1 destacado anteriormente possui diferentes circunstâncias e, portanto, diferentes interpretações dos textos, seja o original ou as traduções, e não cabe a este trabalho discutir se há interpretações “melhores” que outras.

Aubert (1993) também aborda o embate entre fidelidade e liberdade, e argumenta que o tradutor deve ter também um compromisso com os receptores, buscando atender suas expectativas, possibilidades e necessidades que, obviamente, são enviesadas pelo próprio tradutor.

Tendo em vista as circunstâncias mencionadas por Arrojo, e a intencionalidade do ato tradutório posta por Aubert, pode-se analisar um dos pontos levantados pelo grupo 2: de que a referência não é universal e ficará datada no futuro. Este é um ponto que, de fato, não pode ser refutado, é sabido que apenas uma parcela de leitores, familiarizados com o discurso presidencial, poderá captar a referência e, em alguns anos, não se sabe quantos ainda manterão essa memória. Toda tradução é provisória – assim como as circunstâncias que a envolvem – e tem como objetivo engrandecer e dar nova vida ao texto original através de novos leitores e, certamente, com a liberdade tomada por Drik Sada, a versão de *Recado a Adolf* da editora Pipoca & Nanquim atingiu esse objetivo: o texto original ganhou nova vida aos leitores do português-brasileiro familiarizados com o momento histórico do Brasil em 2020. E, como discutido anteriormente, mesmo deixando de lado o contexto da escolha de palavras, a tradução continua capaz de captar o sentido do texto original.

⁶ Tradução de Fernando Camacho.

Agora, sabendo que não é possível uma tradução ser totalmente fiel ao texto original e a todos seus receptores, até que ponto o tradutor pode tomar liberdades com as palavras escolhidas?

As duas fidelidades — para com a mensagem efetiva e para com o destinatário vislumbrado — instituem a diversidade. E a diversidade é a própria justificativa, a razão de ser da tradução. Não fossem diversos os códigos, as culturas, os momentos históricos, os homens, não haveria motivo para se traduzir. Mas, não houvesse a tentativa da fidelidade, a busca sistemática e obstinada de atinar - ainda que em vão - com o que o autor original 'quis dizer' e de encontrar meios de expressão para essa intenção comunicativa suposta, também não haveria tradução, diálogo, intertextualidade, intersubjetividade, mas, tão-somente, discursos diversos, cruzados, desconexos, mutuamente incompatíveis. A fidelidade na tradução caracteriza-se, pois, pela conjunção de um certo grau de diversidade com um certo grau de identidade; ela será, não por deficiência intrínseca ou fortuita, mas por definição, por essencialidade, um compromisso (instável) entre essas duas tendências aparentemente antagônicas, atingindo a sua plenitude nesse compromisso e nessa instabilidade. (AUBERT, 1993, p.76-77, grifos do autor)

Sem a liberdade na escolha de palavras, não haveria diversidade na tradução, e o próprio ato de traduzir perderia sentido, transformando-se então em um mero transporte de significado das palavras, sem tocar nem dialogar com intenções e circunstâncias.

Ao discutir sobre a tradução como forma de intervenção política, Esteves (2014) discorre sobre a relação de Jorge Luís Borges com a tradução e como este promove a prática da tradução como ato político, concluindo que:

Borges celebra e promove a infidelidade e a (má) tradução, numa atitude irreverente e 'insolente' que eleva a tradução ao nível de todos os textos, originais ou não. As divergências entre versões são, para Borges, não um sinal de falha, mas um ganho criativo e uma 'riqueza'. As traduções não são piores que os originais, já que todos os textos são 'rascunhos' ou versões de outros textos. (ESTEVES, 2014, p.316, grifos da autora).

A tradução, dada a necessidade e o momento histórico, pode ser empregada como meio de intervenção política, não apenas para que o texto original atinja novos leitores e adquira sobrevida, mas também para que, no futuro, tal tradução possa servir como dado cultural e histórico do momento em que vivemos.

Deste modo, mesmo que o efeito da intervenção não seja duradouro, como já mencionado, a diversidade obtida é justificada pelo próprio ato de se traduzir, e nada se

perde em relação ao texto original ou a outras traduções, que se mantêm disponíveis e abertas a novas leituras e interpretações para receptores em diferentes circunstâncias.

Bibliografia

ARROJO, Rosemary. *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1993.

AUBERT, Francis Henrik. *As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BRANCO, Lucia Castello (org.). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte. 2008.

BRASIL, Presidente (2018-presente: Jair Messias Bolsonaro). *Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão*. Brasília, 24 mar 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/pronunciamentos/pronunciamentos-do-presidente-da-republica/pronunciamento-em-cadeia-de-radio-e-televisao-do-senhor-presidente-da-republica-jair-bolsonaro>. Acesso em: 04 dez 2020.

ESTEVES, Lenita Maria Rimoli. *Atos de tradução: éticas, intervenções, mediações*. São Paulo: Editora Humanitas, 2014.

RECADO a Adolf Vol. 1 De 2 (Português) Capa comum. Amazon, 2020. Disponível em: https://www.amazon.com.br/dp/Bo8MWXTHZg/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1. Acesso em 04 dez 2020.

TEZUKA, Osamu. *Adolf*. São Paulo: Editora Conrad, 2006.

TEZUKA, Osamu. *Adolf ni Tsugu*. Tóquio: Bungeishunjū Ltd, 1983.

TEZUKA, Osamu. *Recado a Adolf*. São Paulo: Editora Pipoca & Nanquim, 2020.

Elaborando definições para um dicionário terminológico de Ciências Naturais

José Pedro Mesquita dos Santos¹

Orientadora: Profa. Dra. Mariângela de Araújo (DLCV-FFLCH-USP)

Introdução: premissas e justificativas

O projeto “Elaborando Definições para um Dicionário Terminológico de Ciências Naturais”, parte de um projeto maior denominado “Elaborando um Dicionário Terminológico das Ciências Naturais para professores do ciclo I do ensino fundamental”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mariângela de Araújo, teve o objetivo de elaborar cem definições para termos utilizados pelas Ciências Naturais (mais especificamente, pela Biologia para denominar conceitos referentes ao corpo humano). As definições tiveram como público-alvo os professores do Ensino Fundamental I. Os termos foram coletados num *corpus* de estudo formado por livros didáticos selecionados pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 e 2013: **A Escola é Nossa** (Editora Scipione); **Caracol - Ciências** (Editora Scipione); **Brasileira - Ciências** (Companhia Editora Nacional); **Porta Aberta - Ciências - Edição Renovada** (Editora FTD). Devido à dificuldade de encontrar uma das coleções indicadas pelo PNLD, a **Coleção Pitangüá – Ciências**, publicada pela Editora Moderna, foi acrescentada ao *corpus* a **Coleção Buriti – Ciências**, após consulta e indicação da própria editora, como uma coleção equivalente.

Para a realização da proposta buscou-se alinhar a definição de novos termos com o rigor científico da Terminologia, disciplina científica que, do ponto de vista linguístico, estuda o léxico especializado, de modo a verificar como este atua na construção dos textos, contribuindo na comunicação de conceitos e na transferência de conhecimentos.

Krieger e Finatto (2004) explicam que a Terminologia “[...] é uma disciplina que possui seu objeto primordial definido: o termo técnico-científico”¹. Barros (2004), por sua vez, diz que a Terminologia estuda “[...] o conjunto de termos de um domínio e dos conceitos (ou noções) por eles designados.”². Destaca-se aqui que o trabalho terminológico, dada a relevância de seu objeto de estudo, o termo, é indispensável, uma vez que, segundo Krieger e Finatto, “[...] o emprego de termos técnicos traz consigo a ideia de uma uniformização denominativa e conceitual, tornando-se, nessa medida, um estratégico componente na busca da eficiência que a comunicação especializada requer de modo particular”³.

¹ José Pedro Mesquita dos Santos é aluno de graduação de Letras - Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: jpsantos@usp.br.

Faz-se necessário, então, questionar-se: como a Terminologia pode contribuir com o Ensino? Conforme Araújo (2019), a conexão entre o uso de terminologias e a formação de especialistas, antes muito restrita ao Ensino Superior, tem sido cada vez mais observada em níveis de ensino anteriores, como o Ensino Médio e o Ensino Fundamental II. Entretanto, na observação de textos didáticos, nota-se que a utilização de termos e o desenvolvimento de conceitos se iniciam ainda mais cedo, havendo, portanto, a necessidade de se refletir a respeito de como as crianças compreendem os conceitos científicos e a maneira como os termos são apresentados a elas nos primeiros anos de escolarização. Revela-se, assim, um importante agente nesse processo: os professores.

Conforme Araújo e Souza (2015), problemas na formação de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental (professores generalistas) acabam dificultando o processo de ensino-aprendizagem com a devida precisão. Esses problemas estão relacionados, sobretudo, à ausência de uma formação específica, uma vez que não há uma carga horária mínima nos cursos de Normal Superior ou Pedagogia destinada aos conteúdos ligados às Ciências Naturais, ocasionando pouco contato com as áreas com o que irão trabalhar. Isso atrapalha a transmissão adequada de conteúdos aos alunos, consequentemente dificultando a apreensão dos conceitos. Além disso, o livro didático, ainda que aparente uma possibilidade de socorro, também apresenta problemas já pesquisados no ensino de ciências. Araújo e Souza afirmam que:

[...] mesmo nos livros didáticos selecionados como materiais de qualidade pelo Plano Nacional do Livro Didático (2009) são encontrados problemas conceituais com os quais o professor se deparará, conforme alertam os próprios avaliadores do MEC.⁴

Logo, seria de grande utilidade uma obra terminográfica, com os principais termos presentes nos livros didáticos de Ciências, que pudesse auxiliar o professor polivalente do Ensino Fundamental I na preparação de suas aulas.

Metodologia

Para a realização das atividades, utilizou-se como fundamentação teórica a **Teoria Comunicativa da Terminologia** (TCT). Sobre ela, Barros (2004), baseando-se na metodologia de Maria Teresa Cabré, desenvolvedora da teoria, ressalta que a TCT abarca a possibilidade de variação dos conceitos e das denominações nos diferentes campos de especialidade, levando em conta o âmbito textual e discursivo dos termos, uma vez que

estas unidades linguísticas devem ser analisadas sob uma perspectiva poliédrica, ou seja, considerando seus fatores linguísticos, cognitivos e sociais.

Para a elaboração das definições, utilizaram-se os modelos definitórios. Barros (2004) explica que tais ferramentas são “diferentes modelos de microestrutura, de modo que sejam constantes para unidades terminológicas de mesma natureza e atendam, ao mesmo tempo, às particularidades dos grupos de termos”⁵.

Em etapa anterior a este projeto, Mota (2019), em sua dissertação de Mestrado, desenvolveu alguns modelos definitórios para grupos de termos relacionados, como se mostrará adiante. Os modelos definitórios mais usados nesta pesquisa foram os referentes a “processo”, “sistema” e “órgão”. Esses modelos auxiliaram na padronização da construção linguística das definições, utilizando-se de estruturas frasais como “responsável por” e “composto por”.

Outra ferramenta utilizada na padronização das definições foram os mapas conceituais. Com base em Novak e Gowin (1984, p. 15), mapas conceituais “[...] são estruturas gráficas que buscam representar relações significativas entre conceitos a partir de proposições” (apud Mota, 2019, pp.44-5)⁶.

Quanto aos métodos, após a leitura e o conhecimento da bibliografia a respeito da Terminologia e das ciências do Léxico, as atividades procederam-se nas seguintes etapas:

- I. com a base de dados na aplicação *Microsoft Access* já formada e disponível para este projeto (constituída em etapas anteriores) e os termos a serem definidos já tabelados por seus sistemas e categorias (“sistema”, “órgãos / anexos”, “tecidos”, “células”, “outras estruturas”, “enzimas / sucos” e “produtos”), procuravam-se os contextos de uso e iniciava-se a análise dos dados;
- II. após a anotação da quantidade de contextos e o que informavam, estes eram classificados em “definitório” (contexto em que há uma definição), “explicativo” (contexto com alguma informação relevante sobre o termo) ou “associativo” (contexto em que há poucas informações sobre o termo), e transcritos num arquivo *Microsoft Word* – cada arquivo contemplava as definições relacionadas a um sistema do corpo humano;
- III. por fim, se os contextos encontrados auxiliassem numa definição substancial e coerente para certo termo, esta era elaborada, com base nos modelos definitórios de Mota (2019).

Caso os contextos se mostrassem insuficientes, procuravam-se mais informações a respeito do termo na *internet*. Foram consultados, sobretudo, os *websites* “Só Biologia” e “Toda Matéria”, fontes tidas como recomendadas, por apresentarem textos adequados ao nível escolar (coerente com o público-alvo). Os termos sinônimos, as notas sobre os conceitos e as remissivas a termos relacionados (fato muito comum a classificações de tecidos, articulações, glândulas e sentidos humanos) foram também indicados nos verbetes preparados. Os termos que aparecem na definição elaborada e que também constarão do dicionário são sublinhados.

Em meados de fevereiro ou março de 2020, criou-se um arquivo compartilhado com a orientadora por meio da plataforma *Google Docs*, para, a partir de então, serem colocados os termos já definidos, com o objetivo de posterior revisão e comentários. Nos arquivos também eram compartilhadas as dúvidas para que fossem respondidas pela orientadora. Além disso, as frequentes reuniões com o grupo de pesquisa orientavam a respeito da elaboração das definições e consistiam numa confirmação ou ajuste do que já havia sido feito anteriormente. Nos arquivos também eram feitas anotações sobre a necessidade de consulta a especialistas sobre especificidades de alguns termos. Tais arquivos e alguns mapas conceituais (elaborados manualmente e informatizados) foram armazenados em uma pasta compartilhada no *Google Drive*.

Resultados

No total, 180 termos foram analisados, obtendo-se 128 definições. Para alguns termos não houve a necessidade de elaboração de definições, uma vez que foram considerados sinônimos de outros termos já definidos. Tendo em conta os diferentes sistemas do corpo humano, obteve-se a seguinte distribuição das definições:

- sistema digestório (9 termos - 8 definições);
- sistema urinário / excretor (4 termos - 4 definições);
- sistema nervoso (11 termos - 10 definições);
- sistema imunológico (4 termos - 3 definições);
- sistema cardiovascular (27 termos - 19 definições);
- sistema endócrino (20 termos - 13 definições);
- sistema esquelético (31 termos - 21 definições);
- sistema muscular (28 termos - 16 definições);
- sistema sensorial (46 termos - 34 definições).

A seguir, encontram-se os modelos definitórios elaborados por Mota (2019), que serviram como base para a definição dos termos desta pesquisa. Ressalta-se que, durante a execução das atividades, como se verificará à frente, a construção linguística das definições sofreu leves mudanças, dadas as especificidades de cada termo. No entanto, a aplicabilidade dos modelos foi bastante profícua.

● **sistema:**

Sistema do corpo humano □ responsável pelo (a) □ nome do processo □ composto por □
(colocar as partes)

● **órgão:**

Órgão □ (opcional/características de estrutura) □ do sistema (nome do sistema) □
(opcional/formado por) □ responsável por □ (função - verbo)

● **enzimas / sucos / líquidos:**

Enzima / Suco / Líquido □ produzida (o) □ (lugar de produção) □ (opcional/misturada (o) a) □
(função)

● **tubo / canal:**

Tubo / Canal □ (opcional/características de estrutura) □ do sistema (nome do sistema) □
(opcional/formado por) □ responsável por □ (função - verbo)

● **processos:**

Processo □ do sistema (nome do sistema) □ função

● **estruturação geral** ⁷:

Descritor inicial □ do sistema (nome do sistema) □ responsável por □ (função – verbo)

A seguir estão alguns exemplos de definições elaboradas conforme os modelos definitórios apresentados.

● **sistema:**

sistema nervoso s.m. Sistema do corpo humano responsável por captar os estímulos do ambiente, interpretá-los, formar a rede de comunicações do corpo e controlar atividades

de coordenação e regulação, composto pelo sistema nervoso central e pelo sistema nervoso periférico.

● **órgão:**

intestino *s.m.* Conjunto de órgãos do sistema digestório, formado pelo intestino delgado e intestino grosso, responsável por digerir e absorver os nutrientes dos alimentos. **Nota:** O intestino é habitado por diferentes bactérias que ajudam na digestão dos alimentos, na produção de certas vitaminas e controlam o crescimento de outros microrganismos causadores de doenças.

● **enzimas / sucos / líquidos:**

amilase salivar *s.f.* Enzima produzida pelas glândulas salivares responsável por iniciar a digestão do amido na boca.

suco entérico *s.m.* Líquido produzido pela parede do intestino delgado responsável por completar a digestão do alimento por meio de enzimas.

● **tubo / canal:**

uretra *s.f.* Tubo do sistema urinário por meio do qual a urina é expelida da bexiga urinária.

Nota: No sistema reprodutor masculino, a uretra também tem a função de eliminar os espermatozoides.

● **processos:**

defecação *s.f.* Processo do sistema digestório pelo qual as fezes são expelidas pelo ânus.

circulação sanguínea *s.f.* Processo do sistema cardiovascular pelo qual o sangue bombeado pelo coração passa por todas as partes do corpo, levando gás oxigênio e outras substâncias, por meio dos vasos sanguíneos. **Sin.:** circulação.

Cf. pequena circulação; grande circulação.

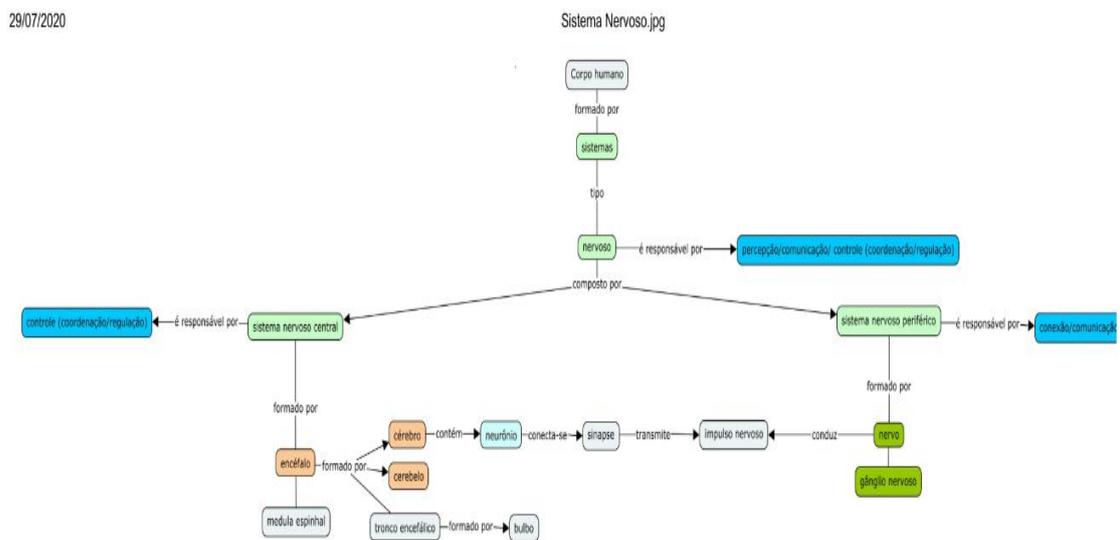
● **anexo / outras estruturas:**

bulbo *s.m.* Anexo do sistema nervoso, localizado na parte inferior do encéfalo, responsável por controlar os movimentos involuntários do corpo. **Nota:** O bulbo controla os batimentos cardíacos, a secreção da saliva, a frequência respiratória e o funcionamento dos intestinos, além da deglutição, do vômito, da tosse, do espirro e do soluço.

● célula:

hemácia s.f. Célula presente no sangue e responsável por transportar o gás oxigênio e o gás carbônico por todo o corpo. **Nota:** A cor vermelha do sangue se deve à proteína também vermelha hemoglobina, principal componente das hemácias e a responsável por transportar oxigênio. **Sin.:** glóbulo vermelho; eritrócito.

Como já afirmado, foram desenvolvidos, antes da elaboração das definições, mapas conceituais com a finalidade de entender melhor as relações existentes entre os diferentes



conceitos de um mesmo sistema do corpo humano e, assim, demonstrá-las nas definições e também nas remissivas. Além de organizar conceitualmente os termos presentes na base de dados, os mapas conceituais colaboraram na padronização das definições dos diferentes grupos de conceitos (conferir exemplo na Figura 1). Para a informatização dos mapas, a ferramenta computadorizada utilizada – *CmapTools* – se mostrou muito útil.

Fig. 1 Mapa conceitual do sistema nervoso desenvolvido na aplicação *CmapTools*

Embora os critérios metodológicos precisos deste projeto de pesquisa tenham auxiliado em sua realização e se mostrado adequados, dificuldades surgem, e com este projeto não foi diferente. A ausência de consulta aos especialistas da área, devido à pandemia de COVID-19 durante 2020, foi um fator que impediu a certeza da correção nas definições elaboradas. O termo “sangue” é um exemplo disso. Seria necessário consultá-los para se obter uma definição mais precisa, uma vez que há a possibilidade de defini-lo como “tecido” ou “líquido”. Definições relacionadas à “visão” e a seus órgãos também

apresentaram desafios conceituais. Entretanto, cabe ressaltar que, antes da publicação do dicionário, todas as definições e todos os mapas conceituais passarão pela revisão de especialistas.

Com a redação das definições e a análise dos dados, verificou-se a necessidade de adaptação em alguns modelos definitórios elaborados por Mota (2019), para conferir maior clareza e exatidão à definição de alguns termos. Isso ocorreu, por exemplo, com *hemácia*, cuja definição não apresenta a característica “do sistema ...”, uma vez que se optou pela característica “presente no sangue”, que pareceu dar mais especificidade ao conceito. Outro desafio foi a definição dos verbos, para os quais não se tinha um modelo definitório. Portanto, as definições não seguiram um padrão pré-definido, como se pode observar no exemplo a seguir.

● **definição de verbo (“contrair”):**

contrair *v.t.d. e v.pr.* Retrair o comprimento e o volume.

Considerações Finais

Tendo em vista o exposto, pode-se concluir que o desenvolvimento desta pesquisa não apenas contribuiu com a definição de mais de cem termos (128 definições), mas também com a continuidade de uma pesquisa já iniciada, observando a aplicabilidade de modelos definitórios e da elaboração de mapas conceituais na elaboração de definições padronizadas para termos pertencentes a uma mesma categoria conceitual.

Os procedimentos metodológicos e o aparato teórico da Teoria Comunicativa da Terminologia se mostraram adequados às justificativas apresentadas, favorecendo o estudo dos termos em uso em um contexto específico (livros didáticos destinados a crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental), de modo a oferecer ao pesquisador-terminólogo a possibilidade de dar respostas a necessidades contemporâneas e, mais especificamente nesta pesquisa, ao ensino.

As dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto serviram como desafios a serem solucionados, exigindo pensamento crítico para a resolução de problemas identificados.

Por fim, cabe mencionar que o projeto maior continua em desenvolvimento com a aplicação desses procedimentos metodológicos na elaboração de definições de termos usados em outras subáreas das Ciências Naturais.

Notas

- ¹ KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2004, p.20.
- ² BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004, p. 34.
- ³ KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2004, p.19.
- ⁴ ARAÚJO, M.; SOUZA, P. H. Conceitos, concepções alternativas e ensino de Ciência: uma investigação baseada em estudos terminológicos. *Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Águas de Lindoia: ENPEC, 2015. p. 3.
- ⁵ BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004, p. 200.
- ⁶ MOTA, A. V. *A elaboração de modelos definitórios para um Dicionário Terminológico das Ciências Naturais*. 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019, p. 44-45.
- ⁷ Alguns modelos definitórios como “anexo / outras estruturas” e “célula” foram baseados nesse modelo geral, uma vez que não apresentavam modelos definitórios anteriores.

Referências

- ARAÚJO, M. Terminologia e ensino: uma relação necessária. In: GIL, B. D. et al. (org.). In: *Saberes Lexicais*. São Paulo: FFLCH/USP, 2019. p. 110-118.
- ARAÚJO, M.; SOUZA, P. H. Conceitos, concepções alternativas e ensino de Ciência: uma investigação baseada em estudos terminológicos. *Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Águas de Lindoia: ENPEC, 2015. p. 1-8.
- BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.
- KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MOTA, A. V. *A elaboração de modelos definitórios para um Dicionário Terminológico das Ciências Naturais*. 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

As peças de Maria Velluti

Luiza Araujo Cardeal da Costa¹

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Carvalho Fonseca (DLM-FFLCH-USP)

Resumo: Esta pesquisa resgata a história e as contribuições de Maria da Conceição Singer Velluti (1827-1891) para a cultura e o teatro do século XIX a partir de uma investigação sobre a recepção das obras que traduziu. Habitualmente as histórias das mulheres têm sido apagadas ou desvalorizadas na história e estudos da tradução, conseqüentemente, registrando uma perspectiva masculina sobre as produções intelectuais neste meio. No caso, há poucos estudos sobre Maria Velluti, que foi uma atriz, dramaturga, dançarina e tradutora de relevância para o cenário teatral do século XIX, pois além de traduzir mais de 40 peças, ajudou a fundar o Teatro Ginásio Dramático. Portanto, pretende-se contribuir com a Historiografia e História da tradução ao expandir as investigações sobre a mulher tradutora e suas peças traduzidas. A partir dos periódicos disponíveis no acervo digital da Biblioteca Nacional, a pesquisa reúne e compila notícias de jornais sobre as peças traduzidas por Maria Velluti para, em seguida, transcrevê-las e processá-las eletronicamente por meio de software de processamento de linguagem natural. Ademais, propõe-se refletir sobre os impactos das peças e suas recepções na sociedade brasileira para fundamentar as reflexões sobre as contribuições de Maria Velluti. Para tanto, o presente estudo baseia-se nos Estudos da Tradução, a Historiografia da Tradução, História das Mulheres e História por meio de Periódicos.

Palavras-chave: Maria Velluti; Teatro; Historiografia; Estudos da Tradução; História das Mulheres.

Introdução

No que diz respeito às traduções feitas no Brasil no século XIX, as produções e contribuições das mulheres têm sido apagadas pela Historiografia e Estudos da Tradução, provavelmente por serem fontes históricas difíceis de reunir, e sobretudo devido ao contexto da área de pesquisa, a qual privilegia a história dos homens brancos e a pesquisa de gêneros textuais mais “nobres”, como os romances (Reis, D.S.; Fonseca, L. C, 2018). Entretanto, há registros de mulheres que contribuíram para a cultura e artes brasileiras por meio da tradução (Alencar, M. E. S., 2016), como, por exemplo, Maria da Conceição Singer Velluti, tradutora e dramaturga investigada neste estudo.

¹ Luiza Araujo Cardeal da Costa é aluna de graduação de Letras - Português e Inglês na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: luiza.araujo.costa@ups.br.

Já há alguns trabalhos sobre Maria Velluti, como os das pesquisadoras Stark² e Monteiro,³ os quais abordam sua vida e contribuições enquanto atriz e dramaturga, mas pouco dizem a respeito de suas peças traduzidas. Portanto, levando em consideração o contexto de publicação e encenação, a atual pesquisa procura contribuir para a expansão dos dados e história das peças traduzidas por Velluti.

Trata-se de uma investigação com enfoque exclusivo em uma mulher tradutora, procurando recuperar sua experiência enquanto profissional da tradução e mulher, bem como sua agência e memória por meio dos discursos, registros e peças teatrais. Sendo o objeto deste estudo uma mulher e suas produções intelectuais, é preciso salientar a abordagem histórica e historiográfica que necessariamente considera o gênero como uma categoria de estudo e relevância, pois têm em vista que “as mulheres podem ter trajetórias distintas, ao contrário da abordagem antropocêntrica da História Geral que adota o homem branco ocidental como parâmetro de humanidade”⁴ (Pinsky, 2009, apud Reis, D.S.; Fonseca, L. C. 2020, p.164).

Mais especificamente, este trabalho decorre de uma Iniciação Científica na área de Letras Inglês e integra uma pesquisa historiográfica que busca traçar um panorama das traduções e peças de Maria Velluti, e assim, investigar suas contribuições à cena teatral e cultural brasileira do século XIX. Por sua vez, esta iniciação científica insere-se no *Projeto Tradutoras brasileiras do século XIX: Historiografia da Tradução e Linguística de Corpus*⁵, que propõe conferir visibilidade ao trabalho de mulheres tradutoras nos Estudos da Tradução e na História, com base no levantamento de 58 tradutoras realizado em Reis, D.S.; Fonseca, L. C. 2018⁶.

A ideia de pesquisar as tradutoras do século 19 surgiu após Reis e Fonseca constatarem que na *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* e em outras pesquisas, não são mencionadas e, por vezes, nem consideradas, as tradutoras no Brasil do século XIX:

² STARK, A. C. . *A mulher ausente: a presença de Maria Velluti (1827-1891) no teatro brasileiro*. Urdimento (UDESC) , v. 1, p. 280-305, 2019 e,

³ MONTEIRO, Bruna Feola. Tradutora e atriz: Maria Velluti além dos palcos. 8º Colóquio do PPLB - 450 anos de portugueses no Rio de Janeiro. Real Gabinete Português de Leitura, Rio de Janeiro, agosto 2016. Disponível em <http://rgpl.mygead.com/OPAC>

⁴ “Women may have distinct trajectories, as opposed to the anthropocentric approach of General History that adopts the white Western male as measure of humanity”. Tradução da autora.

⁵ Projeto financiado pelo PUB, com participação de bolsistas e não-bolsistas, coordenado pela professora Luciana Carvalho Fonseca, do Departamento de Letras Modernas, que também orienta esta IC.

⁶ No momento, duas outras alunas da graduação em Letras da USP estão pesquisando as traduções de Júlia Lopes de Almeida e a recepção da tradução de Nísia Floresta.

if one goes through the pages of the chapters on ‘Translation Traditions’ of the Routledge Encyclopedia of Translation Studies (BAKER, 2000), one does not find a chapter on the history of translation in Portugal. It is also worth noting that the chapter entitled Brazilian Tradition (BARBOSA, WYLER, 2011) makes no mention of women in the nineteenth, or in previous centuries (Reis, D.S.; Fonseca, L. C 2020, p.164).

Os autores, em consequência, refutam a afirmação anterior e propõem contribuir para a história da tradução e da mulher, já que “Há, no entanto, uma dissonância entre o número de mulheres tradutoras (Reis, D.S.; Fonseca, L. C, 2018) e sua representação na história da tradução” (Reis, D.S.; Fonseca, L. C. 2020, p.164)⁷. Além disso, eu, enquanto mulher, já naturalizei afirmações como “mulher não fazia nada no passado porque não tinha esta possibilidade” ou “porque era submissa/passiva”, logo “muitas das colaborações científicas, artísticas e políticas foram feitas somente por homens”. Entretanto, é preciso ponderar: será que estas afirmações são precisas? As mulheres realmente sempre estiveram à margem da sociedade? Suas contribuições foram sempre limitadas dentro do ambiente doméstico?

O projeto “Tradutoras Brasileiras do Século XIX: Historiografia da Tradução e Linguística de Corpus” já é uma resposta que confirma o equívoco em afirmar a total ausência de mulheres na história política, cultural, econômica, artística e científica. As pesquisas sobre as tradutoras brasileiras expandem nossas informações tanto sobre o legado feminino quanto o apagamento dessas agentes intelectuais na Historiografia e História da Tradução, devido a um legado patriarcal que tradicionalmente exclui ou desencoraja estudos de/sobre gênero.

Diante da relevância de Maria Velluti para a História da Tradução e Estudos da Mulher do século XIX, este projeto procura recuperar seu legado. A investigação acerca de sua vida e colaboração para o teatro através da tradução valoriza os diversos ofícios que algumas mulheres desempenharam ao longo do século XIX, desmistificando, então, a ideia de agência atrelada exclusivamente aos homens. Assim, procuro ampliar nossas percepções e oferecer mais conteúdo para que possamos rever nossas impressões sobre as mulheres ao longo da história.

⁷ “There is, however, a dissonance between the number of women translators and their representation in translation history”. Tradução da autora.

Tomando como fonte o acervo digital da Biblioteca Nacional⁸, disponho a reunir fontes de jornais referentes às peças teatrais traduzidas por Maria Velluti – foram dezenas de peças, como levantado por Fonseca e Reis (no prelo) – e assim refletir sobre a recepção das mesmas. Para atingir o objetivo, serão articulados teórica e metodologicamente os Estudos da Tradução, a Historiografia da Tradução, História das Mulheres e a História por meio de Periódicos.

1 O apagamento de Maria Velluti da história e suas contribuição para arte e cultura

Resgatar a história de Velluti enquanto tradutora contribui com a arqueologia dos Estudos da Tradução brasileira, estudos esses ainda escassos (Milton; Martins, 2010).

Desde a inauguração do Teatro Ginásio Dramático, Velluti contribui para além de seu talento como atriz, pois também “levou ao palco um novo repertório, as comédias francesas, muitas delas traduzidas por Velluti, em um ritmo frenético de produção” (Carvalho Stark, A, 2019, p.290). Foi uma das primeiras tradutoras de teatro no Brasil. Só no primeiro ano do Teatro Ginásio Dramático, Velluti traduziu 8 peças do francês que era a dramaturgia mais privilegiada do teatro na época. Suas traduções mais famosas foram *A Viúva das Camélias* e *A vida de uma atriz* segundo os periódicos cariocas de 1859 (Monteiro, 2016). Monteiro ainda afirmar que “Maria Velluti traduziu, pelo menos, 45 peças ao longo de três décadas de atuação no Brasil, sendo 5 originais do italiano, 37 do francês e 3 originais de idiomas desconhecidos” (Monteiro apud Carvalho Stark, A, 2019, p.290).

O trabalho de Maria Velluti, para além da tradução, envolvia a produção, direção e encenação das peças, que contam com sua marca pessoal, assim “Velluti reproduz/representa o texto (traduz) para um novo contexto. É, em vida, reconhecida como mulher das letras: “pena na mão” – e comparada a Molière (Reis, D.S.; Fonseca, L. C, 2018, p.35)⁹. Com tal trajetória e reconhecimento, é também preciso perguntar se a escolha das peças que traduziu são um indicativo de suas percepções e engajamentos, por isso, merecem nossa atenção.

Nesse contexto, a abordagem teórica da historiografia da tradução nos é valiosa pois, segundo Lia Wyller, “é uma área do conhecimento híbrida, dado que não aborda apenas as traduções em si, mas as circunstâncias que cercaram sua produção em cada período e em cada país, todas muito diferentes entre si” (Lia Wyller apud Piucco, 2012, p.247). Com isso, neste estudo, buscamos dados sobre as peças e investigamos o contexto

⁸ Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

⁹ “Velluti plays/representes the text (translates) to a new context. She is acknowledged as a woman of the letters: ‘pena na mão’ (feather in hand)”. Tradução da autora.

histórico no qual Maria Velluti estava inserida a fim de compreender a sua atividade de tradutora de peças teatrais.

As peças traduzidas fazem parte de um momento histórico para o teatro nacional, o qual viveu, durante o século XIX, grande influência do romantismo e realismo francês. As peças francesas de grande sucesso chegaram ao Brasil no século XIX e o Teatro Ginásio Dramático, o qual Velluti ajudou a fundar, foi fundamental para a difusão de tais peças (Fariam J.R. 2004, p.558). Peças de nomes relevantes para o cenário teatral da época só foram possíveis em território nacional a partir das traduções, como as de Velluti. As obras em sua maioria pertenciam ao movimento realista, como as peças de Alexandre Dumas, Emile Augier; Theod Barriere, as quais Velluti chegou a traduzir. Por isso, a importância de se estudar a tradução para os estudos da história social e cultural do século XIX, como afirma Amorim:

Porém, o que se nota mais uma vez é que para além dos empenhos para se criar e consolidar de fato uma dramaturgia nacional, em meados do século XIX, os repertórios das casas teatrais foram constituídos principalmente por peças estrangeiras traduzidas, sobretudo francesas, haja vista a incipiente produção da dramaturgia nacional e o grande volume de peças apresentadas pelas companhias dramáticas durante um ano. (Amorim, M. O. 2008, p.9)

Entretanto, os tradutores não possuíam total liberdade para selecionar e traduzir as peças. A censura no Brasil se materializava principalmente em torno do Conservatório Dramático Brasileiro, fundado em 1843 (Lucchsi, 2014), o qual tinha o propósito de “incentivar o desenvolvimento do teatro nacional, mas na prática assumiu o papel de guardião da Igreja Católica, dos poderes políticos, da moral vigente e da língua portuguesa” (Garcia, 2009, p.3). A Resolução Imperial de 1854 evidencia o propósito de avaliar e julgar os temas das peças teatrais, bem como os limites para a censura, como mostra o excerto:

o julgamento do Conservatório é obrigatório quando as obras censuradas pecarem contra a veneração à Nossa Santa Religião, contra o respeito devido aos Poderes Políticos da Nação e às Autoridades constituídas, e contra a guarda da moral e decência pública. Nos casos, porém, em que as obras pecarem contra a castidade da língua, e aquela parte que é relativa à ortoepia, deve-se notar os defeitos, mas não negar a licença (Lucchsi, 2014, p.9).

Em outras palavras, além do Conservatório Dramático Brasileiro se ocupar de manter uma homogeneidade da língua portuguesa no Brasil, também se incumbia de preservar uma ordem hegemônica das morais e dos costumes, já que os intelectuais que constituíam este órgão “primavam pela integridade da família imperial, dos poderes políticos, das autoridades constituídas, da religião católica e da língua nacional” (Garcia, 2009, p.7). Assim, a censura institucionalizada é também um indicativo das temáticas das peças do século XIX, apontando o que delas era esperado e quais temáticas costumavam ser encenadas.

Como veremos adiante, o Conservatório Dramático Brasileiro não era o único a censurar e/ou criticar as obras, já que os críticos teatrais e o público podiam demonstrar sua “discordância” das peças apresentadas. Seus atos de oposição se manifestavam em jornais e periódicos em formas de críticas, bem como, a ausência do público em assistir a tais peças como veremos mais abaixo.

2 A busca pelas peças de Velluti na Hemeroteca Digital

Como bem pontuado na seção anterior deste artigo, os repertórios teatrais eram majoritariamente franceses. Nesse sentido, a contribuição de Velluti foi fundamental para o Teatro Ginásio Dramático¹⁰, que teve em sua primeira década (anos 50) 16 peças traduzidas por Velluti¹¹.

Para fundamentar esta pesquisa, buscamos as traduções de peças de teatro de autoria de Maria Velluti. Para tanto, é necessário buscar por fontes primárias disponíveis na Hemerotecas e Bibliotecas Digitais, assim como, por outras fontes disponíveis na *internet*, para então, realizar um levantamento e catalogação das peças encontradas. Até o momento, o levantamento foi realizado, em sua maior parte, no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Os termos buscados foram “Velluti”, “Maria Velluti”, “Theatro Gymnasio Dramatico” ou então o próprio nome da peça. As informações encontradas variam entre comentários da crítica a respeito da peça teatral e a data de encenação da peça, bem como a autoria da tradução.

Os dados encontrados estão sendo organizados em uma planilha com as seguintes colunas: 1) Título traduzido por Velluti (a qual já está preenchida com as peças); 2) Termo de

¹⁰ Não confundir o Teatro Ginásio Dramático com o Conservatório Dramático Brasileiro. Enquanto o segundo era um órgão de censura, o Teatro Ginásio Dramático foi uma companhia teatral inaugurada em 1855 com a ajuda de Velluti (Stark, 2019).

¹¹ Dados obtidos durante esta pesquisa a partir das buscas pelas peças e suas datas de estreias nos periódicos da época.

busca; 3) Data da notícia; 4) Título da notícia; 5) Página do jornal; 6) Coluna na página do jornal; 7) Periódico; 8) Sigla do Jornal; 9) Ano/ nº; 10) Cidade; 11) Link da notícia encontrada; 11) Data de acesso; 12) Transcrição do texto - século XIX; 13) Informações sobre as peças e 14) Transcrição atualizada.

Até o momento, foram confirmadas vinte e duas peças com tradução de Maria Velluti, com local e data de sua primeira encenação:

- Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal (RJ): *A noiva de 64 annos, A Batalha das Damas ou o Duelo em Amor, Os infernos de Paris, Luiza ou a Reparação, A princeza e a tamanqueira e Dous Augustos.*
- Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterario e Noticioso: *As Tres Leoas, A Vendedora de Pebus, Uma Mulher de juízo ou aos 30 annos e Os filhos de Adão e Eva.*
- A Marmota na Corte: *Carlota Corday.*
- Diário do Rio de Janeiro: *Adriana Lecouvreur, O quaker e a dançarina, As primeiras proezas de Richelieu, A cigana de Paris e A actriz, o theatro e os doidos.*
- Jornal do Commercio (RJ): *O asno morto, Um marido nas palminhas, A viúva da Camélias e Manial Ministerial.*
- Monitor Camposta (RJ): *Os Incendiarios.*

Além disso, as peças *A Batalha das Damas ou o Duelo em Amor, Adriana Lecouvreur, O quaker e a dançarina, As primeiras proezas de Richelieu, Os infernos de Paris, O asno morto, Os filhos de Adão e Eva, A viúva da Camélias e Estatua de Carne* obtêm excertos de colunas opinativas que indicam a recepção da peça na época de encenação. Dentre estas, *As primeiras proezas de Richelieu* é a peça com mais referências encontradas, sendo, portanto, a escolhida para análise deste artigo.

Como etapas da pesquisa, ao levantamento seguem-se a catalogação e transcrição dos arquivos digitais encontrados, e posterior compilação em um corpus eletrônico para fundamentar demais projetos e estudos historiográficos, discursivos e linguísticos acerca do tema.

3 As peças de Maria Velluti nos jornais do século XIX

Um das propostas desta pesquisa científica é reunir as críticas e comentários sobre as peças traduzidas por Velluti e assim, estudar sua agência enquanto tradutora, procurando delinear suas visões de mundo e sua presença política por meio da arte.

Nas peças *Adriana Lecouvreur*¹², de Ernest Legouvé e Eugène Scribe, e *Os infernos de Paris*¹³ destacam-se os papéis das mulheres na trama. A peça *O Inimigo das mulheres*, de Carlos Gondoni e traduzida do italiano, também representa a mulher, desta vez uma protagonista branca, independente financeiramente, inteligente e determinada. Segundo Ferreira em sua tese, a protagonista “traz um novo olhar sobre o estudo da feminilidade, e em particular, sobre a personagem da *servetta*, visto que *La locandiera*¹⁴ é a única comédia goldoniana em que uma mulher comanda, e inclusive possui empregados do sexo masculino” (Ferreira, 2019, p.105). E, ao contrário do que se esperava das temáticas das peças, em que se ressalta o casamento burguês, a protagonista perturba essa ordem em sua fala: “—eu não sou uma menina. Tenho já alguns aninhos; não sou bela, mas tive boas ocasiões; porém, nunca quis casar-me, porque estimo infinitamente a minha liberdade” (GOLDONI, Loc. I, 15, p. 31 apud Ferreira, 2019, p.107).

Ao longo de sua carreira, Velluti teve seu trabalho elogiado por Machado de Assis, o qual comentou sobre a obra *O Asno Morto*. Na revista *O Espelho*¹⁵ de 1859, Machado, além de elogiar o conteúdo da peça, também ressalta a sua ousadia de Velluti *O Asno morto* pertence à escola romântica e foi ousado pisando a cena em que tem reinado a escola realista”. Adiante, também comenta sobre a habilidade intelectual de Velluti enquanto tradutora: “A tradução é boa e só encontrei um engage que me fez mau efeito; mas são coisas que passam e nem é de supor outra coisa tendo-se ocupado desse trabalho importante a Sra. Velluti”. Assim, Machado reconhece a contribuição de Velluti para a cultura e arte brasileira da época.

Como veremos adiante, além de enfrentar a censura do Conservatório Dramático Brasileiro, a crítica e o público também demonstravam sua oposição às peças apresentadas. Seus atos de contestação se manifestavam em jornais e periódicos em formas de críticas, bem como, na ausência do público em assistir a tais peças. Assim, buscar pela temática das peças e suas características marcantes torna-se ainda mais relevante.

¹² Peça original de 1849 e tradução de Velluti de 1857.

¹³ Tradução de Velluti de 1857.

¹⁴ “O Inimigo das Mulheres”

¹⁵ Fonte: *O Espelho: Revista Semanal de Litteratura, Modas, Industria e Artes (RJ)*, nº2, 11 de setembro de 1859.
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700037&pesq=O%20asno%20morto&pasta=ano%20185&pagfis=21> Visto em: 18/12/2020.

No presente artigo, foram selecionadas para análise as notícias sobre a peça *Primeiras Proezas de Richelieu*¹⁶, traduzida do francês por Maria Velluti e encenada em 22 de abril de 1855.

THEATRO DO GYMNASIO DRAMATICO
SALA DE S. FRANCISCO.
Domingo 22 de abril de 1855.

Terá lugar a 1.^a representação da comédia em 2 actos, adornada de musica, arranjada pelo Sr. Demetrio Rivero, traduzida por D. Velluti:

AS PRIMEIRAS PROEZAS DE RICHELIEU

O duque de Richelieu 15 annos	Sra.	Velluti.
A duqueza de Noailles Diana de Noailles, duqueza de Richelieu.	»	Riccardini.
M. ^{lha} de Nocé, dama d'honor	»	Adelaide.
A baroneza de Belle-Chasse	»	J. Miró.
O cavalheiro de Maignon	Sr.	Gabriella.
O barão de Belle-Chasse	»	P. Joaquim
Dubois, criado grave.	»	Orsat.
Merlac, cabellereiro.	»	Vianna.
Um tapesseiro	»	Martins.
		P. Montani.

Cavalheiros e damas da côrte.

O vestuario é todo novo e a caracter do tempo de Luiz 14.^o, e feito pelo mestre da guarda roupa Motta.

Fig. 1 Anúncio sobre a peça *Primeiras Proezas de Richelieu*.

Fonte: O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso (RJ) edº 23, 03/09/1855, p.2. Coluna: Folhetim do Correio da Tarde: Ao Voar da Penna.¹⁷

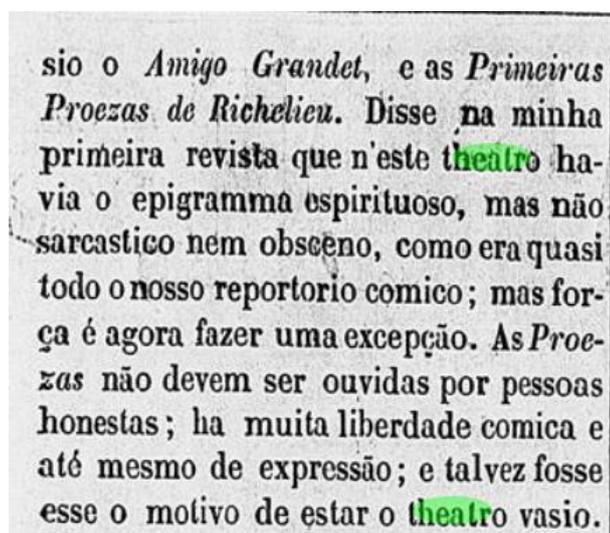
A figura acima data a primeira encenação da peça, domingo, dia 22 de abril de 1855, no Theatro Gymnasio Dramatico na sala S. Francisco, além de apontar os atores da peça,

¹⁶ A peça *Les premières armes de Richelieu* (título original em francês) foi escrita por Jean-François-Alfred Bayard e Dumanoir em 1839. A primeira encenação da peça aconteceu em 3 de dezembro de 1839 no teatro Palais-Royal em Paris (Fonte: https://www.google.com/url?q=https://francearchives.fr/fr/facomponent/f8fc6f517408cf6b656f5796a29b1331c2583aod&sa=D&source=editors&ust=1614043927534000&usg=AFQjCNHzC87_UbUPdvlKhELerdm2NqBs8g).

¹⁷ Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pesq=As%20primeiras%20proezas%20de%20Richelieu&pasta=ano%20185&pagfis=41224. Visto em: 18/10/2020.

entre eles, Velluti com o papel de destaque. Em razão da análise da recepção desta peça, foram selecionados trechos do periódico *O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso (RJ)* entre os anos de 1855 e 1856 como fontes históricas para investigar a recepção e opinião dos críticos da época em que a peça foi encenada. Esta peça destaca-se pela sua recepção na crítica por tratar de temas subversivos para a época, tendo recebido julgamentos e desaprovações.

As figuras a seguir são exemplos de censura pelos críticos da peça *Primeiras Proezas de Richelieu*.



sio o *Amigo Grandet*, e as *Primeiras Proezas de Richelieu*. Disse na minha primeira revista que n'este **theatro** havia o epigramma espirituoso, mas não sarcastico nem obsceno, como era quasi todo o nosso repertorio comico; mas força é agora fazer uma excepção. As *Proezas* não devem ser ouvidas por pessoas honestas; ha muita liberdade comica e até mesmo de expressão; e talvez fosse esse o motivo de estar o **theatro vasio**.

Fig. 2 Comentário na coluna *Ao Voar da Penna*¹⁸

Fonte: *O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso (RJ)*, nº 23, em 03/09/1855, p.2., Coluna: Folhetim do Correio da Tarde: *Ao Voar da Penna*.¹⁹

¹⁸ “sio o *Amigo Grandet*, e as *Primeiras Proezas de Richelieu*. Disse na minha primeira revista que n’este estudo teatro havia o epigramma espirituoso, mas não sarcastico nem obsceno, como era quasi todo o nosso repertorio comico; mas força é agora fazer uma excepção. As *Proezas* não devem ser ouvidas por pessoas honestas, ha muita liberdade comica e até mesmo de expressão; e talvez fosse esse o motivo de estar o teatro vasio”.

¹⁹ Fonte: *O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso (RJ)*, nº 23, em 03/09/1855, p.2., Coluna: Folhetim do Correio da Tarde: *Ao Voar da Penna*. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090000&pesq=teatro%20gymnasio%20dramatico&pasta=ano%20185&pagfis=82> Visto em: 28/10/2020

A notícia acima, publicada em 3 de setembro de 1855 acerca da peça *Primeiras Proezas de Richelieu*, apresenta uma crítica sobre o conteúdo da peça encenada. Ou seja, não se trata de uma análise sobre a destreza de Velluti em traduzir do francês para o português, mas sim pela escolha da peça a ser apresentada nos palcos do Rio de Janeiro. Uma hipótese sobre a rejeição da peça é devido ao seu tema subversivo para o público da época, como informado na coluna *O Til*:

Fig. 3 Comentários na coluna *O Til*²⁰

Fonte: O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso (RJ), edº 183,

S. S. é infeliz nas suas produções, a razão é clara: dê ás suas obras a moralidade de *Richelieu*, *Dous mundos*, *Honra de minha mãe*; põnhã em scena uma destas mulheres mundanas, ás vezes miserã, ás vezes demonios que apoz si arrastã as inexperientes; faça-as dizer em voz alta que a vida da prostituição tem encantos; mostre-as cercadas em scena de adoradores, e depois, *pagode completo*, orgia asquerosa e no meio de tudo isto uma serpente de mantilha, uma *onze letras* ... faça d'isto e dê á obra qualquer nome pomposo, v. g. *mulheres sem vergonha*; *scenas repugnantes*; *O mundo partido ao meio ou rachado, que é melhor*; *A 1ª carta, a 2ª, a 3ª e a ultima*; *Proezas de um debochado*, suas *façanhas na terra onde etc. etc* faça disto, meu nobre collega (eu tambem sou doutor), e asseguro-lhe bom exito. E si tem de abraçar o meu conselho, ando depressa, antes que a companhia do Gymnasio vá para Pernambuco, onde a espera uma multidão de bambolineiros, e o subsidio de 2:000 rs. por mez para torcidas, o que de certo dispensará com o gaz que daqui leva.

8/08/1856, p.3. Coluna: *O Til*.²¹

²⁰ S.S. é infeliz nas suas produções, a razão é clara: dê ás suas obras moralidade de Richelieu, Dous mundos, Honra de minha mãe; ponha em scena uma destas mulheres mundanas, ás vezes miserã, ás vezes demonios que apoz si arrastã as inexperientes; faça-as dizer em voz alta que a vida da prostituição tem encantos; mostre-as cercadas em scena de adoradores, e depois, pagode completo, orgia asquerosa e no meio de tudo isto uma serpente de mantilha, uma onze letras ,, faça d'isto e dê á obra qualquer nome pomposo, v. g. mulheres sem vergonha; scenas repugnantes; O mundo partido ao meio ou rechado, que é melhor; A 1ª carta, a 2ª, a 3ª e a ultima; Proezas de um debochado, suas façanhas na terra onde etc. etc fala disto, meu nobre collega (eu tambem sou doutor), e asseguro-lhe bom exito. E si tem de abraçar o meu conselho, ando depressa, antes que a companhia do Gymnasio vá para Pernambuco, onde a espera uma multidão do bambolineiros, e o subsidio de 2:000 rs. por mez para torcidas, o que de certo dispensará com o gaz que daqui leva.

²¹

Disponível

em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090000&pesq=gymnasio%20dramatico&pa sta=ano%20185&pagfis=1193> Visto em: 12/11/2020 12/11/2020

A figura 3 apresenta um trecho da coluna *O Til*, publicada no periódico *O Correio da Tarde* em 8 de agosto de 1856, que por sua vez, pontua o oposto do que se esperava de uma peça. Como destacado anteriormente, esperava-se temas que discutissem a família, o casamento, a castidade a partir das perspectivas morais da Igreja Católica. *As Primeiras Proezas de Richelieu*, faz o contrário, destaca “mulheres mundas, às vezes misera, às vezes demonios, que apoz si arrastam as inexperientes; faça-as dizer em voz alta que a vida da prostituição tem encantos; mostre-as cercadas em scena de adorados, e depois, pagode completo, orgia asquerosa...”. Esta coluna sugere que o trabalho de tradutora e “escolhedora” de textos (Reis, Fonseca 2018) revela a agência de Velluti na introdução de temas polêmicos em na cultura e sociedade brasileiras. Se a plateia carioca estava habituada com a moralidade proposta pelos costumes da Igreja Católica, assistir a uma peça com tais temas pode causar estranhamento, pois, como esclarece Faria sobre os valores éticos esperados:

O outro é a ideia de que a arte deve ser útil, isto é, ter uma feição moralizadora. Contrários à ‘arte pela arte’, os dramaturgos franceses transformaram o teatro numa espécie de tribuna destinada ao debate de questões sociais, com o objetivo de generalizar, civilizar e moralizar a sociedade. Tinha por base os valores éticos da burguesia, tais como o trabalho, a honestidade, a honra, a família, o casamento, a castidade, a sinceridade, a nobreza dos sentimentos, a inteligência. E se empenharam na construção de uma dramaturgia de críticas moralizadoras a certos vícios sociais, como o casamento por dinheiro ou conveniência, a usura, a agiotagem, a prostituição, o adultério, o jogo, o ócio e vários outros (FARIA, J.R. 2006, p.11).

Contudo, é importante salientar que, como até a fase em que esta pesquisa se encontra, ainda não tivemos acesso aos textos das peças, o que podemos fazer é levantar hipóteses sobre os conteúdos traduzidos e os temas escolhidos por Velluti. Nesse sentido, há uma crítica à Velluti enquanto tradutora em uma coluna no mesmo jornal *O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso* (RJ), logo abaixo na figura 4. O comentário se concentra justamente na escolha pela peça *Primeiras Proezas de Richelieu*,

ressaltando novamente uma agência específica da tradutora em inserir temas polêmicos na cultura nacional:

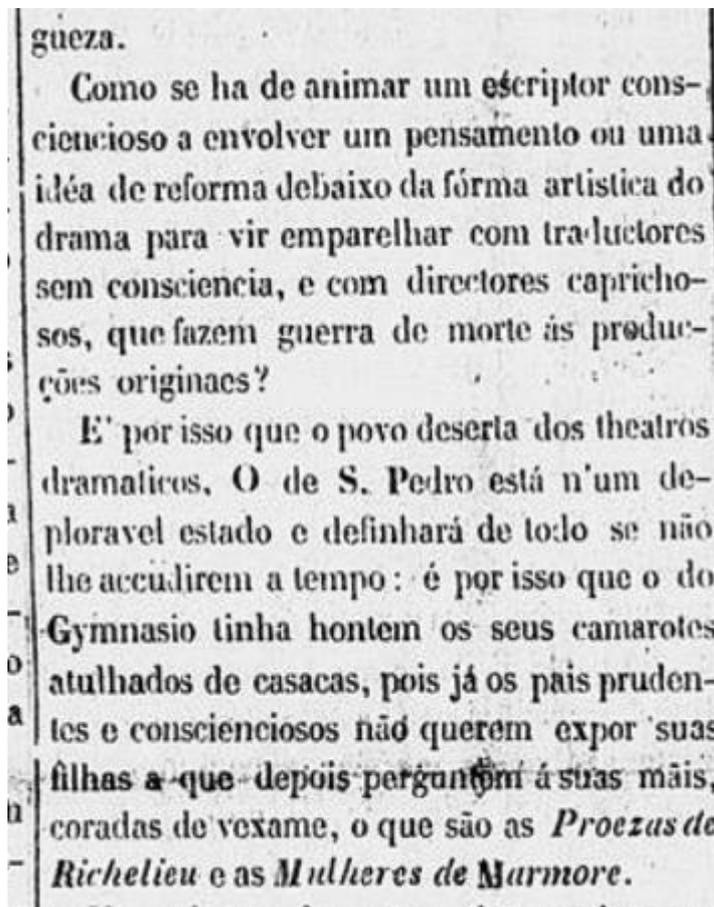


Fig. 4 Comentário em periódico sobre a escolha de Velluti em traduzir *Primeiras Proezas de Richelieu*²².

Fonte: *O Correio da Tarde: Jornal Commercial, Politico, Litterário e Noticioso (RJ)* nº 23, em 23/10/1855, p.1. Coluna: Variedade - Revista Semanal (Ao voar da penna). Escrito por: A.S.²³

Na figura 4, publicada em 23 de outubro de 1855 no jornal *O Correio da Tarde*, o autor, A.S., utiliza expressões como “traductores sem consciencia” que fazem “guerra de morte às

²² Como se ha de animar um escriptor consciencioso a envolver um pensamento ou uma ideia de reforma debaixo da forma artistica do drama para vir emparelhar com traductores sem consciencia, e com directores caprichosos, que fazer a guerra de morte ás produções originaes?

E por isso que o povo deserta dos theatros dramaticos. O de S. Pedro está n'um deploravel estado e definhará de todo se não lhe accudirem a tempo: é por isso que o do Gymnasio tinha hontem os seus camarotes atulhados de casacas, pois já os pais prudentes e conscienciosos não querem expor suas filhas a que depois perguntem á suas mãis, coradas de vexame, o que são as *Proezas de Richelieu* e as *Mulheres de Marmore*.

²³

Disponível

em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090000&pesq=theatro%20gymnasio%20drumatico&pasta=ano%20185&pagfis=251> Visto em: 28/10/2020.

produções originaes”. Uma possível leitura desta notícia seria inferir que o crítico conhece o original da peça em francês, por isso, faz tais comparações e críticas. Por outro lado, a notícia também sugere que Velluti, ao traduzir, e também ao atuar como o duque de Richelieu, ofereceu novas leituras da obra na tradução e atuação.

Como demonstrado, umas das propostas desta pesquisa científica é reunir as críticas e comentários sobre as peças traduzidas por Velluti e assim, estudar sua agência enquanto tradutora, procurando delinear suas visões de mundo e sua presença política por meio da arte. Por isso, é fundamental continuarmos a buscar pelas temáticas das peças e suas características marcantes.

Considerações Finais

Como afirmado por Stark “[...] a pesquisa sobre artistas mulheres enfrenta um maior desafio, pois, torna-se mais difícil resgatar sua história e presença quando em seu próprio tempo elas sofreram o legado do esquecimento” (Stark, 2019, p.282). Visto que um dos desafios da pesquisa é encontrar fontes que comentem ou nos ofereçam algum indicativo sobre os conteúdos das peças, logo, delinear a agência de Velluti através de suas peças se torna um trabalho minucioso.

Por isso, daremos seguimento à busca pelas peças nos periódicos e em outros documentos para compilar um *corpus*²⁴ de notícias de jornais do século XIX sobre mulheres na tradução, além de analisá-los. Espera-se que, com a análise dos dados, se torne possível delinear o impacto de Maria Velluti na cultura, arte e sociedade, para, por fim, contribuir com futuros projetos e estudos historiográficos, discursivos e linguísticos acerca do tema.

Em outras palavras, é uma pesquisa que colabora com os estudos da tradução e com a historiografia a partir da compilação e análises de fontes primárias²⁵, ao mesmo tempo em que notabiliza e confirma a contribuição de Maria Velluti para a arte e cultura brasileira. Portanto, propõe ampliar as nossas narrativas sobre a mulher e sobre o teatro nacional, em especial sobre Maria Velluti, aquela que foi apagada da história da Tradução por mais de um século. No entanto, resgatar a história das mulheres faz também outras contribuições, como lembra Priore:

²⁴ O *corpus* deve integrar o projeto PUB que prevê compilar notícias sobre tradutoras do século XIX para disponibilizá-las eletronicamente.

²⁵ Na historiografia, fonte primárias são documentos ou outras fontes de informações (periódicos, cartas, vídeos, imagens, artefatos e etc) criados e emitidos no tempo em que se estuda.

para que serve a história das mulheres? E a resposta viria, simples: para fazê-las existir, viver e ser. E mais, fazer a história das mulheres brasileiras significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas não apenas para especialistas de várias ciências – médicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos etc. –, como também para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo, ou procure nele interferir (PRIORE, 2004, p.8)

Mais de um século após a morte da tradutora, dramaturga, diretora, atriz e bailarina Maria Velluti (1827-1891) (Stark, 2019), procuro, a partir desta pesquisa acadêmica e como participante do projeto “*Tradutoras brasileiras do século XIX: Historiografia da Tradução e Linguística de Corpus*”, revigorar as investigações acerca das mulheres brasileiras e sua agência na sociedade. Por isso, ao lidar com documentos disponíveis no acervo digital da Biblioteca Nacional, volto ao passado para legitimar a presença e a contribuição das mulheres na cultura e teatro brasileiro para avaliar nossas práticas e representações do presente.

Bibliografia

- ALENCAR, M. E. S. Tradutoras brasileiras dos séculos XIX e XX. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: PEGET, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167946?show=full>>
- GARCIA, Miliandre. *A Censura De Costumes No Brasil: Da Institucionalização da Censura Teatral no Século XIX À Extinção da Censura da Constituição de 1988*. Tese - Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/censura-costumes-brasil-institucionalizacao>>
- FARIA, João Roberto. Theatrical forms and their social dimensions in nineteenth-century Brazil. iN: *LITERARY CULTURES OF LATIN AMERICA: A COMPARATIVE HISTORY*. (Orgs). Valdes, M.J; Kadlr, D. v.1. Oxford University Press, 2004.
- FERREIRA, Caroline Barbosa Faria. *Representações do feminino em La Locandiera e La Putta Onorata, de Carlos Goldoni*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13820_TESE%20CAROLINE%20BARBOSA.PPGL%20%20%281%29-merged.pdf>

FONSECA, L. C.; SILVA-REIS, D (no prelo). Maria Velluti's Mise-en-Scène: translating a woman dramatist in nineteenth-century Brazil. *The Fridas: Latin American Women Artists who changed society*, Routledge.

LUCCHSI, M. Uma cartografia notável. In: autores. *Os exames censórios do Conservatório Dramático Brasileiro: inventário analítico*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2014, p.9-12.

MILTON, John; MARTINS, Marcia A. P. APRESENTAÇÃO - CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTORIOGRAFIA DA TRADUÇÃO. *Tradução em Revista*. n. 8, p.1-10, 2010/1.

AMORIM, Mariana Oliveira. *Folhetins Teatrais e Conservatório Dramático Brasileiro: o espetáculo francês nos palcos da corte (1843-1864)*. Tese - Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/folhetins-teatrais-conservatorio-dramatico>>

PIUCCO, Narceli. Línguas, Poetas e Bacharéis — Uma crônica da tradução no Brasil. *Revista Belas Infiéis*, v. 1, n. 1, p. 247-252, 2012. Disponível em: <<http://ojs.bce.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/7552>>

PRIORI, Mary Del. Apresentação. In: _____. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 7-9.

SILVA-REIS, Dennys; FONSECA, Luciana Carvalho. Nineteenth Century Women Translators in Brazil: from novel to historiographical narrative. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, [s. l.], v. 20, n. 34, p. 23-46, 2018. Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/472/478>>.

SILVA-REIS, Dennys; FONSECA, Luciana Carvalho. Women Translators In Nineteenth-Century Brazil and Portugal: Comparative Historiography and feminist Epistemology. *Revista Translatio*. Porto Alegre, n. 19, p. 157-172, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/translatio/issue/view/4137/showToc>>

STARK, Andrea Carvalho. A mulher ausente: a presença de Maria Velluti (1827-1891) no teatro brasileiro. *Urdimento*, Florianópolis, v.1, n.34, p. 280-305, mar./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019280>>.

 **PARTE IV** 
Análise Cinematográfica

The Production of Space in Ken Loach's *I, Daniel Blake*

Lucas Brichesi Minari¹

Orientador: Prof. Dr. Marcos Cesar de Paula Soares (DLM-FFLCH-USP)

Over a black screen the film's initial titles appear while a conversation takes place at sound level. The interview without the interlocutors' image is not the only challenge the first scene of the film *I, Daniel Blake* poses to the viewer's perception. The main character's strong accent from the north of England is so unusual for the general public, used to BBC English or American English, that the film producers decided to provide English subtitles even for English speaking audiences outside the UK. In Cannes Film Festival, where it premiered and won the *Palm d'Or* in 2016, the subtitles alongside the production companies' and the production team's names helped the audience realize that the immense black canvas was not an error in the projection cabin, but the intention of the director Ken Loach to eliminate space from the scene. This sense of spatial disorientation relates to the contemporary climate of permanent bewilderment, as diagnosed by Fredric Jameson², who acknowledges space as a vital category of analysis against generalized immobility; and as we will see, space is a fundamental element to the set up the film's main theorems.

The sequence shows an interview between Daniel and Amanda, who asks him a series of yes or no questions regarding his physical condition. The 59-year-old carpenter had suffered a heart attack at work, and being advised by a team of specialists to interrupt all activities, including working, he resorts to a benefit from the State. Amanda's voice, an outsourced "health care professional" from an American company appointed by the government of Newcastle, is the responsible for reevaluating Daniel's capacity to work, against prior determinations, to decide upon the maintenance or suspension of the benefit, one of the first of many bureaucratic processes he will have to go through in order to survive.

This annihilation of space serves a few purposes. Firstly, the erasing of the characters' faces functions to deindividualize them. Reduced to more social characteristics, such as Daniel's working-class accent from Newcastle, the Geordie, and Amanda's

¹ Lucas Brichesi Minari is an English undergraduate student at Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. E-mail: lucasbminari@usp.br.

² STEPHANSON, Anders. "Regarding Postmodernism. A Conversation with Fredric Jameson." *Social Text*, no. 17, 1987, pp. 29–54. JSTOR, www.jstor.org/stable/466477, p. 33.

standardized language, it anchors them not in psychological personal experience, but in historical time. So, what is at stake is the struggle of a manual worker, in itself a residual type of labour, against a representative of the modernized State, defined by privatization and sub-contracting. In fact, this is not so much an opposition of old and new forms of work and societal operation, because both figures have ties to the past in terms of values, the former being forged under the renovative spirit of the 60s, and the latter relating to the countermovement of that time, taken to its last consequences after the rise of Thatcherism.

Secondly, the constant interruptions Daniel finds along the way to secure his right to a benefit somehow echoes the dematerialization of the other person. Many times, Daniel is seen talking on the phone on help lines with call center attendants who, in the same way as Amanda, do not appear on the frame. Other times, when he goes out to find information on the department of work and pensions, the Jobcentre, he receives the same sort of protocolary, misleading treatment, which puts him to “go around in circles” as he himself mentions.

In one of these occasions, arriving at the Jobcentre, Daniel confronts a receptionist as he provides service options, like an electronic menu. Regarding the construction of that environment, it is notable lines of forces that convey depth to it, like a line of computers screens for self-service, a set of compartments for individual assistance, the presence of luminosity coming from an oblique window and top lamps casting light and shadow in the objects. This plays with the viewer’s **cognitive mapping** of space, which is how one makes hypothesis of the totality and function of that space by these depth cues given on the scene, which will then be confirmed or contradicted ³. So, the apparent rationalization of the department finds its imperative on the signs displayed all over the place announcing the full digitalization of the services offered. Needless to say, it corresponds to the modernization principles of fluidity, as embodied by the receptionist who says: “we’re digital by default”.

Then, the dialogue that takes place between Daniel and the receptionist operates through what could be described as a shot-reverse shot. The conventional use of this technique comes from a notion of individual conscience of speakers on equal footing, engaged in a dialogue whose discursive interventions require a complement made by the montage. What the scene shows is quite the opposite. On one side, the camera does not follow complementary angles to shoot them, instead it positions itself differently in each shot in order to create disproportional body sizes for each one of them; as a result, Daniel is usually shot looking up, and the receptionist looking down at him. On the montage level, “shot and reverse shot” are alternate without respecting speech shifts, in that way, the

³ BORDWELL, David. *Narration in the Fiction Film*. Madison: Methuen & Co., 1985, pp. 110-130.

spectator often listens to the voice of the speaker while looking at his back. So, while Daniel asks for information, the rigid receptionist diverts an answer by demanding another procedure: to fill one more digital form, to whom the access is already a barrier that will restrict Daniel's possibilities of action.

After being asked to leave, he moves to a waiting lounge to take some air, when an employee, Ann, gets closer to him, sits him down and goes get him some water. The fixed camera follows the characters restrict movements by subtly moving horizontally. Then, an abrupt cut to a nearby compartment shows in a distance, with visuals barriers blurred in the front, the focused image of a woman and two children arguing with another civil servant. The discussion is heard off shot while film editing shows Daniel and some other people sitting next to him looking at what happens out off shot.

Disrupting the predetermined organization of the department, Katie's children, Daisy and Dylan, are around the attendance booth since there is only one chair available for each appointment. Then, when the civil servant, Sheila, calls security to remove them, the camera, still fixed, follows the family being moved to the front in a panoramic shot, where Katie gets surrounded by the staff. An interplay of shots shows Daniel, on the right, looking at what happens to Katie, on the left, as she tries to explain the reasons why she was late for a scheduled appointment. The newcomer in town tells she had just arrived from London, where she had been waiting at a hostel for an appointed accommodation by the government to her and her kids, being deallocated to Newcastle just then, so, she had difficulties in the route towards the Jobcentre that day. Inflexible, Sheila applies her a sanction and the receptionist from before also asks her to leave. Daniel, in revolt, stands up and tries to help her, being immediately reprehended by the security guard who moves from Katie's shot to Daniel's and escorts them together to the exit door.

Through this scene, the opposition between movement and immobility are seen to be explored in many levels. The first thing to notice is that the camera movement is always driven by the character's, who have little room for that because of the proper environment limitations, contrasting with the previous expectations of fluidity. This is linked with the choice of camera lenses and camera positioning. The use of long lenses allows the camera to be more distant from the objects and to choose focus points, either focusing on the foreground and blurring the background or the other way around, without distorting them nor losing quality, in the same way the human eye does. This procedure makes the image looks flattened, working against the set of depth cues given in the scene. For instance, when the focus is on the objects in the front, the background is sometimes reduced to abstract

lines, looking like a grid, in itself a spatial metaphor. So, the distant camera, instead of showing more space, shows the lack of it, creating a claustrophobic environment.

At the same time, this technical choice is motivated by the director's idea of shooting. Loach understands that the film set apparatus is intimidating for the actors, and specially, for non-actors, with which he usually works. Besides, it is known that he shoots chronologically, often revealing only parts of the script for the cast as the filming goes on, diverging from industrial cinema demands. This has something to do with the idea of allowing more of an organic process for acting, which grants spontaneity to the scene itself – the experience of the “first time”. What the scene shows is the impossibility of the characters' action, which is conditioned by someone or something else.

The most crucial element for this comes from the concept of **diegetic space**. The geographer and urbanist Jacques Levy elaborates on that issue as he points that the evolution of cinema history “has served to foreground a powerful reality effect that acts against the emergence of any critical reflexivity on the part of the audience as well as the possibility of using the image independently of the plot, particularly in respect of giving a significant role to diegetic space”⁴. According to this, the scene explores diegesis on Katie's movement determinations, which is linked with wider issues beyond the immediate action, such as the real estate speculation in the capital and the problem of housing. Concomitantly, the manipulation of hers and Daniel's motion in the sequence is deliberate by the State's modern apparatus.

Therefore, the scene seems to relate these complex phenomena with the proper viewer's perception of space. As mentioned before, the expectations created by the audience were contradicted by other filmic elements in opposition, which demands an active role on reconfiguring spatial hypothesis. One less evident stance that works against other elements is sound. Conventionally employed according to the distance between the sonic source and the camera, based on human experience, the more distant the object, the less audible it is heard on film. Instead, the film reproduces dialogues consistently clear, even when the characters are further away in a scene, working as a form of denaturalization of what is being watched.

Although Katie and Daniel are kicked out, they end up getting closer and helping each other's narrative paths. A similar net of solidarity occurs with Daniel's neighbor, China, who assists him with digital procedures. The spatial element is also developed within this character's economic activities. On one hand, his institutionalized job as a warehouse

⁴ LEVY, Jacques. "On Space in Cinema", *Annales de géographie*, vol. no 694, no. 6, 2013, pp. 689-711.

delivery man is marked by the dilution of the employment bond due to productive determinations, so we see China leaving in a hurry for a gig or staying at home without work. On the other hand, the fluctuation of payment this sort of work provides leads him to search for money in the margins.

By adopting David Harvey's relational perspective of spatiality, we see that "processes do not occur *in* space but define their own spatial frame"⁵. So, both ways of making a living for the poor black young man, characteristics embedded in his accent, are seen to have intimate ties with contemporary space-time relations.

His formal activity carries out one of the process of capital reproduction: commodity circulation, whose consumption centres to where it is destined define the urban mobility of that locale according to the demands of capital fluidity, thus creating a unique landscape, which does not always correspond to the citizens' necessities. Outdoor scenes where sidewalk barriers and passing transportation vehicles are dominant are good examples of the use of diegetic space, which in turn is shaped by such complex process. As for his illegal enterprise, this free market of commodities and its political configurations are used beyond their domain, through the gaps.

A pertinent scene happens in China's living room, and it consists on the alternation of two major shots. On one side, his flat mate, Piper, and Daniel watch him conduct a video conference with his business partner directly from China. On the other side, a television screen shows Stan Li, an industrial worker of a Nike's assembly line in Guangzhou, who diverts shoes from the factory to China's Britain residence for him to resell on the sides, still cheaper than the retail offers. The film does not show Stan Li's material space, but chooses to keep spatial and temporal categories together, showing the elements responsible for the reduction of distances – China and England in a small room at the same time in some sort of exchange –, for instance by the cables coming out of the television, part of a laptop where the call is being made, and even the Skype logo on the screen throughout the whole conversation. The scene seems to embed the process of the annihilation of space by time, which is an internal need of capital circulation and accumulation that demands continuous technological developments according to dominant class interests in order to increase profitability, as Harvey argues⁶. Then, the scene shows how the characters work their way through the contradiction between the free market and some State regulations by

⁵ HARVEY, David. *Spaces of Global Capitalism*. 3. ed. London: Verso, 2019. Epub.

⁶ HARVEY, David. *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 147.

communicating through the advanced technologies of information, exchanging money unrestrictedly via *PayPal* and posting the smuggled products in small unsuspected packages.

Another element at stake is their common passion for English football. Stan Li's wall hangs a poster of the emblematic figure of Eric Cantona, who appears in another Loach's film *Looking for Eric* (2009), as well as their conversation about the English teams, leading to their singing of *Swing Low Sweet Chariot*, a fans chant and in itself another spatial metaphor as it alludes to an American transportation route used by slaves to escape to Canada. Football then, as it is known, has historic links with the working-class culture in England, especially in industrial sites as it once were Newcastle, a port city, whose workers' struggle against class oppressions in the 60s forged a solid political identity in those participants. The unlikely relationship between the characters in the scene poses the question of how political subjectivities are forged under the sign of individualization and lack of public space, and how does it relate to a pulverized collective memory.

Daniel's embodiment of older forms of subjectivity is seen through its effects. The most evident is with his bond with Katie and the children, whom he assists with tips for warming a house without heating, by fixing things for them and by being a friend. The food bank sequence elaborates on this idea of solidarity. Arriving at a huge line of people in need, the camera follows the four characters as they walk alongside it until the end, capturing in part of the frame the contingent of extras who sometimes looks straight to the camera. A temporal ellipse puts them inside the center showing the entrance from a greater distance which allows us to see the floor and the walls filled with registers in pictures and a big welcome card. We soon find out it is a parish. Differently from the reception at the Jobcentre, a volunteer greets them nicely and asks how many of them are in the line for food, Daniel steps aside to wait while the kids are taken to a breakfast table and Katie is accompanied by another volunteer towards shelves of donated goods.

The sequence contains few cuts, which usually go unnoticed, and the camera stands at a distance following the young lady's moves horizontally and at eye level, so, together with the long lenses, the shot acquires an observational quality as it records one of the most shocking scenes of the film, and probably of recent cinema, which is when Katie stops at the back of a corridor to open a can of beans and eat them with her bare hands before she faints. Although, the scene is not observational in the sense documentaries intend to "represent reality as it is", nor it assumes a universal point of view as an "omniscient observer" like in commercial cinema. The scene seems to formulate a problem, which is also a formal one, constructed through the filmic elements in constant tension. So, the technological advances employed in the film production equipment, which allows more freedom of movement and

the emulation of the human vision, records the most backward situation: hunger. Montage, at other level, establishes connections between scenes, building not a progressively dramatic chain, but implicating one scene to each other. Therefore, a primary look at the sequence could affirm it formulates the contradiction between the pervasiveness of technology in this developed country and its high levels of poverty.

This gets us to a last sequence to be looked at: the protest of a single man. After a series of Kafkaesque procedures imposed by the Jobcentre, Daniel decides to appeal judicially, being unable to receive any sort of financial aid in the meantime. So, leaving the department one more time, Daniel sprays graffiti at its walls, writing: "I, Daniel Blake, demand my appeal date before I starve". The street space, which appears many times in the film, through where both Daniel and Katie go around looking for work, is regarded as a place to pass, not to stay. The moment Daniel acts upon it, pedestrians on the sidewalk stop to look at him and the graffiti. By a large distance, we can see across sidewalk barriers and the constant flow of cars and buses, people's spontaneous facial expressions, who do not know it is a film shooting because of the reduced team and the distanced camera; besides, they must be used to security cameras all around, as the CCTV signs is seen everywhere. They end up in cheers and applauses, before the police is ringed and comes to remove Daniel from the public space.

So far, this preliminary analysis of *I, Daniel Blake* discovers how the filmic elements do not work redundantly, but through opposition, which is involved with a sophisticated proposition of activating the viewer's sensibility, tackling particularly its spatial perception. Through a relational reading of space, as Harvey's theory provides us, we could observe that the film embeds highly complex phenomena not simply in its themes, but as formal principles, which are aligned with Loach's political perspective. Further studies shall insist in the productive use of space in the film to see if and how it consists in an aesthetic and political advance as it appears to be the case.

Bibliography

BORDWELL, David. *Narration in the Fiction Film*. Madison: Methuen & Co., 1985.

HARVEY, David. *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

_____. *Spaces of Global Capitalism*. 3. ed. London: Verso, 2019. Epub.

I, DANIEL Blake. Directed by Ken Loach. 2016. (100 min.)

LEVY, Jacques. "On Space in Cinema", *Annales de géographie*, vol. no 694, no. 6, 2013, pp. 689-711.

STEPHANSON, Anders. "Regarding Postmodernism. A Conversation with Fredric Jameson." *Social Text*, no. 17, 1987, pp. 29-54. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/466477.