

Josilene Pinheiro-Mariz
Tássia Tavares
Fábio Rodrigues
(organizadores)

LITERATURAS, LÍNGUAS E TRADUÇÃO FORJANDO IDENTIDADES

1ª edição

EDITORA

projetium

**Literaturas, línguas e
tradução forjando identidades**

Josilene Pinheiro-Mariz
Tássia Tavares
Fábio Rodrigues
(organizadores)

LITERATURAS, LÍNGUAS E TRADUÇÃO FORJANDO IDENTIDADES

Uberlândia – MG
2022



Copyright © 2020
Josilene Pinheiro-Mariz
Tássia Tavares
Fábio Rodrigues

Todos os direitos reservados.
LITERATURAS, LÍNGUAS E TRADUÇÃO FORJANDO IDENTIDADES

1ª Edição - NOVEMBRO 2022
Projeto Gráfico: Wellington Donizetti
Arte da Capa: Wellington Donizetti

CORPO EDITORIAL

Kenia Maria de Almeida Pereira (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)
Fernanda Aquino Sylvestre (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)
Nelson Luís Ramos (UNESP/ São José do Rio Preto)
Paulo Cesar Peres de Andrade (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)
Claudia Fernanda de Campos Mauro (UNESP/Araraquara)
Josilene Pinheiro-Mariz (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)
Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)
Elisabeth Gonzaga de Lima (Universidade Estadual da Bahia - Uneb)

P654I

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; TAVARES, Tássia;
RODRIGUES Fábio; Organizadores
LITERATURAS, LÍNGUAS E TRADUÇÃO FORJANDO
IDENTIDADES 1ª ed / Uberlândia-MG: Editora Pojetium, 2022.
456p.; il.; 7841kb
ISBN: 978-65-998201-1-3
1. Identidades 2. Literaturas 3. Linguagens
I. PINHEIRO-MARIZ, Josilene; II. TAVARES, Tássia;
III. RODRIGUES Fábio; IV. Título

CDD 890

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial | Impresso no Brasil / Printed in Brazil
A comercialização desta obra é proibida
E-book para download gratuito

SUMÁRIO

Apresentação..... 15

Josilene Pinheiro-Mariz

Tássia Tavares

Fábio Rodrigues

A Eneida de Virgílio para crianças e jovens: algumas considerações sobre as adaptações literárias de Stefania Stefani e Cristina Klein23

Katia Teonia Costa de Azevedo &

Mariana Correia Jabor

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....23

METODOLOGIA25

A ADAPTAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS25

AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS DA *ENEIDA* DE VIRGÍLIO.....28

CONSIDERAÇÕES FINAIS43

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS44

EDIÇÕES, TRADUÇÕES E ADAPTAÇÕES DA *ENEIDA*44

ESTUDOS.....44

LISTA DE FIGURAS.....46

A Literatura Infantil e o livro objeto: uma análise de *é hoje!*, de Liliana Pardini47

Daniela Maria Segabinazi &

Jaine de Sousa Barbosa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....47

A MATERIALIDADE DO LIVRO INFANTIL: EXPANSÃO DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS DE LEITURA.....51

UM PASSEIO PELAS DOBRAS DO LIVRO *é hoje!*.....57

CONSIDERAÇÕES FINAIS62

REFERÊNCIAS64

Poesia Infantil, Juvenil e Ensino: reflexões sobre o lugar da poesia em sala de aula.....67

*Vaneide Lima Silva &
Ana Carla Souza*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	67
SOBRE OS TRABALHOS APRESENTADOS NO SIMPÓSIO POESIA INFANTIL, JUVENIL E ENSINO	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	83

Literatura juvenil e crítica feminista: uma análise das produções literárias na segunda onda do feminismo brasileiro85

Maisa Barbosa da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	85
EM FOCO A JUVENTUDE: CONCEPÇÕES SOBRE A LITERATURA JUVENIL	86
FEMINISMO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS DA SEGUNDA ONDA	89
A VELHICE E A MORTE COMO TEMA NA LITERATURA JUVENIL: LITERATURA JUVENIL E PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO.....	92
REFERÊNCIAS.....	107

Ama Ata Aidoo e Flora Nwapa: corpos e escritas de resistência 109

Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	109
AMA ATA AIDOO E SUA CONTÍSTICA ICONOCLASTA.....	113
FLORA NŪWAPA E SUA ESCRITA POLÍTICA: A ARMA DAS MULHERES ESTÁ EM SUA AUTONOMIA FINANCEIRA	117
AMA ATA AIDOO E A POTÊNCIA FEMININA: EU SOU PORQUE CONQUISTO.....	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS:.....	124
ANEXO A	125
ANEXO B.....	126

Descolonizando a escrita: as literaturas africanas e afro-diaspóricas produzidas por mulheres.....129

*Francielle Suenia da Silva &
Maysa Morais da Silva Vieira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	129
A AUTORIA FEMININA NAS LITERATURAS AFRICANAS E NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	133
MULHERES DE LÁ E DE CÁ – ESTUDOS SOBRE A LITERATURA AFRICANA E AFRO-DIASPÓRICA.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	146
FONTES PRIMÁRIAS	146
FONTES SECUNDÁRIAS.....	147

Interpretações da formação social brasileira na literatura de autoria negro-feminina..... 149

Israel Victor de Melo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	149
“OS IDIOTAS DOS NEGROS, NADA”	150
“FOSSÊS, BRRASILEIRRAS, NON SERRFEM PARRA TRRABALHARRR”	156
“A NOSSA IRMANDADE, A CONFRARIA DE MULHERES”	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	169

Tempo em espiral e história na escrita feminina afrodiaspórica: *O crime do Cais Valongo e Um defeito de cor*.....173

Danielle de Luna e Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	173
ARQUEOLOGIA LITERÁRIA, ORALITURA E TEMPO	
ESPIRALAR	175
TEMPO ESPIRALAR EM <i>UM DEFEITO DE COR</i>	177
TEMPO ESPIRALAR EM <i>O CRIME DO CAIS VALONGO</i>	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS.....	185

Contos de matriz africana na educação literária de jovens e adultos: métodos de leitura de Bordini e Aguiar187

Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho &

Patrícia Pinheiro-Menegon

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	187
MÉTODOS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NA ESCOLA BÁSICA	189
<i>O BEIJO DA PALAVRINHA</i> NA SALA DE AULA: O MÉTODO RECEPCIONAL NA EJA.....	195
O ESPAÇO.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS.....	204

Escritas de si e coisas fora do lugar: resistência e mulheres indígenas.....205

Liane Schneider

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	206
JOY HARJO E AS MEMÓRIAS RECRIADAS EM <i>CRAZY BRAVE</i>	207

CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS.....	221
Reexistências literárias em tradução	223
<i>Álvaro Faleiros & Wellington Júnio Costa</i>	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	223
TRADUÇÃO, ONTOLOGIA E CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS	223
TRADUZIR A IDADE MÉDIA PARA LER MELHOR SUAS PRODUÇÕES	227
POR UMA NOVA TRADUÇÃO DA TRAGÉDIA SHAKESPEAREANA	230
RETRADUÇÕES DO MALLARMÉ PROSADOR NO BRASIL	234
A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA TRADUÇÃO: O CASO DE A VEGETARIANA, DE HAN KANG	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS	238
Categorias de tradução automática na aula de línguas estrangeiras	243
<i>Cleydstone Chaves dos Santos</i>	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS - POR QUE TRADUZIR? SE A MÁQUINA O FARÁ POR NÓS	243
BREVE HISTÓRICO DAS CATEGORIAS DE TA.....	248
AS CATEGORIAS DE USO DE TA NA AULA DE LE	250
METODOLOGIA	254
INSTRUMENTOS DE PESQUISA	254
RESULTADOS DA PESQUISA	255
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	259
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	260
REFERÊNCIAS.....	262

**Enfoques plurales y aplicaciones didácticas en
contexto universitario 267**

*Ángela María Erazo Muñoz, Graciela Uribe Álvarez,
Jocenilson Ribeiro, Larissa Paula Tirloni, Zahyra Camargo
Martínez e Valdilena Rammé*

CONSIDERACIONES INICIALES.....	267
ENSEÑANZA DE LENGUAS MATERNAS Y EXTRANJERAS A NIVEL UNIVERSITARIO Y EN UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE	270
EJEMPLOS Y EXPERIENCIAS DE IMPLANTACIÓN DE CURSOS DE INTERCOMPRESIÓN Y TÁNDEM EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS .	276
LA INTERCOMPRESIÓN.....	276
APRENDIZAJE SOLIDARIO BILINGÜE: INCLUSIÓN DEL TÁNDEM EN EL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.....	278
LAS PERSPECTIVAS PLURILINGÜES Y LENGUAS DE ESPECIALIDAD COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO.....	281
REFERÊNCIAS.....	284

**Educação linguística em questão: documentos oficiais
e materiais didáticos para o ensino de conhecimentos
linguísticos e produção textual..... 289**

*Herbertt Neves &
Lílian N. T. Melo Guimarães*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	289
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	291
ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	294
PRODUÇÃO TEXTUAL	298
CONSIDERAÇÕES FINAIS	304
REFERÊNCIAS	305

Língua Portuguesa para fins específicos: uma experiência com estudantes de Engenharia309

*Ana Beatriz Aquino da Silva &
Elizabeth Maria da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	309
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS.....	311
CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA	313
LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS: PLANEJAMENTO DIDÁTICO E EXECUÇÃO.....	315
CONSIDERAÇÕES FINAIS	324
REFERÊNCIAS	325

Marcas interacionais dos interlocutores e suas implicações para o gênero entrevista329

*Paulo César da Silva,
Clarice Winnie Almirante Costa &
Edmilson Luiz Rafael*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	329
O GÊNERO ENTREVISTA E OS SEUS ASPECTOS INTERACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO.....	330
A POSTURA ASSIMÉTRICA E O TÓPICO DISCURSIVO	332
MARCADORES CONVERSACIONAIS	334
AS MARCAS LINGUÍSTICAS NÃO-VERBAIS NO GÊNERO ENTREVISTA	337
CONSIDERAÇÕES FINAIS	339
REFERÊNCIAS.....	340

Anexos 341

ROTEIRO DA ENTREVISTA:	341
TRANSCRIÇÃO	341

Nos fios de *La Tresse*: a constituição da identidade de Smita, a *dalit*..... 353

*Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos &
Maria Angélica de Oliveira*

INTRODUÇÃO.....353

DO REAL AO FICCIONAL: A HISTÓRIA DE SMITA – A *DALITS*.....
358

DO SER MULHER E SER *DALITS*: (DES)LUGARES OCUPADOS POR
SMITA.....369

DO SER MÃE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-MULHER-
RESILIENTE379

CONSIDERAÇÕES FINAIS387

REFERÊNCIAS.....389

A domesticação feminina no conto *The Yellow Wallpaper*: relações entre o espaço do jardim e a clausura da narradora protagonista..... 393

*Ana Paula Herculano Barbosa,
Jorge Alves Pinto &
Danielle Dayse Marques de Lima*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS393

LOUCURA E ESPAÇO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E
TEORIA LITERÁRIA396

POLÍTICAS DE “ADMINISTRAÇÃO MORAL” DO SÉCULO XIX396

O ESPAÇO E SUAS SOMBRAS.....398

O JARDIM E A DOMESTICAÇÃO: O ESPELHAMENTO DAS
CONDIÇÕES.....402

CONSIDERAÇÕES FINAIS413

REFERÊNCIAS415

Literaturas e plurilinguismos na construção de identidades linguísticas e culturais.....	417
<i>Solaneres Laértia Nunes S. Nascimento, Manuella Bitencourt, Luana Costa de Farias & Josilene Pinheiro-Mariz</i>	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	417
PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NOS CURSOS DE LETRAS.....	419
A TRANSTERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NA OBRA <i>L'ARABE DU FUTUR</i>	425
A LITERATURA D'ALÉM-MAR DE AUTORIA FEMININA	431
CONSIDERAÇÕES FINAIS	437
REFERÊNCIAS.....	438
Biodata do.a.s autores.as e organizadores.as.....	441

Apresentação

Dois mil e vinte, o ano em que o mundo parou!

Esse poderia ser um título de um romance ou de um filme de ficção científica dada a força que tem. Entretanto, uma dura realidade se impôs diante de todos nós; e, a nossa era assistiu a esse filme em tempo real, leu a ficção nos diários jornalísticos na internet e acompanhando pela TV. A Pandemia que dizimou um número expressivo de pessoas em todo o planeta foi uma grande verdade, muito embora, grandes pensadores tenham projetado esse mundo, nem mesmo Aldous Leonard Huxley (1894-1963), o inglês autor do romance *Admirável Mundo Novo* ou, George Orwell pseudônimo do inglês Eric Arthur Blair (1903-1950), com seu clássico *1984*, ninguém imaginou viver a dura realidade de conviver com perdas irreparáveis: pais, mães, filhos e filhas. Todos perderam! Arriscamos perder a esperança!

E foi nesse contexto que o Colóquio-ENLIJE foi gerado e realizado. No ano do centenário do nascimento do mestre Paulo Freire, executamos exatamente o que ele nos ensinou: juntamos as forças e, junto com o grupo do Programa de Educação Tutorial (PET), do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizamos dois eventos acadêmicos da área de Letras. O Colóquio Nacional 15 de outubro é um evento gerado no PET-Letras/UFCG e abraçado pelo grupo bianualmente, desde 2012. Esse, que é um evento acadêmico que dá voz e visibilidade ao Professor, no dia que lhe é reservado; assim, nós, professores, da área de Letras buscamos, junto com o referido grupo de educação tutorial, lembrar que sempre é tempo e hora

de resistir. O Encontro de Literatura, inicialmente, focado no ensino de literatura infantil e juvenil, amplidão para Literaturas, juntou-se ao PET-Letras/UFCG e pôde realizar a sua oitava edição, daí o nome do evento ter sido Colóquio-ENLIJE.

Resistimos! Sobrevivemos à pandemia.

Com poucos conhecimentos de recursos tecnológicos que pudessem reunir os distantes, sem recursos econômicos e financeiros para se montar uma estrutura que pudesse acolher convidados e demais participantes de outros estados e de países como Colômbia, França, Argentina, Portugal, aprendemos a fazer colóquios *online*. Assim, foi possível acolher mais de mil participantes dentre estudantes, professores e pesquisadores da rede pública e privada, do ensino básico e superior, do Brasil e do exterior também. Aprendemos fazendo. O que reforça que antes de qualquer coisa, somos fortes! É o que nos faz evocar Euclides da Cunha, no seu *Os Sertões*, um clássico da literatura brasileira.

Para além de realizar o Colóquio-ENLIJE, uma coparticipação do *XIII ENLIJE* e do *V Colóquio 15 de outubro*, superamos os nossos limites diante de perdas para a Covid-19, diante das limitações impostas pelo distanciamento, pela tecnologia que se impunha. A superação refletiu na aproximação entre os participantes do evento pelas salas do Google Meet e pelas transmissões a partir do YouTube, pois tanto os minicursos, quanto às discussões nos simpósios, palestras e mesas-redondas foram realizadas. Aprendemos a viver juntos, nos quadradinhos da tela dos computadores, celulares etc.

Como fruto dessa superação, o evento publicou os anais do evento¹, com os trabalhos completos dos participantes que enviaram seus textos para constituir a referida publicação. Ademais, neste volume, publicamos os textos referentes às falas

¹ Publicados na *Revista Letras Raras*: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/view/103>

dos convidados das mesas-redondas, palestras e coordenações de Grupos de Discussões/simpósios. Além disso, como tem-se feito há alguns anos, o PET-Letras/UFCG também reúne neste volume, a produção discente, fruto de pesquisas com seus orientadores. O resultado é um livro com duas partes, a saber, primeira parte: *Professores convidados do Colóquio-ENLIJE partilham saberes* e segunda parte: *produção dos petianos e seus orientadores*.

Na primeira parte, o leitor descobrirá quatorze capítulos de professores convidados. São eles: *A Eneida de Virgílio para crianças e jovens: algumas considerações sobre as adaptações literárias*, de Stefania Stefani, feito por Cristina Klein, Katia Teonia Costa de Azevedo e Mariana Correia Jabor; *A Literatura Infantil e o livro objeto: uma análise de 'é hoje'!*, de Liliana Pardini, de autoria de Daniela Maria Segabinazi e Jaine de Sousa Barbosa; *Poesia Infantil, Juvenil e Ensino: reflexões sobre o lugar da poesia em sala de aula*, das professoras Vaneide Lima Silva e Ana Carla Souza; *Literatura juvenil e crítica feminista: uma análise das produções literárias na segunda onda do feminismo brasileiro*, de Maisa Barbosa da Silva Cordeiro; *Ama Ata Aidoo e Flora Nwapa: corpos e escritas de resistência*, de Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes; *Descolonizando a escrita: as literaturas africanas e afro-diaspóricas produzidas por mulheres*, de Francielle Suenia da Silva & Maysa Morais da Silva Vieira; *Interpretações da formação social brasileira na literatura de autoria negro-feminina*, de autoria de Israel Victor de Melo; *Tempo em espiral e história na escrita feminina afrodiaspórica: 'O crime do Cais Valongo e Um defeito de cor'*, da professora Danielle de Luna e Silva; *Contos de matriz africana na educação literária de jovens e adultos: métodos de leitura* de Bordini e Aguiar, das professoras Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho e Patrícia Pinheiro-Menegon; *Escritas de si e coisas fora do lugar: resistência e mulheres indígenas*, da professora Liane Schneider;

Os dez primeiros são estudos, ponderações literárias, com diversos vieses. Já os dois seguintes refletem considerações sob o olhar dos estudos tradutológicos, um totalmente voltado para a literatura: *Reexistências literárias em tradução*, de Álvaro Faleiros e Wellington Júnio Costa e o outro, no campo das línguas estrangeiras: *Categorias de tradução automática na aula de línguas estrangeiras*, de Cleydstone Chaves dos Santos.

Os dois últimos estão ancorados na didática da língua estrangeira e da língua materna: *Enfoques plurales y aplicaciones didácticas en contexto universitario*, de Ángela María Erazo Muñoz, Graciela Uribe Álvarez, Jocenilson Ribeiro, Larissa Paula Tirloni, Zahyra Camargo Martínez e Valdilena Rammé. O outro, *Educação linguística em questão: documentos oficiais e materiais didáticos para o ensino de conhecimentos linguísticos e produção textual* é de autoria de Herbertt Neves e Lílian N. T. Melo Guimarães.

A segunda parte é constituída pela produção dos petianos, haja vista estarem eles na base de apoio do Colóquio-ENLIJE. Portanto, próximos seis capítulos constituem-se da produção acadêmica, feita nas pesquisas dos petianos, no ano de 2020. Assim, o leitor encontrará capítulos de diversos campos teóricos e metodológicos, sempre o nome do.a autor.a orientador.a/ professor.a estará sempre como último na autoria. São eles: *Língua Portuguesa para fins específicos: uma experiência com estudantes de Engenharia*, da petiana Ana Beatriz Aquino da Silva e Elizabeth Maria da Silva; *Marcas interacionais dos interlocutores e suas implicações para o gênero entrevista*, do petiano Paulo César da Silva, Clarice Winnie Almirante Costa e Edmilson Luiz Rafael, neste caso, há a presença da colega Clarice, que contribuiu firmemente para a execução da pesquisa. Na sequência, *Nos fios de La Tresse: a constituição da identidade de Smita, 'a dalit'*, de Emanuelle Maria Brasil de Vasconcelos & Maria Angélica de Oliveira; *A domesticação feminina no*

conto *'The Yellow Wallpaper'*: relações entre o espaço do jardim e a clausura da narradora protagonista, da petiana Ana Paula Herculano Barbosa, do colega que, igualmente participou da pesquisa, reforçando a interlocução entre estudantes do grupo PET e demais estudantes do curso de Letras, Jorge Alves Pinto e Danielle Dayse Marques de Lima; e, *Literaturas e plurilinguismos na construção de identidades linguísticas e culturais*, de Solaneres Laértia Nunes S. Nascimento, Manuella Bitencourt, Luana Costa de Farias e a tutora do grupo, em 2020, Josilene Pinheiro-Mariz.

Como o leitor pode perceber, as temáticas dos estudantes do PET-Letras/UFCG revelam uma significativa diversidade no campo das letras, o que ressalta o papel e a importância do PET, enquanto Programa de Educação Tutorial na formação do estudante de graduação e enquanto subsídio para construir autonomia estudantil. Acreditamos que o PET-Letras se fomenta como um espaço político para resistência das licenciaturas, da ciência, da formação docente e, sobretudo, da cidadania.

De fato, com essa formação complexa e integral, é possível contribuir para que o estudante de Letras seja um agente de transformação social.

Para além do grupo PET-Letras/UFCG, esse evento estendeu suas ações para o máximo possível de estudantes e professores interessados em fazer das Letras uma área atuante científica, cultural, social e politicamente, ecoando seus princípios e convicções para além das universidades em todo o mundo. O Colóquio-ENLIJE partiu do pressuposto que ofertar possibilidades de construir novos horizontes e compartilhar conhecimento é, principalmente, um ato de alteridade.

Por fim, prestamos nossas sinceras condolências a todos aqueles que perderam familiares, amigos, conhecidos e amores e a todos aqueles que tiveram suas vidas mudadas completamente nos anos de maior efervescência da pandemia.

De alguma forma, ficamos todos mais próximos, que esse livro represente o lado bom disso.

Josilene Pinheiro-Mariz
Tássia Tavares
Fábio Rodrigues

Campina Grande, outubro de 2022

**1ª PARTE:
Professores
convidados do
Colóquio-ENLIJE
partilham saberes**

A *Eneida* de Virgílio para crianças e jovens: algumas considerações sobre as adaptações literárias de Stefania Stefani e Cristina Klein²

*Katia Teonia Costa de Azevedo &
Mariana Correia Jabor*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As adaptações literárias infantis e juvenis são um importante instrumento para a formação de leitores, pois são através delas que, muitas vezes, crianças e jovens têm a sua primeira experiência literária, e a partir desse contato inicial, muito frequentemente, retornam, em outras fases de suas vidas, para esses textos em busca do texto primeiro³ (Machado, 2009; Feijó, 2010). No entanto, as adaptações literárias são consideradas, muitas vezes, como literatura menor, como esclarece Batalha (2013) ao se referir às obras e às produções que são tomadas de forma negativa por estarem à margem da literatura em relação aos textos canônicos.

2 Nosso agradecimento à Georgina Martins pelas preciosas contribuições apresentadas a esta pesquisa.

3 “*texte premier*” (Michel Foucault. *L'ordre du discours – Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Gallimard, 1971, p.26 *et seq.*) como associou Feijó (2010, p.43) a partir da sua leitura da aula inaugural de Foucault.

Buscando compreender a importância desse gênero literário no processo de formação cultural de crianças e jovens brasileiros, este trabalho dá início à uma série de análises das adaptações literárias da epopeia latina *Eneida* do poeta Virgílio destinadas às crianças e aos jovens e publicadas em língua portuguesa, exclusivamente, no mercado editorial brasileiro. Tal análise tem como objetivo observar de que modo são produzidas essas adaptações e se, apesar de todas as complexidades envolvidas no processo adaptativo, preservam os elementos fundamentais da obra adaptada.

Nessa fase inicial da pesquisa, propomo-nos observar a construção da narrativa adaptada e a apropriação do aspecto maravilhoso, tomando como objeto de análise duas adaptações em língua portuguesa destinadas ao público infantil e juvenil, quais sejam: a *Eneida – As aventuras de Eneias* (2009) de Stefania Stefani, com ilustrações de Piero Cattaneo e a *Eneida* (2016) adaptada por Cristina Klein com ilustrações de Belli Studio. Para a análise dessas obras, seguimos os estudos de Hutcheon [2006] e Feijó (2010) acerca das adaptações literárias, com o intuito de observar e compreender os elementos que compõem e singularizam tais narrativas e, ainda, as teorias da recepção da cultura clássica a partir dos estudos apresentados na coletânea *A Companion to Classical Reception* (2008), editada por Lorna Hardwick e Christopher Stray, a fim de apreendermos como se dá a apropriação contemporânea da produção relacionada à Antiguidade Clássica greco-romana. Para o cotejamento das adaptações com o texto adaptado, tomaremos como base o texto latino da *Eneida* de Virgílio estabelecido por Frédéric Plessis e Paul Lejay para Hachette (1919) e as traduções brasileiras, em verso, de Carlos Alberto Nunes [2014], na edição de 2016 publicada pela Editora 34 e, em prosa, de David Jardim Júnior, publicada pela editora Tecnoprint [s.d].

METODOLOGIA

A fim de obtermos um panorama sobre as publicações das adaptações literárias infantis e juvenis de clássicos no Brasil, iniciamos a pesquisa com um levantamento das adaptações das três principais obras épicas gregas e latinas, quais sejam, a *Iliada* e a *Odisseia* de Homero e a *Eneida* de Virgílio. Esse levantamento foi desenvolvido paralelamente à pesquisa que já vinha sendo realizada desde 2016 sob a coordenação da professora Katia Teonia (UFRJ)⁴, e que resultou no *FABULA: Repertório de livros para crianças e jovens com a temática Greco-Romana* (Azevedo, 2020)⁵. Como fonte de busca das adaptações foram utilizados acervos físicos e digitais de bibliotecas públicas e páginas eletrônicas de livrarias e sebos. A partir dessa pesquisa, identificamos um total de 49 títulos⁶ infantis e juvenis das epopeias gregas e latinas, das quais, 25 eram da *Odisseia*, 18 da *Iliada*, 3 adaptações em conjunto da *Iliada* e da *Odisseia* e somente 6 da *Eneida*. Após esse levantamento, foi realizado um trabalho de identificação das publicações de acordo com os seguintes critérios: autor, título, adaptador, tradutor, ilustrador, edição, cidade, editora, ano e coleção.

A ADAPTAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS

Uma questão inerente, não somente aos estudos clássicos, mas a toda literatura é a elucidação do que pode ser considerado um texto clássico. Entre tantas tentativas de definição, a que mais contribui para este trabalho é a de Italo Calvino (2007, p.11), que diz que “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer

4 Atuaram como colaboradores na pesquisa os orientandos Rhenan Carlos Araújo Pinheiro, Patrícia Lucas Ferreira e Mariana Correia Jabor.

5 Disponível em Portal *Mitologando*, URL: www.fabula.letas.ufrj.br

6 Consideramos como títulos diferentes aqueles que, apesar de terem sido adaptados pelo mesmo autor, tivessem diferentes ilustradores. Os títulos podem ser conhecidos através do FABULA disponíveis em www.fabula.letas.ufrj.br

aquilo que tinha para dizer.”⁷ O pensamento de Calvino sobre “o que é um clássico” dialoga com a definição de Ezra Pound (2013, p. 36), em relação à própria literatura, uma vez que evoca a ideia de permanência, ao dizer, em seu célebre livro *ABC da Literatura (ABC of Reading)* que “Literatura é novidade que PERMANECE novidade”.⁸ A permanência é, portanto, a palavra-chave na contribuição do entendimento da obra clássica, pois o clássico conserva-se por diferentes épocas, culturas e sociedades, revelando-nos questões humanas atemporais. O clássico pode e deve ser considerado também como novidade, pois o nosso olhar, a nossa leitura é sempre renovada de acordo com a época em que vivemos, tornando-se atual e necessário ao entendimento de nós e do mundo.

Nesse sentido, a adaptação literária dos textos clássicos se faz necessária para que possamos ter contato com esses textos desde pequenos e para que sejam entendidos com clareza, sem que se perca a essência do texto clássico (Machado, 2009; Feijó, 2010). Como adaptação literária de clássicos, assumimos, neste trabalho, a definição apresentada por Feijó (2010, p. 42), qual seja, “as adaptações de clássicos da literatura para o público escolar são textos novos construídos sobre enredos antigos; são apropriações”. Entendemos por apropriações a intertextualidade contida entre a adaptação e o texto de origem, a experiência de ressignificação e expansão do cânone, que faz com que este possa ser lido por um público diversificado (SANDERS, 2006).

Segundo Hutcheon (2013), que propôs uma teoria da adaptação fílmica de obras literárias, um dos aspectos que devem ser observados em uma adaptação é a relação entre o leitor e a obra. Nessa perspectiva, Hutcheon reconhece dois tipos de

7 Na tradução de Nilson Moulin, do original “Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire” (2002, p. 07)

8 Na tradução de Augusto de Campos e José Paulo do original “Literature is news that STAYS news.” (Ezra Pound. *ABC of reading*, Farber and Farber Limited, 1991. p. 29)

público-alvo para as adaptações, quais sejam, o “conhecedor” e o “desconhecedor”⁹. O “conhecedor”, segundo a autora, como o próprio nome indica, se refere ao público que já teve, direta ou indiretamente, algum contato com aquela obra, fazendo, portanto, que a sua relação com a adaptação seja repleta de expectativas. Porém, ao falarmos de adaptação para o público infantil ou juvenil, há que se ter em mente que dificilmente o público terá um conhecimento prévio da obra de origem, o que torna a produção da adaptação ainda mais complexa, pois exige que o adaptador conheça profundamente, não apenas o texto que irá adaptar, bem como o contexto sobre o qual determinada obra foi escrita, evitando que haja lacunas na adaptação que prejudiquem o entendimento ou o significado do texto a ser adaptado. Já o “desconhecedor”, conforme Hutcheon (2013), pode ser compreendido como aquele que não possui conhecimento prévio sobre a obra adaptada e que, portanto, não apresenta expectativas baseadas na obra de origem.

Ao falarmos de Antiguidade Clássica, é possível reconhecer nas epopeias gregas e latinas – *Iliada*, *Odisseia* e *Eneida* – importantes obras clássicas, que apresentaram ao mundo antigo e à posteridade narrativas heróicas que celebraram valores próprios da sociedade antiga e tantos outros atemporais, que nos tocam ainda hoje. Essas obras inspiraram e ainda inspiram poetas e tantos outros artistas que encontram nessas narrativas épicas um importante modelo de criação artística, de modo que se faz necessário recorrer aos estudos de recepção da cultura clássica para melhor compreender a maneira como:

o material grego e romano foi transmitido, traduzido, extraído, interpretado, reescrito, refeito e representado. São atividades complexas nas quais cada ‘evento’ de recepção também faz parte de processos mais amplos. Interações com uma sucessão de contextos, tanto de orientação clássica quanto não-clássica, combinam-se

9 No original: “knowing and unknowing audiences” (Linda Hutcheon. *A theory of adaptation*, Routledge, 2006, p.120)

para produzir um mapa que às vezes é metamorfoses¹⁰ (HARDWICK; STRAY, 2008, p.1).

AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS DA *ENEIDA* DE VIRGÍLIO

A *Eneida* de Virgílio é um poema épico, composto em versos hexâmetros datílicos¹¹, dividido em doze livros (ou cantos), que apresenta a saga do herói troiano Enéias, que decide fugir de Tróia ao ver a cidade ser incendiada pelos gregos no famoso episódio do cavalo de Tróia. Eneias, porém, escapa do ataque grego, carregando consigo seu filho Iulo, seu pai Anquises e outros sobreviventes, recebendo dos deuses a grandiosa missão de fundar uma nova Troia.

A obra foi escrita por Virgílio a pedido do imperador romano Otávio Augusto, que desejava que o autor escrevesse uma obra grandiosa que narrasse os grandes feitos e vitórias de Roma, mostrando ao mundo o poder do Império Romano. Virgílio nasceu próximo à cidade de Mântua, no ano de 70 a.C. De origem pobre, mudou-se para Roma a fim de estudar retórica e filosofia, passando, mais tarde, a frequentar os círculos eruditos da cidade. As principais obras do autor que nos chegaram até hoje são: As *Éclogas*, também chamadas de *Bucólicas*, publicadas por volta do ano 37 a.C. e as *Geórgicas*, publicadas por volta do ano 29 a.C. Mas sem dúvida a sua obra mais prestigiada foi a *Eneida*, que começou a ser composta no ano de 29 a.C, sendo publicada por

10 Do original: “By receptions we mean the ways in which Greek and Roman material has been transmitted, translated, excerpted, interpreted, rewritten, re-imaged and represented. These are complex activities in which each reception “event” is also part of wider processes. Interactions with a succession of contexts, both classically and non-classically orientated, combine to produce a map that is sometimes, metamorphoses.” HARDWICK, Lorna e STRAY, Christopher (2008, p.1)

11 O hexâmetro datílico ou hexâmetro heróico era o verso característico da épica e era constituído por seis pés datílicos ou espondeus (Cf. Ribeiro Jr., W.A. *O verso épico*. **Portal Graecia Antiqua**, São Carlos. URL: greeciantiga.org/arquivo.asp?num=0161. Consulta: 10/08/2021.)

Augusto em 19 a.C. após a morte de Virgílio, ainda que o autor tivesse pedido antes de morrer, que a obra fosse queimada, pois não a considerava completa. (CARDOSO, 2011, p. 10-11)

A obra virgiliana é considerada um paradigma da educação em Roma, pois, assim como as obras de Homero, ela era considerada, em sua época, como um modelo a ser imitado pelos poetas posteriores, além de servir também como um ideal de ética para a sociedade romana através do seu caráter pedagógico, como se observa nas palavras de João Ângelo Oliva Neto¹², em texto introdutório à tradução de Carlos Alberto Nunes: “(...) várias esferas da vida romana do tempo – éticas, religiosas, políticas, históricas – além da poesia, o que curiosamente preserva espaço para a concomitância de vários gêneros poéticos no apreço do público.” Ainda nas palavras de Oliva Neto, “A *Eneida* é clássica porque a imitaram poetas da própria latinidade, é certo, mas também porque a imitaram poetas que se tornaram, eles mesmos, clássicos em alguns dos principais idiomas do ocidente”.

A *Eneida* de Virgílio é composta por cerca de dez mil versos em hexâmetro datílico, metro original de composição das epopeias gregas e latinas, distribuídos em doze livros, sendo os primeiros seis relativos às aventuras de Enéias em busca da Itália e os últimos seis narrando a guerra entre Eneias e os povos latinos.

A narrativa virgiliana tem o seu início *in media res*, i.e., no meio dos acontecimentos, com um cantor/contador épico – o *aedo*, invocando as musas para que o inspirassem a cantar os grandes feitos heróicos. Com a popularização da escrita, os aedos foram aos poucos deixando de existir, porém Virgílio manteve a *persona* do aedo em sua poesia, como um elemento estrutural da poesia épica, como podemos verificar no exórdio de seu poema, na invocação às musas, a partir da tradução de Carlos Alberto Nunes:

12 Na apresentação elaborada pelo autor para a edição da *Eneida* de Virgílio, Editora 34, 2ª edição (2016, p. 12-13).

epopeias gregas *Ilíada* e *Odisseia* é consideravelmente superior ao da latina *Eneida*, como demonstrado no início deste capítulo.

Em nosso levantamento identificamos um total de seis edições da *Eneida* destinadas ao público infantil e juvenil brasileiro, publicadas em língua portuguesa, sendo a mais antiga datada de 1964 e a mais recente de 2012, como se observa:

1) *A Eneida*. Virgílio. Clássicos para juventude Matos Peixoto. Adaptação de Sérgio Moraes rego Reis. Introdução de Paulo Matos Peixoto. Capa e ilustrações de Osvaldo Ribeiro. 1ª edição. Editora Matos Peixoto S.A. Guanabara, Brasil, 1964.

2) *Eneida*. Texto em português de Miécio Tati. Recontado da obra original de Virgílio, Coleção Calouro, Edições de Ouro, 1970

3) *A Eneida*. Clássicos para o jovem leitor. Ediuoro, 2000

4) *ENEIDA. Revivendo os clássicos*. Tradução e adaptação de Cecilia Casas, Editora Ave Maria, 2002

5) VIRGILIO. *Eneida, as aventuras de Eneias*. Adaptação de Stefania Stefani, ilustrações de Piero Cattaneo, tradução de José Arrabal. Editora Paulinas. 2ª edição 2009

6) *Eneida* de Públio Virgílio Maro, Coleção Clássicos Universais. Blumenau: Todo Livro, 2012

A partir desse fato, surge a hipótese de que parece haver uma incompreensão no processo de transmissão da cultura clássica em relação ao conceito de *imitatio*¹⁴, inerente à literatura latina, mas que é, muitas vezes, confundido com um tipo de cópia de obras gregas. Cabe ressaltar que a criação literária latina se desenvolve com base em conceitos de *imitatio* e *aemulatio*, que preconizam o reconhecimento e a valorização dos modelos e dos grandes mestres literários como um mecanismo de tradição e originalidade literária.

Deste modo, assim como para os romanos era interessante que se mantivesse uma tradição literária, para a atualidade é

14 Cf. CONTE, Gian Biagio and MOST, Glenn W. *Imitatio*. In: *Oxford Classical Dictionary*, 2015

interessante que essa tradição, além de mantida, seja também, constantemente renovada, sendo a adaptação literária dos clássicos, pois, um instrumento fundamental.

Nessa etapa da pesquisa¹⁵, considerando a acessibilidade ao material adaptado e observando, inicialmente, como se apresenta a narrativa e a apropriação do aspecto maravilhoso, tomamos como objeto de análise¹⁶ duas adaptações literárias da *Eneida* de Virgílio destinadas ao público infantil e juvenil, a saber:

1) *Eneida – As aventuras de Eneias*, adaptação de origem italiana, com o título original *Eneida: le avventure di Enea*, escrita pela autora Stefania Stefani, com ilustrações de Piero Cattaneo, tendo sua primeira edição lançada por Dami Editore em 1993 na Itália. No Brasil, a obra foi lançada pela editora Paulinas, em 2009, como parte da coleção *Grandes Clássicos*, que manteve as ilustrações do original e apresentou ao público brasileiro o texto traduzido do italiano para o português por José Arrabal. O livro possui 96 páginas e se destina ao público infantil e juvenil.

15 Em novas etapas da pesquisa pretendemos analisar ainda as principais passagens do texto, a caracterização dos personagens principais, temas que possam ter sido suprimidos e a possível causa, e como é abordada a função da ilustração dentro da adaptação.

16 Em nova etapa da pesquisa, tomaremos as regras de adaptação literária apresentadas por Mario Feijó (2010, p. 44-45), formuladas sob a perspectiva do uso escolar e que evidenciam um aprofundamento técnico por parte do adaptador.

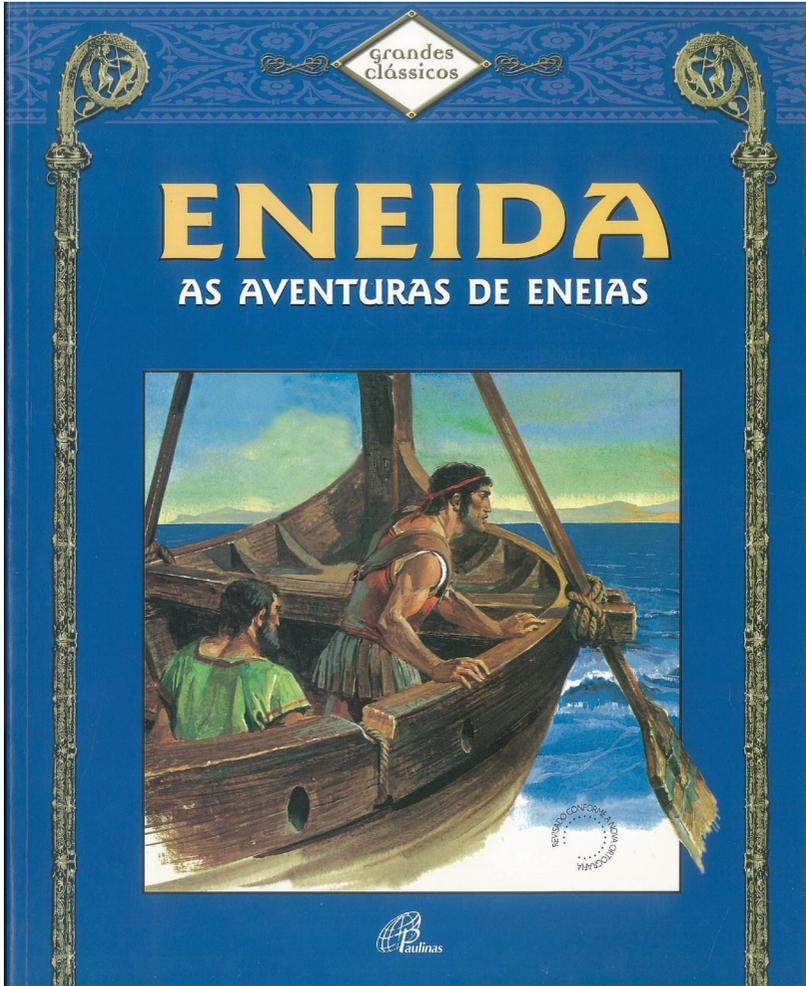


FIGURA 1: Capa do livro *Eneida – As aventuras de Eneias* adaptada por Stefania Stefani (2009)

2) *Eneida*, adaptação de origem brasileira com texto adaptado por Cristina Klein e ilustrações por *Belli Studio*, publicada em 2016 pela editora Todolivro. A adaptação possui 40 páginas, se destina a crianças com mais de 9 anos, conforme indicação etária

apresentada na página da editora Todolivro¹⁷ e faz parte da série editorial *Clássicos Universais*, figurando ao lado de outras obras clássicas¹⁸, como por exemplo, a *Odisseia* de Homero.

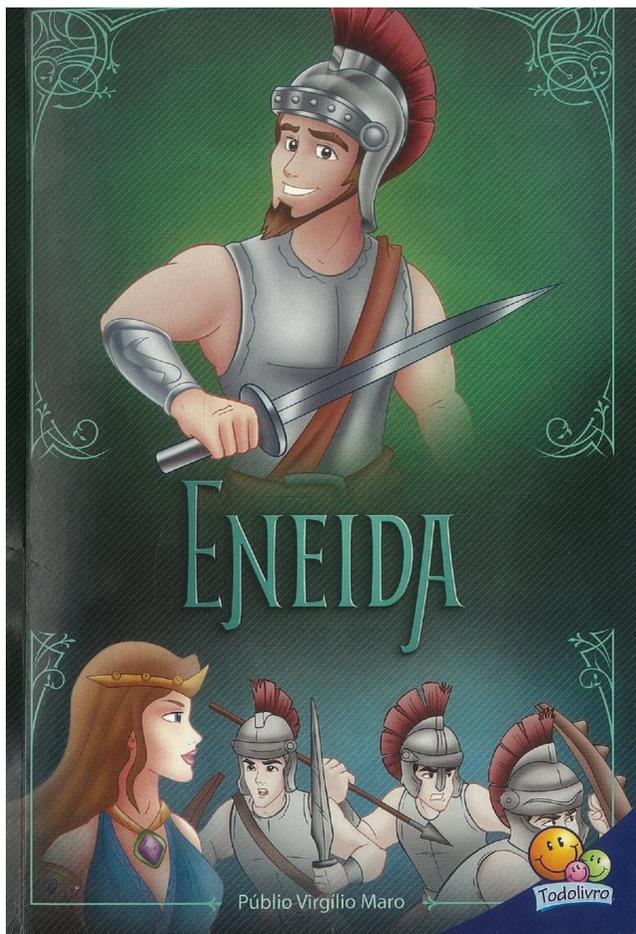


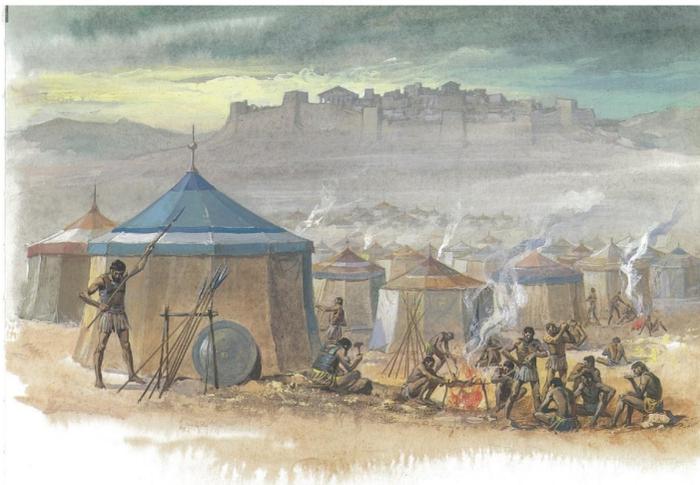
FIGURA 2: Capa do livro *Eneida* adaptada por Cristina Klein (2016)

17 Disponível em www.todolivro.com.br

18 Os outros títulos que compõem a série são: *O mercador de Veneza*, *Sonho de uma noite de verão*, *Frankenstein*, *Drácula*, *Dom Quixote*, *O Jardim secreto* e *Moby Dick*.

Na *Eneida* de Stefania Stefani a divisão interna do texto é estruturada a partir do termo “canto”, sinonímico de “livro” e é apresentada uma divisão mais ampla dos episódios totalizando quarenta e quatro cantos. A despeito da autora ter conservado a divisão em cantos presente no texto virgiliano, Stefania Stefani expandiu os dozes cantos presentes no texto latino para quarenta e quatro cantos, compreendendo aproximadamente dois cantos para cada livro da *Eneida* de Virgílio. Todos os doze livros da *Eneida* de Virgílio foram contemplados na adaptação de Stefania Stefani, porém alguns livros tiveram um número maior de cantos em relação a outros, como por exemplo os livros III e IX, a partir dos quais foram desenvolvidos seis cantos em ambos, enquanto os livros V e X, possuem apenas dois cantos referentes a cada um deles.

A *Eneida* de Stefania Stefani se inicia com uma breve apresentação sobre a obra de origem, de modo a contextualizar o leitor em relação à produção épica antiga, relacionando a *Eneida* de Virgílio às epopeias gregas *Iliada* e *Odisseia* de Homero. Além disso, a autora apresenta brevemente o tema central da *Eneida* e ainda destaca a apropriação virgiliana do mito de fundação para a composição de um poema épico que enaltece o povo romano. A apresentação é composta também pela ilustração em cores, em primeiro plano, de um acampamento militar e, em segundo plano, de uma cidade fortificada, demonstrando o estado de guerra entre gregos e troianos, como se verifica na figura que segue:



APRESENTAÇÃO

Muitos anos depois de Homero ter escrito *Ilíada* e *Odisseia*, o poeta latino Virgílio compôs o poema épico *Eneida*, inspirado em uma conhecida lenda romana.

Em aproximadamente 10 mil versos, Virgílio narra a história do herói Eneias, filho do rei de Troia e da deusa Vênus. Após a derrota de sua cidade, Eneias lança-se ao mar com outros guerreiros e compatriotas em busca de uma terra nova para fixar-se. Depois de passar por mil e uma aventuras, encontram as terras da Itália, onde, se-

gundo uma profecia, haveriam de estabelecer-se e fundar os patamares de um grandioso império.

Virgílio reconheceu nesta lenda a maneira de unir os romanos, de origem humilde, a um dos eventos mais grandiosos da história antiga, bem como a um povo de grande valor e coragem.

Pela perfeição de estrutura e estilo, *Eneida* influenciou extraordinariamente a literatura europeia posterior e tornou-se um clássico ocidental por excelência.

5

FIGURA 3: Página de apresentação com texto e ilustração da *ENEIDA* adaptada por Stefania Stefani (2009, p.5)

No que diz respeito ao texto, a autora assume uma narrativa em prosa, sendo apresentada em terceira pessoa e sem a figura do aedo, tão importante na narrativa épica grega e latina. A narração tem início com a guerra de Tróia, quando Enéias, herói e protagonista, se vê obrigado a fugir da sua cidade, estabelecendo, portanto, uma sequência cronológica dos acontecimentos, como se observa na seguinte figura:

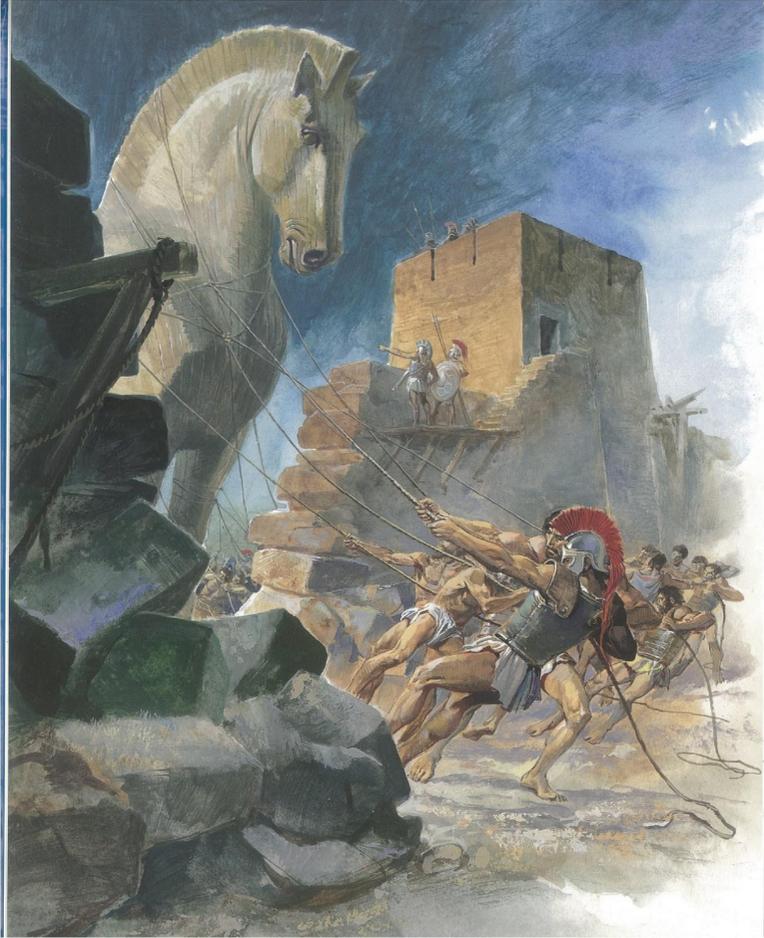


FIGURA 4: Ilustração da página esquerda que compõe as páginas iniciais do Canto I da *Eneida* adaptada por Stefania Stefani (2009, p.6)



CANTO I

Por dez longos anos, os gregos sitiaram a cidade de Troia e procuraram romper os portões de suas muralhas para conquistá-la. Por dez anos, assim, se empenharam em sangrentos combates. Eis que em uma bela manhã, com o nascer do sol, um sentinela troiano que guardava os muros que protegiam seu povo deu-se conta de que os gregos haviam partido. Eles não estavam mais acampados nas redondezas, nem sequer havia, nos mares próximos, um barco ou grande navio do inimigo. Na praia, viu apenas um gigantesco cavalo de madeira.

Com a boa notícia, houve quem garantisse que os gregos tinham construído aquela imensa estátua em homenagem a Minerva, para que a deusa lhes concedesse proteção na viagem de retorno à Grécia.

Por fim, felizes e imprudentes, os troianos decidiram colocar o grande cavalo na praça central de sua cidade fortificada com o intuito de transformá-lo em símbolo de vitória e triunfo na guerra. Por todo o dia e até o início da noite, comemorou-se a vitória de Troia. Depois, apagadas as fogueiras e cessados os bailes e os banquetes, foram os troianos, um a um, tranquilamente, para casa.

Em meio à noite alta, Eneias, nobre herói de Troia, procurava dormir. O sono, porém, recusava-se a chegar. Ele se sentia inquieto, o que lhe parecia estranho, pois, afinal de contas, o inimigo fora embora, com os troianos se sagrando vencedores naquela longa e terrível guerra. No palácio, Creusa, sua mulher, o filho Júlio e o velho Anqui-

ses, seu pai, dormiam serenamente. Que razões, então, o mantinham desperto, ainda que estivesse bastante fatigado?

Por fim, fechou os olhos. Porém, em sobresalto, logo abandonou o leito, aborrecido provavelmente por algum sonho ruim. Pôs-se a ouvir lamentos a distância. Aos poucos, percebeu que ventava forte.

– Estranho! – pensou. – Antes, tudo parecia tão calmo!

Correu até o terraço de seu palacete, quando se inteiou da realidade dos fatos. Troia ardia em chamas! – Acordem! Acordem! Fomos traídos! Traídos! – gritou Eneias. Ao entrar em casa, encontrou seus parentes e serviçais em polvorosa, buscando armar-se. Logo se formou, em torno do herói, uma pequena multidão de troianos, surpresos e desesperados, aguardando seus ordens.

– Ainda não sei bem o que aconteceu! O certo é que temos de lutar! De novo, combater os inimigos! Vamos! – exclamou Eneias, determinado.

Já saíam, com espada ou lança nas mãos, elmo nas cabeças e escudo nos braços, quando um amigo veio correndo em direção a eles.

– Os gregos estavam escondidos no cavalo! – explicou-lhes, aos gritos. – Agora, estão em toda parte! Já invadiram o palácio do rei Príamo! – advertiu.

– Então o que nos resta é enfrentá-los! Morrer com nossa cidade traída, mas morrer combatendo! – retrucou Eneias, decidido.

7

FIGURA 5: Ilustração e texto da página direita com o início do canto I da *Eneida* adaptada por Stefania Stefani (2009, p.7)

Já na adaptação de Cristina Klein, a narrativa é apresentada de forma linear, sem que haja divisões em cantos ou livros. A *Eneida* de Cristina Klein se inicia com a apresentação do personagem principal - Eneias, destacando a figura do herói a partir da sua filiação divina, filho de Vênus, e da educação que recebeu de um ser mitológico, o centauro Quíron, um preceptor que não figura na trajetória de Eneias, mas na de outro herói, Aquiles¹⁹. O texto evidencia ainda o percurso trágico do herói, um sobrevivente da

19 Cf. Grimal (2000, p.403)

guerra entre gregos e troianos, que seguia sem rumo ao lado do filho Iulo, do pai Anquises e de outros refugiados de guerra. O texto inicial se compõe em conjunto à primeira ilustração da narrativa de modo a destacar a figura do herói Eneias e do seu preceptor, o centauro Quíron, demonstrando um Eneias ainda jovem, como podemos verificar na figura que segue:



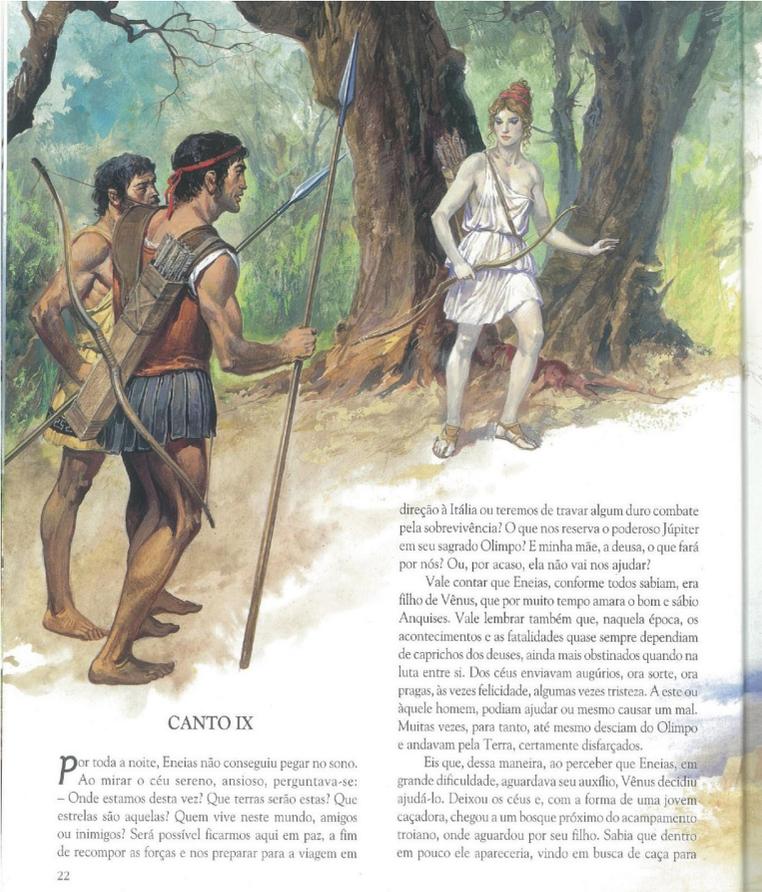
FIGURA 6: Páginas iniciais da *Eneida* adaptada por Cristina Klein (2016)

Na *Eneida* de Cristina Klein, a narrativa também é realizada em terceira pessoa, na qual a autora se estabelece como narradora da história, de modo que, nesta adaptação assim como na adaptação de Stefania Stefani também não há a figura do aedo. A narração começa com a apresentação do herói Eneias, evidenciando a sua filiação divina e o seu destino trágico. Logo em seguida, a autora situa o herói em Cartago, mesmo ponto geográfico apresentado por Virgílio, porém a narrativa se inicia a partir da perspectiva

da deusa Juno, inimiga dos troianos, e de outros deuses que são incorporados à história conforme o avanço da narrativa, e se intercala com o ponto de vista do protagonista Eneias. A adaptação de Cristina Klein apresenta também uma narrativa mista, assim como o texto latino, em que há passagens narradas e outras em que os personagens assumem um discurso direto.

A presença de deusas e deuses na narrativa clássica se configura como elemento fundamental no desenvolvimento narrativo, uma vez que as personagens divinas interferem diretamente na vida dos personagens não divinos. Uma importante característica da poesia épica grega e latina é a atuação das divindades na vida dos personagens, pois, na maior parte das vezes o destino de um personagem está intrinsecamente ligado à intervenção divina, como se verifica na trajetória do herói troiano Enéias, que após fugir de Tróia recebeu dos deuses a grande missão de fundar uma nova cidade, muitas vezes fazendo com que o herói realizasse algumas de suas ações, não em livre arbítrio, mas em favor de um bem comum estabelecido por Júpiter. Circunstância que concedeu ao herói sua característica mais marcante: a *pietas*, isto é, a piedade, um valor tipicamente romano, que, segundo Maria Helena Rocha Pereira (2002, p.338-339) pode ser definido “como um sentimento de obrigação para com aqueles a quem o homem está ligado por natureza (pais, filhos, parentes). Quer dizer, por conseguinte, que liga entre si os membros da comunidade familiar”.

Na adaptação de Stefania Stefani é possível observar a redução quase por completo do aspecto maravilhoso, que se realiza na literatura clássica greco-romana, em grande parte, pela presença de divindades. A presença divina na adaptação de Stefania Stefani se restringe à materialização de deusas como Juno e Vênus disfarçadas entre os humanos com a intenção de fazer com que determinado personagem aja de acordo com o que elas determinam como o correto a se fazer, como pode ser observado a seguir:



CANTO IX

Por toda a noite, Éneias não conseguiu pegar no sono. Ao mirar o céu sereno, ansioso, perguntava-se: – Onde estamos desta vez? Que terras serão estas? Que estrelas são aquelas? Quem vive neste mundo, amigos ou inimigos? Será possível ficarmos aqui em paz, a fim de recompor as forças e nos preparar para a viagem em

22

direção à Itália ou teremos de travar algum duro combate pela sobrevivência? O que nos reserva o poderoso Júpiter em seu sagrado Olimpo? E minha mãe, a deusa, o que fará por nós? Ou, por acaso, ela não vai nos ajudar?

Vale contar que Eneias, conforme todos sabiam, era filho de Vênus, que por muito tempo amara o bom e sábio Anquises. Vale lembrar também que, naquela época, os acontecimentos e as fatalidades quase sempre dependiam de caprichos dos deuses, ainda mais obstinados quando na luta entre si. Dos céus enviavam augúrios, ora sorte, ora pragas, às vezes felicidade, algumas vezes tristeza. A este ou àquele homem, podiam ajudar ou mesmo causar um mal. Muitas vezes, para tanto, até mesmo desciam do Olimpo e andavam pela Terra, certamente disfarçados.

Eis que, dessa maneira, ao perceber que Eneias, em grande dificuldade, aguardava seu auxílio, Vênus decidiu ajudá-lo. Deixou os céus e, com a forma de uma jovem caçadora, chegou a um bosque próximo do acampamento troiano, onde aguardou por seu filho. Sabia que dentro em pouco ele apareceria, vindo em busca de caça para

FIGURA 7: Página direita do canto IX da *Eneida* adaptada por Stefania Stefani (p.22, 2009)

Já na adaptação elaborada por Cristina Klein, o aspecto maravilhoso é amplamente explorado, sob a perspectiva da deusa Juno, inimiga dos troianos. Vemos, então, nesta narrativa, falas e ações, não somente de Juno, mas também de outros deuses, como Júpiter, Vênus e Netuno que influenciam diretamente no destino dos personagens no decorrer da narrativa, como pode ser verificado a seguir:

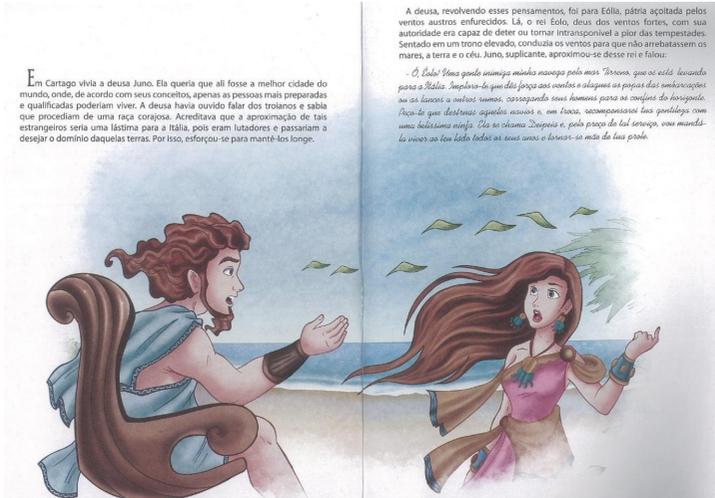


FIGURA 8: Diálogo entre a deusa Juno e Éólo, deus dos ventos, na *Eneida* adaptada por Cristina Klein (2016, p.3-4)



FIGURA 9: Juno e Netuno (*Eneida* adaptada por Silvia Klein, 2016 p.9-10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa inicial da pesquisa, foi possível observar que as duas obras analisadas, *Eneida - As aventuras de Eneias* de Stefania Stefani (2009) e *Eneida* de Cristina Klein (2016), possuem o mesmo tipo de narrativa, diferenciando-se apenas no que se refere a extensão temporal. Identificamos que na *Eneida* de Stefania Stefani a estruturação textual se aproxima à da obra virgiliana com base em uma divisão em cantos, enquanto que na *Eneida* adaptada por Cristina Klein, o texto é apresentado sem divisões, em uma ordem cronológica que toma como ponto de partida a guerra de Tróia e se estende até a chegada de Eneias ao local de fundação da nova Tróia, que havia sido predestinada a ele por Júpiter.

Outro aspecto observado nessa fase da análise diz respeito à presença do aspecto maravilhoso. Na obra de Stefania Stefani (2009), a autora optou por abordar a história apenas do ponto de vista humano, retirando quase totalmente a presença de divindades. Já na obra de Cristina Klein (2016) ocorre o oposto, a autora desenvolveu a história a partir da perspectiva de deusas e deuses, alterando de forma notável o tipo de narrativa apresentado no texto de origem.

Por fim, podemos dizer que ambas as obras apresentam uma nova narrativa com uma linguagem acessível ao público infantil e juvenil, no entanto, é possível observar uma predominância do enredo do texto original na obra de Stefania Stefani (2009), que, apesar da redução do aspecto maravilhoso, não prejudicou o entendimento da obra, ao passo que na obra de Klein (2016) houve uma mudança significativa no que tange ao enredo da *Eneida* de Virgílio, modificando, dessa forma, parte do significado da obra de origem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDIÇÕES, TRADUÇÕES E ADAPTAÇÕES DA *ENEIDA*

PÚBLIO VIRGÍLIO MARO. *Eneida*. Adaptação de Cristina Klein e ilustrações por *Belli Studio*, Editora Todolivro, 2016

VIRGÍLIO. *Eneida*. Edição bilingue; tradução de Carlos Alberto Nunes; organização, apresentação e notas de João Angelo Oliva Neto – São Paulo: Editora 34, 2016 (2ª Edição)

VIRGÍLIO. *Eneida*. Trad. David Jardim Júnior, estudo introdutivo de Paulo Rónai. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d

VIRGILE. *OEUVRES DE VIRGILE*. Texte latin publiées avec une introduction biographique et littéraire des notes critiques et explicatives des gravures, des cartes et un index, par F. Plessis et P. Lejay, Librairie Hachette, Paris, 1919

VIRGÍLIO. *Eneida – As aventuras de Eneias*. [1993] Adaptação de Stefania Stefani, ilustrações de Piero Cattaneo, tradução de José Arrabal. Editora Paulinas, em 2009

ESTUDOS

AZEVEDO, Katia Teonia Costa de. *FABULA – Repertório de livros para crianças e jovens com a temática da Antiguidade Clássica Grega e Romana*. Disponível em www.fabula.letras.ufrj.br

BATALHA, Maria Cristina. *O que é uma literatura menor?*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cerrados Nº 35, 2013, pp. 115-134.

BERNAL, Martin, et al. . *Repensando o Mundo Antigo*. Pedro Paulo A. Funari (org. e revisão técnica). Fábio Adriano Hering e Glaydson José da Silva (tradutores). In: Textos Didáticos nº 49. Abril de 2005. 2ª edição revista e ampliada.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin – 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARDOSO, Zelia de Almeida. *A Literatura Latina*. 3ª ed. rev. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

CONTE, Gian Biagio; MOST, Glenn W. in: *Oxford Classical Dictionary*. Oxford University Press USA, 2016. Disponível em: (classics.oxfordre.com). Acesso em 10 de dezembro de 2017

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores* - 1.ed. São Paulo: Ática, 2010. 167 p. (temas)

FERNANDES, Thais. *Virgílio no Brasil*. In: *Belas inféis*, v.7, nº 01, p.351-373, 2018

GAILLARD, Jacques. *Introdução à literatura latina. Das origens a Apuleio*. Tradução e notas de Cristina Pimentel. Editorial Inquérito, Lisboa, 1992

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Tradução de Victor Jabouille. Bertrand Brasil, 4ª edição, 2000

HARDWICK, Lorna e STRAY, Christopher. *A companion to classical receptions*. Blackwell Publishing, 2008

HUTCHEON, Linda. *Uma Teoria da Adaptação*. Tradução André Cechinel. 2. ed. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 280 p. Tradução de: *A Theory of Adaptation*.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica*. v.2, 3ª ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. Organização e apresentação da edição brasileira Augusto de Campos; Tradução de José Paulo Paes, Augusto de Campos. - 12. ed. - São Paulo: Cultrix, 2013.

POUND, Ezra. *ABC of reading*. Faber and Farber Limited, London, 1991.

SANDERS, Julie. *Adaptation and Appropriation*. Routledge, 2006.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa do livro *Eneida – As aventuras de Eneias* adaptada por Stefania Stefani (2009)

FIGURA 2: Capa do livro *Eneida* adaptada por Cristina Klein (2016)

FIGURA 3: Página de apresentação com texto e ilustração da *ENEIDA* adaptada por Stefania Stefani (2009, p.5)

FIGURA 4: Ilustração da página esquerda que compõe as páginas iniciais do Canto I da *Eneida* adaptada por Stefania Stefani (2009, p.6)

FIGURA 5: Ilustração e texto da página direita com o início do canto I da *Eneida* adaptada por Stefania Stefani (2009, p.7)

FIGURA 6: Páginas iniciais da *Eneida* adaptada por Cristina Klein (2016)

FIGURA 7: Página direita do canto IX da *Eneida* adaptada por Stefania Stefani (p.22, 2009)

FIGURA 8: Diálogo entre a deusa Juno e Eólo, deus dos ventos, na *Eneida* adaptada por Cristina Klein (2016, p.3-4)

FIGURA 9: Juno e Netuno (*Eneida* adaptada por Silvia Klein, 2016 p.9-10)

A Literatura Infantil e o livro objeto: uma análise de *é hoje!*, de Liliana Pardini

*Daniela Maria Segabinazi &
Jaine de Sousa Barbosa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O universo dos livros abrange uma infinita quantidade de obras dos mais variados tamanhos, formatos e materiais. À medida que transcorreram os anos e o mercado editorial foi sofrendo inúmeras transformações, essas obras também passaram por muitas mudanças, partindo dos livros apenas textuais, com poucas (ou nenhuma) gravuras e imagens, para livros ilustrados, livros puramente imagéticos e o que conhecemos hoje por livro-objeto, aqueles cujas características materiais passaram a ocupar um lugar de destaque no processo de leitura.

No que diz respeito à literatura destinada à infância, público alvo para esse tipo de obras, é sabido que estamos em uma época em que os artefatos culturais estão em constante processo de renovação, mutação e criatividade, principalmente porque, além de se destinar a um grupo de leitores bastante exigente, há por trás de cada uma dessas obras uma indústria, a qual denominamos de mercado editorial, que, também em constante mutação, produz e distribui junto às editoras aquilo que será comercializado em grande escala e que passará a fazer parte da vida dos leitores.

Por essa razão, há uma urgência em produzir aquilo que gere interesse, fascínio e, principalmente, interação, uma vez que,

na maior parte das vezes, é isso o que se busca com esses novos materiais e suportes. Sobre essa experiência interativa, Peter Hunt (2010, p. 120) destaca que não apenas as crianças, mas as pessoas de modo geral, têm uma relação sensorial com os livros; “como ele é ao tato, o seu peso na mão, o tamanho, a forma (e, para crianças mais novas, o seu gosto): tudo importa. [...]”, e justamente por esse fato é que a indústria cultural tem se esforçado na produção de obras que não apenas trazem uma história aos pequenos leitores, mas que atuam como verdadeiros artefatos criativos que vão além de uma capa colorida e chamativa, mas ocupam o “espaço branco, espaçamento das linhas, margens, leiaute, fontes, ilustrações, quantidade de diálogos em contraste com os blocos de texto, e assim por diante.” (HUNT, 2010, p. 120).

Todas essas transformações têm comprovado que o livro tem sido, sem dúvidas, alvo de uma atenção maior por parte do design e isso tem contribuído para a materialização de artefatos híbridos provocadores, criados para explorar e romper com as expectativas do prazer e da experiência ligada à literatura infantil de modo geral. Como sabemos, o livro ilustrado moderno, embora tenha antecedentes não tão modernos assim, desenvolveu-se no século XX, mais especificamente a partir da década de 60, resultando da evolução do universo das artes gráficas e do surgimento de uma sociedade mais consumista, graças à cultura de massas e ao advento da modernidade. Passa a existir, dessa forma, uma valorização da imagem e do suporte material do livro, valorização esta que também está interligada ao crescimento e ao impacto que as artes gráficas passam a ter sobre as obras infantis.

Menegazzi e Debus (2018) afirmam que os livros ilustrados infantis foram entendidos, desde muito, como ferramentas de letramento e por isso são vistos como “veículos educacionais”. No entanto, estudos desenvolvidos a partir das décadas de 1970 e 1980 passaram a enxergá-lo enquanto um objeto visual, por meio das Artes Gráficas e do Design (Nikolajeva e Scott, 2011

apud Menegazi; Debus, 2018). Isto tem acontecido não somente pela importância e influência que tal produto tem alcançado, mas principalmente “aos aspectos pragmáticos do design, como o incremento dos sistemas de produção gráfica, a profissionalização dos produtores e editores e o desenvolvimento do mercado editorial.” (MENEGAZZI; DEBUS, 2018, p. 276).

Não é à toa que Necyk (2007) afirma que “o design do livro infantil contemporâneo é um dos principais aspectos da materialidade pela qual o leitor terá contato com a narrativa (NECYK, 2007 Apud MENEGAZZI; DEBUS, 2018, p. 277). Isso oportunizará novas possibilidades de leitura que complementam a história e enriquecem aquilo que se refere não apenas à dimensão estética, mas também atuando para que o leitor tenha acesso a obras que possam promover leituras polissêmicas e estimulantes. Quando nos referimos aos livros-objeto, essa função é cumprida, principalmente porque eles abrem possibilidades de leitura que se constituem para além de seu suporte comum. Se dobram e desdobram no espaço ampliando a capacidade não apenas de interpretação, mas principalmente de interação entre o texto e o leitor. Nesse tipo de obra e material, as características físicas e linguísticas não estão apenas interligadas aos aspectos textuais, mas também à maneira como esses aspectos são apresentados às crianças.

A sua forma, o tamanho, o material de que é feito, o formato ao qual se apresenta são elementos essenciais para a construção desses livros, principalmente porque são esses componentes que tornam tais obras diferentes das comumente encontradas no mercado editorial, e é aí que percebemos a maior diferença entre os livros convencionais e um livro-objeto, uma vez que este pode ter sua estrutura narrativa modificada devido ao suporte, à linguagem poética e, principalmente, à materialidade. Para Menegazi e Debus (2018), o projeto gráfico de um livro infantil é inovador e diferenciado desde a forma “como estão tratadas as páginas

internas, no que se refere à construção e layout da narrativa, como também no que se referem à materialidade do livro, no que diz respeito aos acabamentos, cortes especiais ou materiais de impressão, aspectos do suporte.” (MENEGAZZI; DEBUS, 2018, p. 276) e são esses os diferenciais que tanto atraem a atenção dos novos leitores.

Podemos afirmar que, certamente, esse tipo de livro não precisa ser considerado um material que apenas traz uma história por meio de imagens ou palavras, mas ele é, da mesma maneira, uma espécie de brinquedo e de livro, porque possibilita a interação entre aquilo que é visual, mas também é manual, oferecendo ao leitor oportunidades variadas de compreensão do texto, seja ele verbal ou não, por meio de uma experiência de leitura interativa e criativa.

Foi pensando justamente nos aspectos que formam esse tipo de material e na influência que eles exercem no campo da literatura infantil que este trabalho foi produzido. Algumas questões foram norteadoras para a construção do presente texto e dentre elas podemos partir de uma em especial: Como a materialidade do livro altera a nossa percepção do que chamamos de Literatura Infantil? Tal questionamento nos faz refletir se definir algumas dessas obras de acordo com sua materialidade reduziria o que compreendemos por literatura infantil ou apenas aumentaria nossa percepção sobre o gênero. É a partir dessas e de outras problematizações que essa produção se ancora; no entanto não apresentaremos um corpus de pesquisa para discutir as inovações que os novos modelos de livro podem trazer aos textos destinados ao público infantil, mas para apontar como essas mesmas obras podem afetar os leitores que entram em contato com elas e aquilo que compreendemos da literatura destinada à infância.

Sendo assim, esse trabalho se propõe a realizar uma discussão em torno dos livros-objeto, atentando para sua materialidade, os paratextos, as ilustrações e os suportes em que são apresentados aos leitores, apresentando não somente os aspectos históricos e

sociais em torno do surgimento e da expansão e circulação desses textos nos últimos anos, mas, principalmente, demonstrando, através da análise da obra: *É hoje*, de Liliana Pardini, da Editora Barbatana (2020), como se concretizam todos esses elementos acima mencionados e como esses títulos têm avançado na contemporaneidade.

A MATERIALIDADE DO LIVRO INFANTIL: EXPANSÃO DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS DE LEITURA

Ainda no século XX, nos anos 70, o chamado *boom* da literatura infantil nos mostrou no cenário nacional grandes avanços e significativas inovações nas obras destinadas a esse público. Estudiosas e pesquisadoras, entre elas Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984) e Coelho (1991; 1993), evidenciam marcas que apontam uma renovação e novos olhares para a literatura, consolidando o viés estético a partir da linguagem, das novas formas de narrar e abarcar temas mais complexos, hoje denominados “fraturantes”, da presença de protagonistas infantis, da releitura dos contos denominados “clássicos” e da ressignificação da ilustração, a qual passa a ganhar contornos e relevância que revolucionam os modos de ler e ver o livro ilustrado tal qual o conhecemos hoje.

Entre os aspectos apontados, destacamos o campo do texto visual, das ilustrações, estampas e imagens que preenchem cada vez mais o espaço do livro infantil, alçando novas dimensões em suas funções e técnicas, e, com isso, provocando novas exigências para a leitura dessas obras. Simultaneamente, acompanhando o crescimento e a valorização das ilustrações, enfatizamos o projeto gráfico dessas obras, que na história do livro e da leitura, de acordo com Roger Chartier (1996; 1998), sempre apresentaram mudanças na materialidade, no suporte e na forma em que se apresentaram aos seus leitores, conseqüentemente, nas suas práticas de leitura.

Partindo dessa síntese, de antemão reconhecemos que na história do livro e da leitura sempre estiveram presentes

preocupações com o suporte, a materialidade, as ilustrações, o espaço da folha em branco, a fonte usada para a impressão do texto verbal, o papel e sua textura etc.; envolvendo aspectos da leitura da obra e sua recepção; logo, o livro objeto não é uma invenção/ inovação do século XXI. Então o que há de novo nesse artefato cultural? Nesse objeto que é o livro para crianças e por que não para adultos também?, que é também denominado de literatura infantil.

O ponto de partida dessas e outras questões nos levam a considerar que o “novo” está no reconhecimento dos significados e sentidos que a materialidade propõe para a leitura; nos protocolos de leitura que a forma do livro e seu projeto gráfico suscitam e provocam no/a leitor/a; redirecionando os sentidos da leitura e redefinindo conceitos sobre a literatura, em especial, sobre a literatura infantil. Obviamente, reconhecemos também que há uma grande modificação e revolução no campo do design, o que acarreta discussões que envolvem uma visão mais alargada nos estudos literários e que por ora, deixaremos de lado.

Por conseguinte, tudo isso nos leva a discutir a produção mais recente que circula no mercado editorial e que tem chamado a atenção de pesquisadores, professores e leitores de literatura infantil. Como vimos, são obras que se destacam pelo projeto gráfico e que renovam e provocam novos direcionamentos conceituais e teóricos na literatura infantil, que partem de nomenclaturas como: livro imagem, livro álbum, livro ilustrado, livro brinquedo, livro objeto etc., e que neste espaço não é nossa pretensão debatê-los.

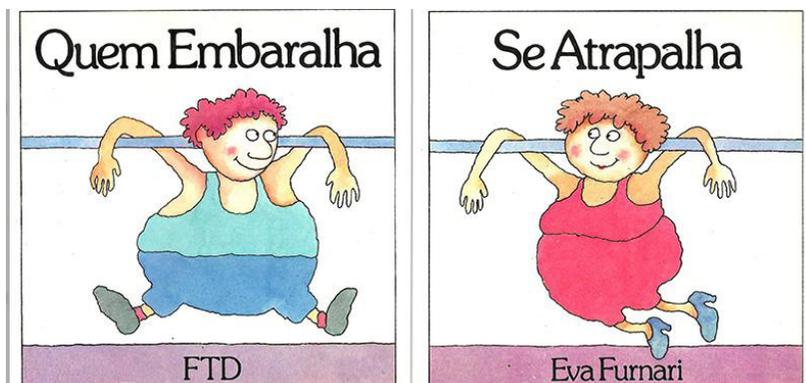
Assim, as obras que buscamos apresentar neste trabalho são evidências de que a literatura infantil continua a transformar-se, mantendo-se num espaço revolucionário de experimentos com o livro. Desde os anos 70 do século passado, constatamos o comparecimento de traços e marcas que comprovam essas mutações, entre as quais destacamos duas publicações nacionais: *Ida e volta* (1976), de Juarez Machado, e *Flicts* (1969), de Ziraldo,

ambas reconhecidas como vanguardas em nossa literatura infantil e que foram transgressoras e propositivas naquele momento. Após a publicação dessas obras, muitas outras vieram, cada qual com sua especificidade e inovação, mas o maior legado daquele *boom* para as discussões do projeto gráfico do livro hoje, foi o reconhecimento da ilustração e do/a ilustrador/a.

Nesse contexto, além das duas obras e autores citados, não podemos deixar de mencionar grandes autores e ilustradores brasileiros que deram a partida para esses “novos” livros. Entre eles, destacamos: Eliardo França, Alcy Linares, Ricardo Azevedo, Ângela Lago, Eva Furnari, Rogério Borges, Çiça Fittipaldi, Rui de Oliveira, Regina C. Rennó, Nelson Cruz, Marilda Castanha, Graça Lima, Roger Mello, entre tantos outros que vão surgindo nos anos seguintes até chegarmos a novos expoentes no século XXI.

A respeito desses ilustradores e suas obras, além do trabalho primoroso e inventivo com a ilustração, é importante destacar que algumas de suas obras continham indícios do que hoje chamamos de livro objeto e/ou livro brinquedo. Os títulos que compõe a Coleção Ping-Póing (FTD)²⁰, publicada em 1986 e de autoria de Eva Furnari, certamente exploram a materialidade e o jogo de sentidos no manuseio de combinações de imagens, na alternância de folhas e páginas em que o leitor escolhe como ler e brincar. Sempre com pinceladas e contornos carregados de humor, o jogo da leitura se dá pelas escolhas do leitor e da brincadeira, por isso, Lúcia Pimentel Goés (2009) atribui à coleção a denominação de livro só-imagem com viés de uma proposta lúdica de leitura, como podemos inferir a partir da capa da obra *Quem embaralha não atrapalha*, seguida de comentários da autora:

20 Os três títulos que formam a coleção são: *Quem embaralha se atrapalha*; *Quem espia se arrepiá*; *Quem cochicha o rabo espicha*.

Figura 1 – Capa e contracapa do livro

Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/os-livros/page/2/?o=leitor1>

A figura mostra o livro aberto, capa e contracapa formando uma combinação de pares; nesta primeira situação um casal em trajes de esporte. Na brincadeira o leitor que seguir a orientação do virar as páginas para a direita e a esquerda de forma simultânea terá com isso uma sequência de pares como na primeira situação (fig. 1), portanto, na segunda virada de páginas o segundo par será um casal em trajes de cerimônia. “Ela de brincos, luvas, vestido *demi-long*, ele de paletó até os joelhos, curvando-se em cumprimento cerimonioso, segurando uma cartola numa das mãos enquanto a outra segura a mão da dama” (GÓIS, 2009, p. 67) e, na sequência, outros pares vão surgindo; entre eles, também pares de animais. Todavia, se o/a leitor/a desejar apenas passar as páginas da esquerda ou da direita e folhear as demais, ou se preferir de forma aleatória abrir qualquer uma das páginas, sempre encontrará combinações inusitadas de pares, pois vai articulando imagens que formam cenas *nonsense*, por exemplo a mulher esportiva (fig. 1) pendurada no rabo de um elefante (que está na combinação de uma das sequências, à esquerda).

Outra autora e ilustradora brasileira que nos anos 80, similarmente, publicou obras que extrapolavam os limites da

página em branco e brincavam com a materialidade do livro, foi Ângela Lago. Suas obras, entre elas *Outra vez* (1989) e *Cântico dos cânticos* (1992), são exemplos de criações que evidenciam os traços do livro objeto no livro imagem; a respeito desta última obra, Elizabeth Cardoso e Luis Girão (2018) afirmam:

Emolduradas no centro da capa, as informações referentes ao título e à autora da obra desautomatizam - afetam por perceptos - o leitor, fruidor por se apresentarem em círculo, resultando em um movimento de circularidade do próprio objeto livro. A disposição de tais informações em outras duas molduras impressas na capa - adornadas por folhas e flores inspiradas nas “iluminuras, as miniaturas medievais e islâmicas” (LAGO, 1992b, s.p) - também indiciam para a profundidade que o leitor, fruidor terá ao abrir o livro, como um vislumbre do que está por vir. (p. 302).

O leitor é convocado a manusear o livro, a percorrer com os olhos e com o corpo o movimento que a obra provoca; ao escolher materiais e técnicas que propõe o uso de elementos sensoriais para a leitura, a autora disponibiliza uma proposta lúdica, sensível e mesmo filosófica para o leitor fruidor, a partir das diversas camadas de significados possíveis que a obra desperta.

Avançando um pouco mais no tempo, o século XXI certamente nos apresentou a consolidação do livro ilustrado e do livro imagem. Inclusive, a respeito do livro ilustrado, Sophie Van der Linden afirma que “passa por uma ampla efervescência criativa que já não tem limites em termos de tamanho, materialidade, estilo ou técnica, e toda a sua dimensão visual, inclusive tipográfico, é em geral elaboradíssima” (LINDEN, 2011, p. 21); o que demonstra esse processo de mudança, com nova configuração e potencialidades, acarretando novos modos de ler e compreender esse objeto “novo”, que por ora se denomina “livro objeto” e que vamos nos debruçar a partir da análise da obra é hoje, de Liliana Pardini (2020).

Todavia, é importante frisar, a partir das discussões e pesquisas de Ramos (2019), que esse “novo” enfrenta dificuldades na sua conceituação, caracterização e especificidades, tipologias e formas de leitura, uma vez que a ambiguidade do conceito nos leva a admitir que “todos os livros são objetos” e:

A proximidade com o universo dos livros brinquedo e livro-jogo, por exemplo, com a introdução de objetos manipuláveis, puzzles e peças várias, mas também com o uso de outros materiais de suporte para além do papel, como o tecido ou polímeros como o plástico ou a borracha, cria dificuldades acrescidas em termos de determinação de fronteiras entre tipos e formatos. Acresce a combinação, num único volume, de técnicas diferentes, por exemplo, além da proliferação de formatos e tipos de encadernação. (RAMOS, 2019, p.15-16)

Não obstante, os impasses e contrariedades que o conceito perpassa, o que vemos é um crescimento extraordinário no mercado editorial. Consequentemente, testemunhamos a ressignificação do livro impresso, revestido e revalorizado pelos elaborados, primorosos e requintes projetos gráficos, que apresentam ao leitor obras artísticas em dimensões variadas, desde o papel selecionado para capa e miolo do livro aos traços, estilos e formas que são distribuídos no design da letra, da fonte, das ilustrações, paleta de cores etc. Enfim, a contemporaneidade nos presenteou com mais uma revolução do livro, ao nos oferecer obras para fruir, manusear, decorar, sentir e reavivar práticas de leitura que exigem experiências sensoriais, que nos convidam a olhar, cheirar, tocar, ouvir etc. como a obra *É hoje*, de Liliana Pardini, da Editora Barbatana (2020), a qual escolhemos para analisar na próxima seção.

UM PASSEIO PELAS DOBRAS DO LIVRO é hoje!

É hoje é a primeira obra da autora Liliana Pardini e surgiu a partir de um “exercício sobre livro sanfona no Atelier Daniela Galanti” (PARDINI, 2020, s/p). As palavras da autora, sobre a criação da sua primeira obra já nos oferece evidências de que estamos diante de um livro objeto, o livro sanfona. Então, é nesse desdobrar de páginas que o leitor vai adentrando na narrativa e vai percorrendo junto com Camila e Juliano, as ruas da vila, um passeio por várias casas, comerciais e residenciais, visitando pessoas amigas, vizinhas e “nem tão amigas assim”, como vamos descobrir. O passeio, “missão secreta” de Camila é feito de bicicleta, como podemos ver pela abertura da capa e contracapa:

Figura 2 - Capa e contracapa do livro



Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem apresentada, temos uma bicicleta ornada por dois sugestivos elementos: uma cesta de flores e um balão amarrado na roda traseira. Uma leitura desse paratexto indica ao leitor possíveis inferências, que sugerem junto com o título, finalizado pelo ponto de exclamação, que o dia certamente será de surpresas, afinal é hoje! Com isso, a porta de entrada para a leitura da obra, revela-se uma estratégia importante para os sentidos que dão início à

compreensão da obra, mostrando que os paratextos editoriais fazem parte da fruição e experiência estética.

Seguindo, a estrutura sanfona, temos 11 dobras que constroem a cada virada de página a narratologia; em que as páginas da frente são constituídas apenas por imagens: as 8 primeiras exibindo a fachada das casas da vila, ou seja, a vizinhança de Camila e, as duas últimas viradas, em abertura total com uma visão de plano médio do interior de uma das casas revela a surpresa do dia. A última dobra compõe o verso do livro, em que o texto verbal é registrado.

Será por meio dessa estrutura, constituída pela materialidade do livro sanfona que vamos acompanhar o dia de Camila, pegando carona em sua bicicleta. Assim, após o leitor ultrapassar a primeira leitura da capa e contracapa, terá a visão da primeira casa da vila, no lado esquerdo da página; e do lado direito terá o texto verbal que introduz a narrativa e apresenta a protagonista, com as seguintes palavras:

Camila tinha uma missão secreta.
Saiu cedo de casa na sua bicicleta.
Pedalou até o vizinho Juliano
para quem cochichou seu plano.
(PARDINI, 2020, s/p)

As duas páginas iniciais, assim como a sucessão de duplas páginas que vão se abrindo no desdobramento, possuem a mesma configuração até a revelação do que acontece nesse dia “tão especial”. Ou seja, na página esquerda uma fachada de uma casa e na direita o texto verbal formado por uma quadra, em que poeticamente o narrador, vai conduzindo leitor e protagonista a pedir aos seus vizinhos itens para o seu plano. Ainda, nessa primeira disposição de páginas duplas, também vamos conhecer a casa de Camila, a primeira, de número 7; o reconhecimento se dá pelas marcas deixadas pela ilustração, em que o leitor percebe que a bicicleta formada pela capa e contracapa aparece novamente

na frente da primeira casa, a qual está diretamente ligada ao texto verbal supracitado, dando continuidade à narrativa contada desde a leitura desse paratexto.

O movimento de Camila em busca dos itens, acompanhada de Juliano seu vizinho, convoca o leitor a seguir junto nessa aventura, como dissemos, na carona da sua bicicleta. De casa em casa, passando por uma granja, por uma padaria, por uma queijaria, entre outras da vizinhança, Camila recolhe os ingredientes necessários para o acontecimento do dia. Nesse percurso, vamos perceber nas ilustrações das casas, sempre em plano médio, estilos e marcas do modo de vida, gostos, preferências e profissões dos vizinhos, que se complementam com as informações, descrições e rimas do texto verbal; é assim que vamos conhecer uma das casas misteriosas e interessantes da vila e descrita desse modo:

O perfume desta casa já sentida do jardim.
Era de pé? De moleque? Ou de amendoim?
Ninguém é doido de ficar para ver.
Um pedacinho da porta e desataram a correr.
(PARDINI, 2020, s/p)

Todavia, talvez somente a descrição verbal não seja suficiente para o leitor compreender o medo que Camila e Juliano tiveram ao passar por essa casa, embora reconheçamos que os indícios do perfume, dos aromas e cheiros explorados pela sinestesia nos dois primeiros versos possam evocar conexões e ligações intertextuais possíveis ao leitor. Então, será com a leitura visual da fachada da casa e dos elementos que aparecem nessa imagem que o leitor irá compreender e completar os sentidos e a razão do medo das personagens, pois esta casa é da bruxa do conto popular *João e Maria*. As marcas visuais aliadas ao texto verbal é que permitem a leitura e a confirmação de que se trata desse conto, vejamos: na fachada temos na frente da casa um doce em formato de bengala, muito associado a um pirulito de Natal, a cerca da casa é colorida e, também, remete a doces, particularmente, as balas de goma

conhecidas como “jujuba” por nossas crianças, e, por fim, da janela da casa podemos espiar quem está lá dentro: a bruxa, caracterizada por um reconhecido chapéu de bruxa.

Outro aspecto importante para a leitura do livro é a presença da bicicleta em todas as páginas ilustradas, desde a capa em que ganha destaque pelo efeito do *zoom*. Vimos que a autora e ilustradora escolheu iniciar a proposta da narrativa por esse meio de transporte, que pode ter muitas conotações, entretanto, destacamos aqui o recurso dessa permanência e repetição, que só é percebida por um leitor atento, curioso e que investiga todos os limites da página, que manuseia o objeto livro em toda sua potencialidade. Inferimos que a presença da bicicleta, com imagens que ora são da roda traseira, ora do guidão, ora da parte superior atrás de um muro, ora deitada no gramado ou estacionada na parede de uma das casas, indica o movimento na trajetória percorrida por Camila e, conseqüentemente demarca o tempo da narrativa, que se passa também pelo virar de páginas, além de ser um convite e oferta de carona ao leitor para seguir junto nessa aventura. Conseqüentemente, podemos dizer que essa estratégia, de um paratexto como a ilustração, intima a presença do leitor nessa aventura, nessa busca por ingredientes que a protagonista vai solicitando a cada morador da vila, isto é, o leitor participa dessa aventura, assim como Juliano foi convidado.

Por fim, nas duas últimas páginas (duplas), como dissemos anteriormente, temos a revelação do plano de Camila; texto visual e texto verbal se encontram no mesmo plano, agora focalizado no interior de uma casa, que supostamente é a de Camila. O final da história desvela a surpresa, o acontecimento, que o ponto de exclamação sugere no título é hoje! confirmando também as hipóteses possíveis, levantadas pelo leitor, já na capa e contracapa, com o balão amarrado na bicicleta; e, que igualmente, podem ser elaboradas a cada virar de página, seguindo o percurso junto a protagonista ao pedir os ingredientes para o bolo de aniversário de sua mãe, como podemos descobrir na figura abaixo:

Figura 3 – Páginas duplas do final do livro *É hoje!*

Fonte: Arquivo pessoal

Considerando que o livro objeto condiciona e conduz o leitor ao movimento, uma vez que precisa folhear, desdobrar, manusear e posicionar-se a partir de outras formas de interação com a materialidade e o suporte, vemos que nessa obra a estrutura sanfona permite construir percursos do tempo e do espaço, pois uma vez aberto em sua íntegra temos a visão total da vila, ainda que em um plano só, linear e horizontal; como também temos o passar do tempo, marcados pelo caminho realizado no desdobrar a página e perceber que a bicicleta está ali, parada na casa para que as personagens e leitor façam seu pedido e efetuem as tarefas necessárias para obter os ingredientes do bolo: ovos, farinha, fermento, leite, manteiga e açúcar, ainda que esses ingredientes não sejam explicitamente nomeados, mas sugeridos pelo texto verbal.

Assim, ao chegar ao final da narrativa, como podemos ver na figura 3, vamos nos reunir em festa com os vizinhos que colaboraram para esse dia tão especial. Vamos conhecer um a um, apenas nomeados no texto verbal: dona Jura, Roberta, Manoel,

Mariquinha, Zé minerim, vó Benta, Juliano, Camila e a mãe de Camila. Pelos trajés e roupas, também podemos identificar quem são eles e podemos voltar nas páginas e associá-los à sua casa, brincando nas dobras do livro. Ainda, vamos saber que a “bruxa” não foi convidada, pois do interior da casa, basta olhar para fora através da janela, que vamos avistá-la; aliás, estratégia proposta para o leitor que olha de dentro para fora, mas não para as personagens que estão dispostas de costas para a janela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo este capítulo discutimos sobre como os novos formatos de obras destinadas às crianças têm aberto os nossos olhares para as variadas perspectivas que a literatura infantil pode e tem assumido com o passar dos anos. Desde o final do século XIX e o início do século XX temos acompanhado uma série de transformações no universo literário infantil que tem demonstrado que o livro para crianças foi inteiramente repensado não apenas no que diz respeito ao seu formato, mas também ao estilo de ilustração, à diagramação, tipografia e, principalmente, à relação entre texto e imagem. Cada uma dessas mudanças só comprova o quanto esse universo tem se atrelado a outros, tal como o da arte e do design – conforme foi apontado ao longo do texto –, e tem levado os leitores a experiências artístico-literárias cada vez mais dinâmicas, plurais e significativas.

Conforme pudemos ver nas obras que foram mencionadas ao longo do texto, e principalmente em *é hoje!*, de Líliliana Pardini (2020), que foi analisada mais detidamente, essa junção entre autores, ilustradores e designers não apenas atraem o olhar da criança, mas de toda uma comunidade de leitores que reconhecem nessa literatura uma forma de atingir outros públicos e também outros patamares, principalmente pelo fato de fazerem parte de um conjunto de pessoas que tanto pertencem a movimentos artísticos como se apresentam como artistas independentes. Independente da

nomenclatura que recebam, é sabido que tais obras têm ocupado mais espaço no mercado editorial e tem chegado mais rapidamente ao público, despertando a curiosidade, o interesse e possibilitando a construção de experiências estéticas, de deleite e de aprendizado.

É por essa razão que tantos pesquisadores, dentre os quais citamos alguns, têm enfatizado a importância de encorajar as crianças a refletirem sobre a construção de um livro, observando os componentes que apesar de não fazerem parte da narração, são fundamentais para a obra como um todo; atentando para o formato e tamanho dele, para as ilustrações e todo o projeto gráfico que compõe a obra e aprofundam seus instrumentos de leitura.

No âmbito do trabalho supracitado, voltamos o nosso olhar a uma obra que, assim como foi demonstrado ao longo de todo o texto, traz em sua construção não apenas a ideia do “livro objeto”, mas principalmente que possibilita àquele que a lê uma experiência sensorial através do percurso feito por Camila e Juliano ao recolherem, ao longo da vizinhança, ingredientes para o evento marcante que nomeia o livro. é hoje!, com suas páginas sanfonadas, possibilita ao leitor provar e conhecer a materialidade do livro, apresentando, pouco a pouco, as personagens, as casas da vizinhança e despertando o interesse e curiosidade pelo que poderá acontecer de tão especial no dia em que a narrativa se passa.

À medida que folheia cada página, aquele que se dispuser a conhecer a obra poderá se deparar com os movimentos proporcionados pela própria construção do livro objeto, uma vez que ele precisará folhear, manusear, dobrar e desdobrar as páginas num completo exercício de interação com a materialidade e com o suporte, formando assim, bem como foi analisado, esses percursos do tempo, do espaço, da construção das personagens e do desenrolar da obra como um todo, e fortalecendo sua capacidade criativa, interpretativa e interativa com a obra lida.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Elizabeth da Penha; GIRÃO, Luis Carlos. Afectos encarnados em *O cântico dos cânticos*, de Angela Lago. **Crítica Cultural** – Critic, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 297-306, jul./dez. 2018.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; GONÇALVES, Fernanda. Para apresentar o livro objeto: modos de fazer e ler. *In*: DEBUS, Eliane (et al.). **Livro objeto e suas arti(e)manhas de construção**. 1. ed. Curitiba: Editora Mercado Livros, 2020.

FURNARI, Eva. **Quem embaralha se atrapalha**. São Paulo: FTD, 1986 (Coleção Ping-poing).

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. 3ªed. São Paulo: Paulinas, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAGO, Ângela. **Outra vez**. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.

LAGO, Ângela. **Cântico dos cânticos**. São Paulo: Paulinas, 1992.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil** história e histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane Santana Dias. O *Design* da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. **Revista Calidoscópico**. Vol. 16, n. 2, p. 273-285, mai/ago 2018.

PARDINI, Liliana. **é hoje!** São Paulo: edições Barbatana, 2020.

RAMOS, Ana Margarida. Os livros-objeto de Emma Giuliani: aspectos da criação artística no feminino in: GONZÁLEZ, Isabel Mociño (Org.). **Libro-Obxecto e Xénero**: Estudos ao redor do livro infantil como artefacto. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2019. (p.15-29).

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. Paratextos, narrativas e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. **A prática pedagógica com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão, Santa Catarina: Ed. Copiart, 2017.

Poesia Infantil, Juvenil e Ensino: reflexões sobre o lugar da poesia em sala de aula

*Vaneide Lima Silva &
Ana Carla Souza*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o seu surgimento, o Simpósio *Poesia Infantil, Juvenil e Ensino*, que integra o Encontro Nacional sobre Literatura Infantil, Juvenil e Ensino - *ENLIJE*, organizado pela Universidade Federal de Campina Grande, que coordeno com a participação de outros professores pesquisadores, procura fazer uma reflexão teórico-metodológica sobre a poesia destinada ao público infantil e juvenil, discutindo questões conceituais, valoração estética, relatos de experiência que indiquem novos caminhos de leitura, problemas ligados aos suportes em que a poesia aparece veiculada, enfim, discussões relacionadas à poesia no contexto de ensino.

Ao longo desses anos à frente do Simpósio, que nasceu em 2004 e acontece a cada dois anos na Universidade Federal de Campina Grande, chegando a sua 8ª edição em 2020, percebemos a necessidade de ampliar a discussão, partilhar experiências e contribuir com a melhoria da formação dos professores no que concerne à abordagem da Literatura no contexto da sala de aula, de modo especial a abordagem da poesia, necessidade que se evidenciou ainda mais depois da apresentação de alguns trabalhos expostos neste último Simpósio.

De um modo geral, o simpósio acolheu, ao longo dessas edições, boas propostas de trabalho com a poesia em sala de aula, mas consideramos que se trata de trabalhos localizados, vindos de alguns professores comprometidos com um ensino de literatura preocupado em aproximar o texto do leitor em formação, distanciando-se, assim, das abordagens sugeridas pelos livros didáticos. Contudo, os professores, em sua maioria, ainda se prendem ao que propõem os autores dos livros didáticos. Logo, depois de tantos anos refletindo a necessidade de uma abordagem que vise a sensibilidade do leitor, precisamos discutir a abrangência da formação dos professores, que, ao nosso ver, não vem pensando a função da Literatura no contexto de ensino, oferecendo, ainda, um ensino voltado para a historiografia literária e aspectos da teoria literária que não colaboram para a formação do leitor do texto literário, conforme evidenciam alguns trabalhos apresentados no Simpósio Poesia Infantil, Juvenil e Ensino, realizado no *V Colóquio Nacional 15 de Outubro & VIII ENLJE – Encontro Nacional sobre Literatura Infantil, Juvenil e Ensino*, ocorrido em outubro de 2020.

Objetivamos, então, colocar em evidência algumas reflexões que foram reforçadas depois da apresentação de trabalhos apresentados neste Simpósio, apontando para a necessidade de revisão do modo como a poesia vem sendo abordada em sala de aula, particularmente nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Esperamos que os professores reflitam sobre a função da Literatura no contexto de ensino, mais especificamente da poesia, compreendendo que esta deve ser abordada com a finalidade de despertar para a sensibilidade do aluno, aproximando texto e leitor, numa perspectiva lúdica e prazerosa, afinal, como defende Cunha (2003):

A poesia, fruto da sensibilidade, **visa a sensibilidade do leitor**, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais

e instrutivos. Portanto, é inconcebível não só escolhê-lo como utiliza-la em função das outras disciplinas ou reserva-la para sessões cívicas ou festivas. Por ser o que é, a poesia precisa de um campo mais livre. (CUNHA, 2003, p. 23).

Desse modo, entendemos que a poesia precisa deixar de ser vista como mero acessório na escola, servindo, exclusivamente, como adereço em datas comemorativas ou assumindo função descabida, a exemplo da sua utilização, ou seja, espera-se que o aluno entenda o poema e, neste caso, o estudo do seu vocabulário costuma ser minucioso e a “tradução”, como também observa Cunha (2003, p. 25), é cuidadosa. “Ocorre que a poesia é para ser sentida, muito mais que compreendida”, defende a autora. Por isso, uma das principais características do fenômeno poético é justamente a ambiguidade, a conotação, traço que costumeiramente os autores de livros didáticos deixam de lado em suas abordagens.

Conforme já afirmamos, são muitos os professores que acabam seguindo a orientação dos autores dos livros didáticos, por diversas razões, dentre as quais destacamos o fato de muitos nem gostarem de poesia ou não serem leitores desse gênero literário, o que torna o trabalho enfadonho e desinteressante para eles. Tal desinteresse se reflete no aluno, a partir do momento em que são cobrados a cumprir as atividades sem a mediação do professor, sem o empenho necessário para propor o encontro do aluno com a emoção poética do poema, uma vez que a atividade é imposta e não interativa. Seguindo essa perspectiva de trabalho com o texto literário, a escola deixa de lado a exploração do lúdico, um dos traços distintivos da Literatura que deve ser levado em consideração na abordagem do texto literário.

SOBRE OS TRABALHOS APRESENTADOS NO SIMPÓSIO POESIA INFANTIL, JUVENIL E ENSINO

Seguindo a proposta do Simpósio, os trabalhos apresentados na edição de 2020 se propuseram a analisar a obra de determinados poetas como Olavo Bilac, Climério Ferreira, Martins Napoleão, Manoel de Barros, Maria Valéria Rezende e Léo Cunha; também tivemos a oportunidade de conhecer relatos de experiência que indicaram novos caminhos para a leitura de poemas em sala de aula, bem como trabalhos que se propuseram a discutir problemas ligados aos suportes veiculadores da poesia, especialmente o livro didático.

Não cabe neste artigo apresentar cada um dos trabalhos que foram expostos no Simpósio, mas trazer algumas reflexões já consideradas antigas, quando se discute a presença do texto literário, especialmente o gênero poesia em livros didáticos, interessando-nos de maneira bastante significativa as propostas que dizem respeito à mediação literária nas séries iniciais.

Tivemos dez (10) trabalhos apresentados na última edição do ENLIJE, dos quais cinco (5) foram de valoração estética, ou seja, se propuseram a analisar a obra de poetas já mencionados anteriormente, dois (02) relatos de experiência, dois (02) trabalhos que objetivaram avaliar a mediação literária em livros didáticos (um voltado para o ensino fundamental e outro para o ensino médio) e um (01) que se dispôs a discutir a importância da mediação dos professores na abordagem da poesia.

Sem menosprezar a importância dos demais trabalhos, a reflexão que segue diz respeito à discussão em torno desses três últimos, uma vez que dizem respeito a uma realidade que nos inquieta há mais de duas décadas: o lugar da poesia na sala de aula, mais notadamente nos livros didáticos.

Os três (03) trabalhos que se dispuseram a discutir a poesia no contexto de ensino apresentados no Simpósio Poesia Infantil, Juvenil e Ensino são os seguintes: “O gênero poema em

sala de aula: uma análise das atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura sob a ótica da leitura Literária”, “Representatividade da autoria feminina em poemas: uma pesquisa no LD do Ensino Médio” e “Mediação literária e poemas nas séries iniciais: conversando com educadores”.

O primeiro chama a atenção porque os autores identificam diversas falhas no que se refere ao ensino dos gêneros literários, principalmente quando se trata do poema, que vem abordado de forma fragmentada, valorizando as escolas literárias, pautando, desse modo, ao historicismo literário.

A conclusão deste trabalho nos remete para uma pesquisa que foi realizada há mais de vinte anos, mais precisamente no final dos anos 90 do século XX. O estudo se voltou para a abordagem da literatura no livro didático, mais especificamente da poesia e que apontou para as limitações sobre a presença desse gênero nos livros didáticos. As atividades desenvolvidas em torno dos poucos poemas que compareciam nos livros didáticos do ensino fundamental indicavam um modo utilitarista de abordar o poema (PEREIRA; SILVA, 1996). Ou seja, o poema que comparecia nesses suportes servia de pretexto para a abordagem de elementos gramaticais, além de demonstrar uma visão limitada da poesia, uma vez que as atividades costumavam valorizar aspectos relacionados à forma dos poemas, detendo-se quase que exclusivamente à ideia ou ao conceito de poesia como um texto rimado.

Sabemos que o livro didático ainda é, na maioria das escolas, um dos únicos recursos de ensino mais utilizados, sendo, por sua vez, através deste instrumento que o aluno da educação básica tem os primeiros contatos com a literatura. Desse modo, espera-se que a quantidade e a variedade de textos sejam suficientes para que o leitor em formação desenvolva o gosto e o interesse pela leitura do texto literário, construindo, assim, sua história de leitura literária. Mas ao tomar o texto literário como pretexto para o estudo da gramática coloca o ensino de Literatura em segundo

plano e desvirtua a função da literatura na escola, pois entendemos que o texto literário no Ensino Fundamental deve estar à serviço da sensibilidade do leitor em formação, ou seja, aproximando a Literatura dos interesses do aluno, numa relação dialógica entre texto e leitor. Sendo assim, consideramos inadequado o tratamento dispensado ao texto literário quando abordado na perspectiva gramatical.

Um estudo de Magda Soares (1999, p. 25) publicado ainda no final da década dos anos 90 também do século XX corrobora o nosso posicionamento quando afirma que a literatura apresentada na escola tem sido “sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Segundo a autora, “é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada”.

O posicionamento de Soares (1999) vem se afirmar em outros estudos a nível de mestrado já nos anos de 2000, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Alves (2012), na qual a autora se propõe a estudar o poema infantil em livros didáticos do Ensino Fundamental nas três últimas décadas do século XX.

Ao integrar a banca examinadora da pesquisa de Alves, pudemos constatar que pouca coisa mudou em relação ao tratamento dispensado ao poema no livro didático, como demonstram ainda alguns trabalhos de Conclusão de Curso que orientamos recentemente no Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, onde atuo como docente. Em dois trabalhos orientados que se propuseram a analisar a abordagem dispensada ao poema em livros didáticos do ensino fundamental, verificamos que as atividades eram basicamente as mesmas propostas pelos autores dos livros didáticos que analisamos há mais de duas décadas.

Uma pesquisa tomou como objeto de estudo um livro voltado para o quinto ano do Ensino Fundamental (SILVA, 2014) e outro dedicado ao nono ano (MARIA NETA, 2013), mas ambos apontaram para uma abordagem redutora da poesia nos livros,

confirmando a constatação que Maia (2001) também identifica em sua pesquisa. Dentre as principais limitações apontadas por essa autora, podemos destacar a fragmentação dos textos e a utilização dos poemas como pretexto para a exploração de aspectos linguísticos. Esses problemas restringem o contato dos alunos com a literatura, especialmente com a poesia, uma vez que a abordagem, dentre outras limitações, não favorece o interesse do pequeno leitor pela leitura do poema. As atividades são repetitivas e enfadonhas, pois quase sempre se resumem a extensos questionários que nunca privilegiam a aproximação entre o texto poético e a experiência do leitor em formação.

Tal abordagem inviabiliza a apreciação do valor estético da poesia e não possibilita a reflexão. Ou seja, a maioria das questões que os autores dos livros propõem não favorece ou valoriza o ludismo que caracteriza a linguagem da poesia. Desse modo, faz-se necessário pensar e propor atividades que aproximem o leitor em formação do poema e da Literatura em geral, já que, no caso da poesia, acreditamos que esse gênero tende a desenvolver no aluno o gosto e o interesse pela leitura, através da sensibilidade e criatividade inerentes ao texto poético, desde, é claro, que o poema lhe seja apresentado de maneira dinâmica, criativa e, sobretudo, lúdica, já que a literatura, em sua essência, tem uma natureza também lúdica.

Acreditamos que a abordagem da poesia no livro didático não deva se distanciar da natureza do seu leitor em formação: não podemos esquecer que o aluno do ensino fundamental ainda não deixou de ser criança, cujo universo, assim como o mundo poético, é repleto de encantamento, recheado de imagens, jogos de palavras que vão ao encontro da alma infantil e detém o poder de despertar a emoção e a sensibilidade de forma peculiar.

Também não podemos perder de vista o objetivo da poesia nas séries iniciais, conforme aponta Paes (1996):

mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES, 1996, p. 27).

A poesia é tomada por Paes como algo fundamental para todo ser humano. Nesta perspectiva, o poeta concebe a poesia como um jogo com a linguagem e essa afinidade existente entre o jogo e a poesia se torna evidente quando comparamos as características consideradas próprias do jogo com as qualidades próprias da criação poética. Huizinga (1980, p. 147) caracteriza o jogo como

uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão. (HUIZINGA, 1980, p. 147)

A ideia de jogo como atividade que se processa “fora da esfera da necessidade ou da utilidade material” se aproxima bastante da concepção de poesia e da função que ela assume, segundo o poeta José Paulo Paes. Assim como o jogo, a poesia também não é criada para atender a uma finalidade prática. Ela tem uma função muito mais ampla. A poesia é jogo com as palavras, com a linguagem, manifestação do espírito lúdico.

O segundo trabalho apresentado no ENLIJE, voltado para o ensino de Literatura no Ensino Médio, objetivou identificar a presença da autoria feminina nos livros didáticos, proposta bastante

válida e necessária, mas conclui o estudo que ainda é muito limitada a quantidade de textos de autoria feminina nos livros didáticos utilizados em sala de aula, o que reflete o predomínio masculino em relação à escolha dos autores literários que devem figurar no livro didático.

Outra conclusão do trabalho que merece reflexão diz respeito à perspectiva de abordagem dos textos, que segue uma metodologia exclusivamente historiográfica, valorizando, assim, os movimentos literários, em que a Literatura figura como mero elemento figurativo, servindo de pretexto para ilustrar as características das escolas literárias. Esse tipo de abordagem, ao nosso ver, não contribui para formar o leitor do texto literário.

Apesar dos inúmeros trabalhos que vêm discutindo o lugar da poesia na escola, ainda concordamos com Pinheiro (2007, p. 25), quando afirma que a poesia “é dos gêneros literários mais distantes em sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada”. Esse planejamento, deve se estender para o livro didático, instrumento de ensino que ainda limita bastante a abordagem da literatura e cujo trabalho de leitura ainda não vem formando leitores do texto literário.

Primeiro, porque a maioria dos nossos professores não conhece ou tem familiaridade com os autores da Literatura Infantil ou não se identificam com a Literatura (PINHEIRO, 2007), não se sentindo à vontade para explorar os textos em sala de aula, preferindo, assim, seguir as atividades propostas pelos livros didáticos, que, por sua vez, não apresentam atividades satisfatórias para a abordagem dos textos literários. Em relação à poesia, observa-se que, no geral, as atividades são as mesmas que se aplicam para os textos não literários, evidenciando, desse modo, a falta de atenção à essência lúdica inerente à poesia.

O terceiro trabalho que completa nossa discussão apresenta um diferencial em relação aos dois primeiros, pois, ao invés de propor uma crítica ao livro didático, coloca em destaque a mediação

do professor como uma condição necessária para favorecer o encontro entre o texto e o leitor. Nessa perspectiva, o trabalho destaca as conversas sobre o texto como um encaminhamento essencial para a formação do leitor, valorizando a dimensão interativa e afetiva da criança com seus pares, além do potencial político que essa prática pode trazer.

Temos nessa terceira proposta de trabalho uma abordagem que se distancia das sugestões presentes nos livros didáticos, na medida em que a interação entre o texto e o leitor fica bastante evidente, aproximando-se do que consideramos adequado quando se pensa o ensino da Literatura em sala de aula, de modo mais específico da poesia. Tal proposta nos leva a concluir que o livro didático não deve ser o único recurso de leitura a ser utilizado em sala de aula, pois as limitações identificadas na abordagem do texto literário, especialmente da poesia, não favorece a formação de leitores críticos. Esse instrumento precisa ser complementado com outros subsídios de leitura.

A discussão em torno desses trabalhos nos permite refletir ainda que o professor deve estar atento a sua prática, conhecer as experiências já divulgadas e compreender que o planejamento de práticas leitoras exige reflexão, leitura e conhecimento de obras que possam ampliar o horizonte de expectativas dos seus alunos, além de ter ciência de que não deve se guiar apenas pelo livro didático. As propostas de leituras previstas nestes instrumentos de ensino indiciam uma relação mal resolvida com o texto poético, conforme aponta Lajolo (1994, p. 42), que considera “sendo ainda hoje pobre o repertório disponível para seleção dos textos que integram os livros escolares”.

Observamos que em grande parte dos livros didáticos os poemas vêm seguidos de exercícios de interpretação que conduzem os leitores a uma compreensão superficial do texto poético, sendo predominante o interesse em explorar a gramática ao invés dos elementos imanentes ao poema, proposta que anula toda

poeticidade, inviabilizando a reflexão e a sensibilização do leitor. No geral, o manual didático ainda reflete uma visão interpretativa e quantitativa da poesia.

Vale lembrar que o fato de os textos aparecerem em menor frequência não traduz a multiplicidade de entraves que envolvem a poesia na escola. Conforme observa Maia (1997, p. 38), “o livro didático compreende somente uma parte da abordagem da poesia na escola”. Sabendo que este material é o mais utilizado pelos professores, não se pode atribuir toda essa problemática ao manual colocando-o como algo independente. Com efeito, o uso que o professor faz desse recurso em suas aulas é fator relevante para determinar a apreciação ou distanciamento do leitor.

Conseqüentemente, a forma como o professor apresenta o poema ao aluno pode ser determinante para promover a aproximação ou afastamento do discente em relação ao gênero. Sabemos que cabe ao educador construir uma prática pedagógica que contribua para que o leitor perceba as especificidades do texto poético, possibilitando a vivência e recepção do gênero através da sensibilização, afinal, a poesia tem papel fundamental na formação dos leitores. Segundo Eliot (1991), ela tem uma função social.

A poesia em geral caracteriza-se por sua forma particular, por seu trabalho da linguagem sobre si mesma. No caso da poesia que se volta para o público infantil, entendemos que sua relação com o leitor é assegurada a partir da iniciação do encantamento, da beleza, do gosto pelo ritmo, jogo de palavras, além de imagens. Conforme define Pondé (1986), a poesia é, por excelência, um dos meios de se criar novas linguagens, além de respeitar o mundo da criança que tem uma lógica particular. Essa experiência peculiar de produzir algo novo é o que determina o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, fantasia, ampliando, assim, sua compreensão sobre o real.

Nesse sentido, é imprescindível a contribuição da poesia para o desenvolvimento da sensibilidade como arte

possibilitadora da reflexão, da humanização de si próprio. De acordo com o que defende Bordini (1986, p.8): “a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma tomada de posse do desconhecido, suscitado pelo desafio das formas e ideias”. A poesia não propõe só o domínio da palavra, mas pode desenvolver a personalidade da criança através do desenvolvimento da sensibilidade estética, imaginação e criatividade, favorecendo uma nova forma de comunicar-se com o mundo, assim lembra Averbuck (1985).

Uma das características responsáveis por tamanha significação e poeticidade são os elementos inerentes a sua organização que fazem com que sua linguagem torne-se especial, pois como escreve Pondé (1986, p. 128), a linguagem dos poemas revela-se além das palavras, “a experiência poética é irreduzível à palavra, embora só a palavra a exprima”. Dessa forma, vale lembrar que os elementos que constituem o corpo da poesia, tais como as imagens, sons e ritmos, precisam ser valorizados, pois é por meio deles que o poeta pode trabalhar o humor e o ludismo verbal para desencadear nas crianças o prazer no ato de ler. Os poemas brincam com jogos de palavras que aguçam a imaginação, prendendo a atenção da criança e aumentando a capacidade dela de criar novos jogos de palavras, suscitando, sua criatividade e imaginação.

Ao seleccionar poesia para o trabalho em sala de sala, é necessário verificar a qualidade estética, pois nem toda poesia tem preocupação de adequar sua linguagem e seus temas ao universo infantil. Como lembra Averbuck (1985, p.73), não podemos compartilhar do equívoco de que criança “não percebe aspectos específicos do texto poético, ou mesmo de que ela não se importa com os elementos formais”. Essa ideia revela-se errônea, pois a criança é extremamente sensível e exigente com a beleza estética. Vale lembrar que o gosto pela poesia pode advir do inusitado arranjo da palavra no papel, do ritmo ou da imagem. É o que assegura Pondé (1986):

A poesia preserva esta magia natural do homem, libertando-o das convenções e levando um retorno às origens. Com este processo, instaurado pela linguagem, a dominação do adulto sobre a criança se dilui porque o adulto volta-se para o mundo da criança, sem mostrar-se superior. (PONDE, 1986, p.131)

O professor, como precursor na condução do processo de mediação no ato da leitura, precisa lembrar-se da responsabilidade que lhe é cabível: ser um provocador deste estado poético, usando, inicialmente, sua “sensibilização” para promover a aproximação e vivenciar a “descoberta” do poético, preocupação que ainda não constitui uma prática cotidiana para muitos alunos.

Pinheiro (2007, p. 26) apresenta algumas condições que considera “indispensáveis” no trabalho com a poesia, das quais destacamos a primeira, que sugere o seguinte:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. Por experiência significativa não quer dizer ser um erudito, antes, alguém que embora tenha lido poucas obras, o fez de forma proveitosa. Conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades de linguagem. Tendo em vista a debilidade de nossa formação literária, não podemos ficar sonhando com um professor que conheça “tudo”, que saiba de cor dezenas de poemas. Se existir algum assim, é preciso que organize sua experiência para transmiti-la de forma adequada e eficiente a seus alunos. Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências de sua vida.

Dessa forma, a experiência do professor, o cuidado com a seleção do material didático e, sobretudo, a atitude de refletir e estar atento a procedimentos específicos ao trabalho com o

gênero poético são de suma importância para que a experiência, sentida e transmitida aos alunos possibilite a assimilação de suas potencialidades de forma significativa.

É ponto aceito sem contestação que o texto poético, enquanto objeto artístico cumpre uma prática ética e social e, por conseguinte, possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade. A esse respeito, não podemos deixar de refletir sobre algumas indagações que contribuí para que o trabalho com o texto poético seja realmente significativo: o porquê da escolha da poesia? Qual a função social da poesia, ela tem uma função social? Esses questionamentos são necessários porque, sem a devida reflexão, podemos estar contribuindo para a marginalização da poesia no cotidiano da sala de aula, pois para que ela atinja sua função social, é preciso estar atento ao objetivo que se deseja alcançar quando se aborda o texto poético.

A falta de atenção a esse aspecto pode e quase sempre leva a equívocos: a escola, na maioria das vezes, generaliza a poesia, colocando-a como algo que objetiva unicamente a aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, explica-se o uso da poesia como um texto secundário, que serve de pretexto para a assimilação de regras de comportamento social, valores cívicos e sociais, dentre outros fins moralizantes.

A crítica em geral tem apontado elementos que caracterizam a poesia infantil atual: a simplicidade da linguagem, sem abrir mão dos jogos de palavras que resultam no humor e na alegria; enfim, o jogo com a linguagem que prioriza o universo infantil, além de temas que se aproximam do universo desse público.

Cabe à escola refletir sobre a abordagem da poesia, cuja leitura não vem formando leitores e, principalmente, não vem aproximando a literatura do aluno, devido à maneira insatisfatória que o texto poético vem sendo explorado no âmbito da sala de aula. Tem-se uma abordagem que insere o poema numa posição secundária no livro didático, inexistindo um tratamento que

valorize o seu teor lúdico. Com isso, a poesia deixa de atingir sua função social, que consiste no seguinte:

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, [...] há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade (ELLIOT, 1991, *apud* PINHEIRO, 2007, p. 22).

Nesse sentido, a poesia diferencia-se de outras artes, por proporcionar sempre a comunicação de uma experiência nova, ou seja, ela acaba se tornando uma aliada que ajuda adentrar no mundo da criança, fazendo com que se perceba de modo especial as particularidades da criança. O pensamento de Elliot encontra-se em consonância com o de Pondé (1986, p. 27), quando declara que a linguagem da poesia é altamente condensada e emotiva, sendo, assim, capaz de sensibilizar também de maneira intensa, pois “sua apreensão é emocional, globalizante”. Com efeito, a poesia permite que a criança imagine crie e recrie seu próprio universo com características particulares. Sobre esse aspecto, Coelho (2000, p. 154) acredita que ela tem o poder de descobrir algo sobre nós, capaz de nos revelar o mundo especial:

Poesia é arte, é a beleza descoberta em alguma coisa ou em nós: é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira.

Mas, para que a poesia valorize essa característica (objeto artístico), é preciso estar atento à forma como o poeta nos comunica (papel da crítica) e, por conseguinte, o modo como é transmitida ou apresentada ao leitor. Tomá-la como um texto sem qualidade artística, como faz o livro didático, é desconsiderar esse traço, desrespeitando, assim, sua essência lúdica. É necessário o entendimento de que ela terá sua função social atingida quando

“captarmos o brilho do olhar de nosso aluno, na hora da leitura” (PINHEIRO, 2007, p. 23). Trata de uma experiência íntima que só pode ser percebida no momento de interação artista/público, quando seus efeitos se fizerem sentir nesse último.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos sobre a abordagem da Literatura nos livros didáticos apresentados no Simpósio sobre Poesia Infantil, Juvenil e Ensino nos possibilitaram refletir sobre a importância do livro didático, da necessidade de repensar a abordagem dos textos literários nesse instrumento de ensino e, por extensão, o lugar da poesia na sala de aula. Há que se ampliar o leque de textos presentes nos livros e há que planejar novas metodologias que favoreçam uma maior interação entre o texto e os alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio e que marquem afetivamente a experiência dos leitores em formação.

As novas tecnologias nos oferecem amplas possibilidades de expandir a leitura do texto literário na escola. O professor precisa ter uma vivência com o texto literário e demonstrar para os estudantes essa vivência leitora, sobretudo quando pensamos nos alunos da escola pública, que em sua maioria só tem acesso ao livro didático. Enfim, precisamos trabalhar o texto de maneira que possa ter significado na experiência do leitor em formação, fazendo ecoar um ritmo, uma imagem, um sentimento de emoção que marque seu contato com o texto, ampliando e se refletindo em sua vivência. Busquemos outros modos de abordagem que não sejam exclusivamente os do livro didático, e, acima de tudo, nos aproximemos mais do texto poético. Desta forma, estaremos nos aproximando mais do que há de humano em nós.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Muniz. *O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas*. 2012. Campina Grande – Paraíba. (Dissertação de Mestrado).

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 18 ed. São Paulo; Ática, 2003.

HUIZINGA, Johan. A função da forma poética. In: *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Monteiro. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: História & Histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola*. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAIA, Ângela Maria. *O texto poético: leitura na escola*. Maceió: EDUFAL, 2001.

MARIA NETA, Ana. *A poesia no livro didático do 9º ano do ensino fundamental*. 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso de Letras). Catolé do Rocha – Paraíba.

PAES, José Paulo. *Poesia para Crianças – Um depoimento*. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PEREIRA, H. R. & SILVA, V. L. *Modos de Abordagem do poema em livros didáticos de 7ª e 8ª séries*. 1996. (Monografia de Conclusão de Curso de Letras). Campina Grande – Paraíba.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÈDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura Infante-Juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Maria Edivânia Sousa da. *O poema no livro didático do 5º ano do ensino fundamental*. Catolé do Rocha – Paraíba. 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso de Letras).

SOARES, Magda. “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani, MARTINS, Aracy Alves, BRANDÃO, Heliana Maria Brina (Orgs.). *Escolarização de leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999). (Linguagem e Educação).

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

Literatura juvenil e crítica feminista: uma análise das produções literárias na segunda onda do feminismo brasileiro

Maisa Barbosa da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura juvenil passou por importantes alterações tanto no que se refere ao campo e à qualidade das publicações na década de 1980. O campo literário juvenil, que já estava em expansão desde a década de 1970, cresceu significativamente nos anos 1980 devido ao fortalecimento do mercado do livro, à segmentação do público e, já em meados da década, o início das compras governamentais de livros às escolas públicas por meio do Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984.

Também na década de 1980, os debates acerca dos papéis sociais de gênero ampliavam-se no Brasil e, com o crescimento do campo literário juvenil, nesse período, mais mulheres escreviam literatura do que na década anterior. Esse movimento provocou nova alteração: novos modos de representação das meninas e das mulheres podiam ser percebidos na literatura para a juventude.

Defendi, em livro intitulado “Escritoras brasileiras e a literatura juvenil: tensões e representações de gênero (1979-1984)” (CORDEIRO, 2020), que o campo literário juvenil teve uma alteração importante a partir da inserção de mais vozes de mulheres, e, assim, no período em questão, houve uma ruptura

com o discurso do patriarcado representado na literatura juvenil. Apresentei de que modo o campo literário juvenil se alterou a partir do momento em que mais mulheres começaram a ser premiadas e de que maneira isso contribuiu para a ampliação dos modos de representação das meninas e mulheres nesse período.

Este trabalho defende, então, que a segunda onda feminista no Brasil aliada ao crescimento do mercado do livro juvenil foi decisiva para que se alterasse a participação da mulher tanto no campo literário quanto nos modos de representação na literatura para a juventude. São analisadas quatro obras literárias juvenis publicadas no período em questão com o propósito de corroborar a afirmativa de que a segunda onda feminista promoveu influxos na produção e representação da mulher: *Corda bamba* ([1981] 2018), de Lygia Bojunga; *O outro lado do tabuleiro*, de Eliane Ganem ([1984] 2004); *A cor do azul* (1984), de Jane Tutikian; “Boné Vermelho” ([1988] 2019), de Alciene Ribeiro. Para tanto, a análise está dividida em dois eixos: o primeiro se volta personagens idosas na literatura juvenil e de que modo tais personagens rompem com os papéis sociais esperados da mulher idosa; e, o segundo, para o modo como a morte altera a vida das personagens impelindo, especialmente personagens mulheres, a agirem e tomarem conta do próprio destino.

EM FOCO A JUVENTUDE: CONCEPÇÕES SOBRE A LITERATURA JUVENIL

A literatura juvenil diz respeito a uma literatura que é produzida por adultos, destinadas a um público juvenil, pautada, prioritariamente, em contextos sociais e culturais que dialoguem com a juventude ou privilegiem sua representação, com uma busca por adequação no que se refere às temáticas e à linguagem a um público leitor em formação. As personagens, comumente, são jovens, ainda que algumas obras valorizem a representação de outros grupos sociais, e, como aponta Teresa Colomer (2003),

essas personagens costumam atender a expectativa dos adultos, pois costumam fazer boas escolhas e ter valores éticos e morais bem definidos. Larissa Cruvinel (2009) identifica uma tendência semelhante na literatura juvenil brasileira ao defender que as personagens parecem querer educar para a vida, sendo, muitas vezes, ávidas leitoras e uma espécie de modelo aos leitores.

Como se vê, uma das características da literatura juvenil é a problematização de aspectos sociais e culturais relacionados à juventude. Este grupo social é comumente representado a partir de suas problemáticas, bem como a partir de uma voz narrativa que incorpore a figura de um(a) jovem e trate de questões concernentes a essa fase da vida. Também há uma gama de livros para a juventude que foque em conflitos existenciais, seja no que diz respeito ao enfrentamento do(a) jovem em relação às mudanças no próprio corpo, bem como as angústias que surgem com as transformações físicas e psicológicas que sofrem ao se perceberem em uma fase de mudanças.

No Brasil, é João Luís Ceccantini (2000) quem faz uma pesquisa extensa e pioneira acerca da literatura juvenil. Como o pesquisador aponta, a literatura juvenil contribui significativamente para que se valorizem as múltiplas experiências da juventude quando a insere no centro da narrativa e constrói o discurso ficcional a partir de aventuras, angústias e descobertas comuns nessa etapa da vida. Ao mesmo tempo, é um espaço importante para problematização de aspectos sociais e culturais, bem como dos conflitos oriundos das relações humanas.

Para o pesquisador espanhol Emili Teixidor (1995), entre as características da literatura juvenil estão o desejo de busca por construção da própria identidade por parte dos protagonistas; o respeito pela fase da vida na qual os leitores se encontram; a busca pela apresentação das temáticas de modo ético, além de, em boa parte das obras, ênfase nos direitos das mulheres, das pessoas negras e outros grupos socialmente desfavorecidos. A personagem na narrativa juvenil incorpora, não raro, aspectos éticos concernentes

ao mundo dos adultos. Como há uma relação estrutural entre o adulto e o jovem leitor, a literatura para esse público se apresenta como um caminho possível de se cambiar experiências. Há, assim, personagens questionadoras das injustiças sociais; personagens pouco transgressoras de aspectos éticos (e quando há, constrói-se um caminho de redenção); a existência de um crescimento pessoal e do fortalecimento da subjetividade dos protagonistas²¹.

As personagens adultas nas narrativas juvenis também dialogam com aspectos éticos. Muitas vezes, são postas como exemplos para os protagonistas e os ensinam aspectos da vida em sociedade ou sobre como se entender em um mundo caótico. Já para os adultos que desviam de comportamentos éticos, há uma possibilidade de redenção ou, ainda, de punição.

No Brasil, é na década de 1980 que a literatura juvenil se fortalece. A expansão da produção literária para a juventude se deu na esteira da ampliação do mercado do livro por meio de um movimento de industrialização da cultura iniciado na década anterior. Tania Pellegrini (2017) e Sandra Reimão (1996) mostram, com base em análises das alterações no campo da cultura e do mercado do livro desse momento, que a relação entre mídia e mercado do livro – por meio da expansão de séries, minisséries e novelas baseadas em livros –, a segmentação do público – devido à redução das taxas de analfabetismo na década anterior, percebia-se o surgimento de novos interesses em relação à leitura – e a industrialização da cultura, com a ampliação do número de editoras e fortalecimento das vendas, que o mercado do livro e do livro literário havia se expandido significativamente na década de 1980.

21 Cássia Santos, em dissertação de mestrado, discute o aspecto da formação nas narrativas a partir do que chama de *Bildungsroman* juvenil. SANTOS, Cássia Farias Oliveira dos. “Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil”. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016. f. 152-158.

Também na década de 1980, a produção para a juventude ganha fôlego com a criação do primeiro programa federal criado para distribuição de acervos literários às escolas públicas, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984 e mantido até 1987. Tais envios contribuem com o mercado do livro juvenil justamente pela quantidade de acervos comprados. Finalmente, as premiações literárias também foram decisivas para o fortalecimento do mercado do livro literário juvenil, bem como para sua legitimação. Contribuíram para a legitimação da literatura juvenil. Dentre elas, destacam-se o prêmio Jabuti, lançado pela Câmara Brasileira do Livro, que, desde 1959 dispunha da categoria Juvenil, mas do período de 1959 a 1979 premiou apenas quatro obras e, no período de 1980 a 1989, oito obras e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, lançou, no ano de 1979 lançou uma Categoria Jovem com uma premiação anual para a categoria.

Como se vê, a expansão do mercado do livro juvenil possibilita a ressignificação desse público, que já passa a contar com representações mais diversas das experiências juvenis, bem como passam a tematizar problemas sociais e culturais, a tratar de problemas advindos da urbanização e a contar com maior número de escritores e escritoras e, ainda, com narrativas que se voltem à introspecção e a fluxos de consciência, de modo que represente jovens em conflito com as transformações advindas da juventude. A diversidade de escritores e escritoras, a partir da alteração do mercado, tornou possível a inserção de uma gama de experiências de mulheres na literatura para a juventude, como se trata no tópico seguinte.

FEMINISMO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS DA SEGUNDA ONDA

O movimento feminista no Brasil da década de 1970, período que entendemos corresponder à segunda onda do feminismo

no Brasil, nasceu em uma época bastante política, pois, devido à repressão imposta pela ditadura militar, desde 1964, vivia-se um período de cassações, prisões e perseguições a movimentos revolucionários. A repressão se intensificou durante a década de 1970, a partir do governo Médice, iniciado em 1969. Como aponta Celi Pinto (2003), o governo Médice instalou um regime de terror no qual a censura era ainda mais severa e no qual houve uma perseguição ampla aos considerados inimigos e, aos opositores, restava a clandestinidade, o exílio, a luta armada ou o silêncio.

No Brasil, o feminismo (re)surgido na década de 1970 foi essencial para a ressignificação dos modos de existir da mulher. Como defende Margareth Rago (2003), o Brasil tem um movimento feminista conhecido justamente porque surgiu em um momento repressivo, pois a força política do movimento feminista no Brasil se revelou quando, devido à supressão dos direitos civis dos brasileiros, as mulheres se empenharam na liderança de várias frentes contra a opressão política com pautas que incluíam a luta por mais direitos às proletárias, creches públicas para as mães trabalhadoras, aborto seguro e gratuito, a inclusão das reivindicações das mulheres durante a constituinte (grupos feministas fizeram diversas manifestações públicas para que a Constituição de 1988 garantisse direitos civis e políticos às mulheres).

Rago (2013) destaca que, hoje, essa força do movimento feminista pode ser percebida em diversos setores, e um aspecto importante é o fato de que ele modificou as imagens que as mulheres construíam e podiam construir de si próprias. Como defende a historiadora, a crítica feminista tem sido radical em buscar a liberação das mulheres no que diz respeito às formas de sujeição impostas pelo contrato sexual e pela cultura de massas e vem possibilitando que se repense o que se chama de cultura feminina: “[...] A cultura feminina, nessa direção, foi repensada em sua importância, redescoberta em sua novidade, revalorizada

em suas possibilidades de contribuição, antes ignoradas e subestimadas” (RAGO, p. 25). Daí surge a crítica feminista: da necessidade de propor uma crítica da cultura a partir da perspectiva de sexo/gênero para compreender como o patriarcado condiciona a mulher e o homem a lugares diferentes e, também, como os produtos culturais reforçam práticas machistas.

A crítica feminista, fruto das movimentações da segunda onda feminista, ressignificou, então, as lutas das mulheres, pois favoreceu as percepções das estratégias de poder impostas pelo patriarcado. Assim, ampliaram-se as lutas em relação: “[...] às formas de sujeição impostas às mulheres pelo contrato sexual e pela cultura de massas” (RAGO, 2003, p. 25).

No Brasil, então, é em meio a essa movimentação política que a crítica literária feminista e se institucionaliza. As estudiosas da área passam, assim, a se dedicar a entender os influxos do patriarcado na historiografia literária, na produção e nas representações presentes na literatura.

O texto de Eliane Showalter, “A crítica feminista no território selvagem” (1978), foi essencial para o surgimento de uma crítica literária feminista, pois, nele, a pesquisadora problematiza o apagamento das mulheres na literatura, a diferença por meio das quais homens e mulheres tratavam as relações de gênero na literatura, bem como defende a importância de se entender de que maneiras as mulheres representam as relações de gênero na literatura.

Ao compreender a crítica feminista como o campo que possibilita entender de que modo as representações de gênero são elaboradas na literatura, destaca-se a necessidade de compreender como a literatura juvenil passou a representar as mulheres a partir da segunda onda feminista, pois tal análise permite captar o momento em que esse movimento, forte e engajado, promoveu influxos, também, nas imagens que as escritoras propagavam junto à juventude.

A VELHICE E A MORTE COMO TEMA NA LITERATURA JUVENIL: LITERATURA JUVENIL E PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO

Para compreender as representações de gênero na literatura juvenil publicada na década de 1980, este trabalho propõe uma análise que parte de dois tópicos: a velhice e a morte. Os dois temas foram escolhidos porque a representação da mulher idosa não é tema tão recorrente na literatura juvenil e, nas obras aqui analisadas, a presença desse grupo social aparece de modo não estereotipado devido à inserção de personagens questionadoras e com práticas transgressoras. Já a morte foi escolhida como um dos fios condutores de nossa análise porque as personagens têm sua vida completamente alterada após a ausência de alguém importante.

Para a análise da velhice na literatura juvenil, este trabalho se pautará em *O outro lado do tabuleiro* ([1984] 2004) e em “Boné Vermelho” ([1988] 2019).

O outro lado do tabuleiro é de uma narrativa policial. Nesse gênero, há uma busca pela resolução de um crime, que é a história central a ser contada. Assim, a diegese se encerra quando o crime é solucionado. Em narrativas policiais, contudo, há, também, uma segunda história que envolve, comumente, ao processo do inquérito, como apontam Medeiros e Albuquerque (1979). Na obra, a história principal envolve a investigação instaurada a partir do desaparecimento de uma menina, que é raptada justamente no metrô no qual Judith volta para casa. Já a segunda história, que é a que mais nos interessa nesta análise, é a da vivência de Judith em relação à própria velhice e a maneira por meio da qual ela vai construindo sua liberdade.

A autora, Eliane Ganem, é carioca, nascida em 1947. É escritora, jornalista e publicitária. É doutora em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo. Como jornalista, atuou no Jornal do Brasil, com coluna própria sobre Literatura Infantojuvenil. Tem mais de trinta obras publicadas no Brasil e

no exterior. Recebeu vários prêmios por sua obra, entre eles, o Prêmio Monteiro Lobato, da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Bienal do Instituto Nacional do Livro, o Prêmio Alfredo Machado Quintella da Fundação Nacional do Livro, entre outros. Compõe o Catálogo da Feira de Frankfurt entre os vinte e cinco principais escritores brasileiros do gênero infantojuvenil. A obra aqui analisada, *O outro lado do tabuleiro* (1985), recebeu os prêmios Alfredo Machado Quintella da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e Selo de Ouro - O Melhor para o Jovem - da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

O outro lado do tabuleiro é uma obra de narrativa policial e de suspense, gênero bastante comum na década de 1980, pois haviam sido popularizadas pela Editora Vaga-lume, pioneira em destinar narrativas ficcionais para a juventude. A primeira obra chamada de policial trata-se de “Assassinatos da rua Morgue”, conto de Edgar Allan Poe publicado em 1841. Na narrativa policial, o criminoso não tem o sentimento de ética e de moral, e isso fará com que surja a concepção de gênio do crime, o oposto do gênio da justiça, o detetive.

Em terras brasileiras, é Pagu, nos anos 1940, quem inaugura a ficção policial, com a *Saga macabra* ([1944] 1989). Pagu escrevia, nesse momento, sob um pseudônimo masculino, King Shelter. Essa escolha, de acordo com Jorge Marques (2016), era favorável à Pagu por duas razões: a primeira é que a escritora não se associava à produção de massa, pois as narrativas policiais tinham certo desprestígio à época; o segundo era maior sucesso nas vendas, já que, como a ficção policial era bastante importada, a maioria dos escritores eram homens. Foi Lúcia Machado de Almeida quem popularizou os romances policiais (Pagu escrevia contos), especialmente, entre a juventude, publicados pelo selo da Coleção Vaga-Lume da Editora Ática.

Quanto à representação das mulheres idosas na narrativa policial, na obra da inglesa Agatha Christie, essa escolha era

recorrente, especialmente com a personagem Miss Jane Marple, uma idosa solteira, que leva a vida resolvendo mistérios. Judith é, inclusive, leitora de Christie: “[...] Lia Agatha Christie. Estava ligada. [...] Ali ficaria até nove, o telefone do lado, lendo os *Dez negrinhos*” (GANEM, 2004, p. 161).

O outro lado do tabuleiro conta com importantes críticas acerca do crescimento urbano e das suas consequências, como a acentuação das desigualdades sociais acentuadas com a ampliação das cidades. Judith é taxativa em relação ao modo como os sujeitos têm importâncias diferentes de acordo com a função que desempenham e com o quanto de dinheiro têm.

A narrativa acontece em terceira pessoa, com a presença de um narrador onisciente e se inicia com Judith voltando para casa após um dia resolvendo pendências. Ela analisa atentamente as pessoas que estão ao seu redor, no metrô. Observadora e crítica em relação ao cenário urbano e caótico do qual faz parte, acredita que grandes centros urbanos são lugares que consomem as individualidades e fazem com que as pessoas se voltem para o consumo e para a sobrevivência.

A protagonista tem setenta e dois anos. É divorciada e bastante ativa: faz suas próprias compras, resolve os próprios problemas e costuma interferir em crimes que acontecem próximo a ela. O crime no qual se envolve, na obra, acontece quando ela está voltando para casa, de metrô, no Rio de Janeiro, quando homem morre no assento próximo ao seu e ela percebe que alguém tenta levar a menina que está junto do homem morto. Ela impede o sequestro e passa a se sentir responsável pela menina: ela própria vai levá-la à delegacia para esclarecimentos. A menina, contudo, é sequestrada enquanto está na casa de Judith. Esta, por sua vez, se encarrega de tentar resolver o crime de forma independente. Na tradição inglesa, berço das narrativas policiais, o trem é um importante cenário para a narrativa policial. Na narrativa de Ganem, transfere-se esse espaço para o metrô, transporte público predominante no Rio de Janeiro, onde a narrativa é ambientada.

Judith assume um papel importante na resolução do crime, especialmente, porque, ao levar a menina para sua casa para descansar, já que ninguém da família dela havia sido localizado, a menina, Alice, desaparece durante a noite. Movida pelo afeto que já sentia pela menina, pelo impulso à resolução do crime e pelo senso de responsabilidade, Judith é peça fundamental para que a polícia encontre a menina.

A segunda história envolve o próprio processo de autoconhecimento de Judith em relação à própria velhice. Ela elucubra as dificuldades que vêm enfrentando com a velhice, bem como os enfrentamentos que precisou fazer ao longo da vida para se tornar uma mulher independente. Assim, não passam despercebidas suas percepções em relação ao modo como o delegado, por exemplo, reprova suas tentativas de interferência, assim como o fato de o filho dela achar que ela deve ficar em casa, como uma avó comum. Do mesmo modo, o filho acredita que há problemas sociais que são insolúveis e que, por isso mesmo, não devem receber atenção das pessoas:

— Levanta o nariz e passa por cima, ora. Ou você acha que isso só acontece com você? Outro dia... outro dia mesmo, tava eu muito bem andando na rua, um pivete, menino, sabe?, roubou a bolsa de uma dona bem na minha frente... Pergunta se eu me mexi, pergunta se alguém se mexeu... (GANEM, 2004, p. 33).

Judith tem na velhice o momento para se libertar de alguns padrões de gênero e inicia esse processo por meio do divórcio. Ela se divorcia no dia da comemoração de suas bodas, diante de todos os convidados, assinalando que não pode passar a velhice em uma relação falida. É por meio do pensamento do filho que se revela de que modo o término do casamento foi percebido: “Ainda lembrava da cara do pai, da cara de todo mundo, quando ela anunciou que o que todos acabavam de comemorar, além das bodas, é claro, era o descasamento. Foi assim. A cara de tacho de todos. O pai morrendo de vergonha, tentando despistar” (GANEM, 2004, p. 35).

Dois aspectos importantes à representação da mulher idosa são fundamentais na obra: a presença de uma mulher forte, decidida e inteligente contra homens atrapalhados e confusos. O inspetor responsável por solucionar o caso não tem boas ideias, não consegue desenvolver um plano de busca e não consegue compreender as pistas, pautadas, especialmente, em livros literários e no jogo de xadrez, essenciais para a solução do desaparecimento. Ela observa, desacreditada, a vagarosidade do sistema policial, a dificuldade do inspetor responsável pelo caso em desvendar as pistas deixadas pelo suposto criminoso e decide, então, ela mesma agir, ocupando, então, a figura de gênio da justiça, o contraponto do gênio do crime em narrativas policiais:

— Ah, inspetor — Tide desabou no sofá. Tudo, menos burrice. Odeio pessoas burras! — o inspetor se recompôs. — Alice através do espelho – Judith falava pausado – é o nome de um livro do Lewis Carroll. Este aqui! – levantou e mostrou o livro pro inspetor. Foi uma pergunta que eu fiz pra Alice na noite em que ela dormiu aqui. (GANEM, 2004, p. 43).

A própria sexualidade de Judith acaba sendo abordada. Ao encontrar uma amiga que está namorando um homem mais novo, percebe a felicidade da amiga em redescobrir o amor, e deseja, assim, ter a mesma sensação. Ela passa a lidar, então, com as dificuldades em ser uma mulher sozinha ainda com desejos sexuais:

O dia com a Odete tinha despertado dentro dela desejos incontroláveis, vontades que não se roubavam em supermercados. Levantou lenta. Abriu o chuveiro. Precisava lavar as idéias, refrescar o sangue que fervia. Ela que era quase espírito, tão velha e cansada se achava, tinha que suportar aquele corpo que pedia ainda mais. (GANEM, 2004, p. 95).

A abordagem da sexualidade de Judith na obra de Ganem abre um espaço importante para a discussão do apagamento desse aspecto das mulheres, em especial, as mulheres idosas, na

literatura juvenil. Ao perceber que a amiga se sente mais feliz ao abrir espaço para a redescoberta de sua vivência amorosa, Judith tem o seu desejo sexual também reacendido.

Assim, apesar de haver o desenvolvimento de um processo investigativo, já que se trata de uma narrativa policial e de suspense, o autoconhecimento de Judith como tema também é central na narrativa, dialogando com o que mapeia Roberta Trites (2000) em sua pesquisa, quando defende que a literatura juvenil costuma inserir a relação indivíduo e sociedade como ponto de discussão para refletir sobre os efeitos da globalização, do capitalismo e do desenvolvimento das subjetividades nas sociedades contemporâneas. Em *O outro lado do tabuleiro*, fica evidente a dificuldade de Judith se encaixar em uma sociedade que pouco valoriza os idosos, mesmo que sejam, como elas, ativos e independentes.

“Boné vermelho”, conto publicado em 1988 no livro *Um jeito vesgo de ser*, também ressignifica a representação da mulher idosa na literatura juvenil. O conto apresenta uma releitura do conto de fadas “Chapeuzinho vermelho”, mas ambientado no espaço da cidade.

A autora, Alciene Ribeiro Leite, nasceu em 1939, na zona rural de Ituiutaba, Minas Gerais. Iniciou os estudos aos oito anos de idade, em 1947, quando sua família se mudou para a cidade. Começou a trabalhar cedo, como caixa de loja, o que a obrigou a interromper os estudos. Somente em 1967 voltou aos bancos escolares para realizar o Curso Normal, hoje, período correspondente ao Ensino Médio. Concluiu a licenciatura em História, em 1975, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte.

Alciene começou a publicar literatura no “Suplemento Literário”, de Minas Gerais. O primeiro deles foi o conto “Antevéspera de finados”, classificado em 1º lugar no I Festival de Teatro Amador de Ituiutaba. Publicou seu primeiro conto em livro em 1977: “Vinte anos de Amélia”, na ontologia *Queda de*

braço, de Glauco Mattoso e Nilto Maciel. Por suas publicações literárias, recebeu vários prêmios, entre eles, o Prêmio Coleção do Pinto, voltado para a literatura infantil, o Galeão Coutinho, da União Brasileira de Escritores de 1978, por seu primeiro livro de contos e o Prêmio Cidade de Belo Horizonte.

No conto de Alciene, o espaço no qual a narrativa acontece não é mais o da floresta e, sim, o urbano. Boné vermelho é uma menina constantemente chamada de mulher-macho pelos hábitos pouco feminilizados: costuma andar sempre de calção e com o boné vermelho do qual surge o apelido: “Não sou garoto, mas me chamam Boné Vermelho. Conforme a pressa ou a preguiça, só Boné. É que não tiro meu boné da cabeça por nada desse mundo. Durmo com ele, tomo banho. E vivo de calção, igual menino” (RIBEIRO, 2019, p. 81).

A ação que motiva o deslocamento da personagem é a necessidade de atravessar a cidade para entregar bolinhos à avó, a pedido da mãe. Para isso, a mãe a obriga a usar vestido, dentro do qual Boné não se reconhece. Repetindo o aconselhamento presente em *Chapeuzinho Vermelho*, a mãe de Boné pede que ela não passe pelo centro da cidade, pois lá há um pedófilo conhecido por Lobão.

Boné deveria ir à casa da avó por meio de uma linha de ônibus que iria direto ao Bairro Azul, bairro no qual a avó mora, mas, o conselho de um amigo – que diz que os bolinhos serão roubados caso ela prefira a rota da periferia – faz com que ela decida ir pelo centro. Ao entrar no ônibus, é interpelada por um velho que finge estar oferecendo ajuda, mas se aproveita para molestar Boné. Ela, contudo, logo percebe o abuso e consegue se afastar do pedófilo. A descrição do olhar dele em relação a Boné é feita de modo detalhado:

– A menina é boazinha para a vovó, bolinho gostoso – ele engole o rosto, o gogó dançando vai e vem. – E para o vovô – ri malicioso, a mão áspera e sebosa no joelho dela: - vai ser boazinha também?

[...]

- Espere aí, menina, acaba caindo – ele a força contra o assento. – Quer balinha? Compro pra você (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Na cena, descreve-se o modo como o pedófilo se aproxima da criança: oferecendo ajuda e mostrando-se solícito. Também se nota, em contraponto, que a menina percebe rapidamente o assédio e se desvencilha, esgueirando-se por entre as pessoas, para fugir do velho. A rapidez da menina em perceber o assédio parece vir das diversas recomendações de cuidado da mãe que, ao precisar deixar a filha andar de ônibus sozinha, também a avisa dos perigos que podem surgir nesse caminho.

De fato, outras dificuldades aparecem durante a trajetória. Como previsto, devido à intertextualidade com o conto de “Chapeuzinho Vermelho”, ela se perde e, por conta disso, se desespera diante do medo de não chegar à casa da avó. Há, assim como em *O outro lado do tabuleiro*, críticas em relação ao crescimento urbano, pois os lugares pelos quais Boné precisa passar estão sempre cheios, com pessoas apressadas e sem paciência.

Finalmente, chega à casa da avó e entra pelos fundos, silenciosamente, assustada devido à série de dificuldades que passou ao longo do dia. Ao entrar à casa, ouve gemidos e barulhos estranhos. Assustada, ela julga se tratar do lobo. Seu medo cresce quando ela escuta uma voz abafada vinda do quarto da avó dizer “- Ai, machuca, não morde não [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 94). Diante do perigo que a avó corre, Boné se desespera, mas, ao mesmo tempo, decide agir e salvar a avó. Esta, contudo, logo percebe a presença da menina.

A avó sai do quarto e tenta disfarçar o que estava acontecendo:

- O lobão machucou a senhora, vovó? Está toda amassada, machucou?
- Não minha neta, já passou, foi só um susto, queria ouro.

- Que medo, vovó!
– Agora escute – a avó se recompondo: – corra até o orelhão da esquina, chame a polícia, aqui a ficha e o número – escreveu num pedaço de papel higiênico.
– A senhora fica aqui sozinha? – Boné, apreensiva.
– Não tem perigo, o ladrão está preso.
Boné foi num pé e voltou no outro, um risco a avó na mesma casa com o bandido.
– Vovó, lá não é polícia não, ninguém atende e polícia tem plantão direto, eu sei – atropela as palavras, excitada.
– Mas foi? – a avó, já refeita – Não faz mal, minha neta, não ia adiantar mesmo, veja – aponta a porta aberta do banheiro aberta: – o danado fugiu (RIBEIRO, 2019, p.94-95).

O homem que acompanha a avó, então, é alguém com quem ela está tendo relações sexuais. Tal fato fica evidente aos leitores, mas não a Boné Vermelho, que se divide entre o sentimento de medo pela presença do homem, mas de satisfação, por ter chegado a tempo de salvar a avó.

Em “Boné vermelho” a avó assume, então, a figura de uma mulher com desejos e com uma prática sexual, o que é pouco presente na literatura para a juventude, em que avós desempenham, justamente, o lugar do cuidado e da proteção. A valorização da personagem com práticas sexuais ressignifica a presença da mulher idosa na literatura juvenil.

Também em “O outro lado do tabuleiro” a sexualidade da personagem ganha destaque: ao encontrar uma amiga que está namorando um homem mais novo, tem seus desejos sexuais reacendidos, bem como a vontade de ter alguém para fazê-la companhia.

Um aspecto importante que se observa na literatura juvenil publicada nos anos de 1980 é a tematização da morte como um evento que provoca alterações familiares e, sobretudo, uma mudança significativa para a vida das mulheres. Percebe-

se, também, o crescimento das representações de novas estruturas familiares, caso de *Corda bamba* e *A cor do azul*, que evidenciam narrativas com protagonistas femininas que têm sua vida reconfigurada a partir da morte de alguém da família.

Com efeito, a década de 1970 foi um período importante para se questionar a manutenção da família nuclear, já que se cresciam as denúncias da condição da mulher, as pesquisas acerca da família já evidenciavam a existência de diferentes estruturas familiares, a entrada da mulher no mercado de trabalho e o surgimento de novos valores na criação dos filhos eram fatores que denunciavam que a família estava se alterando²².

As críticas em relação à família nuclear são perceptíveis nas duas obras: em *Corda bamba*, o desejo por viver no circo por parte dos pais da menina Maria – Marcelo e Márcia – permitem que a pequena família viva, até certo ponto, sem seguir as regras de uma sociedade conservadora. A mãe de Márcia faz o que pode para interferir na relação, inclusive, oferecendo dinheiro para que o pai de Maria se afaste de sua filha.

Já no circo, o casal de trapezistas vive em uma vida bastante diferente da que Márcia tinha até então, pois ela nasceu em uma família com posses, mas, por estarem juntos e vivendo da arte, enfrentam as intempéries. A situação muda quando o dono do circo exige que eles saltem de uma grande altura sem proteção, o que acaba despertando a preocupação dos companheiros do circo.

A crítica social à exploração da classe trabalhadora é evidente, pois Márcia e Marcelo, decididos a viver de seu trabalho no circo, acabam precisando aceitar as condições do patrão para conseguirem mais dinheiro. Barbuda, a amiga do casal que

22 Maria Auxiliadora Dessen faz um extenso e importante estudo acerca da estrutura da família no Brasil. DESSEN, Maria Auxiliadora. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. spe, p. 202-219, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500010&lng=en&nrm=i>. access on 12 Jan. 2021.

tenta fazê-los refletir sobre os riscos da decisão que tomam, não consegue convencê-los. Assim, os pais de Maria decidem pular e acabam morrendo por conta de um desequilíbrio. Maria, do chão, vê a cena que, de tão brutal, é bloqueada em sua mente.

Maria, então, é a protagonista de *Corda bamba*. A obra narra justamente seu processo de fortalecimento e redescoberta de si após a morte dos pais. A narrativa começa com ela sendo levada, por motivos que ela não entende muito bem, por seus cuidadores, Foguinho e Barbuda, à casa da avó para ficar em definitivo. Maria vai em silêncio: seu silêncio guarda seu trauma e o medo das coisas que estão mudando rapidamente. A casa da avó é o oposto de sua casa anterior. Ali, a avó a socializa de uma maneira que está pouco habituada. A casa é cheia de regras e Maria se sente, o tempo todo, aprisionada, calculando todos os seus movimentos, pois sente que cada ato não calculado gera uma reação. Ela é reinserida, então, em um espaço autoritário e hostil, ainda que as pessoas que fazem parte desse novo universo não queiram seu mal.

Maria chega quando há um aniversário de criança acontecendo na casa da avó. Todas as crianças ficam curiosas com a família pouco habitual que se põe à porta: Barbuda, Foguinho e Maria, uma menina tímida segurando um arco florido. Barbuda é a mulher-barbada do circo, Foguinho, o engolidor de fogo e Maria, trapezista, como seus pais. A bagunça que se estabelece logo é motivo de preocupação para a avó, já que as crianças insistem que Maria ande em uma corda suspensa, como ela disse saber fazer. É nessa casa que Maria permanece, pois, com a morte dos pais, passará a morar com a avó.

Nesse novo lugar, ela não se encaixa muito bem: está habituada às pessoas e ao ambiente do circo, seu espaço da liberdade e do acolhimento. Márcia, Marcelo, Foguinho e Barbuda constituem o núcleo familiar de Maria. É com os quatro circenses que passa boa parte da sua infância. Uma família não habitual e, principalmente, estigmatizada pela sociedade é o lugar de felicidade plena de Maria.

O conhecimento de Maria também não parece adequado. Ela sempre havia estudado no circo e, ali, o quanto sabia era suficiente. Para a escola, contudo, Maria precisa fazer aulas particulares, pois está atrasada. Na casa da professora, Maria tem um novo problema: precisa ficar o tempo da aula sempre sentada, encolhida, pois a cada movimento acaba batendo o pé no cachorro embaixo da mesa.

A própria avó repreende o modo de vida da filha, que resolveu abandonar a vida com ela para se juntar ao circo quando se apaixonou. A avó enfrentava uma decepção profunda pela filha decidir levar uma vida que, para ela, era inadequada. Quando a filha acaba morrendo, vê na criação de Maria a possibilidade de resgatar um destino que não conseguiu dar à filha. Maria, contudo, é fruto daquele espaço de liberdade e descoberta que era o circo, portanto, está sempre deslocada na casa da avó.

A menina fica dividida entre o desejo de voltar a conviver com as pessoas que ama e com as quais sentia seu espaço respeitado e entre o desejo de entender seu espaço nesse novo lugar. Ouve a avó criticando as escolhas de Márcia e fica evidente o quanto para ela é absurdo a filha desejar viver em um universo nos quais as regras não sejam exclusivamente as do dinheiro. A vida perfeita que havia planejado não se realiza e a avó sabe que não se realizará por meio da neta: a introspecção de Maria, o desejo de voltar ao circo mesmo com a vida que a avó oferece mostram que, também para esta, aquele espaço é o do deslocamento.

Diante do desconforto que sente dentro da casa da avó, Maria vai recorrer a sua arte, andar na corda, para se recompor. Com uma corda que ganha do marido da avó, ela joga uma das pontas para o apartamento vizinho e firma uma ponta dentro do quarto. Todos os dias, transita no espaço em aberto. Assim, de modo metafórico, a corda bamba se torna o espaço no qual ela se sente livre e no qual vai resgatando suas memórias. Alice Pauli (2001), em análise de *Corda bamba*, defende que é o processo de

vai e vem, a fragmentação da narrativa, que permite ao leitor ir conhecendo as dores de Maria e ir formando elos para constituir, tanto a estrutura narrativa, quando se apoderar do processo de fortalecimento da protagonista.

A corda é metáfora da própria capacidade de Maria de transitar entre o externo e o interno, por meio da presença do insólito na narrativa. Maria acorda cedo quando quer visitar um universo particular. Firma a ponta da corda dentro da casa e lança a outra ponta a algo fixo no prédio ao lado. Ela vai e volta na corda. Nesse tempo, encontra portas. Algumas abertas e outras fechadas, estas, vão se abrindo conforme Maria tem capacidade para enfrentar o que encontrará ali. É assim que ela revisita o dia da morte dos pais. Em um processo autoanalítico, ela vê, como alguém invisível em uma cena, os pais conversando com Foguinho e Barbada.

A cor do azul também apresenta uma protagonista que tem sua reconfiguração familiar a partir da morte. Na obra de Tutikian, quem acaba falecendo é o pai. A narrativa se centra nas primeiras descobertas no início da adolescência da garota, como o primeiro amor, a necessidade de criar um espaço próprio e sem a interferência da mãe, o início das preocupações com o corpo e com a estética, a percepção da negritude e a chegada do primeiro ciclo menstrual.

A narrativa principal é cortada, em alguns momentos, por algumas analepses que esclarecem o leitor em relação ao modo por meio do qual mãe e filha chegaram a um momento da vida com tantas dificuldades financeiras, e, nesse momento, se retoma a morte do pai.

Quando mãe e filha se veem sozinhas, a mãe precisa assumir a responsabilidade de cuidar e sustentar a si e à filha. É interessante notar que, em *A cor do azul* o trabalho da mulher não é assumido como uma instância de libertação, como em outras obras juvenis, mas como um sistema de aprisionamento

provocado, principalmente, pela divisão de classes: a mãe da protagonista trabalha em casa passando roupas para uma fábrica e passa seus dias voltada ao trabalho e ao cuidado da filha. O fato de ela trabalhar em casa é bastante representativo da diferença da condição da mulher negra e da mulher branca no espaço de trabalho, pois, como se nota, ao longo da história da mulher, o trabalho fez com que ela ganhasse o espaço da rua, mas, em *A cor do azul*, isso não acontece.

Seu trabalho, inclusive, faz com que ela não consiga estar presentes em momentos importantes da vida da filha, eventos escolares, entre outros, pois a família passou a ter muito mais dificuldades a partir da ausência do pai:

Era ainda pequena, quando meu pai nos deixou, mas suficientemente grande para perceber a transformação que se operara nela. Ficou muito mais triste e muito mais cansada. Ficou feia. Trocou o tempo que tinha para arrumar a casa e ficar comigo e todas aquelas coisas de todas as outras mães por um ferro de passar roupas. (TUTIKIAN, 2005, p. 19).

As representações do lar em *A cor do azul* trazem à cena uma família extremamente unida, reconhecedora de suas dificuldades financeiras que encontra nas dificuldades uma maneira de estreitar os laços e resistir às dificuldades. Mãe e filha, sozinhas desde a morte do pai, precisam conduzir juntas as suas dificuldades. No espaço de sua casa, então, a pré-adolescente narradora-protagonista encontra abrigo sempre que o peso das condições de vida ou quando os efeitos de sua autoestima baixa são intensos demais. Assim, a obra aborda as relações entre homens e mulheres imersos em um contexto social desprivilegiado e quais os efeitos que eles provocam nos sujeitos, especialmente, na juventude. As assimetrias de gênero são denunciadas ao passo em que outras mazelas sociais também são. Como aponta Carneiro, em *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, a herança escravocrata negada por boa parte da população brasileira dificulta que se enxerguem,

verdadeiramente, às desigualdades, bem como o modo por meio dos quais os marcadores sociais são atravessados uns pelos outros. Assinala-se, portanto, a importância de *A cor do azul* em mostrar as dificuldades de uma mulher negra e pobre para existir e criar a filha.

Por meio da análise das quatro obras abordadas neste trabalho, foi possível perceber a existência de uma literatura juvenil crítica em relação às representações das famílias, das representações de gênero e do papel social de homens e mulheres.

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho defendeu que a segunda onda feminista no Brasil, bem como o crescimento do mercado do livro juvenil, que aconteceram na década de 1970, foram muito importantes para que as obras destinadas ao público jovem se alterassem significativamente. Com a participação de mais mulheres, o mercado do livro juvenil passou a contar com representações distintas das que havia até esse momento. Hoje, tanto a infância quanto a juventude contam com um mercado que oferece representações plurais das relações de gênero e dos papéis sociais de homens e mulheres, mas essa pluralidade foi construída por meio do fortalecimento do mercado do livro para a infância e para a juventude.

Nossa análise partiu de temas pouco habituais na literatura destinada a públicos em formação, que foram a velhice e a morte. Foi possível perceber a existência de uma literatura que apresenta mulheres idosas em papéis não estereotipadas. As protagonistas, desempenhando funções distintas da que se espera comumente da mulher idosa, são ativas na sociedade, refletem sobre a sua própria sexualidade e precisam lidar, ao mesmo tempo, com certa repressão por parte das pessoas ao redor. Pode-se dizer, assim, que tais protagonistas se apresentam de modo bastante transgressor.

Já as obras analisadas que têm a morte como tema, foi possível perceber o quanto esse evento é alterador das realidades das personagens. Representando personagens em desenvolvimento,

tanto *Corda bamba* quanto *A cor do azul* focam em protagonistas que se desestabilizam ao precisarem vivenciar a morte de alguém da família. Assim, as relações sociais de gênero acabam por ser tema secundário dentro das obras, mas são revelados ao passo que as histórias das personagens vão sendo contadas e evidenciando que tal evento, a morte, é crucial para a transformação das protagonistas.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. *Corda bamba*. 25 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

CECCANTINI, João Luís. *Uma estética de formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978 – 1997)*. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, pág. 1477-1497, outubro de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401477&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 de janeiro de 2021. Epub 08 de outubro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*. 2009. 188 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.

GANEM, Eliane. *O outro lado do tabuleiro*. 13. ed. Rio de Janeiro:

Record, 2004.

PAULI, Alice Atsuko Matsuda. *A travessia de Maria: uma experiência de leitura de Corda Bamba de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2001. 333f.

PELLEGRINI, Tânia. *A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado*. (2017). Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio33.html>. Acesso em: 13 out. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

REIMÃO, Sandra Lúcia. *Mercado editorial brasileiro*. São Paulo: ComArte, FAPESP, 1996.

RIBEIRO, Alciene. “Boné Vermelho”. In: RIBEIRO, Alciene. *Mulher explícita*. Uberlândia: Editora Pangeia, 2019. p. 81-96.

SHOWALTER, Elaine. *A crítica feminista no território selvagem*. Tradução de Deise Amaral. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

TEIXIDOR, Emili. *Un género polémico: la literatura juvenil*. In: *Educación y Biblioteca*, n. 148, 2005, p. 6-11.

TUTIKIAN, Jane. *A cor do azul*. Ilustrações de Saulo Garroux. 22. ed. São Paulo: Atual, 2005.

Ama Ata Aidoo e Flora Nwapa: corpos e escritas de resistência

Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse capítulo explora a estreita relação entre a produção literária de duas autoras da África anglófona enquanto projeto de resistência aos apagamentos históricos sofridos pelas mulheres daquele continente. Objetivamos explorar brevemente a contística de Flora Nwapa e Ama Ata Aidoo, oriundas de países colonizados pela Coroa Britânica, Nigéria e Gana, que se tornaram independentes em 1960 e 1957, respectivamente.

Além de lutarem contra visões estereotipadas das mulheres africanas que usualmente circulam no Ocidente como vítimas que precisam de intervenção, ou de pessoas não-escolarizadas dependentes e subjugadas, observam-se aproximações temáticas importantes entre a nigeriana Nwapa e a ganesa Aidoo. Suas obras se ocupam em descrever os efeitos deletérios do colonialismo na vida das mulheres africanas, tanto durante o período em que seus países estiveram sob o domínio do império britânico, como em contexto pós-colonial, debatendo questões como o casamento arranjado e a busca das mulheres por autonomia e voz.

Flora Nwapa, autora de *Efuru* (1966) foi a primeira romancista africana a ter obra publicada em língua inglesa e alcançar prestígio e reconhecimento internacionais. Ama Ata Aidoo, em seu turno, além de uma profícua carreira literária que iniciou em 1965 e perdura até os dias de hoje, é também dramaturga e foi Ministra

da Educação de seu país, lutando por inclusão educacional e oportunidades iguais para meninas em seu país natal.

Interpretamos a literatura de resistência não apenas como aquela produzida durante a ocupação colonial por escritores brancos residentes na África, nem a que advoga a liberação do povo colonizado do subjugo da metrópole através de narrativas alinhadas à bandeira das lutas anticolonialistas, da luta contra à censura e à opressão das políticas do apartheid, por exemplo. Alinhada à perspectiva de Irele (2001), percebemos a literatura de resistência como aquela cuja preocupação central é a luta por visibilidade de culturas ditas ‘periféricas’, um processo centrado na justiça e transformação social, nadando contra a maré dos apagamentos e dos silenciamentos impostos em séculos de opressão de povos subalternizados por processos coloniais muitas vezes brutais e sangrentos, mas sempre desvantajosos.

O eixo teórico em que nos apoiamos se alinha com o proposto pelos estudos pós-coloniais quando sustentam que o tão sonhado fim do colonialismo não foi alcançado com a independência do subjugo dos impérios europeus (ASHCROFT, GRIFFITH, TIFFINS, 2002). Os habitantes das ex-colônias, transformadas pelo menos teoricamente em nações independentes, convivem até o presente com a manutenção do status quo, com a corrupção endêmica, políticas excludentes e estagnação econômica. Residentes dos países do eixo sul do globo, identificados pela alcunha de ‘terceiro mundo’ ou ‘em desenvolvimento’, ainda sofrem com o desamparo de novos governos que defendem ideais de uma velha ordem, mergulhados em dívidas externas impagáveis, ignorando as condições subumanas de vida de suas populações, e a total vulnerabilidade econômica e social em que se encontram. Indubitavelmente, dos grupos populacionais mais excluídos desse contexto pós-colonial africano estão as mulheres, embora tenham lutado lado a lado dos homens nas lutas anticolonialistas.

Destarte, falar de uma tradição literária de mulheres africanas é desafiador, uma vez que se trata de um continente

vasto, com realidades diversas do ponto de vista étnico, religioso e político-econômico. Ademais, qualquer projeto literário de um povo engloba a questão da autorrepresentação e da necessidade do sujeito encontrar lugar no discurso para falar de si, suas realidades, lutas, desafios e problemas. Mas como se aventurar em um projeto de autorrepresentação se a tradição literária africana ainda é majoritariamente masculina? Como dar conta de encontrar um espaço dentro do cânone para vozes femininas silenciadas e pessoas que raramente tem acesso à educação superior?

Para Stratton (1994), o gênero não pode ser desmerecido como categoria de análise da literatura africana, uma vez que os nomes mais frequentes nas antologias ainda são Amos Tutuola, Chinua Achebe, Wole Soyinka e Ngugi wa Thiong’o, cujas obras ainda encabeçam a lista de grande parte das instituições acadêmicas com interesse em incluir em seu currículo a “literatura africana” ou os “estudos africanos”. Mesmo que representem em sua ficção personagens femininas, o tratamento dado pelos referidos escritores às questões de gênero requer aprofundamento, uma vez que em grande medida desconsidera o protagonismo das mulheres, insistindo em uma caracterização superficial focada nas personagens da zona rural, dependentes, subjugadas, ou seja, a categoria que Grada Kilomba chama de “o outro do outro”.

Muitas razões são listadas para o apagamento ou a pouca representatividade da literatura escrita por mulheres africanas: pouco letramento, limitado acesso à educação continuada e o formato familiar orientado para o casamento, a maternidade e a criação de filhos²³. Segundo Carole Boyce-Davies (1986), o colonialismo europeu, combinado às atitudes tradicionais excludentes, importou um modo de ver a mulher africana como cidadã de segunda classe.

Um fato preponderante para a presença limitada de escritoras naquele continente é certamente a discriminação de gênero,

23 Nfah-Abenyi (1997) aponta que as autoras parecem ocupar as sombras de suas contrapartes masculinas.

observada não apenas em certas tradições culturais do povo africano, mas também na presença diminuta de editoras e critérios pouco democráticos destas para incluir apenas uma parcela de escritores- o de vendagem garantida- em seu rol de clientes. Somado a isso, é natural que, ao escrever, as autoras africanas empreguem estratégias narrativas específicas e discorram acerca de aspectos culturais que interessam e afetam especificamente o seu povo e a sua comunidade. Sua escrita se torna uma arma política, capaz de debater temas variados, trazendo à luz uma análise social apurada e não míope das configurações familiares, do casamento arranjado, da poligamia, do lobolo ou dote da noiva, com suas nuances e reveses, problematizando assim os ditames de suas sociedades tradicionais.

Várias escritoras não apenas da África Anglófona, mas lusófona e francófona, seguem seu projeto de busca por notoriedade e reconhecimento na academia, mesmo em cenário adverso e com toda uma insistência para que persistam no anonimato. Além de Aidoo e Nwapa, devem ser incluídas nesse rol de escritoras que debatem pautas importantes no cerne de suas obras os nomes de Buchi Emecheta, Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria), Nawal El-Saadawi (Egito), Mariama Bâ (Senegal), Yvonne Vera (Zimbábue), e Paulina Chiziane Moçambique), apenas para citar alguns. Devido ao limite do escopo para o presente capítulo, focalizaremos nossa atenção na discussão de dois contos apenas, “This is Lagos”, parte integrante da coletânea *This is Lagos and Other Stories*, de Flora Nwapa, publicada em 1971, e “Two Sisters”, de autoria de Ama Ata Aidoo, lançado em 1970.

As protagonistas das duas narrativas em tela- tanto a jovem aspirante à professora Soha de “This is Lagos”, como a secretária Mercy de “Two Sisters”- demonstram desenvoltura, planejamento e capacidade decisória quando decidem iniciar suas jornadas amorosas buscando autonomia financeira e autorrealização. Simbolizam, portanto, em um nível macro, o embate do sujeito

feminino com sua cultura de origem e com tradições que limitam seu potencial de atuação e cerceiam sua liberdade. Procuraremos defender ao longo do presente capítulo que as vozes de Aidoo e Nwapa são, portanto, vozes de resistência em um contexto cultural em que ser mãe é projeto almejado e destino único de todas as mulheres.

AMA ATA AIDOO E SUA CONTÍSTICA ICONOCLASTA

Conforme mencionado anteriormente, Aidoo é autora de contos, romances, peças teatrais, histórias infantis, dona de respeitada carreira literária há mais de cinquenta anos, tendo ocupado também espaços políticos restritos aos homens africanos. Foi Ministra da Educação de Gana entre os anos de 1982 a 1983.

Em programa televisivo da rede britânica BBC, Aidoo revela ter tido o privilégio de acesso à educação pelo papel de liderança de seu pai, líder da comunidade Akan. Gozando da posição de prestígio que lhe cabia, viabilizou a construção e implantação de uma escola rural em seu vilarejo, o que impactou positivamente na formação de sua filha, uma vez que Aidoo pode frequentar também o ensino secundário e posteriormente a faculdade. Orgulhosa, a autora aponta que a premissa do seu pai era “Eduque um homem e transformará uma pessoa, eduque uma mulher e mudará sua nação”.

Já em uma outra entrevista, concedida a uma pesquisadora alemã no ano de 1987, Aidoo culpa o colonialismo por implantar na mente de homens e mulheres africanas sua incapacidade de serem autônomos, e que as políticas de auxílio de entidades não-governamentais, por exemplo, embora necessárias, podem contribuir para uma mentalidade dependente e incapacitante. A ajuda de instituições financeiras e do banco mundial, que prometeram recuperação fiscal das ex-colônias só reforça a construção ideológica que o Ocidente faz do povo africano, vitimizado, brutalizado, sem cultura, bárbaro e incapaz de andar

com suas próprias pernas. Como a autora zimbabuense Yvonne Vera aponta em sua obra *Nehanda* (1993): “Nossos homens ajudaram [os colonizadores] a procurar por ouro, e nós pensávamos que eles iriam embora. Agora eles nos caçam, a fim de nos expulsar de nossa terra.”²⁴

Em artigo dos anos noventa²⁵, é a própria Aidoo que aponta para a recorrente imagem difundida nas mídias da mulher africana como extremamente pobre, seios à mostra, carregando inúmeros filhos ao seu redor, e implorando por um pouco de comida. Na mesma linha de Aidoo vai argumentar a teórica Obioma Nnaemeka (1995), ao afirmar que muitos dos problemas enfrentados hoje pelas mulheres africanas foram agravados pelo “encontro” com o Ocidente²⁶. Se tal vítima existir, ela é resultado dos séculos de exploração colonial, sistemas educacionais opressores e uma religiosidade judaico-cristã imposta que, com a ajuda do patriarcalismo reforçou estereótipos europeus de anjo do lar e naturalizou uma situação de servidão doméstica. Pode-se dizer, portanto, que o colonialismo, contribuiu para uma situação desigual de acesso à educação e participação na vida pública, que perpetua privilégios e promove assimetrias de poder até os dias atuais.

Essa construção da África enquanto continente a ser resgatado da idade das trevas pelo conhecimento e superioridade da cultura europeia, coloca a ideia do “outro” africano em estado de perpétuo retrocesso, e se alinha com um outro debate, embora anterior, proposto pelo fundador dos Estudos Culturais, Edward Said, em

24 VERA, Yvonne. *Nehanda*. p. 78.

25 AIDOO, Ama Ata. “Feminism with a small “f””. *Criticism and Ideology: Second African Writers’ Conference*, Stockholm 1986, Ed. Kristen Holst Peterson. Uppsala, Sweden: Scandinavian Institute of African Studies, p. 178 (Referencias 173-188).

26 Ambas Aidoo e Nnaemeka afirmam que as africanas tem consciência política solidificada na história do continente e lutam em defesa de seus interesses desde cedo. Para mais informação ver NNAEMEKA, 1995.

sua obra²⁷ *Orientalismo* (1978). No referido texto, Said defende que existe uma lente que distorce a compreensão das pessoas sobre o que é oriente (incluindo as mulheres africanas), insistindo em polarizações que dicotomizam o ‘eu’ (ocidental, branco, racional, superior) e o ‘outro’ (não europeu, não-branco, irracional, ignorante), levando o mundo a crer em falsos universalismos e generalizações²⁸. Quando pensamos no entendimento que temos da mulher africana, percebemos que a polarização persiste. Grada Kilomba²⁹ chama esse processo de alteridade da mulher negra, que nem é a mulher universal nem o homem negro, em ‘o outro do outro’.

Tão insistentes são tais construções que chegamos até a esquecer que a mulher africana é múltipla, podendo ser egípcia, moçambicana, ganense, argelina, falante de tantos idiomas, católica, muçulmana, iorubá, igbo, fante, ashanti, adepta ou não à poligamia e tendo vivenciado, ou não, a maternidade, habitante ou não de culturas em que se pratica a clitoridectomia ou infibulação genital.

As nigerianas Amina Mama e Oyeronké Oyewumi problematizam essa fixação ocidental em determinar as prioridades das mulheres africanas, baseadas em uma agenda definida por um feminismo ocidental liberal branco, que diz querer resgatar as suas ‘irmãs’, mulheres africanas, seja dos homens brancos, negros ou de si mesmas. Algumas escritoras, como Buchi Emecheta, outra nigeriana admirável cuja literatura debate temas polêmicos e de

27 O foco da atenção de Said em *Orientalismo* é o oriente como um todo, especialmente o Egito, fonte de interesse de acadêmicos europeus do século XIX interessados em uma ideia inventada do oriente retrógrado, bárbaro, carregada de exotismo, sensualidade feminina e promiscuidade dos haréns.

28 Uma delas seria que os muçulmanos são terroristas, e as dançarinas egípcias dos sete véus, denominadas de ‘ghwazees’, mulheres sensuais e lascivas.

29 KILOMBA, Grada.

interesse global, fala em um feminismo com ‘f minúsculo’³⁰, cuja bandeira é a luta de todas as mulheres do mundo, ao lado dos homens, em um processo de inclusão social, econômica e política. Eu sou porque todas somos.

Destarte, considero a produção literária de mulheres oriundas da ou residentes na África anglófona³¹ como uma escrita engajada em um projeto de resistência não apenas por trazerem à tona a voz autoral feminina em um contexto desfavorável para as mulheres, mas também pela denúncia que faz às relações desiguais de poder instituído quer seja pelo colonialismo ou pelo patriarcalismo.

Mãe da nação, útero do mundo, *femme noire*---- são tantos os tropos utilizados para categorizar e definir essa mulher africana, sempre em função de um homem, marido, filho--- imagem insistente de mãe abnegada e companheira submissa. Somados às construções ideológicas arraigadas nas escritas de outros notórios africanos da Negritude, Senghor³² e Cesáire, por exemplo, persiste ainda o trinômio mãe-nutriz-protetora oriundo do exercício da função primeira da mulher, ser mãe, função esta reverenciada e exaltada em muitos poemas como ‘Femme Noire’ de Leopold Senghor, presente no anexo deste capítulo. A mulher negra do referido poema, exaltada enquanto construto ideológico da Mãe África, a grande nutriz e responsável por parir os filhos da nação, reduz as esferas de atuação da mulher africana, reconhecida por efetivo papel nas lutas anticolonialistas, historicamente presentes em movimentos organizados contra as injustiças provocadas por mecanismos de opressão desde os primórdios³³.

30 EMECHETA, op. cit. 1986, p. 178.

31 Foram colonizados pela coroa britânica os seguintes países africanos: Gâmbia, Gana, Nigéria, Camarões (África Ocidental); Quênia, Uganda, Tanzânia (África Oriental), Malawi, África do Sul, Zimbabue, Lesoto, Botsuana, Swazilândia (Sul).

32 ‘Femme Noire’ é um poema de Senghor de 1945. Anexo a este capítulo trazemos o poema e uma tradução livre.

33 Destacam- se, nesse contexto, as lideranças femininas negras de Nzinga,

Portanto, consideramos fundamentais as contribuições da escrita de autoria feminina africana em seu projeto de lutar contra a invisibilidade, auxiliando a quebrar expectativas culturais reducionistas que repousam sobre polarizações e universalismos. Ter acesso às obras de autoras como Nwapa e Aidoo ajuda nesse processo de visibilização e promoção da outra história, a que não é única, combatendo a visão míope e universalizante do Ocidente tem sobre elas, utilizando sua ficção para promover a auto-afirmação das mulheres negras, colocando-as como seres articulados e autônomos, que fazem política há décadas- nos níveis micro (seus lares e espaços rurais) e macro (seu país).

FLORA NWAPA E SUA ESCRITA POLÍTICA: A ARMA DAS MULHERES ESTÁ EM SUA AUTONOMIA FINANCEIRA

Escritora nigeriana, autora de *Efuru* (1966), *Idu* (1970), *Never Again* (1975), *One is Enough* (1981), Flora Nwapa foi a primeira romancista a ser publicada fora da Nigéria. Conhecida por uma escrita corajosa e desbravadora, que descreve agruras, sofrimentos e realizações das mulheres africanas através de sua própria perspectiva, Nwapa se debruça sobre temas tabu em sua sociedade e o faz com maestria. Assuntos contemporâneos e universais, mas também locais, aparecem em sua produção, tais como o status social da mulher na Nigéria, a poligamia, a maternidade compulsória, a busca por autonomia financeira e sobrevivência em uma sociedade que desprivilegia a voz das mulheres.

“This is Lagos” foi publicado inicialmente em 1970 na coletânea *This is Lagos and Other Stories* e é ambientado nas zonas rural e urbana. Como faz em várias outras obras de sua de Angola, que lutou contra a escravidão do seu povo do jugo europeu, Asantewaa, a rainha dos Ashanti que inspirou e apoiou a guerra do Trono de Ouro contra os britânicos, assim como a rainha Mbuya Nehanda, líder espiritual do Zimbabue, que levou seu povo a se insurgir contra o governo colonial na Primeira Chimurenga.

autoria, Nwapa escolhe como principal traço de sua escrita o protagonismo da mulher Igbo nigeriana, seus costumes e o modo deletério como sua vida é afetada pelo colonialismo britânico. Centrais são também os debates sobre os dissabores enfrentados quando as protagonistas buscam por mudanças e quando seus valores pessoais colidem com as expectativas sociais do seu povo.

O conto narra a trajetória de Soha, jovem pobre de vinte anos que migra da zona rural para morar na cidade com os tios e primos. Ao sair de casa, é aconselhada pela mãe a ter cuidado com a cidade pois lá “os homens não perseguem as mulheres, as capturam” (NWAPA, 2020, p. 195). A mudança de Soha do campo para a cidade significa verdadeiro refrigério para a família pobre, que terá uma boca a menos para alimentar, e ao mesmo tempo uma ajuda mais para a tia, que vê na sua chegada mais um auxílio nas tarefas domésticas e no cuidado com os primos pequenos. Em pouco tempo na cidade, Soha começa a ensinar em uma escola local, emprego que enxerga como uma oportunidade de independência financeira temporária. Afinal, o que mais lhe agrada na casa da tia, não é exercer funções domésticas nem ajudar com os primos pequenos, mas sua liberdade de ir e vir. O segredo que Soha guarda a sete chaves é que sai com frequência com vários homens em encontros noturnos, homens de prestígio social que a tia chama de “Big Men”. Assim, usando a desculpa de que vai a lojas ou ao cinema com amigos, Soha passeia de carro, faz “programas” e passa a ser mantida por homens, deles recebendo presentes, jóias e vestidos caros.

No dia em que anuncia para os tios que se mudará para uma pensão usando o subterfúgio de que precisa ter mais sossego para estudar e avançar profissionalmente na carreira docente, Soha causa verdadeira comoção familiar. Viver longe da tutela dos tios seria, no julgamento da tia e da sociedade local, um ato totalmente reprovável. Antes que a tia entre em contato com seus pais pedindo-lhes a permissão para a mudança, Soha sai de casa, com a ajuda do primo, na calada da noite.

Quando finalmente retorna grávida à casa dos tios para fazer uma visita, Soha já estava vivendo maritalmente com um companheiro, de tribo e costumes iorubanos. A recusa da tia em aceitar a união intertribal, e a ordem da mesma para que o casal viaje à tribo da moça para que o noivo peça o consentimento dos pais, vai de encontro à ousadia da sobrinha, já independente e cheia de si. A protagonista planeja meticulosamente seus passos para seguir o próprio destino, mesmo sem o consentimento dos familiares, o que seria contra as tradições e crenças de seu povo. A missão de Soha é centrada em sua autorrealização e seu único compromisso é consigo própria. Percebemos, portanto, a ênfase dada por Nwapa ao desejo da protagonista em buscar melhoria pessoal, e ascender socialmente, mesmo que isso lhe custe a reputação ou ostracismo social.

AMA ATA AIDOO E A POTÊNCIA FEMININA: EU SOU PORQUE CONQUISTO

“Two Sisters”, encontrado na coletânea *No Sweetness Here and Other Stories* (1995), de autoria da ganesa Ama Ata Aidoo, centra sua atenção da vida das duas irmãs protagonistas- Connie e Mercy, que enfrentam obstáculos distintos para se inserir no mercado de trabalho urbano da cidade de Lagos e se auto-afirmar como mulheres negras em uma sociedade patriarcal extremamente desigual e preconceituosa.

Ambientado na capital nigeriana nos anos sessenta do século vinte, o conto narra as adversidades enfrentadas pelas irmãs Connie (casada, professora) e Mercy (solteira, datilógrafa) que levam vidas contrastantes, apesar de estarem sob o mesmo teto. Sustentada pelo cunhado abusivo e pela irmã que dele depende, Mercy aspira uma vida diferente, de mais independência e conforto financeiros. Embora trabalhe como secretária, Mercy está sempre em dificuldades e revela à Connie seu desejo por mudança e vontade de ascensão social. Cansada da rotina de muito trabalho

e salário baixo, Mercy também odeia pegar transporte público no final do dia para retornar para casa e se pergunta “Se tivesse um daqueles estudantes de pós-graduação por namorado, será que ele viria toda noite e lhe levaria para casa? Ela sabe que uma garota não precisa ser uma estudante de pós-graduação para pegar um desses estudantes”.

O narrador onisciente antecipa seu desejo de ser livre sexualmente. Embora tenha uma proposta de casamento do taxista Joe, Mercy sabe que “há carros e carros”. Assim, conjectura a possibilidade de um carro grande um dia vi-la apanhar no trabalho, e esse é o seu projeto de vida, não um casamento monótono nos moldes daquele que leva a sua irmã.

Connie, ao contrário, terminou os estudos secundários e trabalha como professora. Mora com o homem que ama, mesmo este lhe sendo infiel, tem uma filha, e está grávida do segundo bebê. A personagem tem dois grandes temores: ser abandonada pelo marido e perder o emprego por não conseguir conciliar sua vida profissional com a maternidade e a vida doméstica. Mesmo desconfiando quando a irmã Mercy chega em casa portando sapatos e bolsas caros e incompatíveis com seu salário de datilógrafa, Connie se choca quando descobre que os presentes advêm de um amante parlamentar casado, um ‘Big Man’ que a espera em carro oficial todas as noites do lado de fora de sua casa.

Vemos que as duas irmãs protagonistas que Aidoo utiliza como centrais à narrativa de “Two Sisters” simbolizam as tensões entre tradição e modernidade- Connie representa a tradição do casamento e de uma vida sob o jugo do patriarcado. Ama profundamente o marido abusivo, aceita suas traições e espera que ele se transforme um dia em um verdadeiro companheiro e pai presente. Diametralmente oposta está Mercy: embora minimamente escolarizada, sua vida na Nigéria ainda não reserva grandes chances de futuro pois, no país em reconstrução, o projeto de emancipação política em construção não inclui as mulheres.

Recebe uma proposta de casamento tradicional por parte de um taxista, mas a vida suburbana não lhe satisfaz nem lhe parece a melhor alternativa de vida para uma mulher independente. Opta, assim, por um destino fora dos preceitos morais vigentes- ser mantida por um amante rico, parlamentar, dono de uma limusine, que lhe oferece presentes, garante noitadas de luxo, além de uma casa ‘montada’. Tensões familiares surgem quando Mercy aparece com o novo amante na porta de casa e o conto guarda um desfecho surpreendente. Com o golpe de estado e a prisão do homem que a mantinha, a personagem também decide trocar de amante. O novo namorado, décadas mais velho, simboliza a nova ordem política e certamente significa outras possibilidades de vida confortável para Mercy, talvez mais promissora e independente ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura africana escrita por mulheres negras nos ajuda a sair de nossas zonas de conforto e a repensar os estereótipos tão fortemente presentes e arraigados na tradição e na ideologia ocidental. Ao fugir das narrativas de subserviência e apontar para um sujeito feminino autônomo, autossuficiente e autocentrado, características que não seriam comumente associadas às mulheres africanas, Flora Nwapa e Ama Ata Aidoo resistem às visões essencialistas e universalizantes de um sujeito feminino negro monolítico e engessado. Ambas as escritoras abrem espaço em suas narrativas para falar de auto descoberta e escolha femininas, em um contexto em que as expectativas culturais giram em torno do casamento e da maternidade compulsória. Quebram, assim, dois importantes paradigmas, irrompendo com os costumes tradicionais de seu povo em um processo de valorização das vontades individuais das mulheres em detrimento das normas impostas.

Nos contos africanos em tela, ao invés de histórias de subjugo, opressão e dependência femininas, percebemos um

enfoque das escritoras nas experiências complexas de duas mulheres negras advindas de comunidades rurais que desafiam as normas da tradição, fazem sexo casual com vários homens sem, no entanto, nutrirem planos ou interesse de casamento. Alienadas de seus costumes e dispostas a ir de encontro à tradição, tanto Soha quanto Mercy estão insatisfeitas com os destinos traçados e as expectativas culturais de uma vida subordinada aos homens e futuros maridos, de uniões determinadas por familiares e da necessidade da manutenção da virgindade até o casamento. Após vários relacionamentos casuais, Soha chega a se mudar para morar sob o mesmo teto com um homem de outra tribo, desconhecido de seus familiares, o que vai de encontro a todas as suas tradições. Além de engravidar antes de casar, sem o pagamento do *lobola*, ou dote da noiva, a personagem não pede o consentimento de seus pais e simplesmente traça seu próprio destino.

Vários pontos de contato podem ser elencados entre as duas narrativas: o protagonismo feminino, o conflito ancestralidade versus modernidade, a crítica à manutenção dos costumes em uma sociedade em transformação, a escassez de oportunidades no mercado de trabalho para as mulheres negras, a busca feminina por emancipação, o uso do corpo como mecanismo de resistência e subsistência, a intersecção do sexismo com o racismo e o duplo padrão de moralidade. Ambas Nwapa e Aidoo delineiam personagens que se recusam a aquiescer às normas de comportamento vigentes e traçam estratégias de sobrevivência em um mundo patriarcal que autoriza homens e não mulheres a desfrutarem dos prazeres do sexo antes ou fora do casamento.

Soha destrói as expectativas de sua comunidade da passividade, dependência e ingenuidade femininas, tão fortemente presentes nos textos dos autores africanos considerados canônicos. Não se deixando silenciar, a protagonista foge da casa da tia, a fim de viver maritalmente com o amante; ao se descobrir grávida, também é dela a decisão de aceitar sua proposta de casamento,

sem o consentimento dos pais ou tios, e antes que o *lobola* fosse pago à sua família, retorna com ele à casa da tia, não em posição inferiorizada para buscar o perdão, mas com o simples intuito de apresentar o companheiro.

Já Mercy exerce sua força quando manipula os homens que a têm como amante, conseguindo que lhe presenteie com jóias e itens de vestuário caros, levando-a a passeios em carro oficial e sendo mantida com aluguel pago inclusive em uma residência do governo. A personagem não só rejeita continuar vivendo em um ciclo de dependência sob o teto da irmã, que critica por ser submissa ao marido em um casamento infeliz, como decide ser amante de dois homens- um funcionário do alto escalão do governo colonial, o outro um almirante já com idade suficiente para ser seu pai.

Nesse contexto dos contos em questão, o corpo feminino é um *locus* de resistência. As personagens não estão preocupadas com o julgamento das suas comunidades ou em sofrer ostracismo social por conta de suas escolhas de amor livre. Tanto Soha quanto Mercy parecem defender a ideia de que autonomia sim, subserviência não. Mesmo educadas em uma cultura centrada na defesa de valores tradicionais como o casamento arranjado, a poligamia e a maternidade compulsória, Soha e Mercy se aproveitam do fascínio que exercem sobre os homens e utilizam de suas estratégias e recursos pessoais de sedução para tentar garantir seu sustento e, quem sabe, facilitar sua busca pela sonhada mobilidade social.

Assim, a escrita de Nwapa e Aidoo no recorte aqui apresentado se mostra um universo rico que merece ser explorado mais e mais a cada dia, pois ao invés de confinadas aos papéis de mães da nação e mulas do mundo, as personagens femininas das referidas escritoras se configuram como autodeterminadas e emergem em um novo espaço, múltiplo e plurivocal, em que é possível o subalternizado não apenas falar por si, mas vencer estereótipos que tentam defini-lo.

REFERÊNCIAS:

AIDOO, Ama Ata. *No Sweetness Here and Other stories*. New York: CUNY Press, 1995.

ASHCROFT, Bill et al. *The postcolonial studies reader*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

BBC HARD TALK. *Ama Ata Aidoo on feminism in Africa*. 2014. (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W_gJwy9yjrK> Acesso em 12 mar. 2021

BOYCE-DAVIES, Carole (ed.). *Ngambika: studies of women in African literature*. Trenton: Africa World Press, 1986.

IRELE, F. Abiola. *The African Imagination: literature in Africa and the Black Diaspora*. Oxford, OUP, 2001.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAMA, Amina. *Beyond the masks: race, gender and subjectivity*. (1995) London: Routledge, 2003.

NFAH-ABBENYI, Juliana Makuchi. *Gender in African women's writing: identity, sexuality and difference*. Bloomington: Indiana University Press, 1997.

NNAEMEKA, Obioma. Feminisms, rebellious women and cultural boundaries: re-reading Flora Nwapa and her compatriots. *Research in African Literatures*, v. 26, n. 2, p. 80-113, 1995.

ORAL OFORI. *1987 video of Ama Ata Aidoo - legendary African woman author from Ghana*. 2020. (30 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4U2LI0byivU>> Acesso em: 12 mar. 2021.

ROYAFRISOC. *An Audience with Ama Ata Aidoo at the Royal African Society's annual literature festival*. 2014. (83 min).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fy_xo4cVpFY> Acesso em: 12 mar. 2021.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. 1978. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SENGHOR, Leopold. *Femme Noire*. 2013. Disponível em: <<https://afrolegends.com/2013/05/20/femme-noire-black-woman-by-leopold-sedar-senghor/>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

STRATTON, Florence. *Contemporary African Culture and the Politics of Gender*. London: Routledge, 1994.

VERA, Yvonne. *Nehanda*. Harare: Tsar, 1993.

NWAPA, Flora. *This is Lagos and other stories*. Imo State: Tana Press, 1971.

ANEXOS

ANEXO A

Femme noire (Léopold Sedar Senghor)

Femme nue, femme noire

Vêtue de ta couleur qui est vie, de ta forme qui est
beauté!

J'ai grandi à ton ombre; la douceur de tes mains
bandait mes yeux.

Et voilà qu'au coeur de l'Été et de Midi, je te découvre,
Terre promise, du haut d'un haut col calciné

Et ta beauté me foudroie en plein cœur, comme l'éclair
d'un aigle.

Femme nue, femme obscure
Fruit mûr à la chair ferme, sombres extases du vin noir,
bouche qui fais lyrique ma bouche
Savane aux horizon purs, savane qui frémis aux
caresses ferventes du Vent d'Est
Tamtan sculpté, tamtam tendu qui gronde sous les
doigts du vainqueur
Ta voix grave de contralto est le chant spirituel de
L' Aimée.

Femme nue, femme obscure
Huile que ne ride nul souffle, huile calme aux flancs
de l' athlète, aux flancs des princes du Mali
Gazelle aux attaches célestes, les perles sont étoiles sur la
nuit de ta peau

Délices des jeux de l' esprit, les reflets de l'or ronge ta peau
qui se moire

À l'ombre de ta chevelure, s'éclaire mon angoisse aux
soleils prochains de tes yeux.

Femme nue, femme noire
Je chante ta beauté qui passe, forme que je fixe dans
l'Éternel
Avant que le destin jaloux ne te réduise en cendres
Pour nourrir les racines de la vie.

ANEXO B

Mulher Negra (Léopold Sedar Senghor)

Mulher nua, mulher negra
Vestida de tua cor que é vida, de tua forma que é
beleza!
Eu cresci à tua sombra; a doçura de tuas mãos
Cobria meus olhos.
E eis que em pleno Verão e ao Meio-dia, eu te descubro,
Terra prometida, do alto de um alto colo calcinado
E tua beleza me atinge em cheio no peito, como o raio de
uma águia.

Mulher nua, mulher obscura.
Fruto maduro de carne firme, sombrios êxtases do vinho
negro,
Boca que faz lírica a minha boca.
Savana dos horizontes puros, savana que arrepia as carícias
quentes do vento do leste
Tambor esculpido, tambor tenso que ruge sob os dedos do
vencedor
Tua voz grave de contralto é o cântico espiritual da amada.

Mulher nua, mulher obscura.
Azeite que não crispa nenhum sopro, azeite calmo nos
flancos do atleta, nos flancos dos príncipes do Mali.
Gazela de laços celestes, as pérolas são estrelas sobre a noite
de tua pele
Prazeres dos jogos espirituosos, os reflexos do ouro corroem
tua pele que reluz.
À sombra de tua cabeleira, se ilumina minha angústia aos
sóis próximos de teus olhos.

Mulher nua, mulher negra

Eu canto tua beleza que passa, forma que fixo no Eterno

Antes que o destino ciumento não te reduza em cinzas para
nutrir as raízes da vida.

Descolonizando a escrita: as literaturas africanas e afro-diaspóricas produzidas por mulheres

*Francielle Suenia da Silva &
Maysa Morais da Silva Vieira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O *V Colóquio Nacional 15 de Outubro* e o *VIII ENLIJE – Encontro Nacional sobre Literatura Infantil e Juvenil e Ensino* nos deu a oportunidade elaborar um simpósio temático que possibilitasse discutir trabalhos que tivessem como *corpora* literários obras de autoras africanas e afro-diaspóricas. Com isso, desejamos promover e valorizar os escritos literários de autoras negras, por acreditarmos que estas produções literárias, além de possuírem grande valor estético, rompem com o padrão hegemônico, predominantemente masculino e branco, que promove silenciamento e apagamento das vozes e dos escritos de mulheres negras.

É importante lembrarmos que o ato de transmitir histórias sempre se fez presente nas variadas culturas africanas. Em geral, isso acontecia por meio da oralidade, e em algumas sociedades também por meio da escrita. No seu texto *Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face*, Conceição Evaristo ressalta a contribuição da oralidade para sua formação de leitora/escritora:

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. Ler foi também um exercício prazeroso, vital, um meio de suportar o mundo, principalmente adolescência, quando percebi melhor os limites que me eram impostos. Eu não me sentia simplesmente uma mocinha negra e pobre, mas alguém que se percebia lesada em seus direitos fundamentais, assim como todos os meus também, que há anos vinham acumulando somente trabalho e trabalho. Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (EVARISTO, 2003)

A contação de histórias é atividade exercida tanto por homens quanto por mulheres. Na África Ocidental, essas pessoas são chamadas de *Djelis* ou *Griots* e até hoje possuem grande prestígio social. Porém, ao longo do período de colonização dos povos africanos e de sua escravização em território americano, houve um apagamento dessa forma de contar histórias, privilegiando apenas a forma escrita de narrar utilizadas pelos europeus.

No continente africano é somente por volta dos séculos XIV e XX, com a expansão das atividades tipográficas, que muitas histórias orais passaram a ser publicadas em antologias organizadas por brancos europeus em sua grande maioria, e em

alguns casos, por negros africanos. Por outro lado, os escritos de autoria feminina são suprimidos dessas publicações, levando, assim, ao apagamento das vozes das mulheres no cenário literário. Em seu artigo *Personagens Femininas e Escritoras na Literatura francófona da África Subsaariana*, Fernanda Murad Machado afirma que:

Quando a literatura oral começou a ser coletada e publicada em francês por europeus, ao longo do século XIX, e por africanos, a partir das décadas de 1930 e 1940, o repertório tradicional transmitido pelas mulheres foi omitido. Os gêneros privilegiados pelos institutos africanistas, editoras e revistas foram o conto e, em menor escala, a epopeia. Nesse processo, não apenas desapareceu a narradora africana, como também se tornaram mais raros os personagens femininos no universo literário. (MACHADO, 2016, p. 49)

Já se tratando do contexto afro-diaspórico, as mulheres negras estavam inseridas em um sistema escravocrata que lhes tirava a liberdade, interditava seu acesso ao letramento, o que contribuía para sua possível inserção no universo literário escrito. O não acesso à educação também é um fator que contribuiu para a ausência da autoria feminina no cenário literário africano, a partir do momento em que instituições de ensino nas colônias começam a admitir que crianças e jovens negros e negras colonizados frequentem as escolas, um grupo restrito formado, em sua maioria, por indivíduos pertencentes a uma pequena elite econômica, passa a ocupar os bancos escolares e, portanto, fazem surgir os primeiros textos que testemunham as experiências e pontos de vista das mulheres sobre amor, casamento, situação política, dentre outras aspirações sobre suas vidas cotidianas.

Entre os anos 1940 e 1950, as produções literárias femininas ganham notoriedade, pois muitas escritoras dedicaram seus trabalhos ao engajamento político e fazendo de suas obras literárias instrumentos de reivindicações de direitos. No artigo *Corpo e Voz*

em *Poemas Brasileiros e Africanos Escritos por Mulher*, Maria Nazareth Soares Fonseca comenta:

É bem verdade que no caso específico das escritoras africanas que produziram seus textos na fase dura das lutas contra o regime colonial, fazer poesia significou um comprometimento com a luta pela libertação de partes da África do regime colonialista português. Os versos, cantando as belezas do continente ou denunciando as atrocidades impostas pela colonização, tinham por missão redescobrir a terra africana para os africanos atormentados pelo regime forte imposto pela colonização. Nessa fase, os poemas escritos por mulheres tinham uma circulação restrita e muitos eram publicados apenas em Portugal. (FONSECA, 2002, p. 37).

No Brasil, podemos citar o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, como pioneiro dentre as publicações de escritora negras no país. Maria Firmina se destaca por ter escrito, ainda sob a condição de escravizada, um romance que denunciava a sua condição e a de demais negros enquanto pessoas privadas de liberdade, vivendo sem direitos e à margem social. Os escritos das mulheres negras que se seguiram buscaram sempre retratar as vivências desta parte da população brasileira que precisa lidar com a violência, fome, desemprego e ao mesmo tempo, mostrar sua natureza feminina, sensual, passível ao amor e afeto.

Essas abordagens que encontramos nas obras femininas afro-brasileiras são urgentes, pois conseguem quebrar com diversos estereótipos raciais que conseguimos encontrar em obras da literatura brasileira que trazem as mulheres negras como personagens femininas quase sempre ligadas às condições de um passado escravizado, reproduzindo uma figura hiperssexualizada cujo corpo é sempre disponível para o prazer do outro ou ser instrumento de trabalho e de servidão. Portanto, a literatura produzida pelas mulheres negras do continente e da diáspora, se configura como uma roda na qual vivências são compartilhadas pelo olhar e corpo de quem as vive.

Durante este trabalho, portanto, apresentaremos os trabalhos que foram expostos no simpósio *Descolonizando a escrita: as literaturas africanas e afro-diaspóricas* produzidas por mulheres e as discussões feitas a partir das temáticas estudadas pelos alunos. Para tanto, faremos uma breve discussão acerca da produção literária de autoria feminina em África e na afro-diáspora brasileira, mostrando como a literatura de autoria de mulheres negras é campo de resistência frente às opressões produzidas pela colonização. Além disso, trazemos uma exposição dos trabalhos apresentados e suas análises feitas pelos autores, bem como as análises e outras possíveis leituras feitas no momento das apresentações. Os trabalhos inscritos no simpósio foram: *Vozes que clamam no exílio: insubmissão e resistência da mulher africana, em duas obras literárias* (Maria Rennally Soares da Silva e Orientação de Francisca Zuleide Duarte de Souza); *As “Carolinas” da vida: a representação da mulher, a partir de uma análise da obra Quarto de Despejo* (Maria Jucineide Araújo e Adriano Alves Bezerra); e *A situação feminina representada no romance A mulher de pés descalços, de Scholastique Mukasonga* (Jéssica Pereira Gonçalves).

Esperamos que a leitura deste trabalho proporcione uma melhor compreensão sobre a temática proposta, aproximando os leitores brasileiros da literatura produzida por mulheres negras. Os textos literários aqui apresentados podem ser estudados em salas de aulas de cursos de graduação em Letras, bem como adotada por professores e professoras do ensino básico que desejem trabalhar com obras africanas e afro-brasileiras com seus alunos.

A AUTORIA FEMININA NAS LITERATURAS AFRICANAS E NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A citação de Conceição Evaristo no início desta unidade temática nos apresenta diferentes atitudes e espaços de resistência que partem da literatura. Ouvir e ler são formas de resistência.

Escrever e publicar os textos literários são atitudes de resistência. Porém, em uma sociedade na qual se privilegia os textos produzidos por homens brancos, em sua maioria com bons recursos financeiros, não seria difícil imaginar as tentativas de silenciamento e apagamento da literatura afro-brasileira de autoria feminina. A literatura afro-brasileira de autoria feminina alcançou maior número de público a partir de 1980, com a publicação da coletânea *Cadernos Negros*, o que não quer dizer que, anteriormente, não houvesse publicações literárias assinadas por mulheres negras. Podemos citar como exemplo a maranhense Maria Firmina dos Reis autora do romance *Úrsula*, considerado o primeiro romance do período do romantismo, e a mineira Carolina Maria de Jesus, que publicou, dentre outros escritos, o livro *Quarto de Despejo*. Apesar da circulação das obras mencionadas, principalmente durante o período de publicação dos livros, os escritos dessas duas mulheres negras sofreram, por décadas, um esquecimento dentro do circuito da literatura nacional e podemos atribuir este acontecido ao fato de que ambas são mulheres negras.

Como dito anteriormente, com o surgimento dos *Cadernos Negros* – publicação organizada e financiada pelo grupo *Quilombhoje* – a possibilidade de publicar e, principalmente, ter seus textos lidos impulsionou uma nova geração de escritoras negras, como Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Míriam Alves e Geni Guimarães, que encontraram nos *Cadernos* uma forma de divulgar suas produções. Os escritos dessas mulheres falam das vivências de pessoas negras que carregam a dupla condição de raça e gênero, mas não só. No poema *Pedaços de mulher*, que leremos a seguir, podemos notar traços de como há uma busca por modificar a representação da mulher negra no cenário social e literário, tanto na questão de autoria – ampliar e diversificar as autoras brasileiras – quanto na representação das personagens, uma vez que a mulher negra, na literatura brasileira, é majoritariamente representada como mercadoria, objeto. Ao

falarem sobre si, as mulheres negras deixam de ser objeto para serem sujeitos de suas histórias, protagonistas, que cuidam de suas culturas, tradições, que cuidam e falam de si mesmas em diferentes situações, contextos e vivências. É ela a mulher revolta que arranca “a viseira da dor enganosa” e se impulsiona para modificar as estruturas sociais que tentam prendê-la a condições de subalternidade.

Ler e estudar a literatura produzida por mulheres negras no Brasil, contribui para a disseminação e valorização de novas vozes que trazem suas subjetividades, ampliando e agregando à literatura nacional outras formas de olhar para a sociedade. Além disso, as autoras contribuem para a quebra de padrões e estereótipos das personagens negras. Exaltar a intelectualidade dessas escritoras é promover a diversidades nos escritos literários que também funciona como uma resposta à violência (física, psicológica, sexual, epistemológica) com a qual os corpos negros foram tratados na sociedade. Se o processo de silenciamento fez-se presente por tantos séculos e os ruídos dessa prática ainda podem ser ouvidos, é por meio da arte literária que essas mulheres, sempre dotadas de resistência, vão enunciar suas re-existências. O fazer literário proporciona a palavra-ação, a resposta-denúncia; é uma estética literária ativa e atuante nos diversos espaços e que convida a conhecer o passado, modificar o presente para a construção de um futuro com equidade.

Nos textos literários das autoras afro-brasileiras, conhecemos nossas histórias e nos reconhecemos enquanto sujeitos; olhamos o mundo pela visão de quem traz consigo marcas e tem seu corpo cortado por vários caminhos. É uma literatura, ao mesmo tempo, subjetiva e coletiva, como podemos notar no poema de Míriam Almas também desejos, o relacionamento humano que parte da condição social de mulher negra. Como aponta a escritora Conceição Evaristo, é no olhar para nós e escrever sobre nossas histórias que “Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito,

mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2012).

Observando o contexto literário no continente africano, percebemos que as desigualdades entre as produções de homens e mulheres são semelhantes com as encontradas no cenário literário brasileiro. Podemos citar como fator determinante para essas desigualdades as adversas relações sociais e políticas sofridas pelas sociedades africanas, a exemplo da longa dominação colonial europeia, que podemos citar como uma das justificativas para a inserção tardia das mulheres no universo literário. Como aponta Gayatri Spivak, no livro *Pode o subalterno falar?* (2010): “Se, no contexto de produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.” (SPIVAK, 2010, p. 67). Os resquícios coloniais de estratificação social baseada no gênero, foram efeitos agravantes para a subalternização das mulheres em África, reservando a elas baixo ou nenhum acesso à educação, casamento e maternidade precoces, além de diversos tipos de violências físicas e mentais.

Ao discutirmos acerca das produções literárias escritas por mulheres negras da África e da diáspora, trazemos para o ambiente acadêmico exemplos da intelectualidade negra descrita por bell hooks. Nas obras apresentadas durante o simpósio, de forma específica, um ponto afim - e que ratifica o pensamento de hooks - é a prática da intelectualidade em concomitância à vida em comunidade, algo que fortalece e “pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade” (HOOKS, 1995, p. 466). Infelizmente, pensar e enxergar mulheres não brancas como produtoras intelectuais ainda é algo incomum às mentes que ainda estão controladas pelo jugo da colonialidade/modernidade. A exploração do trabalho das mulheres não brancas

pelo sistema de classes capitalista pautada no racismo e no sexismo acarreta na desvalorização/inferiorização do pensamento intelectual de mulheres negras, por exemplo. De acordo com hooks (1995), ser intelectual é mais que produzir teorias e apresentá-las nos meios científicos e acadêmicos; é ser transgressora, estar engajada nas lutas de classe pela melhoria de vida da população negra, periférica, de indígenas, LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, entre outras, de modo que todos consigam ultrapassar as barreiras postas pelo sistema cishetero patriarcal e religioso. O cunho da intelectualidade é notório nas produções literárias femininas de África e da diáspora, uma vez que as autoras se utilizam das formas particulares para produzir conhecimento com o intuito de questionar, instigar, propor transformações e transpor obstáculos, utilizando a literatura como suporte para a divulgação da multiplicidade e especificidades de seus ideais e posicionamentos.

Assim, a presença feminina no contexto de produção literária limitou-se inicialmente a um grupo restrito. Porém, mesmo diante do contexto de opressão colonial, algumas obras femininas foram documentadas neste período, a exemplo dos poemas de Phillis Wheatley (1773), nascida na África Ocidental e levada como escravizada para os Estados Unidos da América, que é considerada a primeira africana negra a publicar textos literários. A partir do acesso feminino à escolarização, vieram os primeiros escritos no início do século XX, mas é com o engajamento político nas lutas pelas independências e fim da colonização da maioria dos países africanos, que os escritos femininos ganham força. Nesse período os textos produzidos são em sua maioria poemas que exaltam a africanidade, denunciam as violências cometidas pelos regimes coloniais e conclamam a liberdade. A escritora Noémia de Sousa, considerada a “mãe dos poetas moçambicanos, é um importante nome deste período, ela foi a precursora da literatura moçambicana. Em seu primeiro poema publicado *Nossa Voz*, assinado com N.S.,

para que sua identidade feminina não fosse revelada, o eu-lírico afirma: *Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara/ sobre o branco egoísmo dos homens/ sobre a indiferença assassina de todos./ Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão/ nossa voz ardente como o sol das malangas/ nossa voz atabaque chamando nossa voz lança de Maguiguana/ nossa voz, irmão,/ nossa voz trespassou a atmosfera conformista da cidade/ e revolucionou-a/ arrastou-a como um ciclone de conhecimento [...].*

No ano de 1966, com a publicação do romance *Efuru*, a nigeriana Flora Nwapa inicia uma nova geração de mulheres escritoras em África, que irão trazer em suas obras a visão das mulheres sobre casamento, maternidade e o lugar feminino nas sociedades africanas. Flora é considerada a mãe da literatura africana moderna e inspiração para escritoras nigeriana e de outras nações africanas que temos até os dias de hoje. Já entre as décadas 1970 e 1980, anos que se seguiram ao período de independência na maioria dos países africanos, houve um crescente número de publicações de autoria feminina no continente, como nos aponta Fernanda Murad Machado:

Os anos que se seguiram às independências foram marcados igualmente pelo surgimento das primeiras escritoras africanas no campo da francofonia. O início tardio da produção literária das mulheres, com décadas de defasagem em relação à dos homens, está diretamente relacionado ao acesso desigual ao ensino e à alfabetização. Fenômeno ainda pouco estudado, a escolarização feminina desenvolveu-se lentamente e de modo irregular durante o período colonial. (MACHADO, p. 51, 2016)

Essas obras produzidas por mulheres africanas foram colocando em cenas debates importantes acerca da situação feminina no enfrentamento dos problemas sociais e políticos que persistiam nas nações africanas, como também expuseram as aspirações femininas no que dizia respeito ao casamento precoce

e a poligamia. A partir de 1990, as publicações são marcadas por personagens femininas que anseiam, em meio às dificuldades, uma emancipação social e um lugar de liberdade e igualdade.

Como já salientamos, nos últimos anos houve importantes mudanças no que se refere à produção literária de autoria feminina. Nomes femininos de destaque têm surgido no seio das literaturas africanas e afro-diaspóricas, acarretando estudos cada vez mais significativos sobre as condições dos sujeitos femininos dos locais plurais de onde elas ecoam. Estas contribuições ampliam nossos olhares para novas epistemes que possibilitam fundamentar discussões específicas acerca das relações de gênero e do protagonismo das mulheres negras.

MULHERES DE LÁ E DE CÁ – ESTUDOS SOBRE A LITERATURA AFRICANA E AFRO-DIASPÓRICA

No simpósio *Descolonizando a escrita: as literaturas africanas e afro-diaspóricas produzidas por mulheres*, foram apresentados dois trabalhos sobre literatura africana e um sobre literatura afro-brasileira de autorias femininas.

Trabalho 1 - *Vozes que clamam no exílio: insubmissão e resistência da mulher africana, em duas obras literárias*

Esta comunicação foi produzida pela doutoranda Maria Rennally Soares da Silva, do Programa de Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Francisca Zuleide Duarte de Souza. O estudo diz respeito às obras *Infiel* (2012), de Ayaan Hirsi Ali e *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), de Assia Djebar, e reflete sobre a insubmissão de mulheres africanas exiladas. As análises feitas sobre as obras podem levar aos leitores uma compreensão do papel da mulher africana exilada, tanto para a sua comunidade de origem, quanto para a de recepção, nos fazendo, também, conhecer essa mulher, que utiliza a escrita literária para

clamar e denunciar as principais dificuldades que pode enfrentar no não-lugar do exílio (SILVA, 2020).

Trabalho 2 - *A situação feminina representada no romance A mulher de pés descalços, de Scholastique Mukasonga*

A aluna de doutorado Jéssica Pereira Gonçalves trouxe para âmbito das discussões sua pesquisa feita sobre o romance *A mulher de pés descalços* (2017), da escritora ruandesa Scholastique Mukasonga. O livro nos apresenta uma narrativa densa e auto ficcional sobre as experiências da própria autora enquanto sobrevivente do genocídio em Ruanda. Por meio da literatura, ela procura romper silêncios e dar voz às personagens femininas que representam a parcela da população que mais sofreu com as privações de direitos, a fome e violências. O artigo analisa como a situação feminina é representada no romance, que tem como protagonista a mãe da autora, e apresenta um enredo que denuncia, por meio de uma narrativa poética, os horrores advindos do massacre, principalmente para as mulheres. (GONÇALVES, 2020)

Trabalho 3 - *As “Carolinas” da vida: a representação da mulher, a partir de uma análise da obra Quarto de Despejo*

Os graduandos em Letras pelo Instituto Federal de Educação da Paraíba Maria Jucineide Araújo e Adriano Alves Bezerra elaboraram um estudo sobre a representação da mulher pobre e negra, a partir da protagonista Carolina Maria de Jesus, autora/personagem principal do livro: *Quarto de Despejo* (1960). Na obra, é interessante analisar os problemas enfrentados pelas mulheres pobres, principalmente as negras, no cenário brasileiro, no qual, apesar de tanto tempo, ele ainda se repete atualmente em nossa sociedade. Mesmo com pouca instrução, Carolina escrevia relatos sobre seu drama e de outras mulheres que lutavam diariamente contra a fome, o preconceito e a violência contra a mulher. Denunciando os descasos vivenciados pelos moradores

de Canindé, que conviviam com a falta de saneamento básico, moradia, saúde, educação e segurança. Promovendo assim, reflexões sobre as condições sociais, bem como, a situação das mulheres que sofrem maus tratos do marido ou da sociedade devido ao machismo enraizado (ARAÚJO; BEZERRA, 2020).

Nos romances africanos, observamos que as personagens femininas vivenciam contextos sociais parecidos, que concernem em uma instabilidade político-social que as obriga a fugir do seu país de origem, como ocorre em *Infiel* (2012), de Ayaan Hirsi Ali; e em *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), de Assia Djébar. Esses fatores fazem com que elas tenham que sofrer as violências provocadas pelos horrores da guerra, testemunhando mortes, abusos físicos e mentais, fome, dentre outras dificuldades, como é narrado em *A mulher de pés descalços* (2017), de Scholastique Mukasonga.

Nossas discussões partiram sobre o entendimento dos motivos que levam a imigração dos sujeitos e quais impactos são sofridos por estes na nova sociedade na qual decidiram continuar a vida. E, em particular, como os sujeitos femininos africanos vivem essas experiências, já que precisam superar as intempéries ocasionados por suas condições de gênero e raça, e, além disso, lidar com as dificuldades culturais e o enfrentamento às discriminações xenofóbicas, tais quais são narradas pela personagem *Fátima*, em *Nulle part dans la maison de mon père*. Diversos são os motivos que acarretam para o desejo da mulher em fugir de seu território, para *Ayann*, personagem do romance *Infiel*, as condições de opressão sofridas ao longo da sua vida familiar e social, regidas pelas regras religiosa do Islã, são fatores que a ajudam na tomada de decisão.

A transgressão feminina nesses contextos hostis é forjada no desejo de se desvencilhar das amarras que as oprimem e no profundo desejo de viverem em liberdade, com autonomia sobre seus corpos, escolhas de carreira e relação com a família. As

nações em guerra em África são capazes de reproduzir os piores ambientes para a mulher, pois nesses momentos de conflitos armados, são elas os sujeitos mais vulneráveis para o abuso sexual, perda de parentes, principalmente pai, marido ou filhos que são postos na linha de frente das batalhas. Cabe citar também que a não participação das mulheres nos espaços políticos, o desemprego, a fome e miséria aprofundam ainda mais suas dores e sucumbem suas esperanças. Em *A mulher de pés descalços*, a escritora Scholastique Mukasonga retrata bem essas adversidades, com uma narrativa autobiográfica, os resgates memorialísticos feitos pela personagem nos entregam vários momentos no qual podemos visualizar as doces e amargas vivências da mulher ruandense.

Por outro lado, com a apresentação do estudo sobre a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, podemos redirecionar nossas reflexões para as vivências da mulher negra no Brasil. Observando como a marginalização do povo negro e sua exclusão dos plenos direitos sociais em nosso país impactam na invisibilidade do sofrimento que estas pessoas carregam. A partir de suas próprias experiências de vida, a escritora Carolina Maria de Jesus faz desabafo sobre o dia a dia na favela e as estratégias que ela cria para sobreviver com seus filhos.

A escrita de Carolina é um desabafo, grito-choro de re-existência, uma forma encontrada por ela para transgredir as expectativas que a sociedade branca e patriarcal lhe impôs desde sempre. O ato de escrever, como os autores mencionam no trabalho, foi uma terapia que ajudou Carolina a enfrentar sua realidade e não se entregar aos sofridos momentos de angústia. O lugar do qual falava Carolina Maria de Jesus é um lugar em que muitas outras mulheres negras no Brasil também se encontram: ao lado da miséria, do desemprego, das violências físicas e psicológicas, da criação solo dos filhos. E suas obras literárias são fontes de reflexão sobre o que precisa ser feito para as camadas mais pobres da população, narrando o ficcional Carolina nos ensina sobre

reformular o que não está justo para todos e todas, para só assim, ao menos com a barriga cheia, possamos enfim sonhar com dias melhores.

As perspectivas de mundo e de escrita das escritoras partem de geografias e locais de fala distintos, porém apontam para a necessidade da decolonização dos corpos, saberes e de gênero. Não se trata de modificar o passado, mas, sim, entender como as engrenagens da violência colonial contra os corpos/vidas de mulheres se organizaram e de que forma elas se reestruturaram para agir na atualidade. Além disso, a proposta decolonial aponta as possibilidades de um novo comportamento no presente, bem como entender as atitudes e os saberes de resistência dos antepassados para que se escreva uma nova história. Entender como os atos de resistência também se atualizam para o enfrentamento das políticas de morte da colonialidade/modernidade é fator importante para o surgimento de novos olhares e saídas, para rachar as estruturas que cercam as pessoas, principalmente, as do Sul Global, pois, como aponta o teórico Maldonado-Torres (2019), o giro decolonial é um projeto coletivo que distancia o ser humano da colonialidade/modernidade, e implica em questionar, criar, produzir, redirecionar as diferentes pessoas a outras perspectivas de mundo, arte, sociedade, espiritualidade e ativismo.

A reescrita da história e a do presente passa, também, pelas mãos habilidosas das escritoras que apontam para outras possibilidades, necessidades e realidades. Algo afim entre os trabalhos apresentados no simpósio em questão foi a apresentação de realidades ficcionais - distintas e particulares - que precisam ser lidas, observadas e discutidas para que as novas histórias sejam contadas sob perspectivas de realidades que já não tragam as mazelas do passado. Por esse motivo, entendemos que é preciso conhecer verdadeiramente o passado para se escrever o presente. As ações decoloniais atuam em âmbitos distintos da sociedade - acadêmico, escolar, político, econômico, religioso -

formando frentes de resistência e de combate às consequências da colonialidade/modernidade. Elas são luta coletiva pela liberdade epistêmica, de corpos, de gênero e dos seres. Momentos de debates acerca de escritos literários de mulheres africanas e negras brasileiras apresentam a pluralidade da escrita literária podendo ser entendidos como uma parte na organização de práticas decoloniais no meio acadêmico, considerando, ainda, a grande atuação dos saberes eurocentrados do cishetero patriarcado nos espaços de pesquisa nas universidades. Como aponta Catherine Walsh, as pedagogias decoloniais são práticas que

abrem radicalmente caminhos e condições “outras” de pensamento, re - e em - surgimento, ascensão e edificação, práticas entendidas pedagogicamente - práticas como pedagogias - que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se dela. Pedagogias que estimulam o pensar a partir e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vivências diferentes. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias dirigidas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial³⁴ (WALSH, 2013, p. 28).

Com isso, ratifica-se a necessidade de uma educação decolonial que abranja os vários escritos e formas de vivência

34 Tradução livre do trecho original: “abren caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento, re - e in - surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente - prácticas como pedagogías - que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.” (WALSH, 2013, p. 28)

de povos e pessoas não eurocentradas, como é o caso das literaturas escritas por mulheres africanas e afro-brasileiras. Desse modo, partimos da importância de espaços e de profissionais comprometidos com o processo de decolonização do saber, uma vez que a produção de conhecimento e consequente divulgação baseia-se no eurocentrismo, fator que está diretamente ligado ao que ainda é lido e ensinado de forma majoritária nas escolas e salas de aula de literatura. Produzida pela colonialidade/modernidade, a colonização do saber - juntamente com outras formas de domínio utilizadas pelos povos de cultura eurocentrada - é um dos empecilhos que dificultam a inserção, a leitura e a valorização das literaturas das chamadas minorias sociais e de pessoas não brancas nos diferentes espaços de divulgação e discussão do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que o saber exerce influências nas práticas políticas e sociais dos sujeitos, interferindo nas escolhas e nos modos de enxergar o meio social ao qual se está incluso, uma vez que o conhecimento pode ser uma ferramenta tanto de domínio quanto de libertação. Por isso, reitera-se a importância de eventos acadêmicos e escolares que abram espaços para que diferentes estéticas literárias sejam conhecidas, discutidas e auxiliem na formação e fortalecimento de agentes decoloniais, de modo que ajude a romper a concepção de culturas dominantes ou a hierarquização de uma literatura baseada em quem fala, de onde se fala, qual gênero, raça e orientação sexual, por exemplo. Democratização do saber é uma agenda da decolonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o estudo de textos literários de escritoras negras é urgente e necessário. As discussões e propostas de atividades apresentadas nesta unidade, revelam que é possível aproximar esses textos dos leitores, estando eles ainda nos cursos de licenciatura em Letras, onde irão se formar educadores. Como também nas salas de aulas do ensino básico, levados e mediados

por professores que pretendem ampliar o campo de leitura de seus alunos. Como já foi dito, por muito tempo a literatura produzida por mulheres negras ficou esquecida diante da gama de escritores brancos e escritoras brancas no nosso país. Portanto, esperamos que o conteúdo apontado neste trabalho e as sugestões de obras e autoras sirvam de caminhos por onde possam ser trilhados outros estudos literários.

Decolonizar a escrita literária é atitude necessária em diversos aspectos: desde a construção e valorização de diferentes epistemes, nomes, pessoas, povos, perspectivas e escrevivências, até a atuação nas salas de aula de professores/professoras que entendem a necessidade de um agir decolonial. Dessa forma, os educadores/as educadoras, no papel de agentes decoloniais, podem valorizar e apresentar diversos saberes e escritos literários a fim de que estudantes, das diversas faixas etárias, locais e fases do período educacional, sintam-se parte da construção de saberes, aprendendo sobre suas histórias e dos demais, ouvindo novas narrativas e, principalmente, enxergando as possibilidades de construção de um futuro livre das amarras e das violências da moderna/colonialidade.

Reafirmamos a importância de cada texto selecionado para a unidade, bem como de suas respectivas autoras. Entendo sua importância e valor estético para cada momento literário no qual está inserido, e sua repercussão nos contextos sociais e políticos onde a literatura, enquanto arte, consegue atingir. A partir das referências aqui mencionadas, acreditamos que os leitores podem conhecer outras obras e autoras afro-brasileiras e africanas que dialoguem com as temáticas abordadas e que mais tenha chamado a atenção nos textos aqui presentes.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

ALI, Ayann Hirsi. **Infiel** - a história da mulher que desafiou o islã. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

DJEBAR, Assia. **Nulle part dans la maison de mon père**. Paris: Fayard. 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Ática. 2001.

MUKASONGA, Scholastique. **A mulher dos pés descalços**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Editora Nós. 2017.

SOUSA, Noémia de. **Sangue Negro**. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos – AEMO. 2001.

SOUSA, Noémia de. **Sangue Negro**. São Paulo: Editora Kapulana. 2016.

FONTES SECUNDÁRIAS

EVARISTO, Conceição. **Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. 2003. Disponível em: EVARISTO, Conceição <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html>. Acesso em 14/05/2021.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Corpo e voz em poemas brasileiros e africanos escritos por mulheres**. In *Gênero e Representação nas literaturas de Portugal e África*. Constância Lima Duarte e Marli Fantini Scarpelli (organizadoras). Belo Horizonte: Editora UFMG, P. 36 a 47. 2002.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca. **Noemia de Sousa: Poesia Combate em Moçambique**. João Pessoa: Caderno Imbondeiro, V. 1. 2010.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca Sônia Sultuane: O poder do feminino na poesia moçambicana contemporânea. Palestra apresentada na Mesa redonda Vozes femininas na Literatura Africana: alteridade e poder, sob a coordenação do Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho (UESPI) no dia 26/09/2014, Auditório Central, UESPI, durante do II Colóquio de Literatura e Gênero, na

UESPI, Campus Teresina. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/icilg_meueventoweb/ckeditor_assets/attachments/92/savio_fonseca. Pdf. Acesso em: 14/05/2021.

hooks, bell. **Intelectuais negras**. Tradução: Marcos Santarrita. Revista Estudos Feministas, n. 2, 1995. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 10/02/2020.

MACHADO, Fernanda Murad. **Personagens Femininas e Escritoras na Literatura Francófona da África Subsaariana**. Campina Grande: Revista Letras Raras, V 5, Ano 5, Nº 2, P 48 a 58. 2016, Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/671/414>. Acesso em: 12/05/2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. Tradução: Dionisio da Silva Pimenta. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Jurema José de. **A poética e a prosa de:** Alda Lara, Noémia de Sousa, Ana Paula Tavares, Vera Duarte e Paulina Chiziane. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, p. 71 a 78. 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina G. Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala: Tomo I. 2013. Disponível em < <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>>. Acessado em: 17/10/2019.

Interpretações da formação social brasileira na literatura de autoria negro-feminina

Israel Victor de Melo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Coadunando a teoria de Antonio Candido (2006), considero ser possível, por meio da narrativa ficcional, recuperar alguns aspectos sociais. À medida que relaciono produção literária e sociedade, o que conto apresentar neste ensaio articula narrativas produzidas por autoras negras e conhecimentos sobre as populações negras no Brasil, sob o intuito de ponderar não apenas o contexto de opressão de mulheres, mas relacionar suas interpretações de um país calcado estruturalmente no racismo e no sexismo (GONZALEZ, 2018). Ademais, presumo a importância do exercício intelecto-artístico de mulheres negras como um modo de compreensão estruturante do país, posto que o discurso de dominação social perpassa diretamente seu exercício social como sujeitas. Isso significa, enfim, outras alegorias brasileiras.

Procurou articular narrativas ficcionais que, de um modo ou de outro, dão a ver com determinada interpretação social do contexto brasileiro historicamente subalternizada ou mesmo menosprezada – processo decorrente das relações de opressão e de poder no país. Nesse sentido, o pressuposto estabelecido é de que a produção literária de mulheres negras abarca, por sua vez, um repertório intelectual e sociológico no Brasil, por suas dinâmicas dialéticas e narrativo-estruturantes.

O ensaio divide-se, essencialmente, em três partes, cujos títulos compõem as narrativas analisadas – e, por isso, o uso das aspas. Em “Os idiotas dos negros, nada”, retirado da narrativa de Geni Guimarães, analiso brevemente o ostracismo histórico atribuído ao exercício de pessoas negras e, acentuadamente, de mulheres negras no Brasil. Em “Fossês, brrasileirras, non serrfem parra ttrabalharr”, da narrativa de Ruth Guimarães, relaciono panoramicamente a formação do trabalho no país. Por fim, em “A nossa irmandade, a confraria de mulheres”, da narrativa de Conceição Evaristo, desenvolvo e exemplifico a dimensão dos aspectos de Dororidade – termo cunhado por Vilma Piedade (2017).

“OS IDIOTAS DOS NEGROS, NADA”

Em *Leite do peito* (2001), de Geni Guimarães, a personagem-narrador, a criança negra Geni, descreve parte de suas próprias experiências – aspecto *autodiegético* (GENETTE, 2017). Dessas, há a dinâmica escolar, onde aparece recorrentemente determinado poema escrito pela criança em homenagem à Princesa Isabel, na ocasião do 13 de maio, data da abolição formal da escravatura no Brasil e sobre a qual haveria um evento escolar. A menina sentira-se como sendo “a grande da classe, só por ser a única a fazer versos” (GUIMARÃES, 2001, p. 64), no entanto, é surpreendida de modo vergonhoso, em decorrência da narrativa da professora branca, que, ao mencionar a dinâmica escravocrata, enalteceu a figura da Princesa Isabel frente à bobice, à covardia e à imbecilidade da população escravizada: “Esses apresentados então eram bobos, covardes e imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam ao menos” (GUIMARÃES, 2001, p. 62). A surpresa vergonhosa tem sua raiz em uma contranarrativa. A professora descreve os escravizados diferente daqueles que a Vó Rosária – escravizada liberta – contara à menina, a qual, por sua vez, os apresenta como “bons, simples, humanos, religiosos” (GUIMARÃES, 2001,

p. 62). Prefigura-se, nesse exemplo, uma relação conflituosa no campo dos discursos históricos – nacionais, por extensão –, e a partir da qual a personagem Geni conclui:

Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada (GUIMARÃES, 2001, p. 64).

O que marca desse trecho é que a criança é levada a acreditar, pela professora branca, que os negros nada fizeram por seu país.

Há, por essa aceitação, a negação do heroísmo negro no Brasil, à medida que para ressignificar essas personalidades históricas, direta e indiretamente, exige-se uma mudança de paradigmas. Ora, a narrativa histórica nacional carece de questionamentos sobre seus processos, instrumentos, símbolos e heróis.

Compreendendo que as populações negras brasileiras puderam, após longos esforços e resistência política, elencar um herói negro – o líder quilombola Zumbi dos Palmares, o qual ainda não figura o panteão nacional –, a intelectual Lélia Gonzalez nos questiona a respeito do desmantelamento da lógica patriarcal que anula a agência de mulheres negras. Especificamente, ela descreve a função paterna projetada nas relações culturais do país, cuja necessidade se apresenta nas distintas formas de constituição social brasileira. Da literatura brasileira, quanto à origem da gênese nacional, Gonzalez cita o personagem do romance *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade, alegoricamente representado como uma das interpretações dos tipos nacionais, julgando que

Basta que a gente pense nesse mito de origem elaborado pelo Mário de Andrade que é o Macunaíma. Como todo mundo sabe, Macunaíma nasceu negro, “preto retinto e filho do medo da noite”. Depois ele branqueia como muito crioulo que a gente conhece,

que, se bobear, quer virar nórdico. É por aí que dá prá (*sic*) gente entender a ideologia do branqueamento, a lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais. Mas a gente não pode esquecer que Macunaíma é *o herói da nossa gente*. E ninguém melhor do que um herói para exercer a função paterna. Isto sem falar nos outros como Zumbi, Ganga-Zumba e até mesmo Pelé. (GONZALEZ, 2018, p. 206-207, ênfase da autora)

É preciso considerar que alguns processos histórico-sociais descritos pela autora – como miscigenação, relação de dominação cultural eurocêntrica – são aprofundados em sua teoria posterior e em postulados de outras autoras e de outros autores. O que gostaria de observar é o fato de haver uma narrativa nacional, descrita pelas populações negras, que projeta um herói nacional quilombola. Isso constitui uma mudança válida de paradigmas, contudo, desconsidera, em algum âmbito, a participação de mulheres negras no processo heroico-revolucionário.

Para o contexto racial de nossa História nacional, a abolição da escravatura ocorreu univocamente graças à pretensa bondade da Princesa Isabel, quando, na verdade, já havia outros processos de fortalecimento político e liberdade vivenciados pelos antes escravizados e escravizadas. Há uma tentativa constante de concepção da dependência – submissão – irrestrita das populações negras às brancas.

A ausência de agência negra, na narrativa histórica nacional, exemplificada pelo evento da abolição formal da escravatura, em 13 de maio de 1888, prefigura também outras narrativas literárias. Carolina Maria de Jesus, em seu *Quarto de despejo, diário de uma favelada* (1960), retoma:

Hoje amanheceu chovendo. Hoje é um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espiatorios (*sic*). Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo (*sic*). Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz (*sic*).

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. (...)

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou (*sic*) pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo (*sic*). Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome! (JESUS, 2006, p. 27).

A exemplificação da ausência de agência negra pode ser interpretada pela percepção da personagem que julga ser necessário um bem-estar aos brancos para haver, assim, um bem-estar aos negros: “Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz (*sic*)” (JESUS, 2006, p. 27). A felicidade do negro depende, então, das bênçãos concedidas divinamente aos brancos. Esse processo estrutura a relação de dependência entre a população branca e a população negra no Brasil. Devemos observar ainda que isso está para além da relação puramente afetivo-interativa. Isso está centrado, em suma, nas relações de dominação em diversos campos sociais.

Essa relação dependente entre brancos e pretos – e a “necessária” manutenção do bem-estar dos primeiros – se evidencia também no Brasil colonial de Maria Firmina dos Reis, em seu “romance original brasileiro” *Úrsula* (1859), sobretudo, na interação estabelecida entre Túlio, “miserável escravo” (REIS, 2017, p. 35), e Tancredo, rapaz branco que por ele é salvo e assim é descrito:

Homem generoso! Único que soubeste compreender a amargura do escravo! ... tu que não esmagaste com desprezo a quem traz na fronte estampado o

ferrete da infâmia! Porque ao africano seu semelhante disse: — És meu! — Ele curvou a fronte, e humilde, e rastejando qual erva que se calcou aos pés, o vai seguindo? Porque o que é senhor, o que é livre, tem segura em suas mãos ambas a cadeia que lhe oprime os pulsos. Cadeia infame e rigorosa a que chamam: — escravidão?!... E, entretanto, este também era livre, livre como o pássaro, como o ar, porque no seu país não se é escravo. Ele escuta a nênia plangente de seu pai, escuta a canção sentida que cai dos lábios de sua mãe, e sente como eles que é livre, porque a razão lhe diz, e a alma o compreende. Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! Nas asas do pensamento, o homem remonta-se aos ardentes sertões da África, vê os areais sem fim da pátria e procura abrigar-se debaixo daquelas árvores sombrias do oásis, quando o sol requeima e o vento sopra quente e abrasador: vê a tamareira benéfica junto à fonte, que lhe amacia a garganta ressequida: vê a cabana onde nascera e onde livre vivera! Desperta, porém, em breve dessa doce ilusão, ou antes sonho em que se engolfara, e a realidade opressora lhe aparece — é escravo, e escravo em terra estranha! Fogem-lhe os areais ardentes, as sombras projetadas pelas árvores, o oásis no deserto, a fonte e a tamareira — foge a tranquilidade da choupana, foge a doce ilusão de um momento, como ilha movediça, porque a alma está incerta nas prisões do corpo! Ela chama-o para a realidade, chorando, e o seu choro, só Deus compreende! Ela não se pode dobrar, nem lhe pesam as cadeias da escravidão; porque é sempre livre, mas o corpo geme, e ela sofre e chora; porque está ligada a ele na vida por laços estreitos e misteriosos. (REIS, 2017, p. 44)

A relação de dependência entre Túlio e Úrsula, de um lado, ligados pela mesma raça, e Tancredo, de outro, em oposição social, demarca-se constantemente no romance. E parece-nos que sua razão se centra no fato de a narrativa ter sido escrita antes da abolição formal, que só ocorre em 1888, gerando, portanto, uma

compreensão de aliança entre abolicionistas brancos e negros, e, em aspectos estruturais, por haver um aparente desejo das personagens negras em viver a liberdade experimentada pelas personagens brancas.

Ao passarmos ao Brasil pós-abolição de 1888 e republicano – proclamado ao 15 de novembro de 1889 –, temos processos não tão distintos. A paisagem parece ser a mesma: a escravidão, como nos escreve Carolina Maria de Jesus, é a pobreza e, por extensão, a fome.

Algumas coisas mudaram, no plano geral da nação, de lá para cá e não constituiria novidade qualquer a avaliação criticamente simbólica em que se julgasse a assimilação entre o modo pelo qual a abolição da escravatura se deu no Brasil e os problemas sociais hodiernos. Em síntese, a raiz dos problemas de desigualdade social, acompanhados das forças operatórias da estrutura de riqueza e de pobreza, é a escravização das populações africanas (RODNEY, 1975) e sua subsequente estrutura de opressão contra seus descendentes. Carolina Maria de Jesus assimila a favela ao quarto de despejo, desorganizado, do nosso país, à medida que a fome se assimila à escravatura atual. Em sua narrativa, as personagens descrevem processos histórico-sociais que nos permitem identificar a dominação estrutural de raça, de classe e de gênero, relacionada de maneira interseccional (CRENSHAW, 2002).

Essas interpretações do Brasil, realizadas por Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Geni Guimarães e Lélia Gonzalez, diferem-se das narrativas oficiais históricas, onde ocultase a presença negra nos processos decisivos e estruturantes do país. A narrativa histórica brasileira exclui qualquer agência negra, especialmente, se nos concentrarmos no papel desempenhado pelas mulheres negras nas lutas de resistência e enfrentamento às alianças de racismo e sexismo no país. Por essa acepção, a produção literária de mulheres negras não só problematiza o seu

espaço de opressão, as relações que as subalternizam, mas também questiona essa perigosa História única (ADICHIE, 2019) narrada insistentemente pelos brancos.

“FOSSÊS, BRRASILEIRRAS, NON SERRFEM PARRA TRRABALHARRR”

A força econômica motriz brasileira apoiou-se na dominação de trabalho escravo, em sua maioria, realizado no espaço rural nacional, mas que, aos poucos, se transforma e passa às estruturas urbanas. O espaço rural e o êxodo posterior, provocado pela mudança de formas de trabalho e pelo desenvolvimento urbano, são descritos em *Água funda* (1946), de Ruth Guimarães, e *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo. Nesse trecho, a mudança de capataz e, sobretudo, o perfil étnico-racial atribuído, dá o tom da contradição brasileira relacionada às dinâmicas de trabalho e à sua passagem de escravo ao livre:

Seu Joaquim saiu que nem enxergava direito, de tão atarantado. Ué! 2\$500 por dia, e então? Naquele tempo, 75\$000 por mês representava mais de 800, hoje.

Depois disso foi um tal de mudar de capataz! Veio um espigadinho, que gostava de aparecer no serviço com sol arrebetando mamona. Camarada só respeita feitor e capataz madrugador. Que é capaz de puxar enxada com ele, no eito. Ou então não é homem. Esse foi embora. Veio um morenã alto e forte, que vivia comprando briga. Lanhou com ponta de faca um camarada e fugiu. Veio um caboclo de pá virada, mau como cobra. Tocaíram esse numa volta do caminho e liquidaram com ele. Também, deu até de chicote em caboclo sarado, daqui, que nunca dormiu com desaforo. — Seu delegado – o homem nem falava, rugia. — Seu delegado. Tempo de escravo já passou. Eu matei só. Mas o que eu queria era beber o sangue desse desgraçado.

Veio um capenga, nortista, cabra estradeiro, de carranca fechada e cheio de exigências. Esse foi embora de um

jeito engraçado. Deram um carreirão tão grande nele, que capenga mesmo, foi parar na vila, correndo. Veio um alemão com cabelo feito cabelo de milho, vermelho e espetado. Desse também ninguém gostava. Olhava enviesado e falava de cima, soberbo:
 — Fossês, brrasileirras, non serrfem parra trrabalharr.
 — Quem é que serve, alemão dos quintos?
 (GUIMARÃES, 2018, p. 42)

Os perfis são, primeiro, o “espigadinho”, depois, o “morenã”, em seguida, o “caboclo”, seguido do “capenga, nortista, cabra estradeiro” e, por fim, um “alemão com cabelo feito cabelo de milho, vermelho e espetado”. Essas personagens representam, em bom tom, o perfil de trabalhadores rurais e urbanos no Brasil pós-abolição. Interessa-me notar que esses perfis distintos demarcam a transformação do trabalho escravo para o trabalho livre, especialmente, verificável pelo trecho em que o caboclo diz que “Tempo de escravo já passou”. O acesso ao trabalho livre, embora, em princípio, universalizado, terá um caráter de condições diferentes aos diferentes grupos de trabalhadores – demonstrado, nesse trecho, por meio do salário – 2\$500 por dia e 75\$000 por mês – e pela relação estabelecida entre os trabalhadores – tanto o “espigadinho” quanto o “morenã”, o “caboclo”, o “nortista, cabra estradeiro” e Seu Joaquim, antigo capataz, deixam o trabalho por conta de briga ou de má relação com as demais pessoas. Outra demonstração alegórica do trabalho no espaço rural é a própria definição da função de capataz, que é de proteger e de chefiar o grupo de trabalhadores, em sinal de responsabilização, confiança e lealdade ao pratão, a fim de garantir a boa execução dos serviços exigidos aos demais trabalhadores. Ruth Guimarães propõe nesse romance, então, o último perfil de capataz: o “alemão”, o qual, demonstrado pela linguagem dissemelhante, julga não haver responsabilidade para trabalhar quando se trata de brasileiros: “Fossês, brrasileirras, non serrfem parra trrabalharr”. A compreensão aqui é de que o

trabalho parece ser digno, satisfatório, suficiente para as demandas do trabalhador, porém, não serve aos brasileiros porque são eles os culpados por determinada precarização – sinal relativo, quase que restritamente, à preguiça (“Ai! Que preguiça!”, o jargão da personagem Macunaíma) e à constante insatisfação em trabalhar. Essa concepção acompanha o pensamento político que procura justificar a precarização do trabalho e a subalternização das relações de direitos para determinados grupos. No Brasil, houve a concessão de terras para as comunidades europeias usufruírem do espaço de produção de trabalho agrícola, à medida que, após a abolição, não houve reparação de capital algum às populações escravizadas – o que resultou na ascensão das periferias precárias urbanas e no contexto de pobreza das comunidades negras no país. Mais recentemente, o general da reserva Antonio Hamilton Mourão, vice-presidente nacional, declarou que o brasileiro tende a querer herdar privilégios, característico da nossa formação ibérica, mas que, dos povos indígenas, carrega a “indolência”, à medida que, do africano, nos restou a “malandragem”.

Em Conceição Evaristo, esse processo migratório, oriundo da mudança de dinâmica de trabalho, consta como elemento espacial das relações de poder. A personagem Ponciá Vicêncio é filha de agricultores negros, que experimentaram a liberdade muito pouco e, mesmo após uma mudança político-social da escravatura no país, continuaram a exercer ofício na “terra dos brancos”. Ela decide ir para a cidade a fim de trabalhar de outro modo, na expectativa de mudança de contexto social:

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado onde nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar com o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver as terras dos negros cobertas de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e depois a maior parte das colheitas ser

entregue aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer a todos os dias. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. E, avançando sobre o futuro, Ponciá partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado. Nem tempo de se despedir do irmão teve. E agora, ali deitada de olhos arregalados, penetrados no nada, perguntava se valera a pena ter deixado a sua terra. O que acontecera com os sonhos tão certos de uma vida melhor? Não eram somente sonhos, eram certezas! Certezas que haviam sido esvaziadas no momento em que perdera o contato com os seus. E agora feito morta-viva, vivia (EVARISTO, 2017, p. 30).

À decisão de Ponciá, foi preciso reconhecer as dinâmicas de exploração ocorridas no espaço de dominação branca – a “terra dos brancos”: ela reconhece que, mesmo empreendendo muito esforço nesse espaço, pouco se conquista (“Estava cansada de tudo ali. De trabalhar com o barro com a mão, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias”). Após essa tomada de consciência – exaustiva –, o que ocorre é sua percepção de outro espaço como possibilidade de mudança de paradigma. Note-se a prefiguração do trem como alegoria para a travessia de um modo de vida a outro, amparado pela própria concepção de desenvolvimento urbano. Após a morte de seu pai, ainda que hesitando, Ponciá Vicêncio decide ir para a cidade, deixando sua família no povoado onde nascera – mais tarde, tanto sua mãe quanto seu irmão também migram para a cidade.

Ao ocupar esse espaço urbano, em plena ebulição desenvolvimentista, a personagem se depara com uma realidade um tanto diferente daquela que esperava. No entanto, seu esforço, a todo custo, para encontrar um trabalho a leva ao serviço doméstico. Chegando na cidade, em frente a uma catedral, Ponciá

passa a procurar emprego e recebe de uma moça um papel com as inscrições de um endereço naquela cidade, onde, segundo ela, poderia conversar com outra mulher, que estava buscando alguém para exercer as funções domésticas. Essa é sua primeira mudança de paradigma social. Nesse momento histórico-social, a função como empregada doméstica ainda era informal. No Brasil, apenas após a primeira mulher ocupar nosso mais alto cargo de poder político, de Presidência da República, vislumbramos outro parâmetro regulamentador. A presidenta Dilma Rousseff decreta e sanciona a lei complementar n.º 150, de 1º junho de 2015, que dispõe sobre o trabalho doméstico no Brasil. Trata-se, então, da regulamentação do ofício.

A informalidade do trabalho doméstico, no período histórico-social da narrativa de Conceição Evaristo (2017), demonstra-se por meio de elementos sociais que reconstituem um passado histórico estruturado pelas relações de poder racializadas. Quer dizer, o passado histórico do trabalho, no Brasil, tem suas raízes no processo de escravização e colonização empreendidas pelos Impérios coloniais europeus e mantidos – ou reorganizados – por seus descendentes no país. Com isso, seria oportuno mencionar um dado histórico que deve ser levado em consideração para compreendermos a dinâmica de acesso ao trabalho formal no Brasil: o de escolarização e acesso aos estabelecimentos de ensino formais.

A escolarização das populações escravizadas era proibida por regulamentação legislativa, como apresenta Nizan Pereira de Almeida (2014), à medida que, após a Abolição formal de 1888, de acordo com Lauro de Oliveira Lima (1979), a educação tomou, em aspectos gerais, um caráter “desinteressado”, voltada para o lazer, e “interessado”, relacionada à prática do trabalho, sendo oferecida distintamente às populações negras, indígenas e brancas.

Outro fato a ser considerado é que o ensino, ainda precário, não penetrou sistematicamente a dinâmica rural e, ademais,

não garantiu o acesso pleno ao trabalho formal não precário às populações negras, visto que algumas funções exigiam a prática mínima de leitura. O letramento – ou o desenvolvimento de leitura e escrita específicas às funções e competências sociais definidas – da personagem Ponciá Vicêncio ilustra, de determinada maneira, a ligação estabelecida entre o acesso à Educação formal e ao trabalho:

Aos poucos, Ponciá foi-se adaptando ao trabalho. Ficou mesmo na casa da prima da moça, que ela havia encontrado na igreja. Foi aprendendo a linguagem dos afazeres de uma casa da cidade. Nunca esqueceu o dia em que a patroa lhe pediu para que ela pegasse o *peignoir* e, atendendo prontamente o pedido, ela levou-lhe a saboneteira. Errava muito, mas ia aprendendo muito também. Estava de coração leve, achava que a vida tinha uma saída. Trabalharia, juntaria dinheiro, compraria uma casinha e voltaria para buscar sua mãe e seu irmão. A vida lhe parecia possível e fácil (EVARISTO, 2017, p. 38-39, ênfase da autora).

Nesse trecho, a personagem que exerce a função de empregada doméstica aprende improvisadamente e precariamente aquilo que seu trabalho lhe exigia. Nesse sentido, o seu conhecimento tende a estar restrito à sua dinâmica de trabalho – o que a impede de acessar outra modalidade de trabalho, por exemplo, e passar a exercer uma função diferente daquela que já empreendera. Esse contexto de inacessibilidade à Educação e ao trabalho parece confirmar aquele pensamento da personagem alemã do romance *Água funda*, de Ruth Guimarães, que julga não servirem as e os “brasiléiras” para trabalhar.

“A NOSSA IRMANDADE, A CONFRARIA DE MULHERES”

À medida que determinada interpretação do Brasil posiciona a História negra suplantada, negando mesmo o exercício fundamental das culturas, do conhecimento e da ação negras na

constituição social do país, outros fatores estruturam as relações raciais de poder. Ao considerarmos, portanto, a realização do Racismo no Brasil, identificamos seus meandros em distintas categorias, instituições e organização de ordem social. É aquilo que Sílvio de Almeida (2018, p. 15) descreve como *racismo estrutural*: “o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização política e econômica da sociedade”. Nesse sentido, todas as relações sociais no Brasil estão demarcadas pela experiência de estruturação do poder *via racialização* dos sujeitos – oriundo do processo de colonização, cujas instituições categorizaram as relações de dominação por meio da definição de raças, atribuindo-lhes caracteres distintos (CÉSAIRE, 1978; ALMEIDA, 2018). Quando consideramos, ainda, o contexto de opressão e a violação de Direitos contra mulheres, a perspectiva se tonifica diferentemente, acentuando-se estruturalmente. Vilma Piedade, ao avaliar os contextos de opressão contra mulheres negras, cunha o conceito “dororidade”, reelaboração de “sororidade”, ou a aliança entre mulheres em prol de uma mudança de paradigma social. De acordo com a autora, o que muda é a centralidade no contexto social de mulheres negras, o qual estrutura-se pelos vetores do sexismo e, sobretudo, do racismo:

A Sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a Dor – mas, nesse caso, especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor. Sororidade, etimologicamente falando, vem de sóror – irmãs. Dororidade vem de Dor, palavra-sofrimento. Seja físico. Moral. Emocional. (PIEADADE, 2017, p. 17).

A experiência da Dor, em especial, experimentada por mulheres negras, é mote literário de um conjunto significativo de autoras negras. Gostaria, todavia, de mencionar algumas dessas

narrativas, as quais referenciam-se dores de sofrimento físico, moral e emocional, notadamente, como define Vilma Piedade (2017), ao descrever o conceito de Dororidade.

Como um todo, a obra de Conceição Evaristo poderia exemplificar a estética e o enredo concernentes ao contexto de violência contra mulheres e, especialmente, mulheres negras. Alguns estudos mais consistes buscam avaliar esse processo de elaboração estético-literária, considerando a amplitude de sua abordagem literária no que diz respeito aos processos histórico-sociais definidos. *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), livro que reúne treze contos, prefigura histórias distintas de subalternização de mulheres, no Brasil, e sua insubmissão. A autora inova, ao propor uma dinâmica literária de articulação de personagens quase que restritamente feminino, em suas variadas formas de existência. Os títulos dos contos são todos nomeados pelas personagens. São, assim, treze contos, trezes mulheres, muitas personagens e um panorama social de exclusão e, extensivamente, de insubmissão e de resistência política.

“Shirley Paixão” representaria, em alguma medida, a síntese de um processo complexo que abrange muitas das realidades sociais de mulheres no país. A personagem é encarcerada³⁵ após tentar assassinar o companheiro. As razões que a levam a tomar essa decisão envolvem a sua relação com as enteadas e o seu contexto de violência. Shirley Paixão acolhe três filhas de um rapaz com quem se relaciona. Na casa da família, passam a ter cinco meninas, formando, assim, seis mulheres e um homem na casa. Profundamente empática com as crianças, a mulher lhes confere cuidado e afetos, sempre se atentando à sua formação e educação. À medida que Seni, a menina mais velha das irmãs, é repreendida brutalmente pelo pai, a madrasta intercede e a protege, pois, “por ela e pelas outras [Shirley] morreria ou mataria se fosse preciso”

35 A respeito do contexto de encarceramento da população feminina, sugeriria a leitura de “Como o gênero estrutura o sistema prisional”, em *Estarão as prisões obsoletas?* (2018), de Angela Davis.

(EVARISTO, 2016, p. 31). O que acontece é que, posterior ao episódio, o pai violenta a filha:

Horas depois de ter sido enxotado da sala por Shirley Paixão, o homem retornou à casa e, aproveitando que ela já estava dormindo, se encaminhou devagar para o quarto das meninas. Então, puxou violentamente Seni da cama, modificando naquela noite, a maneira silenciosa com ele retirava a filha do quarto e levava aos fundos da casa, para machucá-la, como acontecendo há anos. Naquela noite, o animal estava tão furioso – afirma Shirley, chorando – que Seni, para sua salvação, fez do medo, do pavor, coragem. E se irrompeu em prantos e gritos. As irmãs acordaram apavoradas engrossando a gritaria e o pedido de socorro. A princípio, não reconheceram o pai – só podia ser um estranho – e começaram a chamar por ele e por mim. Nem assim o desgraçado recuou. E avançou sobre Seni, gritando, xingando os maiores impropérios, rasgando suas vestes e expondo à nudez aquele corpo ainda meio-menina, violentado diversas vezes por ele, desde quando a mãe dela falecera. (EVARISTO, 2016, p. 31-32)

O que se sucede à violência é a reação de Shirley Paixão, que golpeia o companheiro com uma barra de ferro, como forma de proteção e defesa dela e das filhas: “Seria matar ou morrer. Morrer eu não poderia, senão ele seria vitorioso e levaria seu intento até o fim” (EVARISTO, 2016, p. 32). Parece-me mais provável interpretar as reações das crianças amparadas à proteção de Shirley, a madrasta, porque é, após se sentir defendida por ela, que a criança Seni grita por socorro ao ser violentada sexualmente pelo pai e as demais assim o fazem, ao reconhecerem a agressão contra a irmã. No conto, a personagem descreve esse processo, atribuindo o que define como “confraria de mulheres”: “A nossa irmandade, a confraria de mulheres, é agora fortalecida por uma geração de meninas netas que desponta. Seni continua buscando formas de suplantar as dores do passado” (EVARISTO, 2016, p. 34). Trata-se, portanto, da Dororidade exercida entre essas mulheres.

Há, ainda, de considerar o contexto racial brasileiro e seus processos, ao pensarmos na relação de interação social entre mulheres.

Geni Guimarães, mais precisamente em *Leite do peito* (2001), narra alguns episódios de racismo vivenciados por personagens negras, ao longo de doze contos. Há um paralelo entre a experiência de racismo sofrida na infância e outra na vida adulta da personagem Geni que poderiam exemplificar a relação conflituosa entre dissemelhantes sociais. Em “Fim dos meus natais de macarronada”, a irmã da personagem é tratada de modo desprezível por uma mulher branca que distribuíra presentes de Natal na comunidade:

Eu ainda na fila, com medo de ficar sem. A Cema, de cara enfiada no meio das pregas de minha saia, sem choro e sem riso. Sem curiosidade e sem fala. Sem saber o quanto em eu temia pela falta da sua boneca. Chegou, enfim, a minha vez.

Botei logo a Cema na frente, para ganhar primeiro.

Daí a madame enfiou a mão esguia no saco e, quando foi entregar o presente, parou e olhou na carinha negra e boba da minha irmã. Fitou-a com nojo, medo, repúdio, ódio, sei lá. Deu um passo para trás e quase jogou o pacote na cara de Cema. Virou-se apressadamente, sem ao menos o riso fabricado. Sem ao menos atirar-lhe o beijo hipócrita, frio, triste.

Deu-me o meu e o presente de Zezinho. De quebra vieram os complementos: riso enjoado, beijo grudento. Senti, então, uma enorme dor de cabeça, vontade de urinar ali mesmo sobre a terra ardente e os bicos do sapato dela (GUIMARÃES, 2001, p. 30).

Note-se o modo racista como a “madame” trata as crianças negras, simbolizando, por sua vez, seu “nojo, medo, repúdio, ódio”. Nesse sentido, a compreensão sobre a violência perpetrada pela personagem branca contra Cema só pôde ser ressentida por sua irmã consanguínea e também negra, Geni.

Mais tarde, quando adulta, Geni procura emprego e passa a atuar como professora no colegial, educando crianças. A personagem, ao chegar na escola, logo é surpreendida pela repulsa com a qual recepciona-a uma menina branca, que, “linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho”. Ao ser indagada sobre o porquê do choro, responde: “— Eu tenho medo de professora preta”, “simples e puramente” (GUIMARÃES, 2001, p. 101). Moralmente, a professora se sente ofendida, porém, diferente do que aconselhara outras personagens brancas, decidiu manter-se na sala e acolher a criança, a fim de estabelecer uma relação com ela. À medida que fortalecem sua relação como estudante-professora, veem-se fortalecidas e a criança readéqua sua percepção sobre Geni, a ponto de oferecer-lhe, no dia seguinte ao episódio de Racismo, um “pão com manteiga de avião” (GUIMARÃES, 2001, p. 104). O processo educativo e o diálogo servem, nesse sentido, como elementos básicos para a luta antirracista.

É na infância também que Cristiane Sobral (1974-) procura elementos de formação de sua poética contestadora, aquela do “Não vou mais lavar os pratos / Nem vou limpar a poeira dos móveis / Sinto muito. Comecei a ler” (SOBRAL, 2011a, p. 23). Em seu livro de contos *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011b), a percepção de si evidencia-se pelas narrativas pungentes que alocam crianças e mulheres negras no centro da perspectiva narrativa. Dentre variadas possibilidades de leitura de sua obra, ressaltaria a sua descrição do espaço da solidão – caráter do sofrimento emocional da Dororidade. No conto “Maria Clara”, a personagem que nomeia o conto nasce e logo é abandonada, como “uma criança descartável, justamente porque foi atirada, num ato de desespero, dentro de uma fétida caçamba de lixo” (SOBRAL, 2011b, p. 47). Como reação ao ato, a criança começa a chorar, desesperadamente, à procura de assistência: “Um gemido frágil, miúdo, desesperado, entre os soluços de dor que provocavam espasmos naquele corpo mínimo, corpo negro desconhecido que

já sentira o arrebatador decreto do abandono” (SOBRAL, 2011b, p. 47-48). Esse grito demarca, em alguma medida, alegoricamente, a contestação do abandono. Maria Clara é adotada por Tia Célia, uma mulher que sempre desejara ter uma criança, mas não pôde. O paradoxo da adoção centra-se em um aparente problema que não haveria razão de ser, se o Brasil não se estruturasse racialmente: “Ela era branca, o marido também, não poderia gerar uma criança negra...” (SOBRAL, 2011b, p. 50-51). Ao certificar o nascimento da criança em cartório, sob o receio de perder a guarda da criança – adotada informalmente – atribui-lhe a cor branca e o nome Maria Clara, fazendo referência à pretensa cor. O que resultou dessa relação duplamente receosa – da parte da criança e da mulher em terem uma família – confiou-lhes uma proteção partilhada de sororidade:

De volta ao lugar onde finalmente seria o seu lar, Maria Clara quase não chorava, tinha medo de ser abandonada novamente. Estava sempre sorrindo. Era muito simpática, esperta e inteligente. Sabia que estava sendo testada. Agarrou com toda a força aquela oportunidade única de ter uma família (SOBRAL, 2011b, p. 52).

Valeria ressaltar que é preciso pensar o abandono e a solidão como parte de um exercício social, porque envolve relações intrínsecas de estruturação racial e patriarcal. Inicialmente, a responsabilização sobre a criança parece ser maior sobre a maternidade e menos sobre a paternidade, porque, pela tradição cristã ocidental, as mulheres possuem os dispositivos “biológicos” que exigem o exercício da maternidade compulsivamente. O mesmo não ocorre sobre a paternidade. Outro fator a ser levado em consideração é a atribuição de funções trabalhistas determinada pela ordem de gênero: na ascensão do capitalismo, os trabalhos domésticos – inclusive a maternidade – foram atribuídos às mulheres (FEDERICI, 2017), as quais não são nem mesmo remuneradas. E, mais profundamente ainda, para que mulheres

brancas ocupassem os espaços de trabalho formal, foi preciso o fortalecimento do trabalho doméstico exercido por mulheres negras, cujos ascendentes foram outrora escravizadas e exerciam funções assimiláveis. Quer dizer, não apenas a formação do trabalho, mas, sobretudo, o seu acesso, envolvem a dinâmica de classe, raça e gênero. E, nesse sentido, o cuidado conferido às crianças pode envolver também a relação de trabalho de seus responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer pesquisadora ou pesquisador que se proponha a considerar determinada interpretação do Brasil deve levar em consideração alguns fatores basilares. As nossas dimensões continentais englobam realidades desiguais profundamente distintas – economicamente, socialmente, historicamente.

Apresentei, nesse breve ensaio, um panorama de narrativas literário-ficcionais que poderiam ser consideradas como unidades para a composição de uma narrativa nacional mais ampla e menos excludente e as quais julguei importantes para minha análise. Poderia ter levado em conta outras autoras, outros livros, outras produções. O que definiria a minha abordagem é o pressuposto de que desconsiderar essas autoras configura-se como parte do exercício de epistemicídio. Quero dizer, desconsiderar historicamente a produção intelectual e literário de mulheres negras no país constitui-se como um problema, o qual, evidentemente, não se esgota nessas poucas páginas. A definição do cânone e sua penetração nas dinâmicas culturais, como somos levados a acreditar, não é aleatória. Ela se relaciona direta e indiretamente às dinâmicas sociais de exclusão e de opressão – que, descritas ao longo desse ensaio –, afetam processos sociais vivenciados por mulheres negras em suas mais variadas formas.

Procurei descrever narrativas cuja abrangência circunda processos comuns vivenciados no país por mulheres negras,

os quais estruturam relações de poder patriarcais e racistas, favorecendo, portanto, sujeitos sociais masculinos e brancos. Dentre esses processos, elenquei o desenvolvimento nacional e sua ligação irrestrita com a escravização de pessoas de ascendência africana, a constituição do trabalho doméstico como continuidade das realidades sociais anteriores à abolição formal da escravatura – trabalho “*racialisé*”, como define Françoise Vergès em *Un féminisme décolonial* (2019) –, e, por fim, o caráter psicossocial de violação contra mulheres negras.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, N. P. *A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Letramento, 2018.

ANDRADE, M. de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARNEIRO, A. S. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CRENSHAW, K. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, A. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FEDERICI, S. *O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

GENETTE, G. *Figuras III*. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018.

GUIMARÃES, G. *Leite do peito*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2001.

GUIMARÃES, R. *Água funda*. São Paulo: Editora 34, 2018.

INTÉRPRETES DO BRASIL. Disponível em <http://www.interpretesdobrasil.org/>. Acesso em 13 abr. 2020.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, L. de O. *Tecnologia, educação e democracia em apêndice: Método Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PERICÁS, L. B. & SECCO, L. F. (Org.). *Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados*. São Paulo: Boitempo, 2014.

PIEIDADE, V. *Dororidade*. São Paulo: Nós, 2017.

REIS, M. F. dos. *Úrsula: romance original brasileiro, por uma maranhense*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

RODNEY, W. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa: Seara Nova, 1975.

SOBRAL, C. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Dulcina, 2011a.

SOBRAL, C. *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*. Brasília, Dulcina, 2011b.

VERGÈS, Françoise. *Un féminisme décolonial*. Paris: La Fabrique, 2019.

“Vice de Bolsonaro diz que brasileiro herdou ‘indolência’ do índio e ‘mandragem’ do africano”. *Jornal O Globo*, de 06 de agosto de 2018. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/vice-de-bolsonaro-diz-que-brasileiro-herdou-indolencia-do-indio-mandragem-do-africano-22955042>. Acesso em 16 jul. 2020.

Tempo em espiral e história na escrita feminina afrodiaspórica: *O crime do Cais Valongo e Um defeito de cor*

Danielle de Luna e Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreender as múltiplas conexões entre **O crime do Cais Valongo** (2018), de Eliana Alves Cruz, e **Um defeito de cor** (2006), de Ana Maria Gonçalves, devemos considerar como ambas as narrativas se voltam para a discussão da escravidão no Brasil, bem como para os diversos elos entre este país e o continente Africano. Os dois romances enfocam personagens femininas trazidas à força da África e escravizadas, e que, contra todas as probabilidades, se alfabetizam e encontram seu caminho para a liberdade. Muana e Kehinde narram suas próprias vidas e, ao fazê-lo, lançam luz sobre temas difíceis como o tráfico de escravos, as fraturas e rupturas causadas pela diáspora, os abusos sexuais e a violência. Ao mesmo tempo, as narrativas também discutem estratégias de resistência, bem como o papel que práticas espirituais e crenças trazidas da África (dos Makuas, em Moçambique, no caso de **O Crime do Cais Valongo**, e dos Iorubás, no Benin, em **Um defeito de cor**) tiveram na configuração de estratégias que possibilitaram a sobrevivência no Novo Mundo. As histórias que suas protagonistas contam iluminam e esclarecem trechos da História, à medida que as suas vozes olham para trás e procuram peças que faltam que

lhes permitam compreender os crimes cometidos contra elas, bem como suas próprias falhas e contravenções.

Em **Um defeito de cor** (2006), de Ana Maria Gonçalves, o texto é escrito como uma longa carta ao filho de Kehinde, tirado dela ainda criança e vendido como escravo pelo próprio pai. Velha e cega, ciente de sua morte iminente, Kehinde dita sua carta, cujo objetivo explícito é informar e educar Omotunde sobre sua História. Ao narrar os caminhos que percorreu entre África e Brasil, sua escravização e luta por liberdade, a experiência da maternidade, a participação na Revolta dos Malês, Kehinde traça um panorama dinâmico sobre sua trajetória pessoal ao mesmo tempo que traz a lume a herança cultural e religiosa que sempre a manteve conectada com sua origem. Por sua vez, em **O crime do cais Valongo**, segundo romance de Eliane Alves Cruz, publicado em 2018, dois narradores se revezam desvelando suas histórias: Nuno Alcantara, jornalista que investiga o assassinato de Bernardo Lourenço Viana, e Muana Lomuè, escrava moçambicana que trabalhava para o Sr. Viana. No decorrer da investigação, ouvimos falar da vida de Muana em Moçambique e ficamos sabendo do verdadeiro crime que está sendo cometido: a escravidão e os milhares de corpos negros enterrados em um cemitério clandestino próximo ao Cais do Valongo, no Rio de Janeiro, hoje considerado um importante sítio arqueológico.

Argumentarei no decorrer deste artigo que ambos os romances não apenas reencontram e reescrivem a história, mas o fazem a partir de uma cosmologia africana que conecta os vivos e os mortos; o passado e o presente; a África e o Brasil. O cosmograma Kicongo yowa será usado como uma chave para entender como essas conexões ocorrem temática e estruturalmente. Espiral que se move no sentido anti-horário, do nascer do sol - associado ao nascimento, passando pelo meio-dia - relacionado à plenitude da vida, à meia-noite, momento da morte, qual um círculo ou espiral infinita, simboliza conexões fluidas e em constante movimento.

ARQUEOLOGIA LITERÁRIA, ORALITURA E TEMPO ESPIRALAR

Quando consideramos as histórias de afro-brasileiros, a tarefa de encontrar vestígios e recontar ou reimaginar suas origens, mitos e genealogias, é muitas vezes árdua. A escassez de fontes que focalizam suas vidas e experiências pessoais exige que escritores, contadores de histórias e artistas trabalhem como arqueólogos, escavando e decifrando quaisquer elementos que possam encontrar. Utilizando-se de um processo criativo similar, ao qual denomina de *arqueologia literária*, a escritora estadunidense Toni Morrison afirma:

Se escrever é pensamento, descoberta, seleção, ordem, significado, é também admiração e reverência e mistério e mágica. Suponho que eu poderia dispensar os último quatro ingredientes se eu não levasse mortalmente a sério a fidelidade ao ambiente a partir do qual escrevo e no qual meus *ancestrais* de fato viveram. [...] É um tipo de arqueologia literária: com base em certas informações e um pouco de indução, você viaja para um sítio para ver que vestígios nos alcançaram e *para reconstruir o mundo que esses vestígios nos sugerem* (MORRISON, 2020, p.309, grifo nosso).

Por sua vez, a pesquisadora e dramaturga Leda Maria Martins discute a Oralitura como performance (aquela que usa a palavra e / ou o corpo) como outra possibilidade de *recriação e revisão*. Segundo Martins “cada performance ritual recria, restitui e revisa um círculo fenomenológico no qual pulsa, na mesma contemporaneidade, a ação de um pretérito contínuo, sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e o futuro e neles também se esparge” (2015, p. 81).

A fusão de temporalidades distintas, indicada acima, está diretamente relacionada ao conceito africano de tempo como espiral que pode ser mais bem compreendida a partir do cosmograma Kicongo, ou yowa. Neste cosmograma, uma linha horizontal separa o mundo dos vivos dos mortos. A presença de

um eixo vertical cria uma intersecção e marca os quatro momentos do sol. Sobre o yowa, La Vinia Jennings³⁶ afirma que “[e]nquanto a circunferência do círculo representa a certeza da reencarnação; três dos discos solares mapeiam as fases da vida na terra e o quarto marca a existência espiritual para além do reino terreno. Cada disco, formando uma tensão contra o disco oposto, demonstra equilíbrio e unidade. O nascer do sol, o disco solar à direita ou leste, é o sinal do início da vida, e o pôr do sol, à esquerda ou oeste, significa o processo inevitável da morte [...]. O padrão da jornada natural do sol da direita para a esquerda ou do Leste para oeste, no sentido anti-horário, representa a jornada da vida na terra, assim como no outro mundo. A espiral anti-horária dos momentos solares sugere um movimento para trás que espacializa o tempo à medida que ele recua para o passado.” (JENNINGS, 2008, p.19).³⁷

A crença neste tempo espiralar que acaba por movimentar a própria estrutura narrativa, (re)posicionando as próprias escritoras, que passam a atuar também como mediadoras e arqueólogas literárias. Mediadoras porque, assim, como suas personagens atuam como “elo” entre os vivos e mortos, entre África e Brasil, presente e passado. Arqueólogas literárias porque desvelam ossos, vozes e histórias. E o fazem tratando o tempo e a espacialidade de forma espiralar.

36 Tanto Leda Maria Martins quanto Jennings recorrem ao pesquisador Robert Farris Thompson (1984) para definir o cosmograma Kicongo.

37 Tradução livre do original: “[W]hile the circumference of the circle represents the certainty of reincarnation; three of the solar disks map the phases of life on earth and the fourth marks the spiritual existence beyond the earthly realm. Each disk, forming a tension against its opposing disk, demonstrates balance and unity. Sunrise, the solar disk at the right or east, is the sign of life beginning, and sunset, at the left or west, signifies the inevitable process of death [...] The pattern of the sun’s natural journey from right to left or east to west, counterclockwise in direction, figures the journey of life on earth and beyond in the afterworld. The counterclockwise spiral of the solar moments suggests a backwards movement that spatializes time as it recedes into the past.” (Jennings, 2008, p.19).

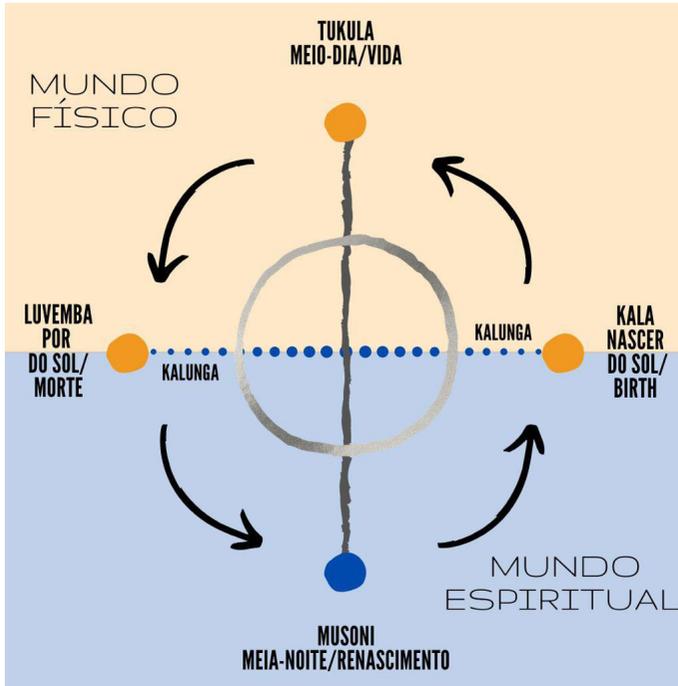


Fig.1 Yowa (Cosmograma Kicongo)³⁸

TEMPO ESPIRALAR EM *UM DEFEITO DE COR*

No romance de Ana Maria Gonçalves, a busca pelos vestígios, pelos traços das memórias e da ancestralidade é realizada como um pacto que se estabelece implicitamente entre protagonistas, personagens e leitor. O prólogo de **Um defeito de cor** adiciona um outro elemento a este pacto – a própria autora como arqueóloga e, em parte, como personagem. Ao descrever o seu encontro, ficcional, com o manuscrito deixado por Kehinde, a autora se insere na narrativa, entrando dentro do tempo espiralar, conectando-se aos que já foram e aos que ainda não nasceram. Ao fim do prólogo, ela afirma:

³⁸ Todas as ilustrações foram elaboradas a partir da terminologia adotada por THOMPSON (1984).

Espero que Kehinde aprove meu trabalho e que eu não tenha inventado nada fora do propósito. Acho que não, pois muitas vezes, durante a transcrição, e principalmente durante a escrita do que não consegui entender, *eu a senti soprando palavras no meu ouvido*. Coisas da Bahia, nas quais acredita quem quiser... (GONÇALVES, 2009, p.17).

A presença espectral de Kehinde, personagem inspirada na em Luisa Mahin e nas histórias de tantas outras mulheres negras, estabelece diálogo com a escritora/personagem, que por sua vez, a partir de seu ofício literário e histórico dá voz a um *sopro ancestral*³⁹. Por sua vez, entre Kehinde e Omunte, narradora e narratário, os laços de sangue justificam a longa investigação arqueológica da narrativa epistolar de Gonçalves. Personagem em constante movimento, as viagens de Kehinde a levam de Savalu, no Benim, à Salvador, de volta à África e, finalmente, de volta ao Brasil. Nesta última jornada, ela tem a chance de olhar para trás, conectando acontecimentos e tentando dar sentido a sua história e aos caminhos que a separaram de seu filho. Kehinde fala como se Omotunde pudesse ouvi-la e diz: “Andei muito doente nos últimos três anos, e só não morri porque o encontro já estava marcado para daqui a pouco, assim que eu terminar este pedido de desculpas. Porque é assim que vejo tudo isso, como um grande *mea-culpa*.” (GONÇALVES, 2009, p.945).

Olhar para o seu passado a ajuda a entender o que ela considera ser seu destino. Sua história, assim como a história dos afro-brasileiros, não poderia ser separada da África e é contando e lembrando que Kehinde se vincula a Omotunde, tirada dela de forma tão violenta e prematura. Nessa ausência, nos vazios, ou espaços vazios da existência, histórias e memórias encontram seu lar e estabelecem conexões invisíveis, mas perenes. Mesmo

39 Discuto o termo em *Filha, diga o que vê: sopro ancestral e escrita feminina afro-brasileira*. Disponível em: <https://rosalux.org.br/livro/insubmissao-intelectual-de-mulheres-negras-nordestinas/>

que nunca se reencontrem, é a busca pelo filho que motiva seus deslocamentos. Da mesma forma, sua narrativa é movida pelo desejo de se dar a conhecer ao filho. Sabemos que Luiz Gama (a figura histórica em que se baseia Omotunde) fez várias tentativas para encontrar sua mãe. **Um defeito de cor** vem então, como uma *resposta* ao apelo de Gama, ao qual reproduzo parcialmente a seguir.

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina, (Nagô de Nação) de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa.

Dava-se ao comércio - era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. (GAMA, 1880 apud FERREIRA, 2008, p.304-305).

A oralitura de Gonçalves se dá a partir da repetição e recriação. Se os registos históricos nos dão acesso à autobiografia epistolar de Luiz Gama, Gonçalves oferece-nos uma resposta utilizando-se do mesmo gênero, reinventando e recriando a história. Uma das muitas maneiras pelas quais a autobiografia ficcional de Kehinde faz isso é incorporando elementos de uma cosmologia africana, como voduns, bem como a cultura e da religião Iorubá, a exemplo dos *abikus* (crianças que nascem para morrer prematuramente) e *ibejis* (a crença na forte conexão compartilhada entre pares de gêmeos). A presença destes na narrativa destacam a importância dos ancestrais, e o mais importante, dão voz àqueles que não sobreviveram à Passagem do Meio⁴⁰. Portanto, a mesma espiral que liga a África ao Brasil, conecta os vivos aos que já morreram. Assim, o elo com a avó e com a irmã Taiwo, ambas falecidas a caminho do Brasil, se mantém ao longo de toda a narrativa por meio

40 Travessia forçada através do Atlântico dentro de navios negreiros

de sonhos. Kehinde sobrevive e prospera a partir de uma conexão estabelecida com uma rede de outras mulheres que se apoiam tanto no plano terreno quanto no espiritual. Prestes a reencontrar uma destas mulheres, Agontimé, “uma mulher mais forte e mais sábia do que todas do que eu já tinha conhecido, uma rainha em África e no Brasil” (GONÇALVES, 2009, p.593), Kehinde recorda-se novamente da avó:

No corpo de mulher, Oxumaré é Dani, que é o nome feminino da cobra Dan, e a minha avó desenhava Dani *como uma cobra enrodilhada que come o próprio rabo. Ela dizia que essa cobra, sem começo ou fim, é a mesma coisa que o trabalho de Oxumaré, que não pode parar de levar as águas até o céu, de onde elas tornam a cair; e para onde ele torna a levá-las, sem descanso. Era uma Dani que minha avó estava tecendo no dia em que os guerreiros apareceram na nossa casa, em Savalu.*” (GONÇALVES, 2009, p. 593, grifo nosso).

O trecho acima justapõe três imagens que são caras a esta discussão sobre tempo espiralar e escrita afrodiaspórica. Primeiramente, a cobra Dan, sem início ou fim, alimentando a si própria. Em seguida, o trabalho de Oxumaré, levando as águas até o céu, em movimento contínuo. Por fim, a presença da figura ancestral feminina ressignificando o conhecimento imemorial e tecendo histórias.

Pode-se afirmar que o fluxo circular incessante descrito acima guarda semelhanças com o cosmograma yowa. Na adaptação abaixo incluímos o deslocamento espacial da protagonista, buscando identificar possíveis relações entre o tempo espiralar da narrativa e o espaço. Partindo da África ao *Kala* (nascer do sol), Kehinde se estabelece na plenitude da vida (*Tukula* – meio-dia) no Brasil. Durante esses dois estágios, como mencionado anteriormente, ela não só mantém elos com os ancestrais, mas também, permanece em relação com a cultura e com o país que foi forçada a abandonar. Aproximando-se da maturidade, Kehinde

retorna à África em busca de Omotunde, onde permanece até a sua velhice (*Luvemba – pôr-do-sol*). Lá, se estabelece como negociante de sucesso, mantendo laços afetivos e culturais com o Brasil. É a partir de uma destas conexões que recebe uma pista importante a respeito da localização de seu filho, e por isto, parte em sua última jornada, rumo ao Brasil. Prestes a chegar a seu destino, nossa protagonista não resiste à jornada. Inicia assim, uma outra travessia, pelo *Musoni* (meia-noite ou renascimento) abandonando o mundo físico e ingressando no mundo espiritual. Percebe-se, então, que a movimentação espiralar que conecta temporalmente morte e renascimento, também encontra reflexo na espacialidade narrativa.

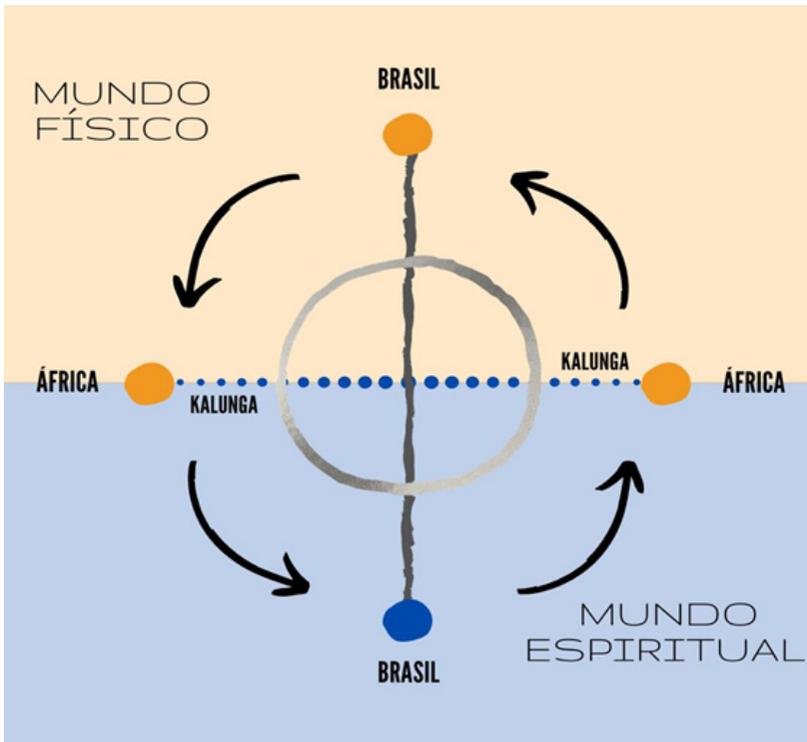


Fig 2 Yowa em **Um defeito de cor**

TEMPO ESPIRALAR EM *O CRIME DO CAIS VALONGO*

Em *O Crime do Cais Valongo*, uma voz coletiva que transpõe a fronteira entre o mundo dos vivos e dos mortos faz companhia constante à Muana Lomué. A escravizada moçambicana serve de mediadora entre os vivos e os mortos e é por meio dela que temos acesso aos crimes de escravidão cometidos contra eles, assim como às suas histórias individuais. Conectando temporalidades e espacialidades, ela assume a posição de voz ancestral e ilumina rastros e vestígios. Sobre sua condição, a personagem afirma

O vice-rei ordenou que nenhum negro poderia sair do Valongo, ou seja, entrar na cidade antes da venda. Se morressem, lá mesmo ficavam no cemitério dos novos. Aquele pedaço de chão, com o grande pedregulho separando o resto da cidade, seria tudo o que conheceriam desta terra. Ficava sempre a pensar que eu era como a Pedra do Sal, pois vivia entre dois mundos. Todas as quartas e sábados eu saía da terra dos mortos ou semimortos do lado de cá para a dos vivos, do lado de lá, dentro da cidade. *Eu era um elo desta estranha corrente*. Eu e a Pedra repleta de negros que carregavam aquele material cortante que era o sal. (CRUZ, 2018, p.16, grifo nosso).

A multidão que acompanha Muana na vida após a morte são homens, mulheres e crianças que morreram antes ou logo depois de chegar ao Brasil, que perambulam pelo Cais do Valongo como espectros. A presença liminar desses seres, parece espelhar a própria identidade de Muana, presa entre o tempo e o espaço.

É também através de Muana que se revela a verdadeira identidade do assassino de seu dono, Sr. Bernardo Viana. O maior crime que a sua história ilumina, no entanto, é a verdadeira natureza do Cais do Valongo, onde o indizível aconteceu. Lá, onde milhões de africanos chegaram para serem escravizados no Brasil, os olhos e ouvidos atentos de Muana conseguem ver e ouvir as vozes de quem não viveu para começar uma nova vida no Brasil. Em uma

conversa com o Sr. Toole, um abolicionista, ela questiona: “Quem chega a este lugar por um tumbeiro, senhor Toole passa a ocupar o pior lugar neste mundo, mas ocupa. Onde ficam os que não são mais de onde encontramos e não chegaram a existir aqui? Seria isto o que o padre e os livros de vocês chamam de *limbo*?” (CRUZ, 2018, p. 142, grifo nosso).

Ao afirmar que o “mar é o maior cemitério deste mundo”, Muana obriga o leitor a contemplar o oceano e o Cais do Valongo e a reconhecer os esqueletos e histórias que lá se escondem. Em um processo que se assemelha ao de arqueologia literária descrito por Morrison, a protagonista exhibe alguns dos vestígios encontrados:

A chuva adensou e, de repente, nos vimos diante do campo fantasmagórico. Estava apavorada. Como chegamos da chácara até lá tão rapidamente? Quando a chuva forte descia, os corpos enterrados à flor da terra vinham à tona e boiavam em meio ao lixo. Em tempos regulares, queimavam os pedaços de gente amontoados no centro do campo. Quando acompanhava a falecida dona Ignácia à igreja, sempre que o padre falava do inferno, era o cemitério dos escravos novos que eu imaginava. Os ossos brotando como flores duras e sem cor. (CRUZ, 2018, p.163)

Após a sua morte, Muana, é vista no Cais do Valongo junto a uma multidão de outros seres etéreos, desaparecendo em pleno ar. Gosto de imaginar que esta partida indicou não só um retorno ao mundo dos mortos, mas também um movimento espacial em direção à África, conforme aponto na imagem a seguir.

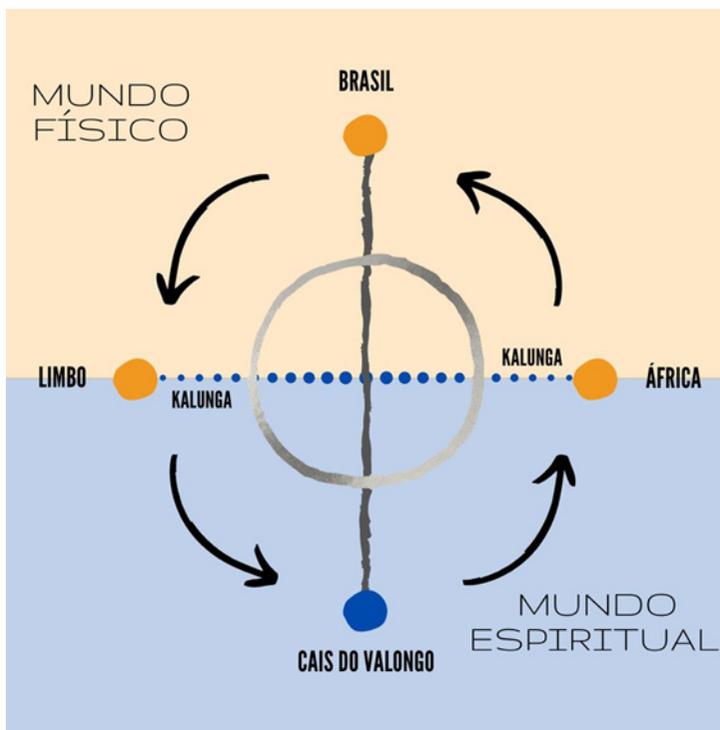


Fig. 3 Yowa e o **Crime do Cais do Valongo**

Percebe-se na imagem acima a associação entre temporalidade espiralar e espacialidade no romance de Eliana Alves Cruz. O nascer do sol (Kala), ou a origem de Muana na em Moçambique, é seguido por seu movimento em direção ao Brasil ao Tukula (meio-dia) e finalmente pela hora liminar do pôr do sol (Luvemba) no diagrama, associada à habilidade de Muana de existir entre os mortos e vivos, simultaneamente. À meia-noite, no reino dos mortos, após a morte da protagonista, juntamente com uma procissão de centenas de homens e mulheres negros presos entre os dois mundos e dois continentes, a alma de Muana deixa o Cais do Valongo, encontrando a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À semelhança de Kehinde e Muana, Ana Maria Gonçalves e Eliana Alves Cruz atuam como elemento de ligação entre o nosso passado e as histórias que devem ser contadas, não só porque foram mantidas em segredo por muito tempo, mas porque seguem se dispersando como *performance*, revisitadas e recriadas, em um movimento contínuo. Destaco que o movimento espiralar em ambas as narrativas ocorre tanto no aspecto temporal, através da comunicação permanente entre vivos e mortos, quanto no espacial, uma vez que em que as duas protagonistas fazem a viagem de retorno a seu lugar de origem. Ao retroceder no tempo e no espaço, revelando uma temporalidade e uma espacialidade espiralar, os dois romances iluminam a contiguidade entre pretérito e presente e encenam conexões resistentes entre África e Brasil.

Acreditamos que o cosmograma Kicongo, yowa, com sua representação em sentido anti-horário das fases da vida, possibilitaria uma chave de leitura da produção de outras narrativas afrodiáspóricas. Igualmente, seria profícuo o aprofundamento da interpretação do cosmograma, bem como a discussão de performances do tempo espiralar e de Oralitura, conceitos propostos pela pesquisadora Leda Maria Martins, no esforço para uma arqueologia literária e crítica, em busca de vestígios e rastros, a fim de interpretar e (re)imaginar temporalidades afrodiáspóricas.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Eliana Alves. **O crime do cais do Valongo**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FERREIRA, Ligia Fonseca. **Luiz Gama por Luiz Gama**: carta a Lúcio de Mendonça. Teresa, n. 8-9, p. 300-321, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

JENNINGS, La Vinia Delois. **Toni Morrison and the Idea of Africa**. New York: Cambridge University Press, 2008.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares, (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORRISON, Toni. **A fonte da autoestima**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THOMPSON, Robert Farris; CORNET, Joseph. **The four moments of the sun: Kongo art in two worlds**. National Gallery of Art, 1981.

THOMPSON, Robert Farris. **Flesh of the spirit**, African and African American art and philosophy. New York: Vintage Books, 1984.

Contos de matriz africana na educação literária de jovens e adultos: métodos de leitura de Bordini e Aguiar

*Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho &
Patrícia Pinheiro-Menegon*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando que a Literatura e suas nuances são definíveis não pelo fato de serem ficcionais ou imaginativos, mas porque empregam a linguagem de forma peculiar, entendemos que a Literatura é uma experiência estética que representa uma espécie de fruição organizada contra a fala comum, conforme destaca Eagleton (2003). Nessa acepção, compreendemos o texto literário como um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material.

Tomada aqui como arte e experiência estética, neste capítulo, discorreremos sobre o processo de leitura literária a partir do conto intitulado *O beijo da palavrinha* do escritor moçambicano Mia Couto (2006), perspectivando a formação do aluno-leitor/literário na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – doravante EJA⁴¹. Partindo dos estudos de Bordini e Aguiar (1988)

41 Considerando os diferentes níveis na Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei Nº 9.394/1996, especifica as seguintes modalidades de ensino no Brasil: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação a Distância (EaD), Educação Especial. Ademais, objetivando garantir o atendimento

e assentados numa perspectiva crítico-reflexiva, nos basearemos nos pressupostos teóricos acerca dos métodos de leitura literária propostos pelas autoras, para discutir as concepções sobre leitura e educação literária quando analisada a temática do espaço no conto moçambicano.

Metodologicamente, optamos por uma revisão literária cujo recorte de natureza bibliográfica direciona a objetivos descritivos e explicativos buscando para além de situar, descrever e exemplificar as diversas nuances que subjazem quando da formação literária e os métodos ou alternativas metodológicas a serem abordados na sala de aula e a relação dialógica entre sujeitos de linguagem – aluno/leitor – a partir do texto literário de matriz africana.

Para fins de recorte histórico, é necessário aclimatar o texto das pesquisadoras Bordini e Aguiar (1988) como resultado de investigações sobre as práticas educativas e, por extensão, da problemática acerca do ensino de Literatura no Estado do Rio Grande do Sul; investigações iniciadas em 1983 pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – CPL/PUC/RS.

Nesse contexto investigativo, na obra intitulada *Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas* as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, objetivam elencar e discutir ao longo de nove capítulos, as múltiplas questões que hierarquizam a problemática acerca do ensino da Literatura na Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio –, no tocante à aplicabilidade dos métodos de leitura literária no espaço da sala de aula, bem como fomentam a ideia de recepção do texto literário no âmbito da formação do aluno-leitor/literário.

educacional especializado que respeita as individualidades e múltiplas identidades dos sujeitos, é possível identificar ainda outras modalidades de ensino no Brasil, tais como: Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e a Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade em instituições penais, que constituem modalidades específicas para grupos populacionais específicos.

Partindo das ideias de Bordini e Aguiar (1988) sobre a formação do leitor, situaremos na primeira seção, a discussão a partir dos três aspectos fundamentais em que os métodos para formação do leitor ou as propostas metodológicas estão inseridas na obra *Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas*, quais sejam: i) as concepções sobre o leitor, a leitura e o papel da escola no processo de formação do aluno-leitor/literário; ii) os interesses de leitura e a seleção do texto literário e iii) as propostas metodológicas. Na segunda seção, apresentaremos cada um dos métodos abordados pelas autoras e na última seção faremos a leitura do conto perspectivando a educação literária de Jovens e Adultos.

MÉTODOS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NA ESCOLA BÁSICA

Em *Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas*, as pesquisadoras Bordini e Aguiar (1988), partem de uma reflexão acerca do papel da escola e das práticas de leitura desenvolvidas no contexto da formação do leitor, destacando a atividade de leitura enquanto função social. Nessa acepção, as autoras elencam primordialmente, a leitura como meio de socialização, uma vez que ao encontrar com uma diversidade de textos na escola, o aluno imerge num permanente processo de trocas culturais.

As pesquisadoras apresentam ao leitor, um rigoroso levantamento de dados no que tange às expectativas de leitura literária dos alunos relacionando tais expectativas a critérios para a seleção de textos. Interessante observar a relação de convergência que Bordini e Aguiar (1988), propõem entre a faixa etária do aluno e o interesse deste, prospectando a estreita relação entre o fator idade e a preferência de leitura e acrescentam que “a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida

humana, essas preferências modificam-se à medida em que se dá o amadurecimento do indivíduo” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 19).

Nessa perspectiva, a EJA enquanto modalidade da Educação Básica brasileira que objetiva auxiliar na eliminação das discriminações e na busca por uma sociedade mais justa e menos desigual, conforme expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), não se restringe apenas ao âmbito da alfabetização. Embora disponha também de objetivos norteadores para o trabalho de alfabetização, a EJA não se limita a ações extensionistas para a erradicação do analfabetismo no Brasil, como programas e projetos historicamente existentes e já extintos no quadro geral da História da educação brasileira, conforme destaca Pinheiro-Carvalho (2012). Isso significa dizer que tal modalidade objetiva oferecer tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de “aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no pleno exercício da cidadania” segundo afirmam Nóbrega e Pinheiro-Carvalho (2022).

As turmas de EJA vão para além da erradicação do analfabetismo, e isto significa dizer que assentada em bases legais, conforme o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a EJA abrange os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (1996, p. 01).

Considerando essa integralidade, observamos que Bordini e Aguiar (1988) discorrem acerca da formação do leitor, apresentando a partir de um percurso metodológico propositivo, os métodos para formação do leitor, construídos com base na compreensão e interpretação do texto literário. Nesse contexto,

os métodos para a formação do leitor são categoricamente denominados: método científico, método criativo, método recepcional, método comunicacional e método semiológico.

Assim, objetivando situar os métodos de leitura à luz da formação do leitor da EJA, discorreremos brevemente sobre cada um dos métodos propostos considerando cinco aspectos a serem apresentados e sintetizados no quadro organizacional apresentado ao final da terceira seção, quais sejam: a base teórica, o contexto da sala de aula, as etapas e a possibilidade de abordagem.

Método científico

Na perspectiva do método científico, Bordini e Aguiar (1988), tomam os pressupostos teóricos da pesquisa científica e situam a sala de aula como um laboratório de experimentação e reflexão, a partir de um plano de ensino propositivo e desafiador. Nesse sentido, podemos inferir que tal método se baseia numa concepção epistemológica e prevê as seguintes etapas: 1) as atividades exploratórias; 2) o estabelecimento do tema; 3) as hipóteses da pesquisa; 4) a justificativa da escolha do tema e das hipóteses; 5) a coleta de dados; 6) a análise e interpretação dos dados e; 7) a conclusão.

Método criativo

Baseado nos pressupostos das práticas educativas de caráter artístico como as artes cênicas, as artes plásticas, a música e, sobretudo, as artes literárias, o método criativo concebe a sala de aula como um ateliê onde é possível criar e recriar as realidades aparentes. Ao perspectivarmos o aluno jovem e/ou adulto, observaremos que estes já apresentam consolidados um conjunto de crenças, valores e pressupostos de vivências que podem ser compartilhados no âmbito da sala de aula. Nessa acepção, o método criativo torna-se um valioso método de leitura para ser desenvolvido nas turmas de EJA.

Por essa razão, podemos compreender o método criativo a partir de uma concepção ontológica onde a percepção a respeito do sujeito situa-se no ‘entre-lugar’ do sujeito criador, no interior do processo de criação, inserido no contexto histórico-cultural. As etapas do método criativo propostas por Bordini e Aguiar (1988), são identificadas como: 1) a constatação de uma carência; 2) a coleta desordenada de dados; 3) a elaboração interna dos dados; 4) a constituição do projeto criador; 5) a elaboração da matéria e, 6) a divulgação do trabalho.

Método recepcional

Podemos compreender o método recepcional de Bordini e Aguiar (1988), a partir das bases teóricas da estética da recepção ou teoria da recepção que concebe o leitor como parte do processo de produção de sentidos do texto, por conseguinte, a sala de aula pode ser perspectivada como espaço dialógico de interação. Consideradas em suas características mais amplas, as classes de EJA reúnem uma grande fortuna empírica em termos de experiências de vida tais como: a maternidade e a paternidade, as práticas de comércio, possíveis mudanças de empregos, viagens, leituras de mundo, perdas pessoais e outros aspectos da vida que permitem diálogos sobre vivências. Assim, os alunos dessa modalidade de ensino contribuem para as trocas dialógicas de forma espontânea tal como compreende em termos de recepção, o método recepcional.

Isto significa dizer que o método recepcional apresenta nuances de um processo de trocas culturais a partir da experiência estética dos alunos com o texto literário. Considerando o horizonte de expectativas do leitor, o método recepcional pode ser dividido em: 1) a determinação do horizonte de expectativa; 2) o atendimento a esse horizonte; 3) a ruptura do horizonte de expectativa; 4) o questionamento desse horizonte; e 5) a ampliação do horizonte de expectativa.

Método comunicacional

Embasado nos pressupostos teóricos da teoria da comunicação de Jakobson, o método comunicacional compreende a sala de aula como um espaço sociodiscursivo onde os diferentes atos comunicacionais podem ser perspectivados a partir das funções da linguagem. Nessa acepção, podemos inferir que o método comunicacional apresenta uma abordagem estruturalista, uma vez que as funções da linguagem funcionam como estruturas discursivas. O referido método apresenta as seguintes etapas: 1) o encontro com o texto para experiência estética individual ou social; 2) a identificação dos aspectos dos atos comunicativos; 3) a análise das funções linguísticas presentes no texto; 4) o exame da função linguística predominante; e 5) a relação dos textos quanto à predominância de funções da linguagem.

Método semiológico

Na abordagem do método semiológico, Bordini e Aguiar (1988), partem das bases teóricas propostas pelo filósofo, teórico da cultura e pesquisador da linguagem humana, Mikhail Bakhtin (1895 - 1975), e a partir desse viés, são elencadas discussões acerca do signo ideológico, do dialogismo e da polifonia. Por essa razão, assim como no método comunicacional, a sala de aula no método semiológico também é perspectivada como um espaço discursivo.

Entretanto, vale destacar que no método semiológico a linguagem é compreendida como produto social, por essa razão, a abordagem deste método é delineada numa acepção fenomenológica e pode ser dividida nas seguintes etapas: 1) a coleta de diferentes textos culturais; 2) a aquisição das bases semiológicas; 3) a identificação do uso intencional da língua; 4) a análise da intenção conformadora ou emancipatórias dos textos e 5) a interação dos sujeitos com os textos.

Para fins didáticos e objetivando visualizar os métodos de leitura e as alternativas metodológicas para a formação do leitor,

apresentamos abaixo, um quadro organizacional sintetizando os aspectos centrais da obra e os elementos diferenciadores de cada método proposto por Aguiar e Bordini (1988).

MÉTODO	BASE TEÓRICA	SALA DE AULA	ETAPAS	PERSPECTIVA
CIENTÍFICO	Pesquisa científica	Laboratório: experimentação reflexão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades exploratórias 2. Estabelecimento do tema 3. Hipótese de pesquisa 4. Justificativas das etapas 2 e 3 5. Coleta de dados 6. Análise e interpretação de dados 7. Conclusão 	Epistemológica: teoria do conhecimento
CRIATIVO	Práticas de caráter artístico	Ateliê: criação recriação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constatação de uma carência 2. Coleta desordenada de dados 3. Elaboração interna dos dados 4. Constituição do projeto criador 5. Elaboração matéria 6. Divulgação do trabalho. 	Ontológica: [percepção do sujeito] sujeito criador processo de criação contexto histórico-cultural
RECEPCIONAL	Estética da Recepção	Espaço dialógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinação: horizonte de expectativa 2. Atendimento de expectativas 3. Ruptura de expectativas 4. Questionamento das expectativas 5. Ampliação do horizonte de expectativa 	Interacionista Dialogismo

COMUNICACIONAL	Jakobson Funções da linguagem	Espaço sociodiscursivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social 2. Identificação dos elementos do jogo comunicativo 3. Análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos 4. Análise das formas de manifestação da função predominante 5. Comparação dos textos quanto à predominância de funções linguísticas 	Estruturalista: funções da linguagem estruturas discursivas
SEMIOLÓGICO	Mikhail Bakhtin Signo ideológico Dialogismo Polifonia	Espaço discursivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coleta de textos culturais diversificados 2. Aquisição das regras do jogo semiológico 3. Reconhecimento do uso intencional das linguagens 4. Análise da intenção conformadora ou 5. Emancipatórias dos textos e interação dos sujeitos com os textos. 	Fenomenológica: signos intencionais intencionalidade valores ideológicos

O BEIJO DA PALAVRINHA NA SALA DE AULA: O MÉTODO RECEPCIONAL NA EJA

Por meio do conto *O beijo da palavrinha*, do moçambicano Mia Couto, mostraremos a importância de utilizar um dos métodos mencionados para trabalhar o texto literário com leitores da EJA. Antes, porém, explicaremos as etapas do Método Receptional, método escolhido para este capítulo. Pois, para executá-lo em sala de aula, o professor precisa seguir cinco etapas fundamentais em sequência.

A primeira etapa é a determinação do horizonte de expectativas dos alunos. Etapa em que o professor deve definir estratégias objetivando promover a mudança do horizonte de expectativas dos alunos durante as atividades. A segunda etapa consiste em atender o horizonte de expectativas. Aqui deverão ser trabalhados textos literários que satisfaçam as necessidades dos alunos, isto é, que tenham relação àquilo que eles já têm conhecimento. A seguir ocorre a ruptura do horizonte de expectativas, pois, nessa etapa serão introduzidas propostas de leitura que devam suscitar uma reflexão sobre a visão de mundo dos alunos.

Assim, na etapa a seguir ocorrerá questionamentos do horizonte de expectativas que promove uma comparação entre a primeira e segunda etapas. Aqui os alunos refletirão sobre os textos literários lidos e poderão decidir quais exigiram maior reflexão. A etapa final é a ampliação do horizonte de expectativas, que resulta das etapas anteriores. Aqui os alunos já têm consciência dos conhecimentos obtidos por meio da leitura literária ao compararem os seus horizontes de expectativas de antes ao de agora. A partir dessa experiência eles mesmo procurarão novos textos buscando vivenciar novos desafios.

Sob essa ótica, na obra *O beijo da palavrinha*, Mia Couto narra a história de uma menina que vivia no interior e que nunca vira o mar. Ilustrado pelo artista plástico Malangatana, reconhecido internacionalmente como o maior artista plástico de Moçambique. O conto expõe para o leitor o universo da pequena Maria Poeirinha e o espaço que cerca esse universo. É precisamente na percepção desse espaço que vamos compreender a parte da obra de Mia Couto.

O ESPAÇO

A compreensão do conceito do espaço na obra passa, necessariamente, pela estrutura e o tipo de narrativa à qual nos referimos, seja romance, conto, novela ou crônica. Por se tratar

de uma narrativa curta, com poucas personagens e que apresenta conflito, tempo e espaço reduzidos, temos diante de nós *O beijo da palavrinha* que reúne todas essas características que o definem como conto.

Em uma acepção ampla, o espaço é, por definição, o lugar ou ambiente onde se passam as ações de uma narrativa. Entretanto, a distinção entre espaço e ambiente se dá quando este último passa a ser considerado o espaço permeado por características sociais, morais, psicológicas, socioeconômicas, religiosas, culturais e outras. Via de regra, o espaço na narrativa desempenha a função de situar o leitor em relação às ações das personagens. Para Gancho (1998, p. 23), é nessa interação entre a personagem e o espaço que o leitor apreende o lugar físico onde se passa a história. Isto significa dizer que “o termo espaço [...] só da conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um ‘lugar’ psicológico, social, econômico, etc., empregamos o termo ambiente”.

Cumprido destacar, dentro desse quadro conceitual, que, quando a ação é condensada e apresenta pouca variedade de fatos na história, ou ainda quando o enredo é psicológico, conseqüentemente, haverá também a redução da variedade de espaços na narrativa. Por outro lado, segundo Gancho (1998, p.26), quando “a narrativa for cheia de peripécias (acontecimentos), haverá maior fluência de espaços”. Ampliando os conceitos de espaço para a grande área dos estudos humanísticos, Tuan (2013, p. 11) especifica que:

“Espaço” e “lugar” são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. Não há lugar para outro edifício no lote. As Grandes Planícies dão sensação de espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é lar? É a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. Os geógrafos estudam os lugares. Os planejadores gostam de evocar “um sentido de lugar”. Estas são expressões comuns. Tempo e lugar são

componentes básicos do mundo vivo, nós os admitimos como certos. Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podem assumir significados inesperados e levantam questões que não nos ocorreria indagar. (TUAN, 2013, p. 3)

Correlacionando os elementos da narrativa e os estudos da Geografia Humanista, compreendemos espaço como apreensão do abstrato, enquanto que lugar seria a materialidade. Entretanto, ambas são complementares. Segundo Feitosa (2010, p. 162), é no século XIX que o elemento espaço ganhou maior visibilidade quando da análise das obras literárias. Nessa compreensão foi graças à aproximação entre a obra literária e a percepção concreta da realidade que cerca o indivíduo, que o espaço da narrativa passou a ser investigado, quer categorizado pelas estéticas literárias ou estilos de época ou ainda assumindo um viés interdisciplinar entre a Literatura e a Geografia Humanista. Entretanto, faz-se necessário diferenciar em categorias distintas o espaço e a paisagem, pois ainda que pese termos similares, para Feitosa (2010, p. 164-165), temos a seguinte distinção:

[...] A paisagem revela os homens que a modelam, que a habitam ou que já a habitaram; dá a conhecer as necessidades e os sonhos do presente, sem deixar de se reportar aos sonhos do passado. [...] Já o espaço, diferentemente da paisagem, representa o conjunto das formas, acrescidas da vida que as anima. Não são, portanto, sinônimos. (FEITOSA, 2010, p. 164-165).

Nessa concepção, no conto *O beijo da palavrinha*, observamos que o espaço da narrativa é à primeira vista um conjunto natural de paisagens: a terra, o céu e principalmente o mar, contudo o aspecto telúrico destaca-se e pode ser observado tanto nos sonhos da personagem quanto no nome dela – Maria Poeirinha, que personifica o flagelo da vida naquela aldeia tão distante do mar. Isto é, compreendemos esse espaço acrescido da existência da personagem. De início, o narrador apresenta Poeirinha como uma

menina muito pobre que vivia com a família, que não sabia ler e que adoece gravemente. O conto apresenta poeticamente o tema da morte num contexto de muita pobreza, privações e fome. Numa narrativa marcada por tanta escassez, Mia Couto (2006) descreve a vida de Maria Poeirinha:

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa ladeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz. Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo. [...] Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que de castelos. Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de redemoinhos, remendos e retalhos. Mas depressa ela saía do sonho pois seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão. (COUTO, 2006, p. 5, 7).

Nesse quadro de adversidades naturais somadas à penúria socioeconômica, o único irmão era ainda “desprovido de juízo” e os pés descalços de Maria Poeirinha em nada destoavam do entorno daquele lugar tão interior e distante do mar. Nesse contexto, a terra árida e escaldante representa o espaço da pobreza vivida em cada sonho de Poeirinha, engolido pela secura do chão. Simbolicamente, a terra opõe-se ao céu e está separada do mar. Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 278), a terra “simboliza a função maternal; dá e rouba a vida [...] Identificada como a mãe, a terra é um símbolo de fecundidade e regeneração”.

Couto inter-relaciona o mar, a terra e o céu como espaços que dão significado aos desejos de Maria Poeirinha. Por detrás da aparente fragilidade e moléstia da menina existe a representação de uma identidade que é sobretudo uma emergência da própria vida e resistência às adversidades. É esse esclarecimento que o tio Jaime Litorânio, personagem que considera o mar como espaço

de liberdade, se encarrega de trazer à família de Poeirinha que até então desconhecia o mar. Couto (2006), assim, narra:

Um certo dia, chegou à aldeia o tio Jaime Litorâneo que achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido o mar. Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas. A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. [...] Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar! (COUTO, 2006, p. 9 -10).

A percepção do espaço telúrico e do espaço marítimo numa suposta oposição pode ser compreendida enquanto simbologia que entrelaça vida e morte, permanência e passagem, regeneração e degeneração. Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 15), todas as significações que costumamos atribuir à água “podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência”. É precisamente a este último aspecto que Couto (2006) se refere no discurso da personagem Jaime Litorâneo ao saber da enfermidade da sobrinha:

O tio não teve dúvida: teriam que a levar à costa.
_ Para que se cure, disse ele.
Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela.
_ Mas o mar cura assim tão de verdade?
_ Vocês não entendem?, respondia ele.
Não há tempo a perder. Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem. Contudo, a menina estava tão fraca que a viagem se tornou impossível. (COUTO, 2006, p. 10 e 12)

. Embora com um discurso resolutivo, o tio Jaime Litorâneo não chegou a concretizar a viagem salvadora, pois, ao contrário daquela desejada regenerescência trazida pelo mar, Maria Poeirinha,

cada vez mais enferma, “apenas ganhava palidez e o seu respirar era o de um fatigado passarinho” (COUTO, 2006, p. 12). Foi em meio à vã cantoria da mãe, com suas velhas melodias de embalar, que Zeca Zonzo teve então a ideia de que a irmã conhecesse o mar. A palavrinha mar rabiscada num papel permitiu outra espécie de viagem salvadora à Maria Poeirinha, não materializada num barco como dissera o tio Jaime Litorânio, mas abstraída unicamente na imaginação, como uma passagem para o infinito, sem as privações e flagelos vividos até então. Couto (2006, p. 18) narra com intensa sensibilidade a cumplicidade entre os irmãos frente à finitude da vida.

E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes. Como se descobrissem algo que ninguém mais sabia. E não havia motivo para tanto espanto. Pois a letra ‘m’ é feita de quê? É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem. E Poeirinha passou o dedo a contornar as concavidades da lettrinha.

— É isso, manito. Essa letra é feita por ondas. Eu já as vi no rio.

— E essa outra lettrinha, essa que vem a seguir?

— Essa a seguir é um ‘a’. É uma ave, uma gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria. Em volta todos haviam se calado.

[...]

E os dedos da menina magoaram-se no ‘r’ duro, rugoso, com suas ásperas arestas.

Em seu conto, Mía Couto consegue abordar a temática da morte para o público infanto-juvenil com uma sensibilidade poética densa que seduz leitores de várias idades. Na comovente história de Maria Poeirinha beijada – tocada – pela palavrinha mar, o autor tanto permite à personagem apreender um espaço muito aquém de sua condição física, geográfica e material, quanto promove ao leitor da história a compreensão da totalidade que a palavrinha mar exerce na narrativa. O mar é, sobretudo, o espaço de liberdade, o universo infinito, um único espaço para tantas passagens, quais

sejam: vida, purificação e regenerescência a um tempo só. Couto (2006, p. 18-19) narra a passagem de Maria Poeirinha como quem se despede de uma paisagem:

O tio Jaime Litorânio, lágrimas nos olhos, disse:
— Calem-se todos: já se escuta o marulhar!
Então, do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaiivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento.
Era Maria Poeira que se erguia?
Era um simples remoinho de areia branca?
Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?

O conto moçambicano *O beijo da palavrinha* é, certamente, uma das melhores obras da Literatura Infante-Juvenil de Língua Portuguesa para ser lida em qualquer etapa de ensino ou proposta de leitura escolarizada. Não obstante abordar temáticas ficcionais como a miséria, a doença, a privação e a morte, o conto traduz verdades que ultrapassam a ficção e se legitimam num país historicamente devastado por décadas de sofrimento, guerras e mortes. O flagelo de Poeirinha personifica em si a Moçambique de Mia Couto, privada por anos de colonização e espaço permanente da busca pela liberdade desejada. Nessa percepção, podemos compreender que o autor projeta no mar o desejo de conseguir esse espaço de passagem para uma vida sem flagelos e uma liberdade como cura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que no Brasil, a formação do aluno-leitor no âmbito da Educação Básica é um problema que apresenta diversas configurações e, especificamente no contexto da escola pública brasileira, desdobra-se em diferentes perspectivas envolvendo aspectos humanos, aspectos legais, materiais e, também, questões ideológicas. Isso significa dizer que tal problemática se delinea, para além da estrutura organizacional das instituições de ensino,

situando-se nos entre-lugares do campo da formação docente e do conjunto identitário dos alunos, por conseguinte.

Neste capítulo trouxemos uma discussão – ainda que embrionária –, acerca da importância da leitura do texto literário de matriz africana para a formação literária na Educação de Jovens e Adultos a partir dos métodos de leitura propostos por Bordini e Aguiar (1988). Numa perspectiva crítico-reflexiva, discutimos para além da importância do postulado central apresentado pelas autoras, o campo da formação do leitor literário na Educação Básica, demarcando a sala de aula da EJA como esfera de ensino e aprendizagem – não como binômio, antes, como dupla articulação de saberes –.

Nesse sentido, pensar a formação do aluno-leitor da EJA, perspectivando a educação literária, requer um olhar perspicaz com vistas a identificar quais os processos, percursos ou passagens metodológicas que podem, eventualmente, promover essa formação a partir do texto literário na sala de aula.

Considerando a proposta teórica das autoras e a abertura dialógica identificada na realidade das turmas de EJA, compreendemos que a leitura de um conto de matriz africana tal como *O beijo da palavrinha*, do moçambicano Mia Couto (2006), pode promover a formação literária a partir do método recepcional. Observamos que as temáticas relacionadas à fatores multiétnicos referidos no conto, orientam para trocas simbólicas de padrões culturais que vão para além das formas herméticas planejadas pela escola e se assentam no sujeito em termos de vivência e interações necessárias à formação integral do aluno.

A despeito das questões que se circunscrevem quando da discussão a respeito da realidade da escola pública quando da formação do aluno-leitor, este recorte foi delimitado a partir da pesquisa de Bordini e Aguiar (1988) onde buscamos relacionar tal discussão à luz da pedagogia da leitura literária e a formação do leitor literário nas aulas da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHAVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

FEITOSA, Márcia M. M. **A percepção da paisagem na Literatura Africana de Língua Portuguesa**: romance *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. Org. ALVES, Ida F. In: **Literatura e paisagem**: perspectivas e diálogos. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2010.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1998.

PINHEIRO-CARVALHO, A. M. C. **A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

NÓBREGA, M. M. S.; PINHEIRO-CARVALHO, A. M. C. **Entre dominação e resistência**: o texto literário na educação de jovens e adultos. In.: **O lugar da literatura nos estudos decoloniais**. A. M. C. PINHEIRO-CARVALHO, P. PINHEIRO-MENEGON, J. PINHEIRO-MARIZ (Orgs). São Luís: Graffias, 2022.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 2013.

Escritas de si e coisas fora do lugar: resistência e mulheres indígenas

Liane Schneider

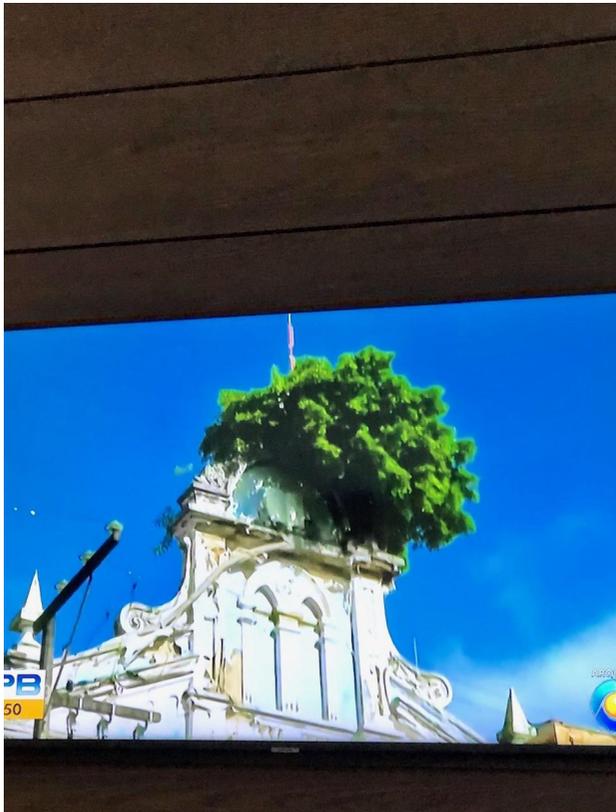


Foto de Liane Schneider, setembro de 2020.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início este texto a partir do impacto causado em mim pela foto acima, essa tendo sido recortada/gravada a partir da apresentação de uma matéria do jornal televisivo matutino da TV Cabo Branco. Na verdade, a foto é um recorte da imagem apresentada na tomada do jornal. Coisas **fora do lugar**? Sim, parto dessa ideia. Existências que resistem em lugares (ou momentos) inapropriados, inesperados, imprevisíveis - como essa árvore que, sem ter sido propriamente plantada, insistiu em crescer no topo de um prédio antigo no centro de João Pessoa. O referido registro foi apresentado no *Bom Dia Paraíba*, em uma manhã de setembro 2020, período em que estávamos todas/os trancadas/os em casa devido à pandemia da COVID 19. A reportagem tratava de prédios históricos e o indesejável crescimento de plantas sobre eles (ou por entre as frestas de suas paredes), provável resultado do abandono do centro como um todo.

A reportagem ia bem, o secretário municipal do setor estando presente e explicando que os pássaros seriam os responsáveis por trazer as sementes, espalhando as mesmas pela cidade, sendo que algumas acabavam por vingar nas alturas. Ele garantiu que seria em breve organizada uma poda, eliminando o verde indesejado a fim de minimizar os riscos para eventuais pedestres, já que essas ramificações poderiam deslocar tijolos e pedaços de cimento e acabar por ferir alguém. E aí, subitamente, o repórter sugere – ‘E não seria melhor derrubar essa fachada toda, pelo menos a parte de cima? Eliminaria o risco para sempre’! O secretário, pego de surpresa, ainda olhando para a beleza da arquitetura anunciada no topo da construção, titubeia, dizendo que o IPHAN não permitiria. Mas a árvore, sim, seria em breve aparada.

Começo meu texto com essa estória por qual motivo? Por observar que ecoa aqui, através da voz do repórter, um óbvio desrespeito e desconsideração pelo passado, ainda que em relação aquilo que facilmente se diz histórico, com claras marcas culturais

coloniais, o que geralmente é valorizado ao sul do Equador. Se esse registro dos rastros europeus por aqui, das construções em estilo comparável a tantas outras de Portugal, é literalmente ameaçado até por quem seria responsável por trazer informação e valorização, esperando-se que fosse defendido o interesse turístico que a cidade, uma das mais antigas do Brasil, despertou ao longo dos tempos, o que se poderia esperar em relação a registros que sempre se fizeram presentes neste continente e país, mas que continuam sendo altamente desvalorizados, invisibilizados ou ameaçados de apagamento? Obviamente refiro-me aqui às culturas nativas das Américas, que, em suas práticas e formas de organização, foram e são repetidamente desvalorizadas e incompreendidas por aqueles que deveriam iluminar suas diferenças e particularidades de forma mais produtiva.

O presente texto se volta a manifestações deste tipo de resistência, que só poderia vir dos que vivenciaram na pele tais ameaças de apagamento a partir dos choques entre os continentes antes tranquilamente separados pelas águas oceânicas. Discuto, nesse sentido, a resistência e a sobrevivência de elementos culturais na literatura indígena contemporânea em um texto que revisita memórias de uma escritora específica - Joy Harjo, em seu livro *Crazy brave*, seu *memoir*.

JOY HARJO E AS MEMÓRIAS RECRIADAS EM *CRAZY BRAVE*

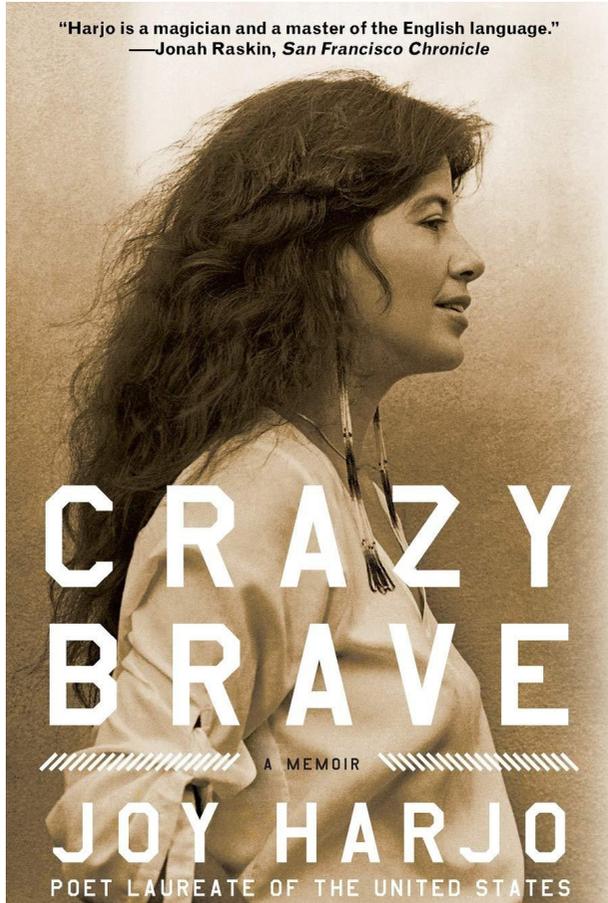
Membro da Nação *Creek Muscogee*, Harjo, desde muito jovem, identificava-se como poeta e musicista, afirmando que sua cultura nativa marcou a forma como pensa, escreve, canta e compõe. Portanto, ela seria outra, e sua literatura também seguiria outra tendência ou formato, caso não tivesse vivenciado a cultura *Creek* de forma concreta e direta desde o berço. Seu texto de cunho autobiográfico aqui enfocado pode ser lido como um ato de resistência a tentativas de apagamento de memórias coletivas e individuais que a autora vivenciou e, às quais, decidiu se contrapor.



Foto de Joy Harjo⁴²

Em 2019, Harjo tornou-se Poeta Laureada da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, primeira indígena a assumir essa posição, segundo o jornal *The New York Times*. Harjo afirmou, em entrevista ao *New York Times*, que esta premiação honra o lugar literário ocupado pelos povos indígenas em geral, e a poesia indígena, em particular.

42 en.wikipedia.org



Capa do livro de Joy Harjo⁴³

Crazy Brave logo de início apresenta uma dedicatória endereçada “aos guerreiros do coração, [meus] professores no Leste, Norte, Oeste e Sul, acima e abaixo”. Aliás, o livro se organiza por essas quatro direções, cada uma significando formas de aprendizagem em diferentes fases de vida, aspecto com o qual lidei mais detalhadamente em outro artigo publicado na *Revista Interdisciplinar* (UFS), em 2019.

43 Foto de Liane Schneider

Vale apontar que, já na capa, *Crazy Brave* se diz um *memoir*, o que não impede que se apresente também como material obviamente híbrido no que se refere a gêneros literários. Não apenas intercala imagens muito poéticas à música ao longo do texto, mas traz referências sobre lideranças dos movimentos políticos e das artes em geral que marcaram o despertar artístico da autora. De toda forma, logo no início de seu relato, ao nos apresentar suas primeiras lembranças, Harjo esclarece que “seu rito de passagem pelo mundo das humanidades ocorreu através do jazz”⁴⁴ (HARJO, p.18), registrando os passeios de carro com seus pais ao som desta novidade musical, à época degustada no rádio do automóvel. O jazz e seus improvisos marcam certamente a vida e o relato que Harjo reconstrói em *Crazy brave*, emoldurando uma fase feliz de sua vida.

O professor estadunidense Thomas Couser (2012), que ao longo de anos escreveu e pesquisou sobre rememoração e formas diferentes de relatar fatos ocorridos, em seu livro *Memoir: an introduction*, aponta que essas escrituras, geralmente apresentadas como factuais, apoiam-se na memória, e devemos ter em mente que essa notoriamente não é confiável, podendo ser impressionista e subjetiva, enfim, nada factual. O livro de Harjo, de fato, circula por esses terrenos – conta como a narradora imagina que tudo aconteceu, estando convicta que aquela é uma estória verossímil, que a convence sobre o desenrolar dos primeiros anos em família. No caso específico de Harjo, lembrar (ou recordar) envolve fazer poesia, processos de recriação de estórias através de versos e sons dotados do poder de dar nova vida ao que não deve (ou não pode) ser esquecido.

Harjo (2012, p.25) afirma que “não haveria como traduzir essa jornada e o que encontrou ao longo dela até que

44 My rite of passage into the world of humanity occurred, then, through jazz. (As traduções são minhas)

descobrisse a poesia”⁴⁵. A jornada está diretamente ligada à sua vida, especialmente sendo uma mulher indígena que fala a partir de um lugar marcado pela cultura *Creek*. Mesmo por vezes desacreditando de sua autoridade para falar por seu povo, Harjo tece o seguinte comentário no que diz respeito à infância e adolescência: “Nasci de um povo valente e precisávamos de guerreiros. Meu pai e eu havíamos perdido a direção. Eu nasci frágil, fêmea e indígena em terras que foram roubadas”⁴⁶ (HARJO, 2012, p. 28).

A autora sugere aqui que a cultura *Creek* também priorizava o guerreiro masculino, como tantas outras culturas afetadas pelas perspectivas patriarcais mundo afora, a ideia de resistência estando ligada a figuras masculinas do grupo, pelo menos em tempos mais contemporâneos. No entanto, em outro momento, ela problematiza essa definição excessivamente estreita do que seria um guerreiro, sugerindo que, sem inúmeras outras intervenções, talvez não tão heroicas à primeira vista se comparadas a esse guerreiro idealizado, tais comunidades nativas possivelmente nem teriam sequer sobrevivido:

Quem seriam os guerreiros contemporâneos? O que dizer das esposas, mães e filhas, cujos atos cotidianos de sacrifício e bravura passam geralmente sem reconhecimento e recompensa? Esses atos foram tão cruciais para a segurança e bem-estar dos povos quanto todos outros⁴⁷. (HARJO, 2012, p.150)

45 I had no way to translate the journey and what I would find there until I found poetry.

46 I am born of brave people and we were in need of warriors. My father and I had lost the way. I was born puny and female and Indian in lands that were stolen.

47 What of contemporary warriors? And what of the wives, mothers, and daughters whose small daily acts of sacrifice and bravery were usually unrecognized or unrewarded? These acts were just as crucial to the safety and well-being of the people.

Como a própria autora aponta, lhe agrada atrelar as memórias às direções que organizam seu mundo, revendo o passado também por essa lente. Aponta, assim, o Leste, Norte, Oeste e Sul como divisores de água. Podemos inferir também que esse ciclo que a narrativa segue, aqui organizado a partir dos pontos cardeais, tenha colaborado com a estruturação do conteúdo que Harjo nos relata sobre os fatos vividos. Ainda na seção Leste (voltada à infância), nos conta que a literatura a resgatou da tristeza causada pelas inúmeras discussões entre os pais naquele período. Pensa na figura paterna, lembrando da fúria de seu pai pelo fato de ela, ainda criança, não ser suficientemente valente, *brave*, enfim. Harjo se questiona inúmeras vezes ao longo do texto se não seria valente, mas de outra forma, usando outras armas na sua resistência e bravura, o que não era óbvio e nem imediatamente reconhecido pelo pai.

Na seção Norte (Adolescência), a autora indica que esses teriam sido os anos dos tempos frios, o enredo enfocando centralmente a separação dos pais e o surgimento de indesejáveis padrastos. Um deles, que ficou por anos com eles, era branco e espancava Harjo e seus irmãos, maltratando também sua mãe vez por outra. De forma semelhante a tantas outras mulheres sem formação profissional, a mãe de Harjo dependia de estruturar a família com algum companheiro com quem pudesse estabelecer trocas, ainda que via de regra o preço que pagava por tais investidas era extremamente alto, sofrendo controle absoluto sobre sua vida e seu corpo a partir da união concretizada.

Ao mesmo tempo em que destaca as atitudes do cotidiano, de mulheres que garantiram a vida de suas famílias (ou povos) de forma admirável, Harjo crê que a presença das mulheres nativas não deveria permanecer apenas nesse território do privado – elas deveriam perceber o quanto produzem também cultural e artisticamente num sentido mais amplo. Lembra (e lamenta) o quão bem sua mãe cantava, adorando blues e jazz, tendo até gravado

uma das canções que compôs, atividade que lhe foi proibida ao casar com o novo marido. Harjo recorda da última vez em que a mãe se apresentou publicamente em um clube.

Lembro do momento em que ela foi chamada para levantar-se e cantar. Meu coração deu saltos quando ela se levantou (...). Senti o espírito dela elevar-se e tocar o sol enquanto cantava. E aí, de repente acabou, todos aplaudiram. Minha mãe carregava um sorriso enorme enquanto descia do palco.

(...)

Meu padrasto menosprezou minha mãe enquanto voltávamos de carro para casa. O carro foi ficando cheio de feiura. Ao chegarmos em casa, não houve qualquer celebração, como deveria ter havido. Minha mãe sumiu dentro do quarto deles e dormiu e dormiu tanto, que parecia estar dormindo por anos.⁴⁸

(HARJO, p.62-62)

Neste contexto, ao relembrar as tentativas de relacionamento por parte da mãe, Harjo (p. 63) registra esse período da vida, após a nova união, como “um longo silêncio, uma eternidade de céus cinzentos”⁴⁹. Esse silêncio, que se contrapõe a gritos sufocados, é o período no qual a jovem sofre assédio por parte do padrasto e resolve deixar a casa materna, conseguindo ingressar em um curso colegial para indígenas em Santa Fé, onde finalmente se sente

48 I remember the moment she was called up to the stand to sing. My heart leaped as she stood up. (...) I felt her spirit reach up and touch the sun when she sang. And then, too quickly, it was over. Everyone clapped. My mother smiled a big smile as she came down from the stage.

(...) My stepfather belittled my mother as we drove back home. The car filled with ugliness.

When we got home, there was no celebration, as there should have been. My mother disappeared into their room and slept and slept what seemed like years.

(HARJO, p.62-62)

49 “(...) a long silence. It is an eternity of gray skies.

pertencente a um grupo. Ali passa a ter noção mais clara de alguma comunidade que ainda existia, apesar das mudanças recentes na sua vida particular:

Éramos os “skins” (pele vermelha), viajando juntos numa época de metamorfose, encarando os mesmos traumas da colonização e desumanização. Éramos evidência direta da luta dos nossos ancestrais, os quais escutávamos, já que falavam através de nós, apesar de que, como outros jovens da nossa geração, usássemos calças boca de sino e óculos do tipo John Lennon.⁵⁰ (HARJO, 2012, p.86)

Fica claro na citação acima o quanto a autora se colocava voluntariamente dentro e fora da sua cultura nativa e também da dominante: carregava em si os poderes de seus ancestrais, mas também queria sentir-se inserida no mundo pop, onde novas modas e bandas mundialmente famosas tornavam-se um dado cultural que também ampliava seus horizontes.

Vale lembrar aqui que Joyce Green (2007), estudiosa da literatura indígena, aponta que o movimento indígena construiu, desde o início, uma crítica ao colonialismo, especialmente no que se refere a relações raciais e de gênero. Não bastava acreditar que a cultura indígena garantiria formas mais igualitárias às mulheres nativas em geral; tal situação teria de ser conquistada, batalhada dia após dia, a fim de garantir liberdade e possibilidade de crescimento a essa parcela da população. Nesta direção, utilizando seu entrelugar cultural, sem jamais abandonar o rico conteúdo vindo da comunidade *Creek*, Harjo observa ainda que:

⁵⁰ We were all “skins” traveling together in an age of metamorphosis, facing the same traumas from colonization and dehumanization. We were direct evidence of the struggle of our ancestors. WE heard the and they spoke through us, though like others of our generation, we wore bell-bottoms and Lennon eyeglasses.

Enquanto produzíamos arte, assistíamos a eventos culturais e debatíamos a Família e as heranças tribais, sentíamos que estávamos no início de uma enorme renascença cultural indígena, prontos e à beira de uma explosão de ideias que daria formato à Arte indígena contemporânea nos anos vindouros⁵¹. (p.87)

Na seção intitulada Oeste, que trata da sua juventude mais tardia, Harjo conta que, após o colegial, teve de encontrar o caminho por entre a escuridão, pois descobriu-se grávida e mais e mais submetida às regras patriarcais, que a atingiam tanto a partir de sua casa quanto da sociedade mais ampla em que buscava se inserir. Como o pai do filho que esperava a deixou sozinha por uns tempos, teve de voltar, durante a gravidez, para a casa da mãe; ou melhor, do padrasto. Contudo, antes de ter o filho, instalou-se novamente na casa do pai da criança, que, de toda a forma, não podia acompanhá-la da maneira como desejava. Harjo relembra que o companheiro a deixou sozinha no hospital logo que sentiu as dores do parto. Nas horas anteriores ao nascimento da criança, quando tentou agachar-se ao amargar uma dor mais aguda, lhe foi dito pelos enfermeiros do local que, se continuasse agindo daquela forma, seria amarrada. Estando ali completamente sozinha, pensava. “É natural sentar ou agachar-se para parir. Deitar força o corpo a um trabalho muito mais difícil, contrário ao enorme fluxo de músculos e ao impulso de vida”⁵² (p.123). Contudo, sabia que ninguém lhe daria ouvidos naquele hospital e se submeteu às normas que lhe foram impostas; portanto, pariu na horizontal, deitada.

51 As we made art, attended cultural events, and struggled with family and tribal legacies, we sensed that we were at the opening of na enormous indigenous cultural renaissance, poised at the edge of an explosion of ideas that would shape cotemporary Indian art in the years to come.

52 It is natural do sit or squat to give birth. Lying down forces the body to work harder against the tremendous flow of muscle and the urge to live.

Ao mirar seu filho pela primeira vez, considerou:

Nós nos olhamos naquele deslumbrante momento de juramento sagrado (...). Eu olhei para ele com um amor insuportável e me perguntava: ‘Em que fui me meter? Como vamos dar conta?’ Nunca havia me sentido tão vulnerável (...). Quando finalmente peguei meu bebê no colo, a enfermeira montou guarda ao meu lado, como se eu fosse machucá-lo. Eu era jovem e indígena e, portanto, ignorante.⁵³ (HARJO, 2012, p. 124)

Harjo tem noção de que é despreparada para tudo que enfrentará, mas também sabe que ninguém ali espera nada positivo dela naquele papel, que tudo que conseguir de sucesso após essa mudança de rota em sua vida terá de vir de sua resistência e persistência.

Na última seção de *Crazy brave*, intitulada Sul, a autora fecha o ciclo (ou círculo) pelo qual reavalia sua trajetória de vida, sendo o Sul apresentado como a direção dos alívios, para onde os pássaros migrariam após o inverno, onde haveria flores, fogo e criatividade. Ou seja, o Sul representaria o lugar em que a vida brotaria de forma mais fácil. Não é à toa que, nesse momento, ao pensar no florescer e no vingar, reafirmando seus valores e intenções, Harjo menciona a importância do espaço universitário em sua vida, no caso, a Universidade do Novo México,

Queríamos manter a integridade das nossas culturas tribais e afirmar nossas nações individuais. Desejávamos ser guerreiros, artistas e sonhadores tradicionais e contemporâneos, do Século XX”.⁵⁴

53 My son and I stare each other in the stunning moment of that sacred vow. (...) I look at him with an unbearable love, and with troubling questions: what have I gotten myself into? How will we ever make it through? I have never felt so vulnerable. (...) When I finally got to hold my boy, the nurse stood guard as if I would hurt him. I was young and Indian and therefore ignorant.

54 We wished to maintain the integrity of our tribal cultures and assert our individual tribal nations. We aspired to be traditional-contemporary

(...)

Havia uma revolução do poder feminino emergindo. Ela foi absorvida por mulheres nativas como parte da luta tribal, embora tivéssemos certamente lutas específicas das mulheres. Eu sentia que o coração do país estava se quebrando aos pedaços. Tudo se quebrava dentro de mim também.⁵⁵ (HARJO, 2020, p. 139)

A partir do momento que se percebe inserida de modo um pouco mais confortável dentro dos grupos universitários, também consegue se perceber como interessada nos assuntos que tratam das mulheres e como estas se organizam pelo mundo, e, a partir de suas origens culturais, Harjo passa a publicar os poemas que vinha produzindo há tempos, agora trazendo-os a público na forma impressa via revistas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de *Crazy brave*, Harjo afirma que seu *memoir* existe porque a poesia existe. A arte, o prazer estético, atrela-se aqui a um impulso por sobrevivência e resistência. Ela vê sua vida, e também a vida de seus filhos, como vinculadas ao seu poder criativo, de imaginar e falar das coisas e do mundo pelo viés da arte, maneira mais livre e prazerosa, a seu ver, do que formas de expressão racionalizadas e teorizadas em outras esferas. O poder criativo aqui é claramente alimentado pelas memórias de um grupo étnico-cultural que sobreviveu, apesar das inúmeras tentativas de apagamento vivenciadas, fenômeno esse, aliás, facilmente identificável em todas as Américas no que se refere a grupos nativos.

twentieth-century warriors, artists, and dreamers. (...)

55 There was also a revolution of female power emerging. It was subsumed for native women under our tribal struggle, though we certainly had struggles particular to women. I felt the country's heart breaking. It was all breaking inside me.

A escritora e crítica indígena brasileira, Graça Graúna (2013, p 10), aponta em seu livro *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* o que segue:

Para povos colonizados e grupos marginalizados, o processo de descolonização e desmarginalização significa que o lugar *unheimlich* - o lugar (e a consequente episteme cultural) da subalternização - tem de ser transformado num lugar *heimlich*; um lugar-lar onde a equação mundo-imagem do self (rompida e distorcida pelo processo colonizador) é reestruturada com base no próprio *ethos* e cosmovisão.

Portanto, o estabelecimento do “lugar-lar” implica coletar histórias, rever memórias e afetos que valorizem cosmovisões outras do que as que se mostraram como dominantes a partir dos processos de colonização das Américas; exatamente por isso Graúna (2013, p.11) ainda destaca que

(...) É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória possibilita a recolocação do sujeito em sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma *violência epistêmica* que, nas diversas formas e práticas, continua até hoje.

Gloria Bird (1998, p. 30), do povo *Spokane* dos Estados Unidos, afirma que os indígenas (e as mulheres indígenas) podem (e devem) reescrever sua história e se mobilizar em relação ao futuro. De acordo com Laura Jean Beard (2009, p.7), professora no Canadá e também estudiosa das literaturas indígenas, quando mulheres nativas contam suas histórias em autobiografias, testemunhos (ou *memoirs*), escrevem para desfazer estereótipos, reescrevendo essas de forma a se envolver em uma transformação da sociedade que circunda o “eu “ que

escreve. Portanto, Bird e Beard apontam a importância de se olhar para o passado a fim de dar sustentação a planos e projetos futuros.

No que se refere à crítica sobre a literatura indígena e sobre o lugar que as mulheres ocupam neste campo, Paula Gunn Allen (1986, p. 222), teórica e professora de literatura indígena nos Estados Unidos, destaca a importância da perspectiva feminista para esta área de estudos, bem como para o ensino de sua literatura, como sendo algo fundamental, já que a área esteve dominada por modos de consciência paternalistas, centradas no masculino, desde os primeiros escritos sobre os indígenas das Américas no Século XV.

Com esse impulso, priorizamos ao longo deste texto a voz de Harjo, buscando lê-la dentro do seu tempo histórico, neste momento, sem embotar sua voz literário-artística com um excesso de teorizações sobre o que tem sido discutido na academia sobre mulher e indígena, dando absoluto destaque e espaço primordial ao seu *memoir*, sua voz e seu olhar retroativo em andamento e reconstrução. Assim, encerramos destacando que muito do que Harjo produz em seus poemas, em seu *memoir*, em suas composições musicais, assume o papel de homenagem aos seus irmãos e irmãs que continuam a resistir das mais variadas formas. A canção que Harjo compôs intitulada *Stomp all night*⁵⁶ ilustra bem essa intenção de não esquecer das dificuldades vivenciadas pelas comunidades nativas após as colonizações europeias das Américas, mas também celebrar as alegrias e energias renovadas ao longo de atos de resistência, através da música e dança, especialmente.

Se retomarmos a primeira imagem que abriu esse texto, da árvore que insistiu em crescer nas alturas em local imprevisto,

56 Alguns vídeos ou áudios de Joy Harjo cantando suas canções estão disponíveis online, em sites como <https://www.isrbx.net/3137877321-joy-harjo-i-pray-for-my-enemies-2021.html>

por entre frestas do que restou dos tempos coloniais nessas terras sul-americanas, podemos atrelá-la à presença de tantos nativos – artistas, escritores, professores – que continuam semeando suas produções culturais (e, portanto, permanecendo vivos e atuantes) em incontáveis filmes, romances gráficos, poemas, quadrinhos, músicas, novelas, material construído a partir de territórios onde foram, por séculos, vistos como presenças inverossímeis, indesejadas. Em livro de 2008 (SCHNEIDER, p.60), eu mesma afirmava que

(...) a simples existência e o florescimento da produção artística dos nativos nas últimas décadas reforçam a crença pós-colonial nas possibilidades de resistência, pela utilização das lacunas e espaços intersticiais que existem em qualquer sistema opressivo, a fim de criar alternativas surpreendentes, inesperadas.

No momento contemporâneo eu acrescentaria que, para além das lacunas e frestas em que podem se estabelecer estas manifestações culturais, elas também se ramificam em seus espaços próprios, sendo reconhecidas por quem, de fato, tem interesse em melhor compreender o continente americano em sua face decolonial nos dias de hoje.

Como indica Daniel Munduruku, em sua apresentação ao livro *Metade cara, metade máscara* (2004, p.15), de Eliane Potiguara, por muito tempo “falava-se destes povos como atrasados, selvagens, inoportunos para o progresso, sem razões e sem convicções. Havia quem falasse que desapareceriam à mercê do capitalismo selvagem, já que não teriam como resistir ao impacto da ‘civilização’”. Como o verde citado no início do artigo, que insistiu em permanecer vivo, crescendo em local não planejado, assim as vozes dos vários grupos indígenas das Américas não desapareceram nem desaparecerão. Ao contrário, vozes como a de Joy Harjo aqui destacada, são marcas que permanecem e que recriam seu “lugar-lar” ao longo dos tempos e através das artes

(no caso, poesia e música), servindo como prova de que os nativos continuam a habitar criativamente o mundo no tempo presente, sendo finalmente hoje percebidos por olhares que antes insistiam em não os enxergar em sua real dimensão e sua participação no que se chama de culturas americanas.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Paula G. *The sacred hoop*. Boston: Beacon, 1986.
- BEARD, Laura J. *Acts of narrative resistance*. Charlottesville: U of Virginia Press, 2009.
- COUSER, G. T. *Memoir: an introduction*. New York: Oxford UP, 2012.
- BIRD, Gloria. Breaking the silence: writing as witness”. In: ORTIZ, Simon (ed.), *Speaking for the generations: native writers on writing*. Tucson: University of Arizona Press, 1998.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Editoras Mazza, 2013.
- GREEN, J. *Making space for indigenous feminism*. Black Point: Fernwood Publishing/Zed books, 2007.
- HARJO, J. *Crazy brave: a memoir*. New York: WW Norton & Company, Inc., 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global editora, 2004.
- SCHNEIDER, Liane. *Escritoras indígenas e a literatura contemporânea dos E.U.A.* João Pessoa, Ed. Ideia, 2008.

Reexistências literárias em tradução

*Álvaro Faleiros &
Wellington Júnio Costa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fruto do simpósio homônimo, realizado no âmbito do V Colóquio Nacional + VIII ENLIJE, em outubro de 2020, este breve estudo se quer uma síntese dos trabalhos apresentados, informados pelo entendimento da Literatura como um lugar de relações: entre vozes, pontos de vista, temporalidades, espacialidades, ritmos, poéticas e culturas; e para compreendermos o lugar da Literatura nas relações interculturais, apostamos na tradução literária como um dispositivo que permite a reexistência de uma obra, ampliando suas possibilidades de deslocamento em direção ao outro, com o outro e no espaço do outro. Nessa perspectiva, elaboraram-se, nas cinco falas aqui compreendidas, discussões sobre recepção e circulação de obras literárias, que levam em consideração variadas práticas do traduzir, como ato de resistência pelo reexistir.

TRADUÇÃO, ONTOLOGIA E CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS

Na primeira das comunicações, *Tradução, ontologia e criação de mundos possíveis*, de Leandro T. C. Bastos⁵⁷, tensões ontológicas adquirem densidade teórica. Com sua

57 Todas as citações referentes a Leandro T. C. Bastos provêm de seu texto apresentado em nosso simpósio (2020).

instigante capacidade de apontar para outros possíveis, o autor faz com que a relação entre tradução e filosofia ganhe novos contornos ao ser colocada a partir do sistema filosófico de Alain Badiou (1996). Para tal, é apresentada inicialmente uma breve história da lógica da cisão interna — entre homem e mundo, homem e outro e homem e si próprio —, sendo este o regime de imaginação que melhor exprimiria a condição dominante do homem-branco. Destaca-se, nesse transcurso, o pensamento de Kant que, segundo Bastos, no seu *Crítica da Razão Pura* (2001), leva o processo de naturalização e de generalização da lógica dualística do sujeito ocidental a seu auge.

A resposta elaborada por Badiou, em *Ser e evento*, a esse sujeito contemporâneo dual — vazio e clivado — se dá pela “ontologização da matemática, mais especificamente, da teoria dos múltiplos transfinitos, de Cantor” (*apud* BASTOS). Simplificando ao extremo para torná-la compreensível ao leitor leigo, Bastos atenta para a noção de conjunto cantoriana, segundo a qual “estamos o tempo todo falando de múltiplos compostos de outros múltiplos. Mesmo o que chamamos de vazio seria apenas um regime de multiplicidade inconsistente, não apresentada ao pensamento.” Não estamos tão distantes da cena do traduzir de Cardozo (2016), com seus tempos múltiplos e heterogêneos, mas para Badiou, “só o que se liga ao vazio é ontológico” (*apud* BASTOS). É esse vazio que irá permitir ao evento não se prender ao determinismo: “se o vazio é tematizado, é preciso que ele o seja na apresentação de sua errância.” (BADIOU 1996, p. 53).

Bastos, em seguida, detalha os axiomas de determinação das condições em que os múltiplos podem se combinar para formação de estruturas; assim como os *estados de situação* [de pertença e não pertença, de inclusão e exclusão...] em que são apresentados e representados os *tipos de ser* [a natureza, a história, o cotidiano]. Depreende-se daí que, para o filósofo

francês, os únicos múltiplos com todos os elementos inclusos são os naturais, sendo a história sempre incompleta, parcial, com critérios sempre locais; o que exige *intervenção*. Para Badiou, “intervenção consiste, ao que parece, em apontar que houve indecível, e decidir sua pertença à situação. Somente assim o múltiplo se torna histórico, quer dizer, um evento” (BADIOU 1996, p. 166). Como precisa Bastos, “é através de um ato exterior aos eventos, portanto, que múltiplos históricos eventuais se configuram como eventos, como acontecimentos de sentido histórico. Após ser organizado, ganhar sentido próprio, o evento passa a ser dominado por outro axioma, o da fidelidade”.

Nesse momento de sua densa argumentação, Bastos retoma as condições colocadas por Badiou para a formação de um sujeito não dual e cindido. Esse sujeito para Badiou é “o próprio processo da ligação entre o evento (portanto, a intervenção) e o procedimento de fidelidade.” (1996, p. 183). Reproduzimos abaixo as considerações de Bastos a respeito:

O sujeito seria o momento, o ponto, em que as possibilidades abertas à história em toda sua multiplicidade (chamada de enciclopédia) ganha sentido num ato de intervenção. Esse ato é ontológico, pois não pertence às possibilidades já vislumbradas nos próprios múltiplos históricos, mas se enraíza no vazio. É aí que surge uma nova fidelidade, e é aí que se configura o sujeito. Por isso mesmo Badiou diz: “Fidelidade não pode depender só do saber. Não se trata de um trabalho erudito: trata-se de um trabalho militante.” (BADIOU 1996[1988, p. 261]) É fundamental nessa definição o fato de a intervenção vir do vazio. Isso, como já dito, garante seu caráter ontológico, mas garante também que não se confunda a intervenção com uma arbitrariedade de um indivíduo autônomo. O sujeito cria um processo de fidelidade, configurando eventos históricos através da intervenção, mas ele também é criado pela intervenção. Antes disso,

nossa condição de sujeito não está assegurada. Antes disso integramos múltiplos entre múltiplos.

Para o campo dos Estudos da Tradução, que sempre visita e é visitado pelos conceitos ou axiomas da fidelidade, as considerações de Badiou via Bastos podem ser de grande interesse. Ao compreender o ato ontológico como não pertencente às possibilidades já vislumbradas nos múltiplos históricos, mas no vazio [que não se confunde com a arbitrariedade de um sujeito], a fidelidade não é preconcebida ou predeterminada, mas criada pela intervenção e pelas condições de existência dadas. Como se lê acima, “trata-se de um trabalho militante” e daí acreditamos poder se depreender um *ethos*, cuja existência depende de uma ação a partir da qual se configuram eventos históricos. Trata-se, pois, de ser fiel a uma subjetividade múltipla reinstaurada a cada ação.

Essas ações, situadas à beira do vazio — e, por isso, para Badiou (1996), ontológicas — estão em plena movência; o que leva a crer que “manter uma perspectiva que parta do sujeito, ou da cultura, ou da razão, seria apenas mais uma negação da movência. Não se trata de promover uma perspectiva pós-estruturalista, que é um dos passos dessa movência. Mas se trata, também, de se perguntar sobre novas recombinações”. Bastos parte desse entendimento para se aproximar da antropologia, disciplina que já teria feito sua virada ontológica. Um de seus pressupostos destacados por Bastos é a recusa dessa nova antropologia em se comprometer com qualquer eixo de reflexão *a priori*. Citando Holbraad e Pedersen (2017), Bastos nota que “a noção de modular o conceito ou, para nós, o dado tradutório, é fundamental, pois é daí que vem a capacidade de deixá-lo ‘perpetuamente em aberto’”; o que o leva a concluir que “se numa abordagem ética é preciso incluir o outro, numa abordagem ontológica é preciso buscar ser o outro do outro”.

Como lembra Bastos, essa abordagem ontológica, para Holbraad e Pedersen, “transforma o procedimento negativo da

desconstrução no procedimento positivo da reconstrução, na relação entre o dado variável em questão e as crenças ontológicas variantes do pesquisador”. Essa transformação procedimental serve tanto para fazer uma leitura crítica da concepção de Antoine Berman (2002) do traduzir, de inspiração kantiana, bem como para esboçar reflexão a partir de exemplos de tradução.

TRADUZIR A IDADE MÉDIA PARA LER MELHOR SUAS PRODUÇÕES

Em nosso simpósio, a professora e pesquisadora dos estudos medievais e dos estudos da tradução, Carmem Lúcia Druciak⁵⁸, apresentou o segundo trabalho, intitulado-o *Traduzir a Idade Média para ler melhor suas produções*, título inspirado em uma entrevista de Maurício Cardozo (2018), como anunciado pela própria autora. Suas reflexões se apoiam em Berman (2013) e agregam à discussão outros teóricos, que, de algum modo, pensam a tradução como uma relação com o Outro, sua linguagem, sua cultura e sua história, tais como Paul Zumthor (2009), Paul Ricoeur (2011) e Paulo Henriques Britto (2010).

Partindo da questão: por que traduzir a Idade Média? Druciak nos faz compreender que, além das instâncias linguísticas e culturais situadas segundo a ordem geopolítica mundial, o tempo interessa à teoria da tradução, na medida em que esse tempo se configura como história cultural. É nesse contexto que os historiadores Peter Burke e R. Po-chia Hsia são invocados, pois lançam uma pertinente provocação: “Se o passado é um país estrangeiro, decorre que até mesmo o mais monoglota dos historiadores é um tradutor. Os historiadores fazem a mediação entre o passado e o presente e enfrentam os mesmos dilemas de outros tradutores.” (BURKE; HSIA, 2009, p. 14). A tradução é colocada, assim, como mediação e se enriquece de metáforas e

58 Todas as citações referentes a Carmem Lúcia Druciak provêm de seu texto apresentado em nosso simpósio (2020).

como elemento metafórico para estabelecer, no tempo histórico, relações mais complexas entre culturas distintas. Segundo Paulo Henriques Britto, citado pela pesquisadora, “para que o tradutor possa agir como mediador cultural e não como protetor da pureza de sua cultura, tem de haver um pressuposto básico: o de que as culturas podem interagir sem que uma seja engolida pela outra.” (BRITTO, 2010, p. 141). Druciak acrescenta que “assim como uma cultura não deve se sobrepor à outra, o mesmo se dá com as diferentes temporalidades, uma não apaga a outra, há uma continuidade no curso da História.” Dessa forma, a questão inicial colocada pela professora traz um elemento embutido no outro, traduzir a Idade Média requer atenção para a relação entre as culturas envolvidas no processo tradutório, bem como para a relação entre as temporalidades das obras.

Nesse espaço-tempo do encontro com o Outro, a tradução se faz e evidencia a dimensão ética intrínseca ao trabalho do tradutor, como bem esclarece Antoine Berman, nesta formulação usada por Druciak:

Ora, a tradução, com seu objetivo de fidelidade, pertence *originariamente* à dimensão ética. Ela é, na sua essência, animada pelo *desejo de abrir o Estrangeiro enquanto Estrangeiro ao seu próprio espaço de língua*. [...]. Por isto, retomando a bela expressão de um trovador, falamos que a tradução é, na sua essência, o ‘albergue do longínquo’”. (BERMAN, 2013, p. 97, grifo do autor)

Essa ideia de encontro e acolhimento do estrangeiro no espaço de uma língua-cultura, mais uma vez, por meio da metáfora, alcança a noção de hospitalidade como chave do traduzir, proposta por Paul Ricœur:

A despeito da agonística que dramatiza a tarefa do tradutor, este pode encontrar sua felicidade no que eu gostaria de chamar de *hospitalidade linguística*. [...] Hospitalidade linguística, portanto, onde o prazer de

habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro. (RICŒUR, 2011, p. 30, grifo do autor)

É nesse sentido que, passando por Berman e Ricœur, Druciak avança em sua reflexão acerca do que envolve uma tradução e seus desdobramentos, para chegar ao seu objeto de estudo mais especificamente, a tradução de obras medievais.

A relação que se constrói entre tradutor e autor, entre tradução e texto, está na dimensão ética da tradução, pois se respeita o outro, se recebe o outro, isso contribui para saber quem somos e quem é o outro – identidades que se convergem em um trabalho de resgate e valorização, no caso de obras medievais, sobretudo.

A pesquisadora ressalta que, contra o senso comum de depreciação da Idade Média, é preciso lembrar que nesse período se criou a Universidade, como local de debate, reflexão, diversidade de pensamentos e valorização cultural. Também é preciso lembrar que o período dito medieval se estende entre os séculos V e XV, compreendendo, logicamente, grande variedade de facetas. Druciak delimita, então, sua pesquisa, focando, no Ocidente latino, o Reino da França, no período da Baixa Idade Média (séculos XIV-XV) e elegendo obras de “homens e mulheres de saber” ligados ao rei Charles V (1364-1380), expressas em prosa e verso, obras líricas, didáticas, tratados de política e de moral, como por exemplo, a obra da autora Christine de Pizan (1364-1430 ca). O que coloca em xeque mais um *a priori* absoluto sobre o papel da mulher naquele período. A pertinência do seu recorte se justifica no especializado meio universitário, mas não somente, como se justificam também outros recortes, segundo o medievalista suíço Paul Zumthor:

Romances de cavalaria, *fabliaux*, jogos dramáticos, poesias líricas, numerosas obras dos séculos XII, XIII, XIV foram traduzidas, há vinte anos, às vezes bastante difundidas e, apesar de tudo o que a tradução lhes

subtrai – encontram leitores. A um nível primário, esta leitura satisfaz a uma necessidade de despaisamento junto com o gosto espontâneo do contato com o outro, de que nos damos conta vagamente daquilo que guardamos dele de algum modo.

[...] Para nós medievalistas fica a necessidade de manter duas afirmações de princípio, a favor e contra todas as aparentes impossibilidades: 1) todo texto pressupõe a existência de uma longa série de relações interpessoais dialógicas, sem dúvida bastante móveis, articuladas ao longo do tempo, a partir desse texto; 2) é pelo viés destas relações que a história se implica no debate. (ZUMTHOR, 2009, p. 19, 39).

Logo, a tradução como relação faz reexistir uma literatura que está na língua do passado ou um nome que talvez estivesse esquecido, mas que ainda tem algo a dizer no presente. Mauricio Cardozo (2018), na mencionada entrevista sobre suas traduções de Goethe, defende a ideia de que a tradução proporciona uma nova e mais aprofundada abordagem de autores até mesmo bem conhecidos e que, portanto, quanto mais se traduz, mais se conhece o autor. Considerando esses fatores e para responder à sua questão inicial: por que traduzir a Idade Média? Druciak afirma que seus

“estudos levam a responder que quanto mais traduzirmos obras medievais melhor vamos ler os textos deste período e que a tradução, como leitura atenta, revela detalhes e garante a sobrevivência de textos não publicados no idioma de chegada e que estão distantes na linha do tempo.”

Como vimos, a distância temporal não é, entretanto, uma instância de separação, pois diferentes tempos se encontram no espaço da tradução.

POR UMA NOVA TRADUÇÃO DA TRAGÉDIA SHAKESPEAREANA

Em sua comunicação intitulada *Por uma nova tradução da tragédia shakespeareana*, Rodrigo Bravo⁵⁹ apresentou seu então projeto tradutório da peça *Hamlet* de William Shakespeare (2021), abordando, também e logicamente, questões de temporalidades e do *status* do autor e seu respectivo texto na atualidade. Concluída e publicada pela Mocho Edições, após a realização de nosso simpósio, sua tradução inaugura uma coleção que pretende dar conta do conjunto das tragédias shakespeareanas. Em suas reflexões sobre tal empreendimento, Bravo aponta duas dificuldades imediatas do projeto: o inegável peso dessas obras para o cânone da literatura mundial e a inevitável cobrança pela justificativa de uma nova tradução diante de tantas versões disponíveis em língua portuguesa, realizadas por tradutores de renome. Entretanto, sem adentrar a discussão sobre o conceito de retradução (BERMAN, 1990), Rodrigo Bravo se preocupa, antes, com as implicações de um projeto estético e com a poética do traduzir.

Como não poderia deixar de ser, a proposta de tradução de tragédias em si suscita debate, como assinala Bravo: “É conhecida, todavia, a polêmica que o termo *gênero discursivo* ou *gênero literário* implica: a de sua imprecisão conceitual.” (p. 12). Assim, o autor busca em Gérard Genette (1982) o conceito de *arquitexto*, que abre um diálogo com a tradição, permitindo, ao mesmo tempo discordâncias e reformulações nas formas consagradas.

Considerando Polônio, no contexto da trama da tragédia, personagem vicioso e verborrágico, análogo ao proverbial peixe que morre pela boca, é possível argumentar que, ao atribuir ao personagem a ideia da segmentação dos gêneros teatrais, Shakespeare com ela ironiza e a rechaça. Tal recusa, no entanto, não pode ser confundida com a pós-moderna abolição

59 Todas as citações referentes a Rodrigo Bravo provêm de seu prefácio à sua tradução de *Hamlet*, de William Shakespeare (2021), texto desenvolvido a partir de sua comunicação apresentada em nosso simpósio.

ingênuos dos sistemas classificatórios, mas deve ser entendida como ímpeto de revolucionar suas tradições respectivas. É impossível argumentar que Shakespeare “recuse” a tradição a que pertence, ou [...] especular que ele desconheceria as teorias vigentes do discurso teatral em sua época, a saber, a classificação realizada por Aristóteles na *Arte Poética*, diante da abundância de citações e remissões [...] a textos e ideias da Antiguidade presente na tragédia shakespeariana. (BRAVO, 2021, 16).

Consciente dessa relação entre tradição e transgressão de gêneros inscrita na história da literatura, Bravo está, da mesma maneira, atento às traduções de *Hamlet* existentes no Brasil e que também instauram certa tradição, como a que envolve a célebre fala de Hamlet “*To be, or not to be, that is the question*” (Shakespeare, 2021, 214).

Adianto que tinha ciência da polêmica que seria traduzi-lo. Optei, no entanto, por remar contra a maré e verter sem compromissos com a tradição o verbo *to be* por *viver*, que pertence ao mesmo campo semântico e possui o ritmo desejado. Tamanha é a força que o “ser ou não ser” tem em nossa tradição que até mesmo o tradutor de Hamlet em versos alexandrinos, Lawrence Flores Pereira (cf. 2015), optou por quebrar o ritmo com a inserção do octossílabo resultante da tradição literal do verso, queimada a ferro em brasa em nossa semiosfera; Carlos Alberto Nunes (cf. 2016), ainda que por meio de outra estratégia, a de “puxar sílabas” do verso seguinte para o anterior, também optou pelo *ser ou não ser*. Essa, no entanto, é apenas uma dentre muitas outras soluções possíveis, o que desejei mostrar com a adoção de uma alternativa neste projeto, que prioriza a fluidez do ritmo. (BRAVO, 2021, 37-38).

De fato, o ritmo é uma preocupação central na poética tradutória de Rodrigo Bravo, estudioso de Shakespeare e da literatura grega antiga, mas não alheio à poesia produzida a partir

de então e até a contemporaneidade. Sua leitura da relação entre culturas e temporalidades poéticas distintas lhe permite, portanto, discutir pressupostos, como o faz ao recorrer a Paulo Vizioli, quando este discorre sobre a tradução de poesia inglesa à língua portuguesa.

O segundo problema relacionado com o ritmo, ou seja, o problema das constantes “variações rítmicas da poesia em inglês” não é tão evidente quanto o da “discrepância silábica” [primeiro problema], e, por isso, passa despercebido por muitos tradutores. Mas também merece um pouco de atenção, pois pode ocasionar pequenas catástrofes. Como se sabe, os poetas de língua inglesa, — a não ser quando visam a efeitos especiais, — raramente se prendem à regularidade métrica, invertendo os pés dos versos, suprimindo aqui ou ali a acentuação, ou colocando duas ou mais sílabas fortes em posições contíguas. Dessa forma, criam pausas internas, realçam as palavras-chave e evitam a monotonia. A métrica portuguesa, entretanto, não permite a mesma liberdade ao poeta. Ela é um pouco mais rígida e as variações possíveis — no decassílabo, por exemplo, ou no alexandrino, — são pré-determinadas. Qualquer fuga aos esquemas estabelecidos tende a desagradar aos ouvidos e passa não como “variação”, mas como prova da incompetência técnica do autor. (VIZIOLI, 1983, 113).

Bravo discorda dessa posição e argumenta que muitos poetas brasileiros consagrados, de diferentes períodos, como Francisca Júlia, Carlos Drummond de Andrade e Glauco Mattoso, já teriam demonstrado inúmeras possibilidades de variação métrica em português, que poderiam ser usadas com êxito na tradução de poesia de língua inglesa, visto que os efeitos alcançados nas duas línguas-culturas seriam semelhantes. Por outro lado, o tradutor concorda com Vizioli sobre a tradução de rimas. Ou seja, ambos consideram que sendo um elemento característico da linguagem

poética, a rima, quando presente no poema a ser traduzido, não deve ser negligenciada. “As rimas devem conservar a sua natureza, mesmo quando desagradáveis ao ouvido, sempre que forem particularmente relevantes.” (VIZIOLI, 1983, 119). Outros aspectos de sua tradução de *Hamlet* (2021) são apresentados no prefácio do livro, assinado pelo próprio Rodrigo Bravo. Aqui, nos atemos apenas aos pontos discutidos no âmbito de nosso simpósio e constatamos que os esforços de Bravo alimentam o debate sobre tradução como relação e dão nova existência à tragédia shakespeareana no espaço das retrações desse autor no Brasil.

RETRADUÇÕES DO MALLARMÉ PROSADOR NO BRASIL

No quarto trabalho apresentado, intitulado *Retraduções do Mallarmé prosador no Brasil: apontamentos teórico-críticos para uma primeira sistematização*, Caroline Pessoa Micaelia⁶⁰ lê a prosa de Mallarmé hoje por meio de uma abordagem (re) tradutória. No que concerne a recepção da obra de Mallarmé, a autora parte de 1998, data que marca as celebrações do centenário de morte do autor de *Um lance de dados*, obra publicada em 1897, momento em que foi feito um balanço dos primeiros cem anos de crítica mallarmeana, no qual se sugeriu que, para o próximo século, seria essencial reinserir Mallarmé em sua época, em sua vida e na tradição com a qual ele trabalhou, e que os equívocos de sua recepção ao longo do século XX deveriam ser revisados. Afirma-se assim que a crítica mallarmeana faz um caminho para fora dos dualismos e modernismos que por muito tempo estiveram no horizonte daqueles que se debruçaram sobre a obra do poeta. Esse caminho, além de uma análise historicista da obra, implica uma análise historicista da própria crítica produzida até então. Diante disso, pode-se supor que, ao englobar uma crítica da crítica, a opção por esse caminho da historicidade seja, já, uma maneira historicista de se pensar.

60 Esta síntese da comunicação de Caroline Pessoa Micaelia se apoia, também, em sua dissertação de mestrado indicada nas referências.

A autora nota que essa guinada metacrítica e historicista dos estudos mallarmeanos implica um questionamento sobre a ausência da abordagem tradutória, bem como na necessidade de inserir tal abordagem no centro da pesquisa sobre Mallarmé. Um modo de observá-lo é a partir do contexto de recepção e tradução de Mallarmé no Brasil. Nesse sentido, pode-se falar num *primeiro Mallarmé*, simbolista, do início do século XX, como sistematiza Álvaro Faleiros (2012) – e aqui destacam-se os primeiros tradutores, Escargnolle Dória, Batista Cepelos e Alphonsus de Guimaraens. Da mesma forma, é possível identificar, da década de 1930 até praticamente a de 2000, um *segundo Mallarmé*, moderno num sentido vasto – indo de Guilherme de Almeida, passando por Haroldo de Campos e chegando em Dante Milano e Júlio Castañon Guimarães. Observa-se que, na fase final desse período, por conta das retraduições que começam a surgir entre os anos 1980 e 1990, vai surgindo outra leitura de Mallarmé, cujo interesse é pensar uma obra e sua recepção de um ponto de vista historicista.

Surge assim, um terceiro e mais recente Mallarmé, que se iniciaria com traduções como “O demônio da analogia” de Oseki Depré (1980), “Queixa de outono” de Fúlvia Moretto (1989)⁶¹, “O Livro, instrumento espiritual” e “O mistério nas letras” de Amálio Pinheiro (1991)⁶² e as *Prosas de Mallarmé* de Dorothée de Bruchard (1995)⁶³. Observando simultaneamente a crítica de literatura e essa mudança de tom, seria possível, segundo a autora, depreender que chegamos ao último Mallarmé do século XX, um Mallarmé da prosa. Trata-se de reflexão mais global a respeito da tradução da forma, que cumpre um papel singular nessa renovação em nosso olhar para o poeta, ajudando a ressignificar a complexidade dessa obra.

61 Texto de “Anedotas ou poemas” (*Divagações*).

62 O primeiro pertencente a “Quanto ao Livro” e o segundo consistindo numa sessão independente de *Divagações*.

63 À exceção de “Conflito”, tradução de todos os textos de “Anedotas ou poemas” (*Divagações*).

A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA TRADUÇÃO: O CASO DE A VEGETARIANA, DE HAN KANG

No último dos cinco trabalhos, intitulado *A representação do feminino na tradução: o caso de A Vegetariana, de Han Kang*, Carolina de Mello Guimarães⁶⁴, debruçando-se sobre o romance sul-coreano *A Vegetariana*, da escritora Han Kang, constata primeiramente que ele foi traduzido duas vezes para o português brasileiro, o que não deixa de ser um acontecimento curioso, considerando-se que a literatura sul-coreana ainda é pouco traduzida no Brasil. A primeira dessas traduções foi publicada em 2013 pela Devir Livraria, feita por Yun Jung Im. A retradução foi publicada em 2018 pela Todavia e feita por Jae Hyung Woo. Entre essas duas traduções, como observa Guimarães (2020), foi publicada, em 2015, uma tradução inglesa pela Portobello Books que se mostrou decisiva para a percepção do romance internacionalmente. Por meio do romance em inglês, Han Kang e a tradutora Deborah Smith ganharam o prêmio Man Booker Internacional, direcionando os holofotes do mercado editorial para *A Vegetariana*. Porém, como comenta a autora, a decisão do prêmio foi polêmica, pois muitos acusaram Smith de não se manter próxima o suficiente do texto em coreano ou de possuir um estilo exageradamente rebuscado. Todo esse contexto acabou fazendo com que a tradução se tornasse um fator amplamente discutido no que diz respeito às publicações internacionais de *A Vegetariana*, o que na maioria das vezes não acontece com outras obras.

Porém, Guimarães, ao observar as três traduções mencionadas, percebe que nem todos os discursos que circularam à época se mantêm em uma leitura dos textos, assim como outras marcantes características de cada tradução também não foram discutidas. Ao ler as quatro versões a serem estudadas, incluindo

64 Esta síntese da comunicação de Carolina de Mello Guimarães se apoia também em uma versão publicada na revista Criação & Crítica, indicada nas referências.

as traduções e o texto em coreano, a autora constata que cada uma representa o feminino diferentemente, sendo que, em especial, a retradução brasileira de 2018 se destaca por divergir das demais nesse sentido. Escrito por Han Kang, escritora mulher e que escreve sobre a experiência feminina, a obra suscita diversas questões relacionadas a gênero, como violência patriarcal, estupro, objetificação e solidariedade feminina. Também são relacionados com o sistema patriarcal outros tipos de opressão, nominalmente a subjugação dos animais, como sugerido pelo título, e a violência manicomial, denunciando o fato de que todas essas violências trabalham juntas, sistemicamente. Como o romance se fundamenta tematicamente sobre problemáticas femininas, traduções que as retratam de maneiras diferentes certamente possuem implicações temáticas também diferentes e bastante centrais à obra.

Considerando essas observações, o estudo busca especificar o contexto de cada tradução, compreender as relações que se estabelecem entre elas e analisar de que maneira cada uma representa o feminino, assim como as consequências dessa representação. Para tal, parte de investigação da literatura sul-coreana em tradução, assim como de pesquisas sobre Han Kang. Em seguida, o estudo se debruça sobre as três traduções escolhidas para a análise, explorando seu contexto de produção e recepção e usando teorias sobre retradução como chave para entender as relações que se constroem entre as quatro versões de *A Vegetariana*. O estudo se volta ainda mais especificamente para o feminino, e para isso explora ideias sobre tradução feminista, questões de gênero e de alteridade em tradução. Por fim, articulando todas essas informações, são identificados os temas literários relacionados ao feminino presentes em cada versão, discutindo suas consequências. Desse modo, é possível compreender a representação das questões ligadas ao feminino em cada tradução e suas consequências no texto literário, compreendendo a tradução como processo conjunto de escrita, necessariamente ancorado em vivências socioculturais e criadoras de significados e subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo dos Estudos da Tradução as discussões se revelam mais profícuas quando se tem em mente a noção de *Tradução como Relação*. De Antoine Berman ([1984] 2013) a Maurício Cardozo (2018) é essa noção que permite conceber a *cena do traduzir* (CARDOZO, 2016) ou o *espaço da retradução* (BERMAN, 1990). Logo, a história da tradução é também uma história das relações entre autores, entre obras, entre línguas-culturas, entre povos e entre espaços geográficos, mas também entre temporalidades. Um movimento em direção ao Outro com o outro e no espaço do outro, ou um exercício de *hospitalidade* (RICCEUR, 2011) propício à existência em contato. Portanto, o aprofundamento das reflexões, nesse campo, passa ainda por uma investigação sobre o *eu* e o *outro*, sobre ser o *outro* do *outro*, ou simplesmente sobre *ser*. Uma abordagem ontológica do sujeito em tradução.

Os atravessamentos são constantes e apagam ou ressignificam as fronteiras imaginárias historicamente instituídas no espaço e no tempo. Vimos como, dos estudos medievais à literatura do século XXI, as questões se entrecruzam, se completam e se desdobram. Que se trate de promover uma nova leitura da Idade Média, de viver ou não viver com(o) Hamlet, de passar da poesia à prosa mallarmeana ou, ainda, de compreender o oriente feminino, a tradução será sempre um ato militante, de resistência pelo reexistir.

REFERÊNCIAS

- BADIOU, A. *O Ser e o Evento*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 1ª ed. Rio de Janeiro: João Zahar Editor Ltda, 1996.
- BERMAN, Antoine. *A Prova do Estrangeiro*. Trad. Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: EDUSC, 2002.

BERMAN, Antoine. *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo*. Trad. Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. 2ª ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BERMAN, Antoine. La retraduction comme espace de la traduction. In: *Palimpsestes*. N. 4. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris: 1990. Disponível em: <<http://palimpsestes.revues.org/596>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRAVO, Rodrigo. Por uma nova tradução da tragédia Hamlet, de William Shakespeare. In: SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. Rodrigo Bravo. São Paulo: Mocho Edições, 2021. p. 6-69.

BRITTO, Paulo Henriques. O tradutor como mediador cultural. *Synergies Brésil*, nº spécial 2, 2010, p. 135-141.

BURKE, P.; HSIA, R. P. (org.). *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger M. Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CARDOZO, Mauricio M. Goethe: poesia e verdade. Entrevista concedida a *Voz da Literatura*, n. 4, agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.vozdaliteratura.com/post/goethe-poesia-e-verdade>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

CARDOZO, Mauricio M. Notas sobre a questão do tempo na tradução. In: Germana Henriques Pereira; Thiago André Veríssimo. (Org.). *História e Historiografia da tradução: desafios para o século XXI*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 3, p. 287-303.

CARDOZO, Mauricio M. Tradução e o (ter) lugar da relação. In: Alice Casimiro Lopes; Marcos Siscar. (Org.). *Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2018, v. 1, p. 285-321.

CHRISTINE DE PIZAN. Œuvres poétiques de *Christine de Pizan*, éd. Maurice Roy, Paris, Firmin Didot, Société des anciens textes français, 1886–1896, 3 t., t. I, 1886 [1399].

FALEIROS, Álvaro. Três Mallarmés: traduções brasileiras. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 22, p. 17-31, 2012.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: PUF, 1982.

GUIMARÃES, Carolina de Mello. A representação do feminino em duas traduções para o português brasileiro de *A Vegetariana*, de Han Kang. *Criação & Crítica*, n. 27, p., nov. 2020. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

HAN, Kang. *A Vegetariana*. Trad. Yun Jung Im. São Paulo: Devir Livraria, 2013.

HAN, Kang. *A Vegetariana*. Trad. Jae Hyung Woo. São Paulo: Todavia, 2018.

한강 (Han Kang). *채식주의자* (Chaesikjuuija). Paju: Changbi, 2007.

HAN, Kang. *The Vegetarian*. Trad. Deborah Smith. Londres: Portobello Books, 2015.

HOLBRAAD M.; PENDERSEN M. A. *The Ontological Turn: Anthropological Exposition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos, Alexandre Fradique Morujão. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MALLARMÉ, Stéphane. *Œuvres Complètes*. Ed. de Bertrand Marchal. v. 2. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2003.

MICAELIA, Caroline. *Mallarmé de volta à França*. Retradução e recepção em “The Impressionists and Édouard Manet”. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras Estrangeiras e Tradução. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MALLARMÉ, Stéphane. O demônio da analogia. Trad. Inês Oseki-Depré. *Código*, v. 4, p. 16, Salvador/BA, Erthos Albino de Souza, 1980. Disponível em: <http://www.codigorevista.org/nave/index.html#/&indice2=codigo04_0016&indice=codigo04_0017>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MALLARMÉ, Stéphane. O Livro, instrumento espiritual. Trad. Amálio Pinheiro. In: *Fundadores da modernidade*. Coordenação de Irlemar Chiampi. São Paulo: Ática, 1991.

MALLARMÉ, Stéphane. O Mistério nas Letras. Trad. Amálio Pinheiro. In: *Fundadores da modernidade*. Coordenação de Irlemar Chiampi. São Paulo: Ática, 1991.

MALLARMÉ, Stéphane. *Prosas de Mallarmé*. Tradução de Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Ed. Paraula, 1995.

MALLARMÉ, Stéphane. Queixa de outono. In: *Caminhos do decadentismo francês*. Tradução, organização e notas de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

NUNES, Carlos Alberto. *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Editora Peixoto Neto, 2016.

PEREIRA, Lawrence Flores. *William Shakespeare – Hamlet*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RICŒUR, P. *Sobre a tradução*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. Rodrigo Bravo. São Paulo: Mocho Edições, 2021.

VIZIOLI, Paulo (1983). A Tradução de Poesia em Língua Inglesa: Problemas e Sugestões. In: *Tradução e Comunicação – revista brasileira de tradutores*. São Paulo, nº 2, pp. 109-128, mar. 1983.

ZUMTHOR, P. *Falando de Idade Média*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Categorias de tradução automática na aula de línguas estrangeiras

Cleydstone Chaves dos Santos

Ó máquina, rogai por nós.
(...)
Por que labutar no campo, na cidade?
A máquina o fará por nós.
Por que pensar, imaginar?
A máquina o fará por nós.
Por que fazer um poema?
A máquina o fará por nós.
(...)
Ó máquina, orai por nós.

Cassiano Ricardo (1964)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS - POR QUE TRADUZIR? SE A MÁQUINA O FARÁ POR NÓS ...

Em meio à chegada da quarta geração da revolução industrial, em virtude da automatização através de sistemas *ciber* físicos, em diversos *stakeholders* da sociedade global — governos, empresas, universidades e sociedade civil (SCHWAB, 2016), os Estudos da Tradução, integrante das pesquisas acadêmicas, passaram a manter um maior diálogo com o campo da Tecnologia.

Inicialmente mapeado por Williams & Chestermann (2002), em sua obra: *The map: a beginner's guide to doing research in Translation Studies*⁶⁵, a subárea Tradução & Tecnologia passou também a representar na atualidade uma parcela significativa dos estudos nesse campo, contribuindo para a consolidação da máquina de traduzir (CAMPOS, 2004).

Essa consolidação foi possível em virtude da junção do trabalho de máquinas com os chamados processos digitais, concebendo, assim, máquinas inteligentes. Essa habilidade permitiu a tomada de decisões descentralizadas bem como a cooperação entre elas mesmas e com humanos (SCHWAB, 2016). Como resultado, vê-se um avanço considerável da Inteligência Artificial (IA) e de todas as tecnologias que são utilizadas a partir dela, culminando também com a pesquisa e o desenvolvimento de sistemas de TA, cujo métodos tradutórios estão cada vez mais precisos quanto aos seus resultados:

Em *The Second Machine - Age*, Brynjolfsson e McAfee afirmam que os computadores estão tão hábeis que é praticamente impossível prever suas novas utilidades em alguns poucos anos no futuro. A inteligência artificial (IA) está em nosso entorno, em carros que pilotam sozinhos, drones, assistentes virtuais e softwares de tradução. Isso está transformando nossas vidas (...) (SCHWAB, 2016, p.23).

Em vista disso, com o desenvolvimento gradual da subárea Tradução e Tecnologia permeado pelas constantes pesquisas em IA, foi possível o processamento e o acesso a uma gama maior de dados, como a computação na nuvem, por exemplo. Essas contribuições, frutos do desenvolvimento da IA, tem impactado significativamente no construto de uma tradução automática (TA) mais precisa dentro do seu escopo:

65 Tradução Automática: O mapa: guia para iniciantes na realização de pesquisas nos Estudos da Tradução – revisão minha em 19 de abril de 2020.

A IA fez progressos impressionantes, impulsionada pelo aumento exponencial da capacidade de processamento e pela disponibilidade de grandes quantidades de dados, desde softwares usados para descobrir novos medicamentos até algoritmos que preveem nossos interesses culturais (SCHWAB, 2016, p.23).

Tal progresso da TA também foi possível em função do caráter interdisciplinar da tradução. No retrospecto a seguir, é possível dimensionar que ao lado das contribuições da IA, a TA também dialogou com outras fontes. Hutchins e Somers (1998) já chamavam a atenção para a natureza matemática dos métodos tradutórios iniciais da TA. Esses métodos, por sua vez, foram passando por reconfigurações para adequação a um caráter mais linguístico (HITCHINS, 1999; 2000), cujas origens partiram da gramática gerativista (JACOB & HUTCHINS, 2007), e, então, engatinharam pela linguística de corpus (BERBER-SARDINHA, 2002) para citar algumas.

Ainda nessa linha de tempo, com a chegada da internet das coisas, a TA encontrou em sua base de dados um repertório linguístico gigantesco disponível em rede. A chamada IoT é *“uma das principais pontes entre as aplicações físicas e digitais, originadas pela quarta revolução industrial, é a internet das coisas (IoT) — às vezes chamada de “a internet de todas as coisas (SCHWAB, 2016, p.29). Foi, portanto, através dessa ponte que a TA, em virtude do acesso a armazenamento de dados em rede, tendo como método uma abordagem estatística (KOHEN, 2010), desenvolveu traduções mais rápidas, e até mesmo mais equivalentes no sentido de (re)alinhar, (re)construir e (re)adequar questões de natureza linguístico-textual do texto fonte no texto traduzido.*

Nesse cenário, é possível perceber uma expansão do caráter de equivalência cunhado por Catford no final da década de 60 (CATFORD, 1965), que era mais visto como bipartitivo em vista de distinguir de modo similar a equivalência textual e

a correspondência formal entre as línguas fonte e alvo. Essa expansão parece se aproximar da visão descrita por Baker (1992; 2011) em que são considerados alguns níveis de equivalência: a) lexical; b) gramatical; c) textual e d) pragmática.

Em vista disso, é importante retomar o questionamento inicial quanto à capacidade de traduzir da máquina (BERNEKING, S. & ELLIOT, 2008). E, portanto, a referida máquina, resultante do avanço da automação (SMITH, 2001) e de sua lógica algorítmica (HUTCHINS, 2000), de fato traduz. A questão, aqui, é o que ela pode traduzir e para quem traduz? Isso não quer dizer que não haja importância no fato de como ela traduz, uma questão voltada para o processo tradutório da TA.

Nesse patamar, recai-se, então, sobre a questão de escopo. Embarcando nessa perspectiva, o gênero textual a ser traduzido bem como o público-alvo a quem se destina o texto traduzido automaticamente são elementos cruciais no escopo da TA. Além disso, é preciso se levar em conta o método tradutório e ou abordagem tradutória do sistema de TA que será utilizado (WILKS, 2009), ou seja o processo. Para que se tenha uma resposta mais sólida, faz-se necessário uma breve visitação ao contexto histórico de surgimento da TA.

A TA, então máquina de traduzir, em 1930 entusiasmou e inspirou a alguns poucos visionários da época entre matemáticos, empresários e militares (CAMPOS, 2004). Essa máquina de traduzir, veio, entretanto, em primeira instância a causar estranhamento e desconforto entre alguns profissionais da tradução (ALFARO & DIAS, 1998). Naquele momento histórico, havia rumores de que os tradutores humanos seriam substituídos pelo chamado “cérebro eletrônico, o músculo mecânico”, como refletiu o poeta Cassiano Ricardo. Isto porque naquele momento a automação passaria a ser vista como um “ócio dourado”, e os tradutores da época talvez não tenham vislumbrado que a TA mais tarde poderia se tornar mais um dentre os recursos tradutórios tecnológicos utilizados para acelerar o próprio trabalho do tradutor e, assim, torná-lo mais eficiente.

Foi, portanto, nesta perspectiva de ganhar tempo e eficiência que muitos profissionais da tradução, assim como tradutores *freelancers* tem recorrido aos variados serviços da TA (SANTOS, 2014) em contextos distintos de uso:

Embora alguns tradutores técnicos insistam em ver a TA como uma ameaça, na verdade, é mais um auxílio, uma vez que lida com os aspectos mais mecânicos do trabalho, enquanto o tradutor humano continua a ser essencial para traduzir o texto mais complexo e para rever a produção da TA (SMITH, 2001, p. 40)⁶⁶.

Este pensamento vem ao encontro da ideia de que a máquina de traduzir, aliada a outros dispositivos tecnológicos, veio somar à relação homem-máquina num cenário de constantes mudanças em vista dos avanços tecnológicos. Tal relação, a princípio dialética, parece ter se tornado mais harmônica no que diz respeito ao construto de um processo tradutório mais coerente mesmo embora com funções ainda limitadas (BERNEKING, S. & ELLIOT, 2008).

Com o passar das décadas, o desenfreado desenvolvimento das tecnologias de automação, em conjunto com a chegada de dispositivos digitais móveis, impeliu as sociedades a se adequarem a esse contexto, de modo que a máquina de traduzir embarcando nesse avanço, outrora vista como ameaça, passaria a ser frequentemente utilizada. Segundo Smith (2001), a TA ressurgiu no setor industrial como mecanismo de tradução em massa de manuais de usuário de aparelhos eletrônicos e de boletins de tempo.

Em vista de tal cenário, no que se refere à questão de tempo na pesquisa em TA, pode-se afirmar que não tardou muito para que ela também se tornasse uma ferramenta útil para tradutores

66 Tradução automática de: “(...)Although some technical translators insist on seeing MT as a threat, in fact it is more of an aid, since it handles the most mechanical aspects of the work while the human translator continues to be essential to translate more complex text and to review the MT output (...)” (SMITH, 2001, p. 40) – revisão minha em maio de 2021.

profissionais (DOHERTY, 2016). Segundo Kohen (2010), o crescimento da utilização da TA bem como de suas tecnologias ocorreu porque a máquina de traduzir atendeu diretamente a três categorias de uso da tradução nesse viés: *a) assimilação* – na tradução de material escrito em outro idioma; *b) divulgação* – em relação à publicação de texto traduzido automaticamente e *c) comunicação* – na tradução de e-mails e ou recursos tradutórios nas redes sociais.

Considerando que a utilização da TA está diretamente condicionada por essas três categorias, visto que ao lançar mão da máquina de traduzir o usuário acaba se enquadrando em uma dessas categorias, este capítulo aborda como cerne até que ponto a TA, no contexto de sala de aula de Língua Estrangeira (LE), também passou a atender as mesmas categorias cunhadas por Kohen (op.cit).

BREVE HISTÓRICO DAS CATEGORIAS DE TA

Foi, na verdade, em meados da metade da segunda revolução industrial, que a tradução encontrou o seu viés através da máquina (HUTCHINS, 2001). As máquinas que já eram utilizadas para atender a fins diversos nas sociedades (DATHEIN, 2003; MOURA, 2006), passaram também a traduzir:

Os primeiros passos na área da tradução automática foram dados no início dos anos 30 do século XX, com a criação do Cerveau Mécanique do franco-armênio Georges Artsruni e do primeiro tradutor automático criado pelo russo Petr Troyanskii (BUCHICHIO, 2017, p.15)

De fato, os primeiros aparatos voltados para esse fim eram distintos dos quais podem ser encontrados na atualidade, mas o objetivo era o mesmo: traduzir. Esse traduzir, por sua vez, buscava resultados mais rápidos, porém ainda não precisos. O traduzir inicial era pautado na ideia de decodificação (HUTCHINS, 2000).

Neste modo particular de traduzir, a TA inicialmente atendia apenas à categoria de *assimilação*. Isso pode ser exemplificado através dos primeiros dispositivos apresentados pelos russos em meados de 1930. Naquela época, os resultados desses aparatos seguiam um processamento mecanizado, condicionado por três etapas e auxiliado por mão de obra humana. Em vista disso a tradução:

(...) era efetuada através de três etapas: a pré-edição do texto a traduzir, em que um falante nativo da língua de partida analisava e separava as unidades linguísticas, a etapa mecânica, em que a máquina encontrava as correspondências entre as unidades linguísticas do texto de partida e do texto de chegada, e a última era a da pós-edição dos textos, corrigidos por parte de um falante nativo da língua de chegada (BUCHICHIO, 2017, p.16).

Esses primeiros dispositivos propulsionaram a pesquisa em TA no desenvolvimento de aparatos mais complexos, graças ao desenvolvimento tecnológico que se seguiu. Como resultado, deu-se início a corrida pela construção de supermáquinas, os chamados supercomputadores, capazes de realizar técnicas criptográficas mais avançadas. Essas técnicas permitiram as primeiras supermáquinas a capacidade de decifrar e assimilar diferentes códigos militares a fim de melhorar as comunicações durante a segunda Guerra Mundial (KOHEN, 2010). Essa nova era de desenvolvimento e pesquisa da TA acabou contribuindo para um *status* bélico militar (RALEY, 2010), de modo que “manusear” esse aparato, no contexto de guerra, significava também antecipar-se às estratégias do inimigo para comunicá-las aos aliados. A partir de então, a TA também passou a atender à categoria de *comunicação*.

Enfim, a terceira revolução industrial trouxe consigo altos e baixos para a TA. Após um breve período de aparente estagnação durante parte da década de 60, precisamente a partir de 1964 com o relatório da ALPAC (SANTOS, 2014), as décadas subsequentes, 70 e 80, influenciadas por um paradigma mais funcionalista,

marcaram um reavivamento da TA. A primeira referente à compra do sistema de TA *Systran* pela Comissão Europeia, a segunda em vista da chegada de dispositivos mais comerciais como o Metal e o Logos, além do sistema de TA da companhia *Globalink*, conforme relata Austermühl (2010).

Retomando à questão da quarta revolução industrial, como primeiramente cunhado por Schwab (2016), a tradução em seu caráter automático, inconstante, dialético, instável e mutável, vem ultrapassando os métodos primários dos quais se utilizava para realizar suas traduções, a saber: método direto, método por transferência, método por interlíngua, e ainda por exemplos (precursor do método por corpus paralelo), híbridos e estatístico.

Em virtude desse constante *upgrade* de seus métodos tradutórios, a TA possivelmente passaria a adaptar seu viés automático *offline* à abrangência ilimitada de um ambiente *online* conectado em rede 24 horas por dia, possibilitando atualizações constantes de seu sistema tradutório, e, sendo mais acessível a todos conectados em rede.

AS CATEGORIAS DE USO DE TA NA AULA DE LE

Nas chamadas sociedades digitais (BUHR, 2017), cuja comunicação em massa ocorre através de tecnologias de informação (VILAÇA & ARAÚJO, 2016), a internet móvel, e, conseqüentemente os dispositivos móveis de comunicação, conceberam a máquina de traduzir um novo formato para seus usuários. Os chamados aplicativos de tradução, disponíveis *online* e *offline*, tornaram a máquina de traduzir mais acessível. Essa acessibilidade da máquina de traduzir acabou contribuindo para seu uso no espaço de sala de aula, principalmente o de LE (NIÑO, 2020). Nesse novo cenário, alguns estudos (SANTOS, 2018; 2021) mapearam usos variados da TA, disponível *online* gratuitamente, por alunos de LE no contexto escolar acadêmico.

Segundo esses estudos, as demandas de uso da TA compreendem desde à assimilação de artigos acadêmicos

produzidos em uma LE, passando pelas tentativas de comunicação entre pares de idiomas estrangeiros através de redes sociais e enfim até mesmo a divulgação e ou publicação de *abstracts* traduzidos automaticamente (SANTOS, 2014).

Esses estudos, embora voltados para o contexto de sala de aula LE, também corroboram o discurso sobre as categorias de uso de TA cunhadas por Kohen (2010). No que se refere à assimilação de conteúdo ou informação em um idioma estrangeiro, aqui ela pode ser dimensionada não no sentido de se apropriar do conteúdo nesse idioma, mas enquanto compreensão da mensagem transmitida. E, portanto, muito semelhante às palavras de Warren Weaver, em meados de 1947, ao se referir à tentativa de decodificar um texto escrito em Russo, para ele o então texto escrito não era Russo, mas inglês em outro código (KOHEN, op.cit)

Neste sentido, a máquina de traduzir vem sendo utilizada frequentemente, visto que essa é uma opção localizada na configuração de sites acadêmicos ou em muitas redes sociais: *instagram, facebook, youtube*, dentre outros. A assimilação de uma língua estrangeira, através dos serviços de TA, nestas condições, é gratuita, e na maioria dos casos, encontra-se disponível tanto *online* quanto *offline*, podendo ser acessada a partir de quaisquer dispositivos móveis, como *smartphones*, por exemplo.

Conseqüentemente, atualmente parece imensurável descrever as diversas razões que podem levar a muitos alunos de LE recorrerem às ferramentas de TA a fim de assimilar um texto seja ele escrito, seja ele de voz e ou de imagem em um idioma diferente. Porém, é possível listar algumas das mais recorrentes, conforme fez Santos (2012), em um estudo sobre as razões de uso de sistemas de tradução automática na esfera acadêmica para tradução de: *a) abstracts; b) ensaios; c) resumos; d) artigos completos; e) notícias; f) charges; g) manchetes de jornais online; h) sites.*

Concernente à segunda categoria de uso da TA, pode-se dizer que nunca a máquina de traduzir se reinventou de tal maneira

quanto para atender a esse fim. No quesito de se estabelecer um canal de comunicação entre pessoas de idiomas diferentes, por exemplo, a empresa *Microsoft*, disponibilizou em maio de 2017 um aplicativo que faz traduções em tempo real para todos os usuários do *Skype*, seu programa de conversas via web. A ferramenta conseguia traduzir em texto 50 idiomas, mas as opções para conversas de voz ainda eram limitadas ao inglês, espanhol, mandarim e italiano.

Embarcando neste sentido, a empresa *Google*, em meados de setembro de 2017, também lançou seu mais novo aparato de tradução para fins de comunicação, o chamado *Pixel Buds*. Este dispositivo, segundo a empresa em questão, era capaz de realizar tradução simultânea de caráter automático de cerca de 40 idiomas. Essas traduções partiam de uma abordagem estatística de tradução até o método de tradução neural do *Google Tradutor*, que se utiliza de uma rede neural artificial, comparada ao cérebro humano, a fim de aumentar a fluência e exatidão das combinações linguístico-discursivas disponíveis e rastreáveis *online*.

Em resposta a esse lançamento, o Jornal *The Guardian*⁶⁷ publicou em seu *site* que o próprio *Google Translate* no *Android* ou no *iPhone* já era capaz de executar uma função semelhante ao ativar o microfone do dispositivo utilizado. Como resultado, tradutores automáticos de voz foram sendo desenvolvidos a fim de garantir a comunicação entre pessoas de idiomas diferentes, atendendo assim a categoria de comunicação.

No cenário de aula de LE, esses dispositivos, resultantes de emprego de linguagem controlada, viabilizaram, em tempo real, ao usuário de TA centenas de funções linguísticas mais recorrentes para comunicação diária: *apresentar-se, perguntar e responder sobre locais diversos, sobre horas, sobre pessoas, fazer pedidos em estabelecimentos diversos, comprar, vender*, dentre outros.

67 Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2017/dec/04/google-pixelbuds-review>- acesso em Jan/2018.

Quanto à publicação de textos, não muito diferente do que ocorre em um contexto de produção textual, é necessário levar em conta o gênero textual do qual será traduzido, o veículo de divulgação bem como o público-alvo a quem se destina. Neste patamar, muitas empresas, segundo Smith (2001), desde meados do final do século XX e o início dos anos do século XXI, não economizaram seus esforços e investimentos na produção de máquinas capazes de traduzir os manuais de instrução de seus produtos em larga escala a partir de TA:

Na pesquisa em tradução automática (TA), propriamente dita, esse período compreende o avanço da pesquisa no Japão. Como resultado, Chéragui (2012, p. 162) relata os seguintes sistemas de TA utilizados em empresas mundialmente conhecidas que datam de 1982 a 1986: o DUET pela então renomada SHARP, o PIVOT pela NEC, o PENSEE pela OK13 e o HICATS pela HITACHI (SANTOS, 2014, p.72).

Embarcando neste boom tecnológico, para atender a fins de produtividade industrial, os boletins de tempo, em alguns países, começaram a ser traduzidos por TA, como o MÉTEO, no Canadá (SMITH, 2001, p 22).

A publicação de textos resultantes da máquina de traduzir, contudo, para alguns gêneros e contextos de publicação, pode exigir menos dos seus usuários, como é o caso da TA de postagens nas redes sociais como *facebook*, *tweeter*, *instagram*, por exemplo. Isso foi possível a partir da ferramenta do *Bing Translator*, imbuída nessas redes sociais, possibilitando aos usuários publicarem seus textos também em outros idiomas.

Na aula de aula de LE, contudo essa categoria de publicação enfrenta alguns obstáculos. Primeiramente, segundo Niño (2009), sem uma instrução formal quanto ao uso da TA para esse fim, os alunos de LE podem cometer plágio. Santos (2017), partindo no mesmo viés da referida autora, também questiona até que ponto o aluno pode se apropriar da autoria do texto traduzido

automaticamente. Isso quando os alunos não se constituem como revisores do texto traduzido automaticamente. Neste âmbito, desde 2017 que a ABNT disponibiliza normas de referência ao uso de softwares durante a escrita acadêmica. Algo que pode vir a minimizar a questão levantada pelos autores.

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo informa algumas questões relevantes que descrevem e justificam as tomadas de decisão ao longo da pesquisa. Essas questões foram decisivas para realizar o mapeamento das categorias de uso da TA no contexto de sala de aula de LE. São elas: a) a natureza da pesquisa, referente ao tipo de abordagem utilizada; b) os participantes da pesquisa; c) os instrumentos utilizados; d) o procedimento da coleta de dados e enfim e) o corpus do estudo.

A natureza da pesquisa – a referida pesquisa pode ser caracterizada inicialmente como quantitativa uma vez que se debruça sobre dados estatísticos para conduzir sua análise acerca dos tipos de atividades mais comuns que justificam a recorrência à TA na aula de LE. Por conseguinte, há características qualitativas em vista da reflexão que se faz acerca dos dados apresentados.

Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa são alunos da UFCG – Campus I - oriundos dos cursos de graduação de Letras Inglês e Letras Francês-Português.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Questionário de pesquisa: o referido questionário consistiu de 03 questões visando descobrir quais as atividades mais comuns que fazem os participantes do estudo lançar mão de recursos de TA, sejam eles disponíveis em *sites* ou na forma de aplicativos para dispositivos móveis. Essas questões abordaram a TA em vista

de suas três categorias de uso, traduzir para: a) assimilação; b) publicação e c) comunicação.

Sistemas de TA: os sistemas de TA utilizados se referem àqueles mencionados pelos participantes no questionário:

Sistema de TA	Empresa responsável	Disponibilidade
<i>Babel-Fish</i>	<i>Systran Beyond Language</i>	Em sites ou em aplicativos para dispositivos móveis.
<i>Bing Tradutor</i>	Microsoft	
<i>Google Tradutor</i>	Google	
<i>Reverso Context</i>	Yahoo	
<i>Systran</i>	<i>Systran Beyond Language</i>	

Os procedimentos da coleta de dados - para realização deste estudo no primeiro momento da pandemia, os participantes responderam a um questionário de pesquisa enviado por e-mail através das coordenações de cada um dos cursos de Letras.

Corpus da pesquisa – o corpus deste estudo é composto das contribuições dos respondentes ao questionário de pesquisa. Essas contribuições somam um recorte das respostas dos participantes quanto às categorias de TA listadas anteriormente.

RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados a seguir descrevem alguns pontos acerca da recorrência ao uso da TA observada a partir das contribuições dos respondentes:

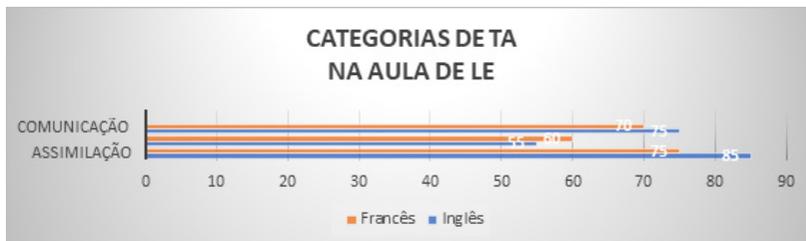


Gráfico 01 – Categorias de TA na aula de LE.

Segundo os dados apresentados no gráfico anterior, é possível perceber que a categoria de assimilação é mais recorrente do que as demais no cenário em questão. Esses dados também descrevem que na sala de aula de LE, os alunos têm utilizado a TA frequentemente para compreensão do conteúdo publicamente em inglês e ou francês.

Em vista disso, é viável observar como a TA para assimilação da LE se comporta nesse contexto de ensino:

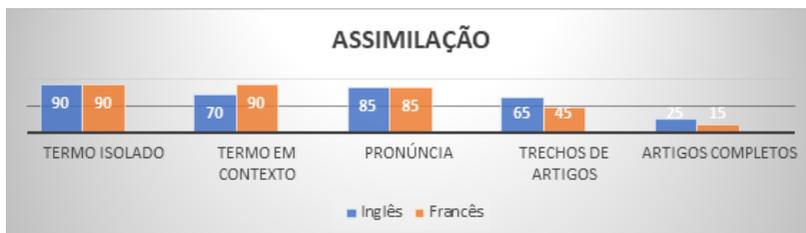


Gráfico 02 – A TA para Assimilação na aula de LE.

No tocante ao uso da TA para assimilação de textos na aula de LE, observaram-se as seguintes razões: a) compreensão de termo isolado ou em contexto; b) verificação de pronúncia de uma palavra e c) tradução de trechos de textos diversos.

Em relação à categoria de publicação, houve dois fatores condicionantes que justificaram o uso da TA. O primeiro condicionamento apontado foi referente ao gênero textual

traduzido automaticamente, dado que corrobora os estudos de escopo da TA (WILKS, 2009). Segundo os respondentes, os textos mais traduzidos automaticamente para fins de publicação foram: a) *abstract* e b) artigos. Em relação a TA de artigos, os respondentes alegam que ora traduzem apenas trechos ora o artigo completo, como se pode conferir no gráfico 03 abaixo:

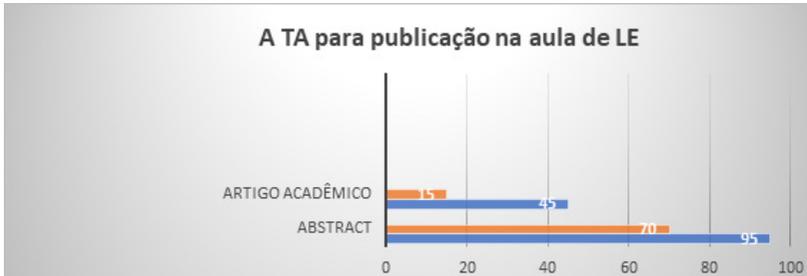


Gráfico 03– A TA para Publicação na aula de LE.

Em ambos os casos, há relatos de pouca recorrência à pós-edição deles. Esses relatos reafirmam achados de outros estudos anteriores (NIÑO, 2008; SANTOS, 2018) como aponta a literatura em TA no contexto de ensino.

O segundo condicionamento, diz respeito às atividades de produção escrita na aula de LE, como ilustrado no gráfico abaixo:



Gráfico 04– A TA para Publicação na aula de LE.

Segundo os relatos dos respondentes, houve duas atividades em que o uso da TA foi mais recorrente. A primeira na escrita de ensaios de opinião, e a segunda nas respostas em fóruns acadêmicos realizados *online*.

Enfim, referente à categoria de comunicação, o uso da TA ocorreu em virtude da migração do ensino presencial para o remoto emergencial (SANTOS, 2021). Com a utilização de algumas redes sociais como ferramentas de ensino, os respondentes relatam que para estabelecer a comunicação através de LE, como exigência de alguns de seus professores, foi necessário, em alguns momentos, recorrer à TA. Essa recorrência foi constatada através dos seguintes parâmetros: a) mensagens escritas e de voz; b) comentários em postagens e e) e-mails, como pode ser contemplada no gráfico a seguir:



Gráfico 05– A TA para Comunicação na aula de LE.

Esses dados acabam revelando uma verdadeira ampliação da gama de textos traduzidos automaticamente se comparados a estudos anteriores (NIÑO, 2009; SANTOS, 2017). Essa constatação impele a urgência que se faz de uma instrução formal acerca do uso da tradução automática no cenário de sala de aula de LE.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No contexto de sala de aula de LE, a TA tem sido alvo de constante descrença quanto ao seu potencial tradutório (SMITH, 2001) bem como quanto aos seus possíveis usos como ferramenta pedagógica (NIÑO, 2009). Tamanha repulsa à TA pode ter tido origem em uma de suas categorias de uso cunhadas por Kohen (2010). Isso porque ao recorrer à TA para publicação de um determinado texto traduzido, como ocorrera no presente estudo (TA para publicação de mensagens escritas e de voz; além de comentários em postagens e ainda e-mails), o aluno usuário dessa máquina de traduzir, conforme dados do questionário de pesquisa, revela sua insatisfação em vista da necessidade de pós-edição do texto traduzido.

Isso parece ocorrer porque, segundo os dados levantados neste estudo, tem-se ignorado a necessidade de pós-edição do texto traduzido automaticamente, diferentemente ao que ocorre no produto da tradução humana. Ora, se um texto traduzido, resultante de tradução humana, precisa de um refinamento através da etapa de pós-edição, por que um texto traduzido automaticamente não necessitaria? E o pior é desvalidar a TA sem levar em conta que a pós-edição é uma etapa inerente à atividade de escrita em si. Nesse âmbito, a tradução, seja ela humana ou automática, necessita passar por essa etapa antes de sua publicação, visto que traduzir é também um processo de retextualização (c.f. NIÑO, 2009)

Contudo, essa visão depreciativa dos usos da TA, no cenário de sala de aula de LE, parece não ter levado em conta a existência de outras categorias utilizadas com êxito como aponta a literatura em questão (KOHEN, 2010; SANTOS, 2018; NIÑO 2020). Considerando os resultados apresentados nesta discussão, tanto a TA utilizada para assimilação quanto para comunicação apresentam maior constância de uso e satisfação entre os respondentes.

Nesta perspectiva, por um lado a TA para assimilação parte da LE como língua fonte para língua materna (LM) do

respondente como língua de chegada. Esse processo parece ter gerado mais confiabilidade no texto traduzido para LM pela grande porcentagem dos respondentes. Por outro lado, a TA como ferramenta comunicacional, em tempo real através nas redes sociais, parte da LM do respondente como língua fonte para LE como língua de chegada. Esse dado foi relevante visto que as redes sociais, mapeadas neste estudo, foram utilizadas como ferramenta pedagógica. Portanto, a familiaridade dos respondentes com as referidas redes sociais, associada ao fato da liberdade de busca e pesquisa em tempo real do outro lado da tela da sala de aula virtual, sem monitoramento do professor como pode ocorrer no ensino presencial, pode tê-los encorajado ao uso da TA para esse fim.

Em vista dessa questão, é quase impossível ignorar a importância de se discutir o papel de tecnologias de tradução no cotidiano de sala de aula de LE. Nesse sentido, parece não haver mais espaço para negar que a tradução tem um lugar constante no contexto de ensino de LE, mesmo embora em seu viés automático. Assim, negar essa constante é retroceder aos métodos de ensino de LE (RICHARDS & ROGERS, 1999) que negligenciaram, ao longo de muitas décadas no século XX, as habilidades linguísticas inerentes ao processo tradutório (LUCINDO, 2006; 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a avanços e retrocessos, testemunha-se atualmente quão presente a temida máquina de traduzir se encontra em nossas vidas, seja imbuída em *sites* diversos na opção *traduzir este site*, seja como aplicativo de dispositivos inteligentes móveis, seja nas redes sociais: *facebook*, *instagram*, *tweeter*, dentre outros.

Como foi discutido até então, a máquina de traduzir, a então TA, parece ter encontrado um momento de conforto em sua zona de atualização constante. Desde a obra de Kohen (2010), que propôs que a TA poderia ser vista através de categorias de uso na

chamada sociedade digital, muito tem sido feito neste sentido para tentar dimensionar o lugar da máquina de traduzir nos Estudos da Tradução, até se estreitar um possível diálogo com o ensino de LE (NIÑO, 2020).

Concernente à pesquisa aqui conduzida, pode-se dizer (já que concluir é um termo um tanto sem utilidade na TA em vista de sua constante atualização) que as categorias de TA, contexto de ensino remoto de LE, refletem um caráter tradutório recorrente ora para assimilar conteúdos escolares e ou informações em LE, ora para atender fins comunicacionais em tempo real nas redes sociais. Haja vista que ainda são encontrados entraves linguístico-discursivos na TA para publicação.

Embarcando nessa linha de pensamento, este capítulo comprovou que geralmente se recorre aos recursos tradutórios automáticos a fim de se compreender termos isolados ou trechos de um texto em uma dada LE, remetendo diretamente à categoria de assimilação, e corroborando com estudos anteriores (SANTOS, 2014). Em contrapartida, vê-se uma crescente publicação de textos traduzidos por máquinas, *abstracts* em sua maioria, seguidos de atividades de avaliação escrita, remetendo à categoria de divulgação, mas ainda sem instrução formal para se proceder à etapa de pós-edição, dado que corrobora com os resultados apontados por Niño (2008). Enfim, a categoria de comunicação foi identificada através da utilização da TA de texto escrito e falado durante trocas de mensagens em tempo real nas redes sociais em função da liberdade de acesso a diversos sistema de TA disponíveis gratuitamente *online*.

Em suma, a TA, no contexto de sala de aula de LE, precisa ser repensada como máquina tradutora em função de suas utilidades enquanto ferramenta de natureza pedagógica para: a) assimilação de uma LE; b) comunicação em LE; c) publicação de alguns gêneros textuais. Contanto que para essa última função, seja necessária a etapa de pós-edição ou retextualização do texto traduzido.

Enfim, em vista da escassez de estudos nessa subárea dos Estudos da Tradução, que possam caracterizar a viabilidade do diálogo entre tecnologias de tradução, como a TA, e o contexto de sala de aula de LE, cabe a discussões futuras, não obstante as limitações dessas tecnologias quanto à textualidade de suas traduções, a realização de testes mais precisos de suas possíveis funções enquanto ferramenta pedagógica nesse cenário de ensino (NIÑO, 2009).

REFERÊNCIAS

ALFARO, C. & DIAS, M.C.P. *Tradução Automática: uma ferramenta de auxílio ao tradutor*. UFSC, Cadernos de tradução, volº01, nº03, p. 369-390, Florianópolis,1998.

ARAÚJO, Elaine V. F. & VILAÇA, Márcio L. C. *Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão*. In: VILAÇA, Márcio L. C. & ARAÚJO, Tecnologia, sociedade e educação na era digital. UUNIGRANRIO, RJ, 2016.

BAKER, Mona. *In other words: a coursebook on translation*. Routledge, London. 1992.

BAKER, Mona. *In other words: a coursebook on translation*. Routledge, 2nd Ed, UK, 2011.

BERBER SARDINHA, Tony. *Corpora eletrônicos na pesquisa em Tradução*. In: Cadernos de tradução, Santa Catarina, Florianópolis, vol. 01, nº09, p.15-59 2002.

BERNEKING, S. & ELLIOT, S. *Translation and the machine*. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2008.

BUCHICHIO, Mariana. *Português Controlado para a Tradução Automática: português à italiano*. Relatório de Mestrado. FLUL, Letras/Lisboa, 2017.

BUHN, Daniel. *How does technical innovation become*

social innovations? In: ELLEREIT, Eva. KREL, Christian & MÖRSCHER, Tobias. The Friedrich-Ebert- Stiftung (FES). The Digital Society Impulses for the Digitalisation Congress. Alemanha, 2017. DOI: website: www.fes.de/de/digikon15.

CAMPOS, Geir. *O que é Tradução*. Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 2004.

Catford, John C. *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*. Oxford University Press, London, 1965.

DATHEIN, RICARDO. *Inovação e Revoluções industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX*. Publicações DECON Textos Didáticos 02/2003. DECON/UFRGS, Porto Alegre, fevereiro, 2003.

DOHERTY, Stephen. *The Impact of Translation Technologies on the Process and Product of Translation*. In: International Journal of Communication 10, 947–969, The University of New South Wales, Australia, 2016.

FONSECA FILHO, Cléuzio. *História da Computação: o caminho do pensamento e da tecnologia*. Ed. PUCRS, Porto Alegre, 2007.

HUTCHINS, W, John. *Machine translation: a brief history*. In: KOERNER, E.F.K. and ASHER, R.E. Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists. Pergamon Press, Pages 431-445, Oxford, 1995.

HUTCHINS, W, John. *Retrospect and prospect in computer-based translation*. Proceedings from the Singapore MT Summit, Singapore, University of East Anglia, 1999.

HUTCHINS, W, John. *Machine translation*. In: CLASSE, Olive. Encyclopedia of literary translation into English. London, Fitzroy Dearborn Publishers, University of East Anglia p. 84-88, 2000.

HUTCHINS, John and SOMERS, H.L. *An Introduction to Machine Translation*. Academic Press Limited, London, 1998.

JACOB, S. Segel & HUTCHINS, J. *Machine Translation: problems and issues*. Panel at Conference on December 13, 2007.

KOEHN, Phillip. *Statistical machine translation*. Cambridge, Cambridge university press, 2010.

LUCINDO, Emy Soares. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras*. In: Revista *Scientia Traductionis*, v.12 n.3, UFSC, Florianópolis, 2006.

LUCINDO, Emy Soares *Tradução e ensino de Línguas Estrangeiras*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Federal de Santa Catarina, 313 Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Florianópolis, 2007.

MOURA, L. F. H. A. *A história das máquinas*. Magma Cultural e Editora, São Paulo, 2006.

NIÑO, Ana. MT Post-editing: *A Text Repair Experience for the Foreign Language Class*. Cadernos de Tradução, Florianópolis, 2008.

NIÑO, Ana. MT Post-editing. *Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages*. ReCALL. 21. 241 - 258, Manchester, 2009.

NIÑO, Ana. MT Post-editing. *Exploring the use of online machine translation for independent language learning*. In: Research in Learning Technology, Vol. 28, ALT, UK, 2020.

PYM, Anthony. *What technology does to translation*. Intercultural Studies Group, University Rovira i Virgili, Spain, Tarragona, 2011.

RALEY, Rita. *Machine translation and global English*. In: BAKER, Mona. *Critical Readings in Translation Studies*. Routledge, USA, 2010.

REGALO, H.H. & CARNEIRO, L.I. *A nova sociedade digital e os desafios em relação às leis*. FACAMP, 2012.

RICARDO, Cassiano L. Ó máquina, oraí por nós. In: Jeremias Sem-Chorar. Rio de Janeiro: José Olympio, 1ed., 1964.

RICHARDS, Jack. C. e ROGERS, Theodore. S. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

SANTOS, C. C. *Por uma linguagem controlada na tradução automática de resumos acadêmicos*. Tese de doutorado, UFSC, Florianópolis, 2014.

SANTOS, C. C. *A tradução automática nas sociedades digitais*. In: IV ENCULT, UFPB, CTRAD, João Pessoa, 2017. Palestra disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/encult4/> acesso em 20 de maio de 2017.

SANTOS, C. C. *A autoria de textos traduzidos automaticamente*. In: IV Colóquio Nacional de 15 de outubro, PET-LETRAS-UFCG, Campina Grande, 2018.

SANTOS, C. C. *A retextualização na tradução automática de abstracts na esfera acadêmica*. In: Pesquisa em Tradução. João Pessoa, v.01, Coleção Nas Trilhas da Tradução, p.199-229, 2014.

SANTOS, C. C. *Categorias de Tradução Automática na Aula de Línguas Estrangeiras*. Comunicação In: V Colóquio Nacional & VIII ENLIJE, UFCG, Campina Grande, 2020.

SANTOS, C. C. *Tradução automática no Ensino Remoto Emergencial de LE*. Comunicação In: JARTRADI, UFU, 2021.

SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. Tradução MIRANDA, Daniel Moreira. Editora Edipro, São Paulo, 2016.

SMITH, Ross. *Machine translation: potential for progress*. English Today 68, vol.17, nº04, Cambridge University Press, UK, 2001.

SOMERS, H. *Three perspectives on MT in the classroom*. England, UMIST, 2001.

WILKS, Yorick. *Machine translation: its scope and limits*. U.K, Springer, 2009.

WILLIAMS, J. e CHESTERMANN, R. *The map: a beginner's guide to doing research translation studies*. UK, St. Jerome, 2002.

Enfoques plurales y aplicaciones didácticas en contexto universitario

*Ángela María Erazo Muñoz, Graciela Uribe Álvarez,
Jocenilson Ribeiro, Larissa Paula Tirloni, Zahyra Camargo
Martínez e Valdilena Rammé*

CONSIDERACIONES INICIALES

El campo de la didáctica de lenguas no se restringe solamente a la enseñanza y el aprendizaje de una o varias lenguas. Cada vez más los investigadores apuntan hacia el desarrollo de un área de conocimiento, a través de un enfoque global de la educación plurilingüe (COSTE, 2005). En este sentido, la didáctica de lenguas, para autores como Alarcão, Araujo y Melo Pfeifer (2009), Puren (1997) se caracteriza por una doble función: por un lado, se visualiza como disciplina de observación/producción de conocimiento y por el otro, como una disciplina de intervención/innovación.

Por ello, en el contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, enmarcado en la perspectiva sociohistórica de la globalización, la multipolaridad y la movilidad constante, se observa que las barreras lingüísticas tienden a dilatarse y, en efecto, surgen nuevos desafíos y espacios para la reflexión sobre la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Por consiguiente, estas nuevas configuraciones originan que el monolingüismo ceda terreno a las prácticas plurilingües y estimule así a las instituciones, a los investigadores y a los educadores, a pasar de

la concepción de un aprendizaje estático hacia la movilidad y diversidad de enfoques. Centrándonos en el contexto académico universitario latinoamericano, presentaremos en este trabajo una discusión que aborda algunas líneas y aplicaciones de la didáctica del plurilingüismo y de los enfoques plurales (GAJO, 2013; CANDELIER M. *et al.*, 2012).

La reflexión teórico-práctica que presentaremos dentro de este capítulo se fundamenta, principalmente, a partir de la llamada didáctica del plurilingüismo que bien expone Laurent Gajo (2006): “la didáctica del plurilingüismo, en el sentido amplio, recubre principalmente metodologías referentes a los enfoques comparativos (didácticas de las lenguas vecinas, didácticas integradas, algunos aspectos del despertar de las lenguas) y la enseñanza bi-plurilingüe⁶⁸” (GAJO, p.63).

Así, a partir de nuestro trabajo deseamos presentar algunas experiencias desarrolladas en dos universidades públicas: la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, localizada en Brasil y la Universidad del Quindío, situada en Colombia, como una forma de materializar lo que esta perspectiva intenta desarrollar y edificar dentro del concepto de enfoques plurales (*approches plurielles*), el cual desarrollaremos con más detalle más adelante.

Consideramos que cuando enseñamos una o varias lenguas, fuera de limitarnos al ejercicio de la enseñanza de una lengua, sea cual sea su lugar teórico y práctico dentro de la institución o en la sociedad (lenguas maternas, extranjeras, de herencia, segundas, de acogida, etc.), no solo estamos enseñando el funcionamiento de la misma, sino también itinerarios epistemológicos y recursos para la construcción de conocimientos científicos, culturales y de identidades al servicio de nuestra realidad social.

68 Original: “La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d’approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l’éveil aux langues) et de l’enseignement bi- plurilingue”. - traducción de las autoras

En este orden de ideas, en el ambiente académico y, más precisamente, universitario latinoamericano, el papel de la lengua va más allá del aspecto puramente comunicativo. De esta forma, el plurilingüismo no solo se limita a la diversidad de lenguas, sino también de lenguajes y al reconocimiento de registros y variantes dentro de la misma lengua. Así apunta O. García (2011):

Consideramos que la educación monolingüe no es la más adecuada para el siglo veintiuno, y que toda sociedad necesita alguna forma de educación bilingüe. Nuestra visión sobre la educación bilingüe es compleja, al igual que una higuera de bengala o un árbol baniano, esta se desarrolla y crece hacia diferentes direcciones, al mismo tiempo que establece con base a las diversas realidades sociales en las cuales emerge.⁶⁹ (GARCÍA, 2011, p. 17).

Por ello, frente a este desafío, nuestro trabajo consistió en poner en diálogo experiencias diversas de las universidades ya mencionadas para así presentar tres propuestas de intervención realizadas e inscritas en las líneas teóricas de los enfoques plurales. De este modo, iniciaremos nuestro recorrido presentando las generalidades de la didáctica del plurilingüismo para así, en una segunda parte, presentar tres ejemplos de su aplicación. La primera experiencia trata de la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras con objetivos académicos, la segunda abordará la experiencia de implantación de cursos de Intercomprensión en ambientes universitarios y la tercera, tratará de la propuesta de inclusión del Tándem dentro del Currículo de la Enseñanza Superior.

69 Original: “We believe that monolingual education is not longer adequate in the twenty-first century, and that every society needs some form of bilingual education. Our view of bilingual education is complex, like the banyan tree, allowing for growth in different directions at the same time and grounded in the diverse social realities from which it emerges”. - traducción de las autoras

ENSEÑANZA DE LENGUAS MATERNAS Y EXTRANJERAS A NIVEL UNIVERSITARIO Y EN UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE

La inclusión en los currículos escolares de la enseñanza de lenguas, ya sean maternas y/o extranjeras, ha sido parte del sistema educativo, y primordialmente en los ambientes universitarios donde la función de la lengua se convierte en elemento esencial de transmisión y divulgación del conocimiento. A pesar de que los estudios en lingüística aplicada y didáctica de las lenguas se remontan formalmente a los años 1940, desde hace siglos, las lenguas han sido fundamentales en esferas sociales, religiosas, políticas, científicas y laborales, en las que la comunicación y el contacto interpersonal pasa por el uso de sistemas de lenguaje.

En este sentido, si antiguamente, el mundo contaba con menos facilidad de movilidad y de contacto, el aprendizaje de idiomas fue un elemento esencial en la transmisión de conocimientos, la difusión de creencias dentro de los procesos de colonización, hoy, en la era de la globalización, en la que el flujo de individuos y de información es constante e ilimitado, la necesidad de contacto y de comunicación resulta imprescindible para generar relaciones sociales, económicas y políticas. En este ambiente, el uso de las lenguas extranjeras y maternas en la educación se convierte, cada vez más, en una herramienta indispensable tanto para el ámbito académico y social como para el profesional.

Tal como lo señala Santos Gargallo (1999), en referencia al histórico de la fundación de la lingüística aplicada como ciencia, esta área de estudio nace como respuesta a una situación real dentro de un contexto histórico y político específico. Dentro del contexto de la Segunda Guerra Mundial surgen una serie de situaciones en las cuales, para mantener relaciones con los aliados y desarrollar actividades de espionaje, era necesario el aprendizaje veloz y eficaz de lenguas como el alemán y el japonés. Esta necesidad, para Santos Gargallo, llevó a la creación de programas lingüísticos, con el objetivo de aplicar los conocimientos específicos a la enseñanza

de lenguas extranjeras. No obstante, mucho antes del contexto de las guerras y con la fundación de instituciones universitarias (Universidad de Bolonia 1089, Universidad de Oxford 1096), lenguas como el latín, el griego y, posteriormente, el francés, el inglés y el alemán eran enseñadas y difundidas como lenguas de instrucción y de comunicación científica.

La situación actual y más aún en lo que concierne con la enseñanza superior en América Latina no está tan alejada, pues la institución universitaria requiere y solicita constantemente una educación y enseñanza lingüística sólida, ya que la lengua, además de su función comunicativa, también es un elemento indispensable para el desarrollo del pensamiento, en la construcción y divulgación científica.

En esta misma perspectiva, las investigaciones de Camargo, Uribe y Caro (2011) resaltan la importancia que tiene la didáctica de la comprensión y producción de textos académicos para la producción y difusión del conocimiento. Asimismo, los autores indagan las carencias lingüísticas de los estudiantes e insisten en la necesidad de implementar la enseñanza/ aprendizaje del español con fines académicos y profesionales, en la enseñanza superior. En su investigación, Camargo, Uribe y Caro (2011), no solo realizan un diagnóstico de la situación de las universidades colombianas, en el que muestran que los estudiantes universitarios llegan a la institución con una falta de formación en estrategias de aprendizaje para comprender y producir textos académicos, sino también, que por medio de su estudio y experiencias realizadas, plantean una serie de propuestas de intervención y acción que permitan la integración e implantación de una didáctica de la lengua con fines académicos, adecuada a los diferentes contextos y especificidades de cada área de conocimiento.

En este orden de ideas, Camargo, Uribe y Caro (2011) apuntan:

La educación, desde las primeras etapas, y con mayor razón en la universidad, debe estar comprometida con el desarrollo de la capacidad comunicativa y creativa del estudiante para que enfrente los nuevos retos de la sociedad actual. De allí que el docente deba estimular los procesos de comprensión y producción textuales correlacionados, proponer tipos y modos discursivos diversos, en los cuales el alumno formule distintas relaciones lógicas, construidas a partir de la lengua y de un conocimiento racional y crítico de la cultura. (CAMARGO, URIBE; CARO, 2011, p. 67)

La necesidad de una reflexión sobre la enseñanza de la lengua en el ámbito académico no solo se limita al desarrollo de la lengua materna, pues se observa, por igual, un interés creciente de la comunidad académica en la concepción de metodologías adecuadas para la enseñanza de lenguas con fines específicos, como las del EFE (Español para Fines Específicos), del FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) y del ESP (English for Specific Purposes), ya que muchos programas de intercambio y los rumbos de la internacionalización de la educación superior apuntan, cada vez más, a la necesidad de la formación en lenguas con fines específicos y la posibilidad de movilidad docente y estudiantil. El interés por la formación en un “plurilingüismo académico” surge como respuesta a las tendencias y desafíos que exploran actualmente las instituciones universitarias, ya que los modelos educativos desempeñan un rol fundamental en la difusión del plurilingüismo y contribuyen con los procesos de integración y movilidad académica promoviendo el contacto entre lenguas, saberes y culturas (BARRIOS, 2006; HAMEL, 2013). Sin embargo, la realidad es que la mayoría de las instituciones universitarias no prevén ni preparan a sus estudiantes y futuros profesionales para la comunicación científica y especializada, de acuerdo con cada área de saber en lengua materna o extranjera.

A pesar de todo, la Educación Superior y los programas educativos representan un eje fundamental, tanto en la difusión

y promoción de una lengua de divulgación científica como lo fue antiguamente el latín y lo es actualmente el inglés. Las acciones en torno a las políticas lingüísticas han permitido el desarrollo y la valorización de idiomas que anteriormente estaban silenciados como la visualización del español y del portugués, considerados cada vez más lenguas de comunicación científica y producción del conocimiento. Asimismo, hoy en día, la formalización de la didáctica y la evaluación (certificación) de muchas lenguas antes no enseñadas en la academia, como las lenguas indígenas o regionales, ha permitido la valorización de lenguas minoritarias o de menor difusión así como paralelamente se fortalecen lenguas centrales como el inglés. De este modo, el plurilingüismo y el uso de varias lenguas en ambientes académicos se presentan como una situación más habitual de lo que imaginamos.

El concepto y la reflexión sobre la didáctica del plurilingüismo emergen en un contexto político y geográfico particular relacionado con la construcción europea. En efecto, la diversidad lingüística como componente social, ideológico, político, comunicativo y humano constituye, evidentemente, uno de los focos de interés de diversos proyectos políticos y educativos de la Unión Europea y del Consejo de Europa. De este modo, en 2002, el Consejo de Europa publicó el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), documento que influyó directamente en la didáctica de lenguas extranjeras en Europa y otros continentes. Este documento, por un lado, entrega una referencia para establecer lineamientos generales en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera y, por el otro, propone una formación *plurilingüe* y le otorga una importancia relevante al desarrollo del pluri-multilingüismo, mediante enfoques plurales. Asimismo, *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatifs en Europe* expone la distinción de enfoques entre el plurilingüismo, considerado una competencia plural e integrada de los hablantes y el multilingüismo, correspondiente a la presencia de diferentes

lenguas en un mismo territorio (BEACCO; BYRAM, 2007). Cabe recordar que otros enfoques (americanos y suizos) toman el término de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo como hiperónimos o terminologías muy semejantes.

A pesar de su carácter europeo, la didáctica del plurilingüismo, a partir de una lectura crítica y adaptada al contexto, puede también ser fuente de reflexión y aplicación para propuestas en América Latina, un continente que se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística, tanto en diferentes idiomas como al interior de lenguas como el español y el portugués. La didáctica del plurilingüismo, de forma general, recubre diversas perspectivas de enseñanza, a partir de aspectos comparativos y contrastivos entre las lenguas, así como se interesa también por los trabajos que favorecen la transversalidad de los contenidos y la alternancia razonada entre las lenguas (MOORE; SABATIER, 2014). De este modo, la didáctica del plurilingüismo podría contribuir a reemplazar una concepción puramente adicional/ aditiva del aprendizaje de varias lenguas por una concepción basada en la relación integrante y por medio de transferencias / “remplacement d’une conception purement additive de l’apprentissage de plusieurs langues par une conception reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert” (MEISSNER, 2004, p. 29).

En el seno de la didáctica del plurilingüismo y como una forma de materializar lo que esta perspectiva intenta desarrollar, se edifica el concepto de enfoques plurales (*approches plurielles*). Así pues, Candelier (2008) acuña este concepto bajo una línea didáctica que pone en marcha actividades, en las cuales se impliquen varias variantes y variedades lingüísticas y culturales al mismo tiempo.

Así pues, podemos decir que, dentro de los llamados enfoques plurales, se articulan de manera inclusiva una serie de nociones y conceptos como los de competencias plurilingües y pluriculturales (BEACO; BYRAM 2007), los enfoques interculturales (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001), la didáctica integrada

de lenguas (CANDELIER 2008; CASTELLOTI; PY 2002), la intercomprensión de lenguas (DEGACHE 1996; BLANCHE-BENVENISTE, 1997), el despertar de las lenguas (DE PIETRO 1995; CANDELIER, 2015), con el propósito de proponer “algunas modalidades de educación bilingüe (o plurilingüe) que tengan por objetivo optimizar las relaciones entre las lenguas utilizadas (y su aprendizaje) para construir una verdadera competencia plurilingüe” (CANDELIER *et al.*, 2012).

Sin embargo, específicamente, cuatro enfoques didácticos componen el conjunto de los enfoques plurales, los dos primeros con una tradición de más de cuarenta años y los dos últimos con una trayectoria que data de los años noventa. Primero, el *enfoque(s) intercultural (es)* busca sensibilizar hacia la diversidad lingüística y cultural existente a través de líneas didácticas solidarias como el tándem. Segundo, la *didáctica integrada de lenguas* busca el establecimiento de puntos de conexión entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la(s) lengua(s) extranjera(s), en todos los niveles de aprendizaje y disciplinas, como el caso de la enseñanza de lenguas con fines específicos. Tercero, el *despertar a las lenguas como* modalidad pedagógica, en la que la diversidad lingüística es tratada como objeto de actividades para despertar aptitudes positivas y motivación para el aprendizaje de lenguas. Cuarto, la *intercomprensión de lenguas emparentadas*, que se remite al hecho de enseñar a comprender una o más lenguas extranjeras, basándose en el conocimiento de su propia lengua y en la del contexto en el cual la interacción tiene lugar (ERAZO; CHÁVEZ., 2014).

Así, a partir de estos enfoques y perspectivas mencionados, presentaremos a continuación dos experiencias de aplicación de la didáctica del plurilingüismo en entornos universitarios.

EJEMPLOS Y EXPERIENCIAS DE IMPLANTACIÓN DE CURSOS DE INTERCOMPRENSIÓN Y TÁNDEM EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS

LA INTERCOMPRENSIÓN

Así como habíamos comentado, de forma general, la intercomprensión puede ser definida, también, como un método y una práctica lingüística, que busca el desarrollo de la capacidad de acceder a la comprensión de una lengua extranjera o variantes de una lengua, mediante estrategias de decodificación basadas en el conocimiento de la propia lengua materna o de otras lenguas y culturas (JAMET, 2010; MEISSNER *et al.*, 2004).

A pesar de ya ser una práctica muy antigua y cotidiana, en el área de la didáctica de lenguas, es solo a partir de 1990 que comienza a discutirse académicamente sobre la didáctica de la intercomprensión entre las lenguas y a entrelazar puentes entre las nociones de competencias, estrategias, metodologías. Por ello, la intercomprensión constituye una competencia que se trabaja a partir de la práctica y el desarrollo de estrategias de comprensión mutua (similitudes, transparencias, reformulaciones), que toma como soporte principal, la semejanza entre las lenguas para facilitar el proceso de comprensión escrita y oral de una o varias lenguas desconocidas.

En el ámbito académico, y en los procesos de producción del conocimiento, no siempre es necesario desarrollar todas las competencias para la adquisición y práctica de una nueva lengua. De hecho, resulta más fructífero, en términos de tiempo y cantidad de lenguas, pasar por la jerarquización de los objetivos de aprendizaje. En el caso de la intercomprensión, por ejemplo, se le da prioridad a las actividades receptivas, al centrarse inicialmente en estimular las actividades de comprensión, y al disociarlas de las actividades de producción lingüística; esto permite un acceso rápido y eficaz a informaciones como documentos orales

y escritos, textos, definiciones, artículos en varias lenguas de la misma familia.

Partiendo de esta reflexión y pensando en la posibilidad de desarrollar en los estudiantes de la universidad una materia que les posibilitara, en poco tiempo, el acceso a la información en otras lenguas y en otros ambientes académicos y culturales, iniciamos en 2016, la solicitud de la inclusión de la enseñanza de la Intercomprensión como optativa para la carrera de Lenguas extranjeras LEPLÉ (Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras), pero con la posibilidad de acceso a todos los estudiantes de cualquier carrera.

A partir de 2016, se realizó la implementación formal de la optativa de “Introducción a la intercomprensión en lenguas romances”, dentro del currículo académico en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), siendo la primera universidad en Brasil en ofertar un curso de intercomprensión dentro de las carreras de pregrado, pues desde los años 2005, una serie de cursos y disciplinas han sido ampliamente ofertados en los programas de posgrado de universidades de gran renombre como la Universidad de Campinas, la Universidad de São Paulo, la Universidad Federal de Paraná, todas con óptimos resultados.

Para nosotros, la idea de esta oferta partió inicialmente de explorar el enfoque intercomprensivo (DEGACHE; GARBARINO, 2017) como una metodología posible para la enseñanza de idiomas con fines universitarios y para el desarrollo de una conciencia plurilingüe en contextos académicos y científicos.

De la misma manera, dentro de las características, competencias y estrategias que la práctica de la intercomprensión desarrolla, podemos también observar puntos de convergencia con lo que se entiende por actividades de mediación, tanto en un nivel lingüístico como cultural. Igualmente, nuestra experiencia anterior en proyectos de intercomprensión nos llevó a pensar en proponer esta perspectiva para la UNILA, debido al carácter multilingüe y

multicultural de los estudiantes de esta institución bilingüe y a las diversas necesidades comunicativas que surgen de los acuerdos de movilidad entre las instituciones.

Por otro lado, cabe resaltar que tanto en la intercomprensión como en las actividades de mediación lingüística, el objetivo comunicativo va más allá de la transmisión de información. De este modo, se pretende, por medio de las clases, la interacción y la práctica llegar también a la comprensión del otro, a pensar el lugar del otro dentro de la interacción, a resolver problemas de comunicación tomando en cuenta la diversidad de lenguajes y culturas. Esta materia ha servido para aproximar a los estudiantes a situaciones cotidianas, en las que la diversidad lingüística y cultural está presente, con el fin de prepararlos para la comunicación plurilingüe en futuros encuentros científicos y sociales. Asimismo, el uso de plataformas y nuevas tecnologías para la elaboración de trabajos colaborativos con otras universidades brasileñas, argentinas, italianas y francesas nos permitió que el plurilingüismo estuviera presente a lo largo de las clases.

Además de la experiencia de intercomprensión, compartiremos aquí una segunda experiencia de implementación dentro de la misma universidad de una herramienta didáctica y plurilingüe: se trata del Tándem, una práctica trabajada en los currículos de portugués y español (PLE e ELE) como lengua extranjera.

APRENDIZAJE SOLIDARIO BILINGÜE: INCLUSIÓN DEL TÁNDEM EN EL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Dentro de los enfoques plurales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, es posible situar la modalidad de enseñanza-aprendizaje *in-tándem* como una herramienta metodológica que auxilia la instrumentalización de los principios defendidos por estas teorías. Es más, aparte de ayudar en la operacionalización de enfoques como la intercomprensión de lenguas próximas y los

enfoques interculturales, esta actividad didáctica posee un gran potencial para el desarrollo de lo que Freire (1998) denominó “pedagogía da autonomía”. Para este autor, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 25). Ubicada en los más recientes enfoques didácticos, esta concepción nos conduce, por lo tanto, a una búsqueda de prácticas que permitan crear el ambiente propicio para que nuestros estudiantes se desarrollen plenamente, tanto lingüística como académica y profesionalmente.

En este sentido, un espacio plurilingüe (como es el caso de muchas universidades latinoamericanas) permite que se experimenten nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Dentro del enfoque intercultural, por ejemplo, la práctica del tándem posibilita la aproximación cultural de una forma no estereotipada y/o contenidista. A través de actividades de tándem insertadas en las clases de lengua extranjera/adicional, los hablantes nativos son llevados a confrontar sus lenguas y culturas con las de sus compañeros. En estos intercambios, el aprendizaje ocurre de una forma más concreta y reflexiva, como podemos verificar en el habla de uno de los tandenistas que participa en el proyecto:

“...e ainda com a grande vantagem de se poder conversar com um falante nativo e realizar intercâmbios culturais, isso me parece ser muito importante” (Tandenista).

Y, además, dentro de la didáctica de la intercomprensión de lenguas próximas, el tándem ha obtenido bastante éxito, ya que se trata de un ejercicio de sensibilización para la comprensión de la lengua/cultura del otro. Incorporado en las clases de español y portugués como lenguas adicionales de la UNILA, en el nivel básico, hemos podido observar que el tándem entre hablantes de portugués y español, desde la primera semana de clase, permite la ruptura de muchas barreras lingüísticas que encuentran los estudiantes de este nivel. En la práctica del tándem, estos aprendices logran

desarrollar estrategias de intercomprensión que les van a servir no solo para una mejor comunicación en el ambiente plurilingüe en el que conviven, sino también para avanzar en el desarrollo de otras habilidades de producción oral y escrita, como se puede ver en el habla de un(a) profesor(a) que incorporó el tándem en sus clases de español lengua adicional:

“A turma noturna [...] para a qual também dei aula e que não participou no tandem por problemas de horário, no final do semestre tinha muitas mais dificuldades para se expressar [...] ou ter uma conversa fluída”.

Por estos motivos, teniendo en cuenta la propuesta de Puren (1997), ya mencionada, de que la función de la asignatura de didáctica de lenguas, tanto como materia formal en el currículum de las carreras de Letras como campo de estudios, abarca la intervención e innovación, concebimos la introducción del tándem en estos currículos como una forma de alcanzar dos objetivos: 1) permitir una formación bi/plurilingüe que deje al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que le conduzca a desarrollar autonomía, una amplia conciencia de su trayectoria académica y responsabilidad por su formación; 2) generar para los profesores, en formación, un contexto oportuno para la reflexión crítica sobre su propio objeto de estudio y de formación académica y profesional: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas-culturas, mediante la práctica del tándem.

Dada esta doble función del tándem, en este artículo, centramos nuestra reflexión en las posibilidades que este ofrece para una formación crítica y autónoma, basada en nuestra experiencia en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana. En esta universidad, algunos profesores de español y portugués han incorporado, desde 2014, el tándem como actividad práctica y evaluativa en sus clases de nivel básico e intermedio. Esta modalidad integrada crea un contexto propicio, principalmente

para el trabajo sobre tres ejes: el desarrollo de la habilidad oral (de producción y comprensión); el aprendizaje intercultural, rico y reflexivo; y el aprendizaje en autonomía, basado en el principio de autorreflexión, autoevaluación y autonomía.

Considerando que la autonomía es un principio central para una formación emancipadora y crítica, nos centraremos en esta última función en el desarrollo de la próxima subsección.

LAS PERSPECTIVAS PLURILINGÜES Y LENGUAS DE ESPECIALIDAD COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Colaboración, reciprocidad y autonomía: estas son las palabras clave de un ambiente tándem o un ambiente plurilingüe en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, en el tándem se demuestra la importancia de iniciar el camino de un aprendizaje que sea autodirigido y busque desarrollar estrategias y prácticas que perfeccionen el desempeño y la reflexión en LE.

Henri Holec (1981) define la idea de autonomía en la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. A partir de esta perspectiva, el estudiante establece sus propios objetivos de estudio, elige los contenidos y técnicas, de acuerdo con sus necesidades individuales y con su forma de aplicar estrategias. Tal como lo resalta David Little (1991, p.21), la autonomía es la “capacidade de auto-direção no planejamento, no monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem». Luego, el aprendiente ejerce el papel de monitor del proceso de aprendizaje y participa de modo activo en la evaluación de lo que aprende.

Respecto a las dimensiones sociales y metacognitivas en la interacción tándem, intercomprensión o lenguas de especialidad, la autonomía plantea una dinámica social efectiva (LITTLE, 2006). En el intercambio entre hablantes y productores de conocimiento,

por ejemplo, se promueve un aprendizaje que valora la autonomía del aprendiente, ya que integra no solo los aspectos lingüísticos de la lengua, sino también aspectos sociales, culturales y habilidades que han sido adquiridas en el salón de clase y en otros contextos que potencializan una comunicación auténtica. Por ello, se reconoce el tándem y las prácticas plurilingües como ambientes de colaboración y reflexión en los cuales el estudiante es quien tiene la responsabilidad de su aprendizaje y desarrolla habilidades con el fin de evaluar el avance progresivo de su aprendizaje de la lengua meta.

Para Dickinson (1987, p. 03), autonomía es la “responsabilidade total pela tomada e implementação de todas as decisões a respeito da própria aprendizagem”. Por eso, cuando el aprendiente detiene el control de su aprendizaje, surge la necesidad de poner al descubierto estrategias de verificación de aprendizaje. Asimismo, la independencia es de extrema importancia de parte del estudiante y se le exige al profesor que establezca un diálogo constante con él, para que el tándem sea un espacio de formación y evaluación continua.

Vilson Leffa (2003, p. 15) señala que “a aprendizagem que realmente interessa, é aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”. Por lo tanto, la autonomía que se le asigna al estudiante, de acuerdo a lo que referencia Dickinson (1994), no está libre de reglas y límites, sino que obliga al estudiante a autoevaluarse y a evaluar a sus pares, puesto que hay una concientización de la necesidad de un esfuerzo mutuo.

Por así decirlo, cuando uno participa integralmente en el proceso de (auto) evaluarse, actúa distinto y detiene el poder de (re) construir con criticidad su conocimiento, asistiendo al compañero/a en su desarrollo. Eso se puede verificar en los resultados parciales de los cuestionarios y conversaciones reflexivas de esta investigación.

El hecho de que los estudiantes alternen el uso de los registros o de la lengua meta y la lengua materna, en un tiempo determinado, impulsa el principio de reciprocidad, puesto que se apoyan mutuamente de acuerdo con sus capacidades. El incentivo y el apoyo también demuestran una colaboración hacia el compañero pues expresa una conciencia del dominio de la lengua que se aprende/se enseña.

En los ocho años de práctica de tándem integrado en los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales, desde el inicio de la investigación aquí mencionada, es evidente el desarrollo de una mayor conciencia y responsabilidad en el aprendizaje. Tal conciencia se refleja en una mayor participación de los aprendices en las clases y en el avance de la asignatura. Además, cuando termina la materia, hay estudiantes que buscan las actividades de tándem desarrolladas en la Extensión Universitaria. Otros, hemos podido monitorear, continúan las prácticas de tándem o teletandem (tándem por medio de internet y programas como *skype*) aún después de que ya no necesitan cursar las materias de PLE o ELE.

Por consiguiente, incentivar actividades de prácticas plurilingües o translingüísticas promueve un conocimiento que también conlleva procesos sociales, valores, actitudes, que flexibilizan una reflexión pragmática e intercultural que permea las situaciones comunicativas. Esas ventajas nos impulsan a defender las propuestas de la didáctica del plurilingüismo como una experiencia provechosa en la formación de profesores de portugués y español. En tal contexto, resulta fundamental la integración del tándem o de la intercomprensión como herramienta didáctica en el currículum de portugués y español como lenguas extranjeras (PLE y ELE), en la Enseñanza Superior latinoamericana. Su inclusión en los currículos de lenguas extranjeras de las carreras de Letras permitiría, además, la aproximación a nuestras culturas.

Considerando que el teletandem se ha popularizado en las universidades brasileñas y mexicanas, creemos posible proponer

la creación de una red de colaboración y de estudios sobre el tándem entre nuestras universidades y, ampliando esta propuesta, hacia las universidades colombianas. De este modo, estas propuestas podrían llegar a ser, más allá de un recurso didáctico, una herramienta de aproximación hacia nuestras experiencias académicas, culturales y sociales, sin perder de vista los principios de igualdad y reciprocidad.

Así pues, esta experiencia confirma que una metodología contrastiva, comparativa y cooperativa en clase de lenguas extranjeras y con fines universitarios facilita la comprensión de las lenguas y promueve el desarrollo de las competencias plurilingües, gracias a la posibilidad de tránsito y de prácticas translingüísticas (CANAGARAJAH, 2013; DALOLA; BLYTH, 2016). Por otro lado, el hecho de compartir estas prácticas docentes contribuye a fortalecer los procesos de integración regional, en los que “la lengua, referente primordial para la cristalización de identidades, se presenta, una vez más, como un instrumento válido para avanzar en la construcción de una cultura de globalización” (Barrios, 2006). En síntesis, estos enfoques se revelan eficientes y adecuados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como espacio de interacción y posibilidad de comunicación lingüística y cultural en contextos de movilidad académica y profesional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ANDRADE, A. I.; SÁ, M. H. A. E.; MELO-PFEIFER, S.; SANTOS, L. Intercompréhension et plurilinguisme:(re) configureurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), 11-24. 2009.

BARRIOS, G. Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. *Revista Letras, Santa Maria*, (32), 11–25. 2006

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, France: Division des Politiques linguistiques Conseil de l'Europe. 2007.

BLANCHE-BENVENISTE, C.; VALLI, A. (Eds.). *L'intercompréhension: Le cas des langues romanes*. Paris, France: Hachette : Edicef. 1997.

BYRAM, M.; NICHOLS, A. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice (Vol. 1)*. Multilingual Matters. 2001.

CAMARGO, Z.; URIBE, G.; CARO, M. A. *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío. 2011

CANDELIER, M., & al. *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. (Centre européen pour les langues vivantes, Ed.). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe. 2008.

CANDELIER, M. *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. Cahiers de l'ACEDLE, 5(1), 65-90. 2008.

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J. F.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F. J.; NOGUEROL, A. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz-CELV, Conseil de l'Europe, <http://carap.ecml.at> (dernière consultation le 10 octobre 2013). 2012.

CANDELIER, M.; SCHRÖDER-SURA, A. *Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives*. *Babylonia, La Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 3, 12–19. 2015.

CASTELLOTTI, V.; PY, B. (Eds.). *La notion de compétence en langue*. Lyon, France: ENS Éditions, DL 2002.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London & New York: Routledge. 2013

COSTE, D. *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste*. (M.-A. Mochet, Ed.). Lyon, France: Ecole normale supérieure, Lettres et sciences humaines. 2005

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* (Division des Politiques linguistiques, COE Strasbourg). Strasbourg, France. 1997.

DALOLA, A.; BLYTH, C. Translingualism as an Open Educational Language Practice: *Raising Critical Language Awareness on Facebook*, 19. Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2962>. 2016

DE PIETRO, J.-F. Vivre et apprendre les langues autrement à l'école. *Babylonia. La revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 2(95), 32–36. 1995.

DE PIETRO, J.-F. Vers une typologie des situations de contact. *Langage et Société*, 43, 65-89. 1988

DEGACHE, C. *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol* (Thèse de doctorat). Grenoble, France. 1996

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Éd.). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG. 2017.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press. 1987.

DICKINSON, L. (1994). Learner autonomy: What, why, and how. *Autonomy in language learning*, 1-12. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS

ERAZO-MUNOZ, A.; CHAVEZ SÓLIS, C. Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. *Revista Sures*, 3, 1–17. 2014

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia. *Tio de*. 1998

GAJO, L. D'une société à une éducation plurilingue: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie Monde*, 1, 62–66. 2006.

GAJO, L. Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe n°8 - 2013*, 97–109. 2013.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* (2^e éd.). Malden (MA), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Wiley-Blackwell. 2011.

Hamel, R. E. El campo de las ciencias y la Educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52.2, 321–384. 2013.

HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. 1981

Instituto Cervantes CVC, & Consejo de Europa (Eds.). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid, Espagne: Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección general de información y publicaciones.

JAMET, M.-C. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Autour de la définition. *Publifarum*, 11. Recuperado a partir de http://www.publifarum.farum.it/ezone_pdf.php?art_id=144. 2010.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 33-49. 2003.

LITTLE, D. *Learner Autonomy I: Issues and Problems* Dublin: Authentik. 1991.

LITTLE, D. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. *Holec, Little & Richterich, op. cit.*, 9-40. 1996.

MEISSNER, F.-J. *EuroComRom-Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen, Allemagne: Shaker Verlag, 2004.

MOORE, D.; SABATIER, C. *Les approches plurielles et les livres plurilingues*. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. 2014.

PUREN, C. Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Études de linguistique appliquée*, 113. 1997.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: Arco Iris. 1999.

TRONCY, C.; PIETRO, J.-F. de; GOLETTA, L.; KERVRAN, M. (Eds.). *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes. 2014.

Educação linguística em questão: documentos oficiais e materiais didáticos para o ensino de conhecimentos linguísticos e produção textual

*Herbertt Neves &
Lilian N. T. Melo Guimarães*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas contribuições das pesquisas realizadas e apresentadas no simpósio intitulado “Educação linguística em questão: documentos oficiais e materiais didáticos para o ensino de conhecimentos linguísticos e produção textual”. Esse simpósio integrou *V Colóquio Nacional 15 de Outubro e o VIII Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino (ENLIJE)*, realizado no ano de 2020 e promovido pela Universidade Federal de Campina Grande.

Para Prado (1999), os documentos oficiais são todos os textos que são indexados enquanto uma orientação de ensino proposto por municípios, estados e federação. Eles são produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela educação, apresentam-se como propostas curriculares, parâmetros curriculares ou diretrizes curriculares e têm como objetivo regular ações do ensino. Por apresentarem tal objetivo, eles são tidos como textos fundamentais na formação inicial e continuada dos professores, pois estabelecem as linhas gerais para o ensino.

Como exemplos desses documentos, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etc.

Já os materiais didáticos são quaisquer materiais que serão utilizados em sala de aula visando à aprendizagem de múltiplos conteúdos e ao estímulo do aluno no processo de tal aprendizagem. Entre tais materiais, há diversos, como os livros didáticos, apostilas, livros paradidáticos etc. É importante deixar claro, conforme orienta Freitas (2009), que, por mais bem elaborados que sejam esses materiais, eles não podem ser considerados por si sós como garantia de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Isso porque eles cumprem apenas uma função de mediação da atividade de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula. O professor precisa interferir, de maneira sistemática, na utilização desse material. Isso faz com que esses materiais assumam a característica de ser apoio à própria prática criativa desse profissional.

Diante de tais considerações acerca dos documentos oficiais e materiais didáticos, os quais explicitam as suas importantes contribuições no tocante às instruções para uma prática de ensino que possibilite uma aprendizagem mais eficaz no ambiente intra e extraescolar, questionamo-nos: como o ensino de algumas práticas de linguagem ou eixos de ensino de Língua Portuguesa é tratado por tais documentos e materiais? Mais especificamente, por uma questão de recorte metodológico, selecionamos duas práticas: análise linguística (ou conhecimentos linguísticos) e produção de texto.

Com base nisso, o simpósio temático agregou os seguintes trabalhos: “Os efeitos de sentidos do sujeito na construção de uma crônica: proposta de atividade linguística”, “Sujeito oculto e sujeito indeterminado como recurso pragmático-discursivo na charge”, “O ensino da articulação de orações nas habilidades

propostas para o componente Língua Portuguesa na BNCC”, “O jornal escolar e o gênero notícia nas aulas de Língua Portuguesa”, “A abordagem da variação linguística no livro didático: análise e reflexão e proposta à luz da Sociolinguística” e “O dinamismo verbal no gênero dramático: uma abordagem à luz da gramática funcionalista”.

Sendo assim, nosso capítulo trata primeiramente da educação linguística de modo geral e depois apresenta considerações mais teóricas sobre o ensino de análise linguística e produção textual, fazendo a descrição das pesquisas apresentadas e discutidas no simpósio referentes especificamente a cada uma dessas duas práticas.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Em linhas gerais, falar de educação linguística pode ser entendido como a refletir sobre o ensino de língua (materna, adicional, etc.) a partir das diversas contribuições que as teorias linguísticas pós-virada pragmática nos trazem, integrando uma visão crítica de língua(gem), sociedade, cultura, práticas sociais, entre muitos outros conceitos envolvidos em um processo consciente de ensino-aprendizagem. Esse termo ganha mais notoriedade no Brasil a partir de um texto de Marcos Bagno e Egon Rangel, *Tarefas da Educação Linguística no Brasil*, publicado em 2005. Nele, os autores trazem uma ampla definição de educação linguística:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em

torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

A partir dessas observações, podemos extrair algumas conclusões pertinentes para explicar como entendemos a educação linguística no ensino de língua materna. Primeiramente, no entanto, é preciso fazer uma distinção, destacada também pelos autores: a possibilidade de a educação linguística ser feita fora da escola. Há, então, duas espécies de educação linguística. A primeira, não institucionalizada, seria mais natural, feita no dia a dia, no cotidiano familiar, social, na qual se entra em contato com práticas diversas de linguagem para a realização de tarefas cotidianas, como uma conversa informal, um debate em torno de uma ideia, a escrita de uma lista de compras, a reação à capa de um livro ou ao cartaz de um filme, etc.

A segunda forma de educação linguística seria uma forma institucionalizada, essa realizada pela escola. É sobre ela que vamos refletir neste trabalho. Cabe, ainda, destacar que essas espécies de educação linguística não estão de todo dissociadas. A prática escolar tem como finalidade maior formar os estudantes para que eles sejam bem sucedidos nas práticas não escolares de uso da língua(gem). Logo, é a partir de práticas não institucionalizadas de educação linguística que elaboramos reflexões para desenvolver ideias sobre as práticas escolares. Com base nesse pensamento e partir do conceito que transcrevemos anteriormente, destacamos 3 pontos importantes que nos ajudarão a entender as práticas de análise linguística e produção textual a partir da perspectiva da educação linguística: (a) o conhecimento sobre os sistemas semióticos; (b) o imaginário social sobre o linguístico; e (c) as normas que regem os diversos grupos sociais.

O trabalho com os diversos sistemas semióticos é mais uma evidência de que o texto deve ser sempre o centro de uma aula de língua portuguesa. Pensando no texto como um evento sociointerativo, multissistêmico e multifuncional (MARCUSCHI, 2009), as possibilidades de exploração desse artefato na aula de língua são múltiplas, indo desde o trabalho com elementos gramaticais, mais rígidos, passando pela análise dos itens lexicais, até a avaliação do sentido em sons, imagens, cores, movimentos, etc. Tais análises, para que atendam às demandas dos usos linguísticos, devem, sempre, explorar os sentidos permitidos pelo linguístico na construção das ideias, principalmente a partir de um olhar crítico para as produções textuais presentes na sociedade.

A partir desse tipo de análise, fica mais perceptível entender como o imaginário dos usuários da língua sobre ela também deve ser objeto de reflexão nas aulas de português, o que contribui grandemente para uma educação linguística crítica, expressão mais em voga atualmente. No ensino de português, esse aspecto é explorado em atividades que relacionam a avaliação que os usuários da língua fazem sobre as diversas possibilidades de configuração linguística do idioma – a variação linguística – trabalhando principalmente com a noção de preconceito linguístico e como ela está presente em instituições sociais como a mídia ou a escola.

Por fim, no trabalho com as normas que regem os diversos grupos sociais na organização e na produção de práticas sociais de linguagem, é o ensino da produção de textos que mais apresenta relações com essa noção de educação linguística. Ao escrever um texto, o estudante deve levar em consideração as regras sociais de utilização daquele gênero textual em contextos reais. Um texto que não se encaixe em uma situação de comunicação à qual seu gênero se destina será pouco produtivo socialmente, e a escola deve levar isso em conta. É preciso entender que o “gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais” (MARCUSCHI, 2009, p. 85). Tais consequências funcionais são

definidas por essas normas a que Bagno e Rangel (2005) fazem referência quando explicam a noção de educação linguística.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

O conceito de análise linguística (AL) não é novidade nos estudos sobre ensino de língua, mas está sempre no centro das atenções, porque a prática de AL ainda é um desafio para professores e alunos, que encaram com dificuldade a tarefa de perceber, nos textos, os mecanismos de estruturação da língua e de representação das ideias e dos discursos. Sem essa prática, não se consegue aprofundar uma reflexão sobre aspectos linguísticos (morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) de textos e, dessa maneira, contribuir para novas possibilidades de trabalho em sala de aula. Por isso, sempre se faz necessário promover o trabalho com a AL na formação inicial e continuada de professores.

Entre outros aspectos, as atividades de AL permitem que se compreendam as estruturas “formais” da língua sempre em relação ao contexto em que se inserem. Já nos aponta Fiorin (2008, p. 10) que, na abordagem do texto, “[...] podem-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido”. Por meio de uma análise que considera aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos do texto, chegaremos à compreensão das ideias que nele estão presentes.

Obviamente, atividades de AL não cabem em um ensino descontextualizado de língua, em que se separa a aula de “gramática” da aula de “interpretação”. “Sem gramática, não se faz um texto [e] não se faz um texto apenas com gramática” (ANTUNES, 2005, p. 173). Por estarmos plenamente de acordo com essa afirmação, defendemos uma aula de português unificada, que aborde leitura, interpretação e produção de textos, atreladas à análise linguística (AL).

Assim, as propostas de trabalho que vamos descrever aqui exploram atividades ou reflexões que, antes de tudo, dão

alternativas de se trabalhar o texto em sala de aula, com ênfase na reflexão acerca dos seus aspectos linguísticos, aspectos esses que são imprescindíveis para uma compreensão adequada do texto.

Antes da partimos para a análise do conceito de AL, é bom lembrar o que nos traz Antunes (2007, p. 41):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Ou seja: o conhecimento dos elementos linguísticos é algo importante no trabalho com o português, mas não é central para o usuário da língua. Nossa defesa, então, é que as atividades de AL deem suporte para uma educação linguística crítica, que estabeleça pontes entre a construção das diversas semioses e as prováveis intenções das produções textuais.

Partindo dessa visão, entendemos a análise linguística conforme a conceitua Márcia Mendonça, no minicurso *Análise linguística: educação linguística para a leitura crítica* (2021)⁷⁰:

[...] parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento das linguagens nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais e de análise e sistematização dos fenômenos da linguagem que incidem na produção de sentidos.

Logo, trabalhos que busquem entender como se sistematiza o funcionamento, a construção das práticas de linguagem, independentemente da modalidade, relacionando

70 Disponível em: <https://youtu.be/yCJOPINXFzc> . Acesso em 31 de agosto de 2021.

essa sistematização à produção de sentidos e à intencionalidade discursiva percebida são atividades de análise linguística.

Passemos, então, à descrição dos trabalhos de nosso grupo de discussão que se propuseram a investigar as diversas práticas de análise linguística.

O primeiro deles é “Os efeitos de sentidos do sujeito na construção de uma crônica: proposta de atividade linguística”, de Emanuelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG) e Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG), sob orientação de Laura Dourado Loula Régis (UFCG). Defendendo uma noção sociointeracional de língua e, como consequência, uma abordagem reflexiva da gramática no ensino de português, o trabalho propõe uma atividade que relaciona leitura, gênero textual e análise linguística. Em tal atividade, conjugam-se aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos para análise dos processos de indeterminação e ocultação do sujeito na crônica “Preto e Branco”, de Fernando Sabino. Os autores apontem que, nesse texto, o sujeito gramatical é um elemento fundamental nos efeitos de sentido possibilitados.

O segundo trabalho é “Sujeito oculto e sujeito indeterminado como recurso pragmático-discursivo na charge”, de Ranna Katianny dos Santos Rodrigues (UFCG), orientado por Manassés Morais Xavier (UFCG). A autora inicia suas reflexões explicando a ausência de exercícios de sintaxe que contemplem uma abordagem reflexiva da língua na prática pedagógica da língua portuguesa. Ela propõe, então, uma atividade de análise linguística que integre as noções de texto, gênero textual e gramática também para o trabalho com o sujeito oculto e o sujeito indeterminado como recurso pragmático-discursivo em charges. Os resultados do trabalho mostram como esse recurso linguístico atua na construção de sentidos das charges e é essencial para que os leitores percebam o humor imprimido no texto, muitas vezes tendo que ser associado às imagens.

Esses dois trabalhos mostram como a prática de AL sempre tem como ponto de partida o texto e ponto de chegada a produção de sentidos explicada no processo de compreensão das ideias. Outra possibilidade de reflexão sobre a AL é a investigação das orientações presentes nos documentos oficiais a respeito de determinados fenômenos da língua.

Assim, o terceiro e último trabalho apresentado a respeito da AL foi “O ensino da articulação de orações nas habilidades propostas para o componente Língua Portuguesa na BNCC”, de autoria de Fábio Alves Prado de Barros Lima (UFMG), orientado por Herbertt Neves (UFMG). O autor indica que, com o alinhamento teórico definido na BNCC – perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem –, espera-se que, em suas discussões e nas habilidades propostas para cada etapa do Ensino Básico, o documento explicita as aprendizagens essenciais conforme as posições defendidas no texto. O trabalho, então, busca compreender como o documento em questão propõe o ensino da articulação de orações, analisando as habilidades de análise linguística do Ensino Fundamental – Anos Finais cujo escopo se situe no nível sintático da língua e inferindo a concepção de língua arraigada em tais enunciados. A análise efetuada na pesquisa percebeu uma dissonância entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as proposições nas habilidades. Com isso, o ensino da sintaxe parece permanecer com atividades metalinguísticas de mera identificação, as quais, apesar de fundamentais para a formação de um usuário da língua em busca da emancipação como falante, não são suficientes para engendrar o epilinguismo e aliar a concepção enunciativo-discursiva proposta pelo documento com o que as habilidades apresentam aos leitores. Assim, percebe-se que, mesmo nos documentos oficiais, em que o discurso é muito voltado para a defesa da prática de análise linguística na escola, não há consistência quando se propõe algo prático. Justifica-se, pois, o estudo permanente e o investimento em pesquisa sobre análise linguística no ensino de português.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Segundo Antunes (2003), a tradição escolar tem conferido, no ensino de produção de texto, uma ênfase à modalidade escrita. Associada a ela há um destaque ao domínio da ortografia, criando a impressão de que a produção textual é unicamente escrita e que a correção ortográfica é condição única para garantir a competência de produzir bons textos. Não raramente, a referência de professores ao fato de que “os alunos não sabem escrever” tem como pressuposto a constatação de que eles escrevem com erros de ortografia. É de se esperar que, ao final do ensino médio, os alunos não demonstrem muitas dificuldades ortográficas. Desse modo, é importante que eles dominem regras da ortografia, mas isso não pode se constituir como condição de um ideal de produção textual relevante e satisfatória. Afinal, além dessa elaboração não apenas se restringir à produção escrita, a apropriação desta modalidade é um processo complexo e multifacetado, que envolve não somente o domínio do sistema alfabético/ortográfico, mas também, a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. (COSTA VAL, 2006)

Em relação ao ensino de produção textual escrita, a partir da década de 1980, o ensino da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado (ALBUQUERQUE, 2007). Isso acontecia porque tal ensino não considerava os conhecimentos informais que a criança desenvolvia acerca da escrita; não aproveitava na alfabetização a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança antes de entrar na escola; e não considerava a capacidade que os aprendizes tinham de formular hipóteses, analisar o sistema da língua escrita, e usar diferentes estratégias e indícios auxiliares no seu processo de descoberta.

Antunes (2003) destaca que o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem

destinatário, sem referência, para se decidir o que vai ser escrito. Isso porque, como um dos instrumentos de uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, ou seja, existe para, no uso, designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Ela precisa, com isso, ser considerada como uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

O desafio da escola, com isso, em relação ao ensino de produção textual escrita, consiste em intervir para que o trabalho com esta modalidade de uso da língua tenha as seguintes características: uma escrita de textos socialmente relevantes e de textos que tem leitores, uma escrita funcionalmente diversificada, contextualmente adequada, metodologicamente ajustada (com planejamento, escrita e revisão), orientada para a coerência global e adequada em sua forma de se apresentar. (ANTUNES, 2003)

Já em relação à produção textual oral, a escola durante muito tempo não deu ênfase a tal produção, preocupando-se em desenvolver prioritariamente um trabalho voltado para as habilidades relacionadas à escrita. Marcuschi (2001) aborda que uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula. Desse modo, as produções de texto orais, em muitos casos, não são privilegiadas no ensino de língua, deixando-se de lado toda uma oportunidade de ensino e aprendizado que retomam características já conhecidas ou não pelo aluno sobre tal modalidade de uso da língua.

Conforme Oliveira (2003), é verdade que os alunos não têm problemas no que se refere à compreensão/produção oral cotidiana, mas a escola pode se tornar, por exemplo, um lugar em que eles terão a oportunidade de praticar e de conhecer variedades

orais que lhes serão exigidas em outros contextos mais formais. Sendo assim, aulas de produção textual de língua portuguesa devem oferecer ao aluno a possibilidade de aperfeiçoamento dos usos orais e escritos da língua, e para isso há a necessidade de reconhecimento da oralidade como objeto de estudo em sala de aula de língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que estabelecem o uso da língua oral como um dos eixos básicos do ensino de língua portuguesa, estabelecem que as aulas de português devem permitir ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Desse modo, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa com ênfase na prática de linguagem de produção de texto requer uma verdadeira valorização, em um contexto escolar, de produções textuais que sejam realizadas em ambas as modalidades de uso, a fim de que os alunos não apenas tomem conhecimento dos mais diversos gêneros textuais orais e escritos, mas principalmente saibam lidar com eles nos variados contextos sociais.

Com isso, na escola, as atividades voltadas para o ensino de produção textual devem garantir a interação significativa e funcional do aluno com a língua, como um meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem. Sendo assim, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua e que o levem a transformar informações em conhecimento próprio (GALVÃO; LEAL, 2005). As práticas de produção oral e escrita devem, com isso, possibilitar o contato do aluno com a linguagem

nas diferentes esferas sociais para o seu desenvolvimento enquanto sujeito ativo.

Ancorando-se em tal perspectiva percebemos o desenvolvimento de pesquisas que procuram demonstrar como é possível a realização de trabalhos que explorem aspectos relacionados à produção textual, de modo a privilegiar diversos elementos voltados para os usos da língua. O simpósio coordenado por nós, por exemplo, no V Colóquio Nacional 15 de Outubro e no VIII Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino (ENLIJE), apresentaram três investigações desenvolvidas por pesquisadores da Universidade Estadual do Maranhão, da Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal Rural de Pernambuco, os quais procuraram abordar perspectivas variadas de trabalhos que envolvem produções de textos em materiais didáticos diversos⁷¹.

A pesquisa desenvolvida por Francisca Cardoso da Silva, intitulada “O jornal escolar e o gênero notícia nas aulas de Língua Portuguesa”, teve como objetivo averiguar o possível desempenho dos alunos de uma escola da rede Municipal da cidade de Timon-MA, por meio de suas produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa, relacionadas mais especificamente aos gêneros veiculados no jornal impresso. A proposta de sequência didática da pesquisadora contemplou o conhecimento, manuseio, leitura e produções textuais a partir de textos jornalísticos que circulavam nos jornais impressos. Ela foi desenvolvida por meio dos seguintes passos: 1- história do jornal e seus objetivos; 2- estudo dos textos que circulam nos jornais; 3- produção de textos similares aos do jornal impresso; e 4- publicação dos textos produzidos num jornal a ser exposto no mural da escola. Para a sua realização, a autora procurou embasamento teórico em Bakhtin (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch (2011) e Alves Filho (2011), e

71 As publicações dos artigos dessas pesquisas estão disponíveis em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2126/1502>. Acesso em 15 agosto de 2021.

outros de igual relevância. A pesquisa mostra que a circulação de jornais no espaço escolar proporciona uma forma de interação social, letramento e aprendizagem. Trabalhar com jornais impressos como proposta de letramento e associar os gêneros textuais veiculados neste suporte ao cotidiano dos alunos nas aulas de língua portuguesa contribuem de forma significativa para o protagonismo do educando e possibilitam o gosto pela leitura e escrita, de forma a incentivá-los a lerem e criarem suas próprias produções de textos.

A pesquisa desenvolvida por Erick Breno de Jesus Oliveira Silva, Emanuelle Maria Brasil de Vasconcelos e Laura Dourado Loula Régis, intitulada como “O dinamismo verbal no gênero dramático: uma abordagem à luz da gramática funcionalista”, procurou, respaldada na noção de língua como processo de interação verbal e na abordagem funcionalista de gramática, descrever uma proposta de atividade pretensamente reflexiva sobre o dinamismo da utilização dos verbos, elaborada a partir de um exemplar de produção textual do gênero peça teatral. Esse objetivo foi traçado, uma vez que, segundo os pesquisadores, no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil, o tratamento dos verbos ainda se encontra ancorado, privilegiadamente, na perspectiva da gramática tradicional normativa, o que significa dizer que tal abordagem está direcionada para as formas classificatórias dos verbos, desprovida de um reflexão linguística textual-discursiva, desejável à formação de leitores e escritores perspicazes e proficientes. O trabalho fundamentou-se teoricamente em Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Travaglia (1996), Mussalim, Bentes e Mendonça (2001), Sperança-Criscuolo (2013), Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2011), dentre outros. Os resultados apontaram para uma exploração integrada dos recursos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, numa proposta de atividade que articulava leitura, gênero textual e análise linguística. Segundo os pesquisadores, o tratamento textual dos verbos, com destaque

para o dinamismo dos verbos de ação, potencialmente favorecia a percepção entre a estrutura sintática e o funcionamento da língua no gênero literário, respeitando-o em sua funcionalidade.

Apesquisa realizada por Maristela Fernandes Mendes Falcão, intitulada “A abordagem da variação linguística no livro didático: análise e reflexão e proposta à luz da Sociolinguística”, teve como propósito analisar a abordagem da variação linguística no livro didático de Português destinado ao 6º do Ensino Fundamental, adotado pelo município de Lajedo- PE, investigando se os autores da obra tratavam a temática sob a perspectiva da Sociolinguística. Além disso, teve como propósito propor uma formação para professores da rede municipal de ensino contemplando o tema da pesquisa. Para fundamentar o trabalho, a análise teve respaldo nos estudos de Bagno (2007, 2010, 2012, 2019), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), dentre outros. A investigação dos dados demonstrou que a abordagem da variação linguística no livro objeto analisado foi considerada pela autora como falha, superficial e problemática, uma vez que não levava o aluno a valorizar e a perceber que o fenômeno da variação era inerente à língua. O livro didático, embora reconhecesse as variedades linguísticas e a importância de produções textuais orais, tratava da temática ainda embasada numa perspectiva teórico-normativa, não promovendo, segundo a autora, uma “pedagogia da variação linguística”.

Essas três pesquisas nos mostram a riqueza de trabalhos que podem ser desenvolvidos sobre produção de texto, tomando como norte uma perspectiva interacionista de língua, que procura dar ênfase aos usos da língua e à necessidade de se levantar questionamentos sobre estes usos. Isso permite, possivelmente, um engajamento maior dos alunos no processo de produção textual oral e escrita, de modo que saibam lidar com os diversos contextos sociais que requerem tais produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo teve como propósito apresentar algumas contribuições das pesquisas realizadas e apresentadas no simpósio realizado no V Colóquio Nacional 15 de Outubro e o VIII Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino (ENLIJE). O simpósio teve como objetivo integrar trabalhos que tratavam sobre a educação linguística, com ênfase em documentos oficiais e materiais didáticos para o ensino de conhecimentos linguísticos e produção textual.

Seis pesquisas de várias universidades espalhadas pelo Brasil apresentaram propostas de trabalhos em sala de aula com gêneros textuais diversos, como também trabalhos já realizados em sala de aula, com a intenção de instigar não somente discussões sobre as temáticas desenvolvidas, mas principalmente de motivar um ensino mais profícuo sobre a língua materna. Ou seja, de incentivar um ensino que leve em consideração a língua em seus mais variados contextos de uso, estimulando o aluno a refletir e analisar a própria língua e a produzir textos. Como também, um ensino que dê suporte para uma educação linguística crítica, estabelecendo pontes entre a construção das diversas semioses e as prováveis intenções das produções textuais.

As discussões trouxeram à tona fundamentos dos documentos oficiais acerca dos temas, como também reflexões sobre algumas abordagens realizadas pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Essas discussões foram muito ricas e instigamos, você – leitor, à leitura dos artigos completos publicados pelos eventos, a fim de se aprofundar nas discussões realizadas e, principalmente, de se apropriar dos relatos de experiências, muito pertinentes para o ensino-aprendizagem de língua na escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: Conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, p.63-81, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, E. P. A oralidade e o ensino aprendizagem do Português língua materna. *Moara: Revista do Curso de Mestrado em Letras da UFPA, Belém*, n. 19, p. 44-45, jan./jun, 2003.

PRADO, G.do V. T. Documentos desembocados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de Língua Portuguesa. Campinas, 1999. 168f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas, SP.

2ª PARTE:
produção dos
petianos e seus
orientadores

Língua Portuguesa para fins específicos: uma experiência com estudantes de Engenharia

*Ana Beatriz Aquino da Silva &
Elizabeth Maria da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ingresso de estudantes na educação superior demanda todo um processo de adaptação acadêmica (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015) que requer vários aprendizados, de diferentes naturezas, porque tudo parece ser novo: o ambiente, os colegas de turma, os professores, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades...

Pensando particularmente na leitura e na escrita demandadas nesse nível de ensino, não poderia ser diferente. Ao ingressarem na educação superior, os estudantes precisarão se familiarizar com os textos acadêmicos que são demandados em suas respectivas áreas de conhecimento. Visto que são específicos, não são focalizados, de modo geral, na educação básica. Então, ainda que estudantes saibam ler e escrever adequadamente textos escolares não será garantido que saberão fazer o mesmo em relação aos textos acadêmicos, porque a leitura e a escrita não são homogêneas nem uniformes, mas se configuram como práticas sociais e situadas, heterogêneas e variáveis, conforme premissas norteadoras da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993, 2001, 2003, 2014).

Em decorrência dessa compreensão, entendemos ser necessário ensinar aos ingressantes como ler e escrever os textos demandados em sua área, a fim de que possam, paulatinamente, se apropriar desses textos. Para tanto, em grades curriculares de alguns cursos de graduação, há pelo menos uma disciplina específica, como optativa ou obrigatória, voltada para o ensino de leitura e escrita acadêmica. No caso da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por exemplo, foco deste capítulo, o ensino de escrita acadêmica está previsto na maioria dos fluxogramas dos cursos de graduação ofertados por essa instituição, *campus* sede, conforme mapeamento realizado por Silva e Marcelino Silva (2019). Logo, parece-nos crucial ampliarmos o leque de opções para didatizar textos acadêmicos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em disciplinas ofertadas com essa finalidade.

Na disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, ministrada para estudantes de diferentes cursos de graduação, eles têm a possibilidade, dentre outras ações, de aprender a elaborar textos acadêmicos específicos, seja da própria esfera acadêmica, seja da sua esfera profissional. Uma proposta teórico-metodológica viável nesse processo pedagógico é a do ensino de Língua Portuguesa para fins específicos (CINTRA, 2009; CINTRA; CARREIRA, 2007; CINTRA, PASSARELLI, 2008a, CINTRA, PASSARELLI, 2008b), visto ser centrada nas necessidades acadêmicas do público-alvo para o qual é destinada, bem como na valorização de planejamento de ações didáticas adequadas às especificidades do curso no qual estão situadas.

Ancoradas nessa proposta, nós — monitora e professora⁷² — buscamos planejar e conduzir as aulas de uma disciplina de Língua Portuguesa ofertada para estudantes de Engenharia Mecânica, de Produção e de Minas da universidade já referida.

72 Na época, a primeira autora deste capítulo atuou como monitora da disciplina em tela, sob a orientação da coautora deste texto.

Face a experiência vivenciada, nos propomos, neste capítulo, a descrever o planejamento didático dessa disciplina e a relatar sua execução nas aulas.

Para tal, organizamos este texto em quatro seções, excetuando a presente introdução. Na primeira, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos. Na segunda, caracterizamos a disciplina Língua Portuguesa, para a qual elaboramos um planejamento didático a partir de proposições norteadoras da abordagem referida. Na terceira, descrevemos o planejamento elaborado e relatamos sua execução nas aulas. Na quarta e última seção, tecemos nossas considerações finais.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS

Adotamos como eixo teórico-metodológico parametrizador do planejamento e ministração das aulas na disciplina focalizada a abordagem de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) para fins específicos.

Nessa abordagem, “as tarefas são dimensionadas para as necessidades dos alunos e as estratégias de ensino selecionadas entre as mais eficazes para atender às finalidades do curso” (CINTRA, 2009, p. 50). Nessa perspectiva, os aprendizes são priorizados no processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos são selecionados e discutidos em função das necessidades daqueles. Sendo assim:

[...] [há uma] consciente mudança de atitude do professor para ensinar, clareza de que seria fundamental estabelecer objetivos alcançáveis e metas, em lugar de transcrição de planejamentos anteriores; uma certeza de que deveria transformar conhecimentos teóricos em ações práticas, em lugar de disponibilizar textos teóricos para os alunos e apenas discuti-los em sala de aula (CINTRA, 2009, p. 52).

Essa mudança de atitude do professor é complexa, pois implica não apenas uma mudança de paradigma no processo de interação aluno-professor, como defendem Cintra e Carreira (2007), mas, principalmente, uma postura interdisciplinar, na medida em que se faz necessário ao professor de Língua Portuguesa conhecer, ainda que amplamente, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo público-alvo da disciplina para que possa planejá-la segundo os propósitos comunicativos da cultura disciplinar (HYLAND, 2000) a qual pertence esse público.

Cintra e Passarelli (2008), revisitando o ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, ratificam esta tese: para que os cursos de português para fins específicos integrem os sujeitos aos seus contextos acadêmicos e profissionais, permitindo-lhes “utilizar a língua dentro da cultura da área do saber a que pertence, ou serve” (p.61), faz-se necessário “construir uma análise de necessidades, [por meio da qual] o professor tem de conhecer, mesmo que parcialmente, a área na qual vai atuar, para que as questões propostas permitam ao aluno associar e relacionar conhecimentos com sua área de especialidade” (CINTRA; PASSARELI, 2008a, p. 65).

De fato, para que o curso ou a disciplina Português para fins específicos tenha uma finalidade específica, faz-se necessário não apenas diagnosticar as necessidades dos aprendizes, considerar o conhecimento prévio destes, contemplar no planejamento os textos acadêmicos mais lidos e produzidos por eles, mas, sobretudo, promover uma reflexão sobre a funcionalidade e as implicações advindas do uso desses textos na cultura disciplinar da qual fazem parte.

São, portanto, tais ações que diferenciam o ensino voltado para fins específicos do ensino para fins gerais, já que, enquanto no primeiro, a preocupação está em responder às perguntas *Por que e para que o aprendiz de outra área, que não a de linguagem, precisa estudar a disciplina Língua Portuguesa?*; no segundo, o

foco está em apresentar/revisar habilidades gerais da língua-alvo, a exemplo do estudo da norma padrão do português brasileiro, das convenções do código escrito e de gêneros textuais que circulam em comunidades discursivas diversas.

Nessa perspectiva, a abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos representa uma opção teórico-metodológica promissora, visto que pode favorecer o conhecimento, a produção e o uso de gêneros próprios e/ou recorrentes de cada Curso de Graduação, em seu contexto sócio-histórico, e possibilitar a reflexão do aluno sobre aspectos ideológicos e de poder dos cursos nos quais estão matriculados, por isso a adotamos em nossas aulas.

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

Como afirmamos anteriormente, a disciplina que se configurou como espaço das nossas experiências é denominada Língua Portuguesa. Trata-se de uma disciplina, cuja carga horária é de 60 horas-aula, ministrada por um docente do curso de Letras Português, da UFCG, *campus* de Campina Grande, para alunos provenientes de diferentes cursos de graduação. No caso da que ministramos no período letivo 2018.2, foco do presente capítulo, tivemos como público-alvo quarenta e cinco estudantes, iniciantes e pré-concluintes, dos cursos Engenharia Mecânica, de Produção e Minas.

A ementa dessa disciplina diz respeito ao trabalho com textos acadêmicos: “Metodologia de leitura de textos acadêmicos. Características textual-discursivas e linguísticas de textos acadêmicos. Produção e revisão de textos acadêmicos”⁷³. Sua formulação genérica possibilita ao professor ministrá-la nos moldes previstos pela abordagem de ensino específico. Em outras palavras, a não delimitação, na ementa, dos textos acadêmicos a serem focalizados na disciplina permite ao professor escolher

73 Essa ementa consta do plano de curso da disciplina ministrada.

aqueles mais adequados às demandas do curso, bem como mais específicos ao perfil dos alunos para os quais a disciplina será ministrada.

Nesse sentido, considerando as especificidades dos cursos referidos e cientes de que os estudantes estavam em momentos bem diferentes (início e final de curso), buscamos planejar a disciplina tentando atender, na medida do possível, às necessidades acadêmicas desses discentes. Para tanto, distribuímos as 60 horas/aula em três unidades, cada qual correspondendo a 20 horas/aula. Em cada unidade, trabalhamos um gênero acadêmico específico, visando a contribuir com o processo de socialização acadêmica daqueles estudantes, ou seja, com a apropriação dos modos de falar, escrever, pensar e agir requeridos em sua área, materializados em gêneros (LEA; STREET, 1998). Na primeira unidade, exploramos o gênero esquema (DUARTE, 2010), na segunda, o resumo acadêmico (SILVA, 2010) e na terceira, exposição oral e parecer técnico.

Estabelecemos, no plano de curso da disciplina, quatro objetivos pedagógicos que nos guiaram na condução das aulas:

1 Desenvolver a prática de leitura analítico-interpretativa de textos pertencentes aos gêneros artigo acadêmico, ensaio acadêmico e capítulo de livro, cujo tema esteja ligado à área dos estudantes, considerando os contextos de produção e circulação de tais gêneros, bem como seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos;

2 (Re)conhecer os contextos de produção e circulação de textos pertencentes aos gêneros esquema, resumo, artigo acadêmico, exposição oral, parecer, bem como sua influência na elaboração discursiva, textual e linguística desse gênero;

3 Ler, analisar e discutir textos pertencentes aos gêneros esquema, resumo e artigo acadêmico;

4 Planejar, produzir (e reescrever, se necessário) textos

pertencentes aos gêneros esquema, resumo e exposição oral, cujo texto-fonte esteja relacionado à área dos estudantes, considerando a situação comunicativa na qual estão inseridos, bem como seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos.

Na próxima seção, descrevemos e analisamos a experiência vivenciada na disciplina, norteadas por esses objetivos pedagógicos.

LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS: PLANEJAMENTO DIDÁTICO E EXECUÇÃO

No início do período letivo 2018.2, nós (monitora e professora) nos reunimos a fim de discutir o planejamento da disciplina, considerando dois critérios: (1) os princípios norteadores da abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos e (2) o perfil da turma — constituída de quarenta e cinco alunos, iniciantes e pré-concluintes, matriculados em três cursos de Engenharia (Mecânica, de Produção, e Minas), como já informamos na seção anterior. Nas próximas subseções, apresentamos o que planejamos e realizamos, respectivamente, na primeira, segunda e terceira unidades da disciplina.

Leitura de artigos acadêmicos da área de Engenharia e produção de esquemas

Na Fig. 1, explicitamos o que planejamos na primeira unidade da disciplina Língua Portuguesa.

Figura 1 – Planejamento da primeira unidade da disciplina Língua Portuguesa

UFCG-CH-UAL
 Disciplina: Língua Portuguesa para Fins Específicos
 Professora: Elizabeth Silva
 Monitora: Ana Beatriz Aquino

Planejamento – 2018.2

1	21/08	Levantamento do perfil dos alunos e apresentação da proposta da disciplina; Exposição-dialogada sobre noções básicas de práticas de produção textual acadêmica.
2	23/08	Análise de textos pertencentes ao gênero esquema, considerando seus contextos de produção e circulação, bem como suas características linguísticas, textuais e discursivas.
3	28/08	Discussão do artigo Mulheres graduadas em Engenharia: um estudo de caso (MACHADO et. al, 2015).
4	30/08	Produção em grupo do esquema 1 (MACHADO et. al, 2015) sob a orientação do professor.
5	04/09	Atividade de análise coletiva do esquema 1 (MACHADO et. al, 2015).
6	06/09	Discussão do artigo Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica (SOUZA, 2017).
7	11/09	Produção em grupo do esquema 2 (SOUZA, 2017).
8	13/09	Encontros tutoriais para análise da primeira versão do esquema 2 produzido sobre o texto de Souza (2017).
9	18/09	Encontros tutoriais para análise da primeira versão do esquema 2 produzido sobre o texto de Santos e Matos (2002).
10	20/09	Encontros tutoriais para análise da primeira versão do esquema 2 produzido sobre o texto de Santos e Matos (2002).
11	25/09	Entrega da versão final do esquema 2 – nota do primeiro estágio; Atividade de análise de <i>abstracts</i> considerando seus contextos de produção e circulação, bem como suas características linguísticas, textuais e discursivas, além da NBR 6028:2003.

Fonte: Autoria própria (2021)

Queremos destacar algumas escolhas feitas no planejamento exposto na Fig. 1, no que diz respeito aos textos indicados para ler e escrever. Em relação aos primeiros, optamos por indicar a leitura de artigos acadêmicos publicados em periódicos de Engenharia sobre temas que pudessem despertar o interesse dos discentes. No caso, escolhemos dois artigos para discussão em sala de aula: Mulheres graduadas em Engenharia: um estudo de caso (MACHADO *et al.*, 2015⁷⁴) e Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica (SOUZA, 2017⁷⁵). A escolha pelas temáticas focalizadas nesses artigos —

74 MACHADO *et al.* Mulheres graduadas em Engenharia: um estudo de caso. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p.35-43, 2015. Disponível em: http://www.admpg.com.br/revista2015_2/Artigos/Artigo4.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

75 SOUZA, F. da C. S. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://>

mulheres na Engenharia e engenheiros professores — visou gerar interesse nos estudantes por essas leituras, visto que eles eram do curso de Engenharia. A vinculação dos temas dos textos à área do público-alvo para o qual se destinam é muito importante no processo de atender às suas necessidades acadêmicas (CINTRA, 2009).

Quanto aos textos indicados para a escrita, escolhemos, para a primeira unidade da disciplina, o esquema, pelo fato de que pode auxiliar seu produtor na seleção das ideias centrais de um texto-fonte lido, bem como na escrita de outros textos (DUARTE, 2010), conforme constatamos na terceira unidade da disciplina, na qual os alunos fizeram uma exposição oral de artigos acadêmicos produzidos em sua área, a partir da elaboração de slides, organizados em forma de esquema.

Na primeira unidade, a condução das aulas relativas à abordagem de textos pertencentes ao gênero esquema se deu em cinco momentos. No primeiro, levamos para a sala de aula exemplos de esquemas, a fim de que os alunos tivessem contato com o gênero e, a partir disso, pudéssemos mediar uma discussão sobre os contextos de produção e circulação desse gênero (GUIMARÃES; NUNES; PEREIRA, 2017), bem como sobre os significados e efeitos advindos de sua elaboração. Foi uma aula bastante produtiva, dada a participação dos alunos, seja expondo suas experiências anteriores com o gênero, seja fazendo perguntas sobre ele.

No segundo momento, os alunos fizeram, com base em critérios previamente estabelecidos e explicados em sala de aula, explorados na etapa de avaliação, uma atividade de retextualização (DELL'ISOLA, 2007) do artigo acadêmico de Machado *et al.* (2015), discutido em aula anterior, em um esquema, a fim de registrarem por escrito as ideias principais do texto, a partir de

www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000100062&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 abr. 2021.

um sistema de hierarquização entre elas. Ao fazê-la, tiveram a possibilidade de demonstrar compreensão do percurso da pesquisa apresentada no artigo – contexto, problemática, objetivos, metodologia, resultados e conclusões (LAVILLE; DIONNE, 1999) –, aspectos já discutidos em aulas anteriores. Dada a quantidade de alunos na turma e visando a uma maior integração entre eles, a atividade, assim como as posteriores, foi feita em pequenos grupos constituídos de dois a três discentes.

No terceiro momento, em uma aula subsequente à da produção do esquema, fizemos uma atividade de correção coletiva da primeira versão dos textos produzidos, seguindo a técnica de amostragem. Embora tenhamos corrigido os catorze esquemas entregues pelos estudantes, selecionamos, aleatoriamente, para essa atividade, três exemplares, suprimindo o nome dos seus autores. Então, organizamos a aula em duas etapas. Na primeira, os estudantes, organizados em grupo, analisaram os três esquemas com base nos mesmos critérios estipulados para produção. Na segunda etapa, eles socializaram suas correções e nós fizemos as mediações necessárias, ora ratificando, ora refutando algumas considerações deles. Esse momento de discussão foi de grande aprendizado, não só para os alunos, mas também para a monitora, pois permitiu esclarecer dúvidas, dar mais orientações e sugerir outras possibilidades de aprimoramento dos textos, considerando aspectos composicionais, discursivos, textuais, linguísticos e normativos.

No quarto e quinto momentos, repetimos a estratégia metodológica adotada, respectivamente, no segundo e terceiro momentos, mas com três diferenças: a atividade de retextualização foi sobre outro artigo da área (SOUZA, 2017), a correção da primeira versão dessa retextualização foi feita em um encontro tutorial – discussão em torno do texto produzido, envolvendo os alunos produtores, a professora e a monitora – e a reescrita dessa primeira versão foi contabilizada como a nota referente à primeira unidade.

Anteriormente, informamos que, na primeira unidade, os alunos fizeram duas atividades de retextualização de artigo acadêmico em um esquema, sendo que, enquanto a primeira serviu como ferramenta pedagógica, a segunda, além de pedagógica, foi também uma ferramenta avaliativa. No entanto, queremos destacar que ambas foram seguidas de atividades de reescrita, dada a nossa compreensão de que a produção textual não deve ser vista como um produto pronto e acabado, mas como um processo, sujeito a alterações. A oportunidade de reescrever os textos pode se configurar, assim, como um momento de grande aprendizado, não só para os alunos, produtores, mas também para a monitora e a professora, leitoras dos textos, que também estão na condição de aprendizes.

Análise e produção de abstracts da área de Engenharia

Na Fig. 2, explicitamos o que planejamos na segunda unidade da disciplina Língua Portuguesa.

Figura 2 – Planejamento da segunda unidade da disciplina Língua Portuguesa

12	27/09	Atividade em que os próprios estudantes selecionam um abstract sobre um texto produzido em sua área e o analisam com base na NBR 6028:2003 e em outros critérios indicados pelo professor.
13	02/10	Atividade em que os próprios estudantes selecionam um abstract sobre um texto produzido em sua área e o analisam com base na NBR 6028:2003 e em outros critérios indicados pela professora. Para casa: produção do abstract 1 sobre os artigos que serão escolhidos pelos estudantes
	04/10	Possivelmente, não haverá aula por causa do primeiro turno das eleições.
14	09/10	Atividade de análise coletiva do resumo 1. 5 grupos apresentam análise de resumos publicados em artigos científicos da área (pedir para levarem pelo menos 12 cópias do resumo escolhido para ser distribuído entre os alunos)
	11/10	Possivelmente, não haverá aula por causa do feriado.
15	16/10	Produção individual do resumo 1 do artigo intitulado Perfil e desempenho do aluno de engenharia em disciplinas do ciclo básico produzido por Passos et al (2017). O artigo já está na minha pasta. Deverão lê-lo em casa e já sublinharem as ideias importantes. O resumo deverá ser entregue no final da aula.
16	18/10	Análise coletiva dos resumos produzidos na aula anterior.
17	23/10	Produção, em sala de aula, do resumo 2.
	26/10	Possivelmente, não haverá aula por causa da realização de um evento na área de Letras.
18	30/10	Reescrita, em sala de aula, do resumo 2 (vale de zero a dez pontos - nota do segundo estágio), o qual deverá ser entregue no final da aula. Quem não comparecer à aula ou não entregá-lo no final da aula, deixará, automaticamente para a reposição o segundo estágio.

Fonte: Autoria própria (2021)

Conforme podemos observar na Fig. 2, o foco do planejamento da segunda unidade da disciplina em questão foi o estudo do resumo acadêmico, particularmente do *abstract* — aquele resumo que consta de artigos acadêmicos, como elemento pré-textual. Tendo em vista que na primeira unidade havia sido trabalhada a leitura de artigos acadêmicos dos quais os *abstracts* faziam parte, entendemos que seria pertinente estudá-lo mais a fundo com os alunos, até porque, quando fossem produzir os seus próprios artigos, precisariam elaborar também um *abstract*.

Nessa unidade, a ministração das aulas relativas à abordagem de textos pertencentes ao gênero resumo se deu em quatro momentos. No primeiro, pedimos aos alunos que, organizados em grupo, selecionassem um *abstract* de um artigo acadêmico de sua área — seguindo o princípio da abordagem da análise de necessidades acadêmicas (CINTRA; PASSARELI, 2008) —, a fim de o analisarem com base na ABNT NBR 6028:2003, que normatiza a organização dos resumos e tem sido muito adotada por editores de revistas.

Indicamos que a atividade de análise do gênero, no caso do *abstract*, fosse em grupo porque favorece uma troca de aprendizados entre os estudantes, já que teriam a possibilidade de aprender juntos, em conformidade com o nível cognitivo de cada um. Além disso, a socialização dessa atividade, em sala de aula, ampliaria o leque de aprendizado, visto que os demais estudantes, de outros grupos, poderiam aprender com as análises que estavam sendo compartilhadas oralmente, além da possibilidade de comparar os *abstracts* analisados por cada grupo.

No segundo momento, depois de todo o trabalho de análise de vários *abstracts* de artigos acadêmicos da área de Engenharia (duas aulas destinadas para tal objetivo) — voltado para a identificação do que é um *abstract*, qual a sua função, estrutura composicional, textual, linguística e normativa —, os estudantes produziram individualmente um *abstract* do artigo intitulado Perfil

e desempenho do aluno de engenharia em disciplinas do ciclo básico produzido por Passos *et al.* (2017)⁷⁶. Para tanto, leram previamente o texto e fizeram marcações dos trechos mais importantes para a construção do resumo, a exemplo de: objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados e conclusão da pesquisa apresentada no referido artigo. Feito isso, eles sistematizaram/aprimoraram a versão final do resumo, em sala de aula, sob a nossa orientação e, na sequência, entregaram a versão final do resumo.

No terceiro momento, além de termos dado um *feedback* por escrito na primeira versão dos *abstracts* produzidos na aula anterior, escolhemos dois exemplares desses que foram corrigidos, retirando as marcas de identificação dos autores, e propusemos analisá-los coletivamente na aula, a fim de dirimir dúvidas recorrentes no processo de produção desses textos.

No quarto momento, como culminância da segunda unidade da disciplina, quando os estudantes já tinham construído um pouco mais de experiência com a produção de resumo, indicamos a demanda de elaboração de mais um *abstract* para o qual também apresentamos um *feedback* na primeira versão. Com base nesses *feedbacks*, os estudantes tiveram a oportunidade de reescrever/aprimorar a primeira versão do *abstract*. Essa versão reescrita/aprimorada se configurou como a nota da segunda unidade da disciplina.

Exposição oral de artigos acadêmicos da área de Engenharia e emissão de parecer

Na Fig. 3, explicitamos o que planejamos na terceira unidade da disciplina Língua Portuguesa.

⁷⁶ PASSOS *et al.* Perfil e desempenho acadêmico do aluno de engenharia em disciplinas do ciclo básico. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 36, n. 2, p. 16-26, 2017. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/479/780>. Acesso em: 19 abril 2021.

Figura 3 – Planejamento da terceira unidade da disciplina Língua Portuguesa

19	01/11	Orientações para a terceira unidade. Faremos os sorteios relativos às atividades que serão desenvolvidas na terceira unidade. Deverão ser 15 apresentações, três por aula. Tendo em vista que temos 45 alunos, deverão ser formados 15 trios. Faremos o sorteio dos dias e horários.
20	06/11	Discussão sobre os contextos de produção e circulação de exposição oral em contexto acadêmico.
21	08/11	Encontros tutoriais para análise da primeira versão de slides sobre um artigo científico da área dos estudantes escolhido por eles mesmos para fazerem uma exposição oral.
22	13/11	Encontros tutoriais para análise da primeira versão de slides sobre um artigo científico da área dos estudantes escolhido por eles mesmos para fazerem uma exposição oral.
	15/11	Não haverá aula – feriado relativo à comemoração da Proclamação da República.
23	20/11	Encontros tutoriais para análise da primeira versão de slides sobre um artigo científico da área dos estudantes escolhido por eles mesmos para fazerem uma exposição oral.
24	22/11	Encontros tutoriais para análise da primeira versão de slides sobre um artigo científico da área dos estudantes escolhido por eles mesmos para fazerem uma exposição oral.
25	27/11	Exposições orais críticas de artigos científicos publicados na área dos estudantes seguidas de apresentação de pareceres sobre tais exposições e de discussão realizada na turma – nota do terceiro estágio.
26	29/11	Continuação das exposições orais críticas de artigos científicos publicados na área dos estudantes seguidas de apresentação de pareceres sobre tais exposições e de discussão realizada na turma.
27	04/12	Continuação das exposições orais críticas de artigos científicos publicados na área dos estudantes seguidas de apresentação de pareceres sobre tais exposições e de discussão realizada na turma.
28	06/12	Continuação das exposições orais críticas de artigos científicos publicados na área dos estudantes seguidas de apresentação de pareceres sobre tais exposições e de discussão realizada na turma.
29	11/12	Continuação das exposições orais críticas de artigos científicos publicados na área dos estudantes seguidas de apresentação de pareceres sobre tais exposições e de discussão realizada na turma.
30	13/12	Reposição
31	18/12	Esclarecimentos e dúvidas
32	20/12	Prova final

Fonte: Autoria própria (2021)

Na terceira unidade, trabalhamos textos pertencentes ao gênero artigo acadêmico selecionados pelos próprios estudantes. A ideia era a de continuar os estimulando a pesquisar artigos produzidos em sua área. Na unidade anterior, escolheram *abstracts*; nesta, seriam os artigos na íntegra. É uma possibilidade de motivá-los a desenvolver autonomia, descobrindo sites nos quais artigos da sua área são publicados, tipos de revista e de periódicos específicos das Engenharias. Criar oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente está em total consonância com a abordagem dos fins específicos, visto que essas capacidades serão desenvolvidas a partir de atividades relacionadas às suas necessidades acadêmicas.

Visando a uma maior apropriação tanto do gênero quanto do tema focalizado no artigo acadêmico selecionado pelos discentes, estes precisaram fazer uma exposição oral. Para tanto, a focalizamos em três momentos. No primeiro momento, discutimos os contextos

de produção e circulação da exposição oral, situando-a no âmbito da esfera acadêmica. Além disso, construímos com os estudantes a agenda dos encontros tutoriais, bem como da apresentação dos artigos acadêmicos e dos pareceres sobre tais artigos, a partir da realização de sorteios de datas e horários. Agendamos quinze exposições orais, organizadas em trios, sendo três por aula.

No segundo momento, tivemos os encontros tutoriais com todos os trios para dialogarmos um pouco sobre o artigo acadêmico da área de Engenharia selecionado para apresentação e analisarmos a primeira versão do esquema desse artigo retextualizado em slides. Esses encontros foram bastantes proveitosos, pois os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar conosco suas compreensões iniciais do artigo escolhido e a primeira versão dos slides. A partir dos diálogos estabelecidos, eles puderam (re) pensar suas escolhas, sanar suas dúvidas e delinear os próximos encaminhamentos que seriam necessários antes da exposição oral; e nós tivemos a oportunidade de aprender um pouco mais sobre pesquisas na área deles.

No terceiro momento, ocorreram as exposições orais dos artigos acadêmicos escolhidos pelos estudantes, seguidas de apresentação de pareceres sobre tais exposições e de discussões realizadas na turma. As falas dos estudantes que assumiram o papel de pareceristas foram bastante ricas, porque muitos deles falavam do lugar de quem é a da área.

Cabe-nos destacar, por fim, que a participação efetiva da monitora nas sessões de exposição oral dos estudantes, fazendo-lhes alguns comentários e perguntas, fortaleceu significativamente as discussões realizadas e se configurou como um reforço da mediação pedagógica. Visto que acompanhou todo o planejamento da disciplina e estava sempre presente nas aulas, era consultada pelos estudantes, seja no momento das aulas, seja em seus horários de atendimento. Ao longo do período letivo, ela ofereceu aos alunos todo o suporte necessário para auxiliá-los em suas dúvidas.

Além de ter disponibilizado dias e horários para atendimentos presenciais, colocou à disposição deles seu *e-mail* e número de telefone pessoal, abrindo a possibilidade de atendimento *on-line*, o qual foi, de fato, o mais procurado, dada a sua praticidade e a grande inserção dos alunos no mundo digital. Buscou-se, portanto, estreitamento e flexibilização dos laços com os discentes em prol de um melhor aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, descrevemos o planejamento didático da disciplina Língua Portuguesa ofertada para estudantes dos cursos de Engenharia Mecânica, de Produção e Minas, da UFCG, ministrada no período letivo 2018.2, bem como relatamos a execução desse planejamento, elaborado a partir de proposições teórico-metodológicas norteadoras da abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos.

Evidenciamos que os textos indicados para leitura e os escolhidos pelos próprios estudantes para exposição oral em sala de aula eram da área de Engenharia. Já os textos selecionados para a produção serviram de suporte para a aprendizagem de retextualização de outros textos: do artigo acadêmico ao esquema e ao resumo.

Avaliamos que a implementação do planejamento didático nas aulas foi bastante produtiva, dado o engajamento dos estudantes nas atividades propostas e a oportunidade que tiveram de aprender tanto sobre algumas especificidades da área de Engenharia, evidenciadas nos artigos acadêmicos lidos e expostos, quanto sobre como produzir determinados textos acadêmicos. Soma-se a isso a enriquecedora parceria entre professora e monitora da disciplina.

Essa nossa experiência, representativa de tantas outras, nos leva a defender que a elaboração do planejamento didático de disciplinas de Língua Portuguesa, ministradas para estudantes de diferentes áreas do conhecimento, contemple (continue

contemplando) as necessidades acadêmicas dos alunos para os quais se destina, a fim de que eles possam se sentir mais motivados a aprender e tenham mais possibilidades de significar o que leem e escrevem em seus cursos.

Em razão dessa compreensão, ratificamos o que Silva e Reinaldo (2016, p. 152) defendem quanto ao ensino de escrita para outras áreas do conhecimento: “cabe ao professor de Língua Portuguesa o deslocamento em busca da interface com os profissionais das áreas específicas, a fim de conhecer os usos e os significados das práticas textuais dessas áreas de formação e, assim, ter mais subsídio para ensinar a escrita nesse contexto”.

Por fim, entendemos que esse tipo de disciplina deveria ser obrigatório para todos os cursos de graduação, pois é imprescindível que os graduandos aprendam a escrever os textos acadêmicos demandados em sua rotina, seja acadêmica, seja profissional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação – Resumo – Procedimento. 2003.

CINTRA, A. M. M; PASSARELI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. EDUC, 2008a.

CINTRA, A. M. M; PASSARELI, L. G. *Português para fins específicos: retomando a análise de necessidades*. *Leitura*, n. 42, p. 251-265, 2008b.

CINTRA, A. M. M.; CARREIRA, R. A. R. *Os sujeitos e a mudança de paradigmas no processo de interação para uma abordagem instrumental do português*. *Revista Voz das Letras*. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 8, II Semestre de 2007. Edição extra.

CINTRA, A. M. M. Português instrumental: um percurso. *In: CELANI, M. A. A; FREIRE, M. M; RAMOS, R. de C. G. (org.). A abordagem instrumental no Brasil.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-54.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUARTE, N. Esquema. *In: SILVA, E. M. da (org.). Professora, como é que se faz?* Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 27-42.

GUIMARÃES, D.; NUNES, G.; PEREIRA, R. Esquema: um gênero facilitador na recepção e construção textual na universidade, *Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n.2, p. 42-52, 2017.

HYLAND, K. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing.* Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

SANTOS, Anelise Schurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 1, p. 150-163. São Paulo, SP, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013. Acesso em: 17 mar. 2021.

SILVA, E. M. da. Resumo acadêmico. In: SILVA, E. M. da (org.). *Professora, como é que se faz?* Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 43-54.

SILVA, E. M. da.; MARCELINO SILVA, J. 2019. Escrita no ensino superior: uma análise de objetos e abordagens de ensino previstos em cursos de graduação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 5, p. 24-39, 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/3420>. Acesso em: 19 de abr. 2021.

SILVA, E. M.; REINALDO; M. A. G. M. Escrita disciplinar: Contribuições para o Ensino de língua portuguesa na graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, pp. 141-155, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262016000300141&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2021.

STREET, Brian. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, Brian. *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (org.). *Multilingual Literacy: reading and writing different worlds*.Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17- 29.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Marcas interacionais dos interlocutores e suas implicações para o gênero entrevista

*Paulo César da Silva,
Clarice Winnie Almirante Costa &
Edmilson Luiz Rafael*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos mais recentes sobre a Análise da Conversação trazem uma abordagem discursiva acerca de como a linguagem é estruturada para favorecer uma conversa, isto é, como a língua é usada como fonte primária para estabelecer as relações sociais. Segundo Marcuschi (1998), a conversação não é apenas o uso da linguagem e da língua para efeitos de comunicação, mas é um meio em que há o estabelecimento das relações interpessoais, mediante, obviamente, a cognição da atividade comunicativa.

À vista disso, temos o objetivo de fazer uma investigação discursiva sobre a Análise da Conversação, a partir de uma entrevista realizada em uma biblioteca de uma escola de nível técnico-profissional. Nesse sentido, abordaremos os aspectos interacionais e composicionais que identificamos na entrevista, buscando provocar uma discussão sobre a entrevista realizada e os elementos conversacionais que a compõem. Desse modo, neste capítulo, iremos discutir sobre os seguintes pontos:

- O gênero entrevista e os seus aspectos interacionais: um estudo de caso;
- A postura assimétrica e o tópico discursivo;
- Marcadores conversacionais e;
- As marcas linguísticas não-verbais no gênero entrevista.

O GÊNERO ENTREVISTA E OS SEUS ASPECTOS INTERACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

Este capítulo é resultado de uma pesquisa sobre a funcionalidade de uma biblioteca e a relação do leitor com este espaço, tendo como base a discussão a respeito das diferentes práticas e usos da leitura no ambiente bibliotecário. O objetivo proposto era analisar de que maneira o leitor faz uso da biblioteca e se esta procura oferecer melhores condições que atendam às necessidades dos seus usuários. Para tal, realizamos uma entrevista com uma bibliotecária de escola técnica de ensino médio visando obter informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A entrevista foi conduzida a partir de um roteiro de perguntas elaboradas com base em discussões acadêmicas sobre as práticas dos leitores de biblioteca e tendo como referencial teórico o livro “Uma biblioteca e seus leitores: percursos de uma história”, da escritora e professora Danielly Inô, cujo foco de estudo é compreender quem lê, o que lê, em que épocas, onde, como e porquê. Além disso, a entrevista, resultante do nosso trabalho de pesquisa, procurou contemplar os questionamentos da autora sobre o que significa ser um leitor de biblioteca pública e como o leitor lida com este espaço, orientando nossa investigação a respeito das condições de funcionamento deste ambiente de leitura.

Com base nesse estudo, procuramos saber quem são os leitores que procuram a biblioteca, com que objetivo utilizam

este espaço, quais leitores frequentemente o procuram, que tipos de livros são mais procurados, se existe orientação para a leitura de livros, se a biblioteca oferece condições de acessibilidade que atendam às pessoas com deficiência, se o espaço é procurado para a realização de atividades em equipe, se o ambiente é propício para a leitura, se os funcionários fornecem informações importantes sobre o que o leitor precisa e o que podem fazer para melhorar as condições de atendimento.

Formulado para ser respondido em um contexto relativamente formal, visto que se trata de uma instituição cultural, o roteiro da entrevista apresentou uma estrutura canônica de perguntas e respostas, requerendo, portanto, mas não necessariamente, a participação e interação de apenas dois interlocutores: o entrevistador⁷⁷ e a bibliotecária⁷⁸. Como explica Hoffnagel (2003):

A entrevista é considerada por muitos autores “uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas”. Desta forma, podemos dizer que o modelo canônico da entrevista é composto de pelo menos dois indivíduos, cada um com papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas (HOFFNAGEL, 2003, p. 181)

A composição organizacional do roteiro de perguntas procurou atender a esse aspecto básico da entrevista, situada, aliás, em um ambiente institucional e, portanto, formal. Consequentemente, a entrevista foi conduzida de maneira assimétrica, isto é, o

77 Entrevistador (E)

78 Bibliotecária (F)

entrevistador não invadiu o turno da entrevistada e procurou perguntar apenas o que estava contido no roteiro, mantendo o tópico discursivo presente na interação. Nos trechos da transcrição aqui apresentados, entendemos a seguinte legenda: entrevistador (E), bibliotecária (B) e filmador (F).

Apesar do contexto em que foi realizada a entrevista, a interação se deu por meio de marcadores conversacionais, com destaque para os turnos de concordância (a exemplo do marcador “huhum”), que ocorreram com frequência. Além disso, houve algumas superposições de vozes, mas que tinham a intenção de completar as frases sugeridas pela entrevistada, como quando o entrevistado responde antes dela sobre a profissão que esta exerce: “bibliotecária”. Essas intervenções, embora sejam frequentes numa conversa espontânea, não foram suficientes para caracterizar a entrevista como tal, pois a relação assimétrica foi mantida.

A POSTURA ASSIMÉTRICA E O TÓPICO DISCURSIVO

A *postura assimétrica*, citada brevemente no capítulo anterior, diz respeito ao processo interativo, que pode acontecer através de uma relação *simétrica* ou *assimétrica*. Na conversa espontânea, cada pessoa tem o mesmo direito de fala. Isso quer dizer que cada falante pode tomar o turno de outra pessoa livremente, estabelecendo, portanto, uma relação simétrica entre esta. Numa entrevista, entretanto, essa relação é assimétrica. Se um entrevistado, por exemplo, tenta fugir do tópico discursivo, o entrevistador logo o retoma, pois sua função é manter o controle e o foco da interação (DIONÍSIO, 2012).

Na entrevista realizada, essa postura assimétrica foi mantida, inclusive, em razão do desenvolvimento do tópico discursivo proposto pelo entrevistador, que procurou impedir que a bibliotecária desviasse o foco do que fora tratado. Dionísio (2012, p.71) apresenta uma breve explicação sobre o

tópico discursivo, afirmando que este “pode ser definido como uma atividade em que há certa correspondência de objetivos entre os interlocutores e em que há um movimento dinâmico da estrutura conversacional”. Como se tratou de uma entrevista, esta foi conduzida de maneira a contemplar o controle do tópico, enfatizando a distinção entre uma entrevista e uma conversa informal – realizada de forma espontânea e na qual há maior possibilidade de mudanças de tópico discursivo.

Ainda em relação ao tópico discursivo, é possível perceber que a entrevistada foge algumas vezes à pergunta feita, como, por exemplo, quando é questionada sobre quem são os leitores que procuram a biblioteca com frequência, respondendo que os professores da área de gestão sempre procuram este espaço para trabalhos pedagógicos e de pesquisa. Outra pergunta à qual a bibliotecária acabou não respondendo diz respeito à opinião do leitor sobre a funcionalidade da biblioteca e que pretendia conhecer se os funcionários procuravam saber como o leitor avalia a biblioteca e o que podem fazer para melhorar as condições de atendimento.

79 E é/ os funcionários procuram saber como o leitor
avalia a biblioteca e o

80 que podem fazer para melhorar as condições de
atendimento?

81 B **sem:pre: há: uns trabalhos na área de gestão
que: eles sempre**

82 **procuram melhorias pra: e trazem melhorias...
eles fazem... layout:t. a:**

83 **questão de segurança do trabalho uma
disciplina que sempre tá aqui...**

84 **as turmas sempre tão aqui pra: fazer essa
melhori:a...**

Como podemos perceber, a fala da entrevistada (81B) não é uma resposta definida em relação ao que o entrevistador havia perguntado. Ele, entretanto, não retomou a pergunta que havia feito e prosseguiu com as perguntas.

Além do entrevistador e da bibliotecária, também participou da interação o filmador, cujos turnos de concordância, como o uso da expressão “huhum”, foram frequentes. A interferência do filmador acabou suscitando a questão de que este estaria comprometendo a estrutura básica da entrevista, já que esta seria organizada basicamente por apenas dois interlocutores. Ainda assim, as funções de entrevistador e de entrevistada continuaram presentes na interação.

Quando houver mais de dois participantes, como, por exemplo, quando uma banda de rock é entrevistada, os vários membros da banda respondem às perguntas, mas continua havendo apenas dois papéis desempenhados – o de perguntador e o de respondedor (HOFFNAGEL, 2003, p.).

MARCADORES CONVERSACIONAIS

A fala apresenta recursos que lhe são peculiares: os *marcadores conversacionais*. Tais recursos são utilizados no sentido de que um falante procura interagir com outro. Alguns exemplos de marcadores são as expressões “uhrum”, “exato”, “não é”, “aí”. Ou seja, o que faz os marcadores conversacionais serem uma característica do texto oral é a sua função interacional, que contribui para o desenvolvimento da conversação.

Com funções conversacionais, os MCs são produzidos pelos falantes (aqueles que servem para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte, corrigir-se, reorganizar e reorientar o discurso) e pelos ouvintes (aqueles que são produzidos durante o turno do falante e que servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção, por meio de sinais de convergência, como

e pelos ouvintes. Enquanto aos primeiros eles servem para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte, corrigir-se, reorganizar e reorientar o discurso, aos segundos eles servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção, por meio de sinais de convergência e de divergência.

As interferências que ocorreram durante a entrevista não tinham a intenção de tomar o turno do outro interlocutor; eram apenas turnos de convergência para que a interação fluísse normalmente. No entanto, houve algumas tomadas de turnos que podem ser consideradas assaltos, com ou sem deixa.

O assalto pode ocorrer com ou sem deixa. O tipo de assalto com deixa é aquele que se dá durante hesitações, alongamentos, entonação descendente, pausas realizadas pelo falante que possui o turno. O assalto sem deixa caracteriza-se por intervenções bruscas, provocando sobreposições de vozes (DIONÍSIO, 2012, p. 82).

Dentre essas interferências, pode ser destacada a sobreposição da voz do entrevistador ao dizer “bibliotecária” e a voz superposta do filmador, ao falar seu próprio nome antes da bibliotecária, quando esta não lembrava o nome daquele, e acabou lhe entregando seu turno de forma explícita, através de uma expressão sugestiva da entrevistada.

145 E nós agradecemos bibliotecária [**Heliane**]... pela:
entrevista que... você nos

146 concedeu

147 B obrigado... Paulo... [**obrigado...**

148 F [**Welton**

149 B **Welton**

Teoricamente, essa troca de falas se dá por meio de pistas de lugar relevante para a transição (LRT)

Outro aspecto relevante na organização das conversas é o fato de ser constituída pelas estratégias de gestão de turno que dizem respeito à troca de falantes, através de passagem de turno e de assalto ao turno, e à sustentação da fala. No primeiro caso, “a troca de falantes se processa segundo a presença (passagem) ou ausência (assalto) de pistas de LRT. Essa troca de turno pode ser requerida pelo falante, quando este entrega o turno de forma explícita, ou ainda pode ser consentida, isto é, quando a entrega é implícita. Já os assaltos ao turno constituem uma espécie de violação de uma regra básica da conversa, que é falar um de cada vez (DIONÍSIO, 2012, p. 82).

AS MARCAS LINGÜÍSTICAS NÃO-VERBAIS NO GÊNERO ENTREVISTA

Além da linguagem verbal, os recursos não-verbais também são utilizados na interação face a face. Essa é uma característica fortemente presente no texto oral, pois um falante pode se comunicar através gestos e expressões faciais que, a depender do contexto, podem produzir determinado sentido dentro da interação. Como afirma Dionísio (2012):

Expressões faciais, entonações específicas, um sorriso, um olhar ou maneio da cabeça ajudam na construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou, ainda, podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face a face (DIONÍSIO, 2012, p. 75)

Ou seja, como a entrevista é um gênero oral - embora geralmente se utilize da escrita -, é comum o uso de gestos e expressões do corpo, pois esses recursos não-verbais são característicos da fala.

Das marcas linguísticas não-verbais identificadas, foi possível perceber algumas expressões sugestivas. Ao ter falado

Podemos observar que as perguntas abertas são introduzidas pelos pronomes como, o que, que, por que, alguma e o advérbio de tempo quando, que tendem a orientar o discurso informante, quanto à autodescrição da fala (DIONÍSIO, 2012, p. 87).

Como podemos ver, de um lado, a pergunta do entrevistado em (12E) é introduzida pelo pronome “quem”, fortemente utilizado para perguntas abertas. De outro, a pergunta do entrevistador em (72E) não é introduzida por pronomes e, por isso, é considerada uma pergunta fechada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista disso, podemos afirmar que os aspectos objetivamente aqui analisados – composicionais e interacionais – fazem parte de um conjunto de normas que estão presentes na Análise da Conversação. Por isso, é importante destacar que esses aspectos identificados na entrevista atestam o pensamento do teórico Marcuschi (1998), ao dizer que a conversação não é apenas um meio com o qual nos comunicamos uns com os outros, mas uma atividade humana na qual os relacionamentos interpessoais acontecem, sobretudo por meio da cognitividade comunicativa.

Nesse sentido, vale ressaltar a contribuição de alguns aspectos da análise da conversação, a saber: o tópico discursivo, precursor do conteúdo que norteia a conversação; a centração e a organicidade, que se referem, respectivamente, ao conteúdo e às ligações de interdependência que são estabelecidas entre os tópicos; os marcadores conversacionais, identificados por meio das marcas de oralidade, são elementos que, quando analisados sob uma perspectiva acadêmica e associados a teorias específicas, no sentido de promover uma discussão teórico-metodológica, trazem uma abordagem discursiva enriquecedora.

No tocante à análise feita, é importante destacar que a entrevista foi conduzida de maneira assimétrica, ou seja, não houve

invasão de turno por parte do entrevistador. Além disso, o tópico discursivo manteve-se presente durante a entrevista, apesar de, às vezes, a entrevistadora ter demonstrado fuga às perguntas. Para além do tópico discursivo, foi possível identificarmos a presença dos marcadores conversacionais, como já frisado.

Partindo deste pressuposto, concluímos que o gênero oral entrevista, que tem a finalidade de obter informações e/ou opiniões de outrem, foi de extrema importância para a análise conversacional que pretendíamos construir, dada a forma – pergunta e resposta - que se organiza este gênero textual oral.

REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Análise da conversação**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2012.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Entrevista: uma entrevista controlada**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Marcuschi, L. A. (1998). PRETI, Dino (Org.). O Discurso Oral Culto. *Revista Da Anpoll*, 1(4).

Anexos

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1. Quem são os leitores que procuram a biblioteca?
2. Com que objetivo utilizam este espaço?
3. Que leitor(es) o procura(m) com mais frequência?
4. Que tipos de livros são bastante procurados?
5. Existe orientação para a leitura de livros? De quem?
6. A biblioteca oferece condições de acessibilidade que atendam às pessoas com deficiência?
7. Os funcionários fornecem as informações importantes que o leitor procura? Como buscam atender às necessidades dos leitores?
8. O espaço é procurado para a realização de atividades em equipe? Que tipos de atividades?
9. O ambiente é propício para a leitura? Há um espaço específico destinado a essa prática?
10. Os funcionários procuram saber como o leitor avalia a biblioteca e o que podem fazer para melhorar as condições de atendimento?

TRANSCRIÇÃO

Legenda: entrevistador (E), bibliotecária (B) e filmador (F).

01 E ((início da entrevista é cortado)) Stenio Lopes...
né... que fica localizado

- 02 no bairro da Prata aqui em Campina Grande... e estamos com
- 03 a bibliotecária Heliane... que vai contar um pouco pra gente hoje
- 04 sobre... a funcionalidade da biblioteca do Stenio Lopes... né... sobre
- 05 esse espaço aqui físico... é::: e responder algumas questões que... nós
- 06 elaboramos... né... com nosso projeto de pesquisa: da disciplina de
- 07 Leitura e Escrita... né... em parceria com... a disciplina de Oralidade
- 08 e/ é:: Estudos de Oralidade e Escrita... da:: UFCG... ministrada pelo
- 09 professor Edmilson...
- 10 é::: boa tarde... Heliane
- 11 B boa tarde
- 12 E é::: quem são os leitores que procuram a biblioteca... Heliane?
- 13 B são os aluno dos cursos técnicos... porque aqui é uma biblioteca
- 14 especializa:da: onde os cursos técnicos são oferecidos... na área de
- 15 alime:ntos... gestã:o... eletroeletrô:nica... metalmecâ:nica... e: tecnologia
- 16 da informação ()
- 17 E com que objetivo... é:: esses usuários... né... utilizam este espaço?

- 18 B pa/ atividades pedagógicas e:: geralmente pra: fazer empréstimo e
- 19 pesquisa na internet... porque:: como são cursos técnico/... eles/ têm
- 20 que elaborar relatório do/ de: estágio... é: trabalho de conclusão de
- 21 curso... atualmente eles tão/... é:: elaborando é/ projeto de melhoria...
- 22 então eles precisam de: de ter o/ a BA:se teórica pra poder é:: elaborar
- 23 esses trabalhos
- 24 E
QUE leitores o procuram com mais frequência... Heliane?
- 25 B leitores? sempre são: da área de gestão... a gente tem uma assiduidade
- 26 muito grande... até porque: por conta de administração que é uma: área
- 27 bem ampla e: sempre/ é:: os professores dessa área procuram aqui: é:
- 28 atividades pedagógicas... pesquisa... () projetos de:: layout... é: sempre
- 29 eles tão [aqui...
- 30 F [huhum
- 31 B trazendo as turmas
- 32 E quais são os tipos de livros que são mais procurados... né?
- 33 B é:: teoria geral da administração... é: da/ da área de [gestão...

- 34 F [huhum
- 35 B teoria geral da administração... é:: contabilida:de:
é::: gestão da
- 36 qualida:de: sempre os/ os livros ma:is... da área de
gestão... nã:o
- 37 desmerecendo as outras áreas que também
procuram... mas nã:o tanto
- 38 quanto a área de gestão
- 39 E existe orientaça:õ para a leitura de livros aqui/ aqui
na biblioteca?
- 40 B não existe... existe assim: é: uma orientação de
como ele ((o leitor)) vai
- 41 fazer o emprés:timo... como ele vai fazer o cadastro
pra ter o/ a/ acesso
- 42 ao serviço de emprés:timo... não existe ()... como
ler... então... é: assim:
- 43 por conta do espa:ço e: existe u:ma iniciativa que:
a gente leva pra
- 44 gerência pra poder: [é:
- 45 F [()
- 46 B dar apoio à prática
- 47 E a biblioteca oferece condições de acessibilidade
que atenda às pessoas
- 48 com deficiência?
- 49 B não atende... é:: foi criado um PLAno de inclusão
aqui... porque o Senai

- 50 tem es/ o psai... que é o programa senai de ações inclusivas... então a
- 51 gen/ é:: foi criado um plano... elaborado um plano pra poder: ver se:
- 52 adaptava... mas: até agora a gente ainda... só tá no plano
- 53 F ((risos))
- 54 E os funcionários fornecem as informações importantes que o leitor
- 55 procura? como buscam atender às necessidades dos leitores?
- 56 B ... eu sem/ sem:pre: porque quem trabalha aqui é e:u e a outra menina
- 57 que é auxiliar da biblioteca... né... é: a gente tenta atender:... com
- 58 livros... é/ artigos... pesquisa na internet: t... eu sempre gosto de dizer a
- 59 eles que... mesmo que tenha poucos livros aqui:... é um acervo bem
- 60 peque:no... e:: que eles façam pesquisa na internet que tem muito/
- 61 muito:: acervo/ um acervo eletrônico vasto na internet que: pode
- 62 atender... eu sempre oriento e/ e às vezes até... eu mesmo faço a
- 63 pesqui:sa... né... bibliográfica e passo pra eles
- 64 E Heliane eu gostaria de saber se o espaço aqui: ele é procurado para a

- 65 realização de atividades em equipe? e QUAIS são essas atividades?
- 66 B em equipe? geralmente são trabalhos... pra pe/ é/ de pesquisa na
- 67 internet... a: professora traz:: ou o professor traz:: a turma pra fazer: e
- 68 como eu já falei aqui: é sempre: é:: os cursos [técnicos
- 69 F [u hum
- 70 B porque eles precisam tá elaborando o/ o tcc... né... o trabalho de
- 71 conclusão de curso
- 72 E é: o ambiente é propício para a leitura? há um espaço espe/ específico
- 73 destinando a essa prática... [[aqui na biblioteca?
- 74 B [[não... não existe porque:... até pelo
- 75 layout que você pode ver aqui é tudo junto... acesso a computado:res...
- 76 acervo e: as mesas de:... que poderia ser usada só pra leitura... é/
- 77 individual... né... mas assim... fica todo mundo junto não tem uma/ um
- 78 espaço reservado
- 79 E é/ os funcionários procuram saber como o leitor avalia a biblioteca e o
- 80 que podem fazer para melhorar as condições de atendimento?

- 81 B sem:pre: há: uns trabalhos na área de gestão que: eles sempre
- 82 procuram melhorias pra: e trazem melhorias... eles fazem... layout:t. a:
- 83 questão de segurança do trabalho uma disciplina que sempre tá aqui...
- 84 as turmas sempre tão aqui pra: fazer essa melhori:a... [uhum] trazem
- 85 melhori:as... né... porque assim... não depende só:: de um projeto... né...
- 86 precisa duma/ da atitude também: da instituição () e também
- 87 financeiramente... a grande barreira que eu a:cho... aqui é:/ é o
- 88 financei:ro... mas eu acredito que aqui vá mudar: porque: tá previ/ tem
- 89 uma: previsão ((faz gesto entre aspas)) de que é/ a/ a biblioteca não
- 90 funcione aqui... e: eu acredito que os/ que vá pra um espaço maior...
- 91 onde a gente vai poder fazer a divisão... ter uma área pra leitu:ra... ter
- 92 uma área pra consul:ta... coleti:va... [né...
- 93 F [uhum
- 94 B às vezes você/ o:: aluno quer fazer um trabalho em grupo e não tem:
- 95 essa: privacidade aqui... né... vamos dizer assim... né...

- 96 E pra finalizar... Heliane... eu gostaria de saber um pouco sobre: a sua
- 97 trajetória aqui... como: bibliotecária do sena:i... queria que você
- 98 relatasse um pouco sobre a/ a sua trajetória mesmo profissional
- 99 B ... e:u... terminei em noventa e um:: ((expressa dúvida)) não eu terminei
- 100 em noventa e seis:: fui trabalhar:... meu primeiro emprego foi em
- 101 Pa:tos... na: Faculdade de Ciências/ Faculda:de Francisco
- 102 Mascarenhas... que hoje é a: atual é a fip... faculdade integrada de
- 103 patos
- 104 F uhum
- 105 B depois de lá:: em dois mil e qua:tro... eu fui pra uepb como prestadora
- 106 de serviço... LÁ:: eu atuei em todas as áreas dentro da: biblioteconomia
- 107 e dentro da biblioteca central... inclusi/ aí... um certo tem:po:... é/ houve
- 108 o concur:so e eu: não: fiquei... classificada entre as vagas... após essa
- 109 da:ta... em dois mil e dez: eu recebi um convite da: atual direto:ra pra
- 110 atuar lá novamente e nessa/ nesse período eu atuei na: editora da::

- 111 uepb... que é eduepb... e:: houve concur:so... aqui ((no Senai)) eu
- 112 entrei em dois mil e oi:to... foi parale:lo ao concurso que houve na
- 113 uepb... e aqui eu fiz o/ a seleção e:: fui contratada... estou aqui no
- 114 senai efetiva desde dois mil e oi:to... atu:o como: profissional
- 115 responsável pela [bibliote:ca...
- 116 E [bibliotecária
- 117 B bibliotecá:ria... sou bibliotecária... é:: a questão de normalização::
- 118 organização do acer::vo é: atendimento ao usuá:rio... tudo isso a gente
- 119 faz aqui... e assim eu me sinto realizada profissionalmente... apesar de
- 120 não ter assim... mei:os pra desenvolver mais... é/ projetos que: eu já
- 121 crie:i... já leve:i pra gerente () qué: sempre: bato na: questão da barreira
- 122 financeira ()
- 123 F uhum
- 124 E queria saber também é:: qual a mensagem que você:... quer nos passar
- 125 aqui sobre a biblioteca... sobre a funcionalidade da biblioteca... pra que
- 126 outras pessoas possam conhecer também aqui esse espaço físico?

- 127 B ó:: a funcionalidade da bibliote:ca e:la: é: um:: um mundo de
- 128 conhecimento... agora com: a tecnologia... né... é: o pessoal procura
- 129 mais o acesso a interne:t... né?... esses provedor de pesquisa... mas
- 130 assim... os livros também são importantes... é: recentemente eu/ eu fiz
- 131 uma leitura de um estudo que... quan:do um leitor... lê um livro impresso
- 132 é diferente do livro na tela... ê:/ e assim... esse/ esse estudo comprovou
- 133 cientificamente que... a leitu:ra no livro impresso desenvolve mais a
- 134 mente if/ e/ e o leitor tem mais foco... do que: na leitura na:: na tela
- 135 porque... sempre: é: aparece alguma... alguma um:/ propaganda que tira
- 136 o foco de:le ((do leitor)) e assim... é diferente... a leitura impressa da
- 137 leitura eletrônica... e assim... a: mensagem que eu deixo é que: é:
- 138 busquem mais pesquisar: ler... leitura... é uma forma de lazer e
- 139 diversão... não é só: a questão didá:tica... não é só a questão de... de:::
- 140 você adquirir conhecimento... mas... é uma... forma: prazerosa de/ de

Nos fios de *La Tresse*: a constituição da identidade de Smita, a *dalits*

*Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos &
Maria Angélica de Oliveira*

¿Qué harías tú?
Si te
echaran de tu pueblo,
no pudieras sacar agua del pozo,
te abusaran
en la tarde llena de gritos y ecos,
te mandaran a romper piedras
en lugar de un trabajo genuino,
te dieran restos para comer,
¿qué harías tú?
(Valmiki, **Sadiyon ka Santap**, 2008, p. 49, tradução de
Ashwani Kumar)⁷⁹.

INTRODUÇÃO

A questão provocadora no trecho do poema em epígrafe, do poeta *dalits*, Omprakash Valmiki, incita-nos a refletirmos sobre o (des)lugar dos sujeitos *dalits* na sociedade indiana, a quem

⁷⁹ A tradução do poema foi extraída do artigo: KUMAR, Ashwani. **Las voces desde el margen en la poesía afrocaribeña y en la de los *dalits*: una perspectiva comparada**. Disponível em:< https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00002788 > acesso em 27 de mar. de 2021.

todos os direitos são negados. O que faríamos nós, leitores desse poema, se não tivéssemos direito nem mesmo a um trabalho genuíno e de restos de comidas fôssemos obrigados a viver? Sua pergunta retórica e arguciosa não ambiciona, certamente, uma resposta, mas antes, visa denunciar a subvida desses seres humanos considerados, por herança, párias da sociedade, visa denunciar um sistema de castas perverso e hediondo. Convocamos como epígrafe do nosso texto o inquietante poema de Ompraksg Valmiki, porque o foco da discussão que propomos nesse capítulo é a personagem Smita, mulher-*dalits*, do romance *La tresse*, da romancista francesa Laetitia Colombani. Ao voltarmos nosso olhar para Smita, objetivamos, a partir do diálogo entre o discurso real e discurso ficcional, 1) compreender a construção do sujeito-feminino-indiano-resiliente e 2) investigar o papel da maternidade na constituição desse sujeito. Para tanto, observamos a realização de dois movimentos específicos, que são: identificar as manifestações de subordinação e libertação da personagem Smita e analisar os efeitos da interseccionalidade na constituição da subjetividade do sujeito-mulher-*dalits*.

Antes de adentarmos na discussão proposta, uma ressalva deve ser anunciada. Partindo da premissa de que a literatura tem o poder de possibilitar que os leitores vivam dialeticamente os problemas dos personagens, não podemos postergar o fato de que os “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas” (LARAIA, 1986, p. 67). Dessa forma, buscando ser honestas com os nossos leitores, destacamos que tanto a autora do romance analisado, Laetitia Colombani, como as autoras deste capítulo pretendem compreender a situação dos sujeitos *dalits*, alicerçadas em contextos culturais diversos da cultura indiana, ou seja, sob a ótica limitada de estrangeiras. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Frantz Fanon (2008, p. 25) quando declara: “não venho armado de verdades decisivas”.

Ante o exposto, voltamos o nosso olhar para a literatura como a materialização do “pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2009, p. 77). Indissociáveis das vontades de verdades históricas do seu tempo, “o sujeito do discurso literário não fabrica o material com que trabalha. Esse material existe independentemente dele e dele receberá uma dada ordenação” (BACCEGA, 2013, p. 128). Neste sentido, há uma relação imanente entre o discurso real e o discurso ficcional, sendo o segundo reflexo do primeiro, não corresponde à realidade em si mesma, mas sim “a certas necessidades de representação do mundo” (CANDIDO, 2006, p. 65), em um determinado espaço e tempo, de forma a poder ser considerado como um simulacro condicionado do real.

O livro *La tresse*, como mencionado acima, é de autoria de Laetitia Colombani. Foi publicado no ano de 2017 e tornou-se rapidamente um *best-seller*. De acordo com François Busnel, jornalista, crítico literário e apresentador de *La Grande Librairie*, *LaTresse* é “um romance em que há de tudo. A música, o ritmo, o suspense, os personagens, fortes, soberbos, e depois uma trama que aperta o seu coração⁸⁰” (tradução livre). A autora, nascida em 1976, na cidade de Bordeaux, é diretora, roteirista, atriz e escritora francesa. Além de diversos curtas-metragens, Colombani escreveu e dirigiu dois longas-metragens, o primeiro em 2002, *À la folie... pas du tout*, e o segundo, em 2008, *Mes stars et moi*. A obra *La tresse* foi seu primeiro romance, em que pese a estreia, o livro não ficou restrito ao âmbito francófono,

80 Un roman dans lequel il y a tout. La musique, le rythme, le suspense, les personnages, forts, superbes, et puis une intrigue qui vous serre le cœur. Disponível em: < https://www.lemonde.fr/m-gens-portrait/article/2017/09/02/francois-busnel-accelerateur-de-particules-litteraires_5179915_4497229.html >. Acesso em 03/04/2021.

haja vista, que a sua difusão já conta com a tradução para mais de 36 línguas. No Brasil, sua tradução foi lançada em 2020, pela editora Autêntica. A tradução é de Dorothee de Bruchard. O romance também conta com sua adaptação cinematográfica em curso de produção. Em 2019, Colombani publicou a sua segunda narrativa do gênero romance, intitulada de *Les Victorieuses*.

La tresse é narrado na terceira pessoa do singular por um narrador onisciente. O leitor é apresentado à história de três mulheres que têm os seus destinos entrecruzados, sem jamais terem se encontrado pessoalmente. A obra é dividida em capítulos que intercalam a história das três protagonistas, começando com a vida de Smita, em seguida a de Giulia, e no terceiro lugar a Sarah. As histórias de vida das protagonistas vão se intercalando como as mechas que formam uma trança. Essas histórias se intercalam até o final do romance. Trazemos abaixo um trecho do epílogo do livro, em que Laetitia Colombani expressa sua satisfação pelo trabalho concluído:

Meu trabalho terminou.
A peruca está aqui, na minha frente.
O sentimento que então me invade é único.
E sem testemunhas.
É uma alegria que só a mim pertence,
O prazer da tarefa cumprida,
O orgulho de trabalho bem-feito.
Qual criança diante de seu desenho, sorrio.

Penso nesses cabelos,
No lugar de onde eles vêm,
No caminho que percorreram,
No que ainda vão percorrer.
Sua estrada será longa, bem sei.
Verão mais coisas do mundo

Do que eu jamais verei,
Encerrada aqui em meu ateliê.
Não importa, a viagem deles também é minha⁸¹.

A narrativa começa apresentando a história de Smita, uma indiana *dalits*, que fará o possível para que sua filha não tenha seu mesmo destino: limpar com as mãos nuas os banheiros daqueles considerados a ela superiores. O capítulo seguinte nos apresenta Giulia, uma italiana de 20 anos, pertencente a uma família tradicional siciliana, que, após o falecimento do seu pai, assume o negócio da família, um atelier de perucas, *Maison Lanfredi*. Giulia tem o desafio de salvar o estabelecimento da falência. No terceiro capítulo, conhecemos Sarah, uma advogada do escritório *Sarah Cohen, Johnson e Lockwood*. Naquela empresa onde resquícios do machismo ainda persistem, Sarah é a primeira mulher a conseguir o *status* de associada. Divorciada e mãe de três filhos, ela construiu um muro para que a sua vida pessoal não interferisse na profissional e vice-versa. Entretanto, ao ser diagnosticada com câncer de mama, a personagem repensa os seus valores e sua perspectiva de vida.

Apesar do conjunto de capítulos de cada personagem principal contar uma história que poderia ser lida de maneira isolada, a totalidade das três desvela a relação entre as narrativas e os sujeitos-mulheres que compõem *La tresse*. Esta conexão é simbolizada pelos fios de cabelos da peruca de Sarah, que foi fabricada na *Maison Lanfredi*, de Giulia Lanfredi, que teve como matéria-prima os cabelos de Smita e sua filha, Lalita. Como três mechas de cabelo ao formar uma trança, a história de libertação e de luta por dignidade dessas três mulheres, Smita, Giulia e Sarah, entretecem-se na composição do romance. Olivia de Lamberterie, jornalista da revista *Elle*, declara que estas são “três mulheres que descobriram o poder de dizer

81 Trecho da tradução brasileira, de Dorothee de Bruchard, 2020.

não”⁸² (tradução livre). Embora a narrativa se constitua pela presença dessas três protagonistas, para fins de nossa análise, voltamos nosso olhar apenas aos capítulos referentes à história da personagem Smita.

À nossa pesquisa interessa a constituição da subjetividade do sujeito-mulher-*dalits*. Quanto ao suporte teórico, a análise da história de Smita acosta-se nos pressupostos teóricos dos estudos discursivos, dos estudos culturais e decoloniais. Para análise, foram selecionados e enumerados em ordem crescente recortes discursivos (RDs). Isto posto, no item que segue “contamos” a história de Smita – a *dalits*.

DO REAL AO FICCIONAL: A HISTÓRIA DE SMITA – A DALITS

De acordo com Magalhães (2011), o cotidiano apresenta-se como o arquivo essencial do discurso literário, dito de outra forma, o sujeito autor, para manufatura do dizer literário recorre ao discurso real, deste tira a matéria prima à construção de sua narrativa. Smita é uma personagem da narrativa, construída a partir do cotidiano da sociedade indiana, na qual, de forma marginal, encontram-se inúmeras mulheres condenadas à condição hereditária de *dalits*.

Na Índia, destaca-se a estratificação em castas. Tal estratificação, ao longo de séculos, categorizou os indivíduos em *Brahman* (sacerdotes), *Kshatriyas* (guerreiros e políticos), *Vaishyas* (comerciantes) e *Sudras* (operários), para além destas castas ainda existiam aqueles que não teriam qualidades suficientes nem para se enquadrar dentre uma dessas categorias, não estavam meramente à margem, mas sim fora do sistema, os chamados *dalits* (HOFBAUER, 2015). Ao que se pode perceber pela pirâmide social indiana, os *dalits* eram considerados o “resto” da população. Aos indivíduos que o sistema de castas do hinduísmo classificou de intocáveis, foram destinados os trabalhos vistos por

82 Trois femmes qui ont découvert le pouvoir de dire non. Disponível em: < <https://readtrip.io/la-tresse-laetitia-colombani/>>. Acesso em 03/04/2021.

essa formação social como os mais impuros. São esses intocáveis, por exemplo, que se ocupavam de restos de animais e de dejetos dos seres humanos, muitos deles, os limpadores de fossas.

Embora, estejamos utilizando os verbos no pretérito, visto que, a Constituição da Índia aboliu formalmente o sistema de castas, ao proibir a discriminação em virtude das castas, abolindo também a intocabilidade, respectivamente, em seus artigos 15 e 17 (ÍNDIA, 1948), lamentavelmente, esse sistema ainda persiste, ainda vive. Essas pessoas consideradas párias da sociedade ainda são discriminadas e subjugadas por um regime de verdade opressor e desumano. Segundo Castro (2010): “mesmo hoje – depois da influência de outros povos, outras religiões – nas regiões onde o hinduísmo permanece a estrutura de castas persiste inalterada” (CASTRO, 2010, p. 81), isto porque, o hinduísmo está enraizado no cotidiano, transpassando o âmbito da religião, é também um modo de vida que permeia tudo, nascimento, morte, guerra, casamento, comida, música, poesia, dança (ROY, 2014).

Smita, seu marido Nagarajan e sua filha Lalita de apenas seis anos de idade eram aprisionados na categoria dos *dalits*. Viviam na região metropolitana de Mumbai, na vila de Badlapur. A família morava em uma cabana perto dos campos cultivados pelos Jatts. Smita herdou da sua mãe o cesto e aprendeu com ela a limpar os excrementos das pessoas de castas, tarefa que era realizada diariamente com as mãos nuas. Essa seria, portanto, a herança de Lalita. No entanto, Smita que nunca foi à escola, nutria o sonho de a filha estudar, para que ela, no futuro, não precisasse herdar essa custosa ocupação, limpar os banheiros da aldeia. Para a concretização desse sonho, o casal ofereceu ao professor da vila todas as suas economias em troca de ele permitir que Lalita frequentasse as aulas, pois como *dalits* esse não era para ela um direito adquirido.

No primeiro dia de aula, Lalita voltou da escola com o *sari* rasgado, amassado e sujo. Além disso, a menina apresentava

vestígios de golpes de chicote nas costas e em alguns lugares a pele estava em carne viva. Vestígios de que o valioso sonho de Smita fora destruído. O autor da violência foi o professor e o motivo, a negativa de Lalita à sua ordem de varrer a sala de aula, afinal estava ali para estudar e não para servir. Este fato horrível é o ponto nevrálgico para a transformação de Smita. Ao ver sua filha machucada e humilhada, ela desloca-se da posição de um sujeito subordinado para sujeito resiliente, pois, após este triste evento e uma noite sem dormir, a protagonista toma a decisão de fugir daquela vila. Para ela, seria esta a única forma de resgatar sua filha do trágico destino de ser uma intocável e viver todas as agruras que são destinadas a esse ser.

Smita sabia onde a esposa do professor guardava o dinheiro da casa, dado que, a casa do professor era uma das residências cuja limpeza das fossas era feita por Smita. Assim ela planeja pegar de volta as economias que foram fornecidas em câmbio da aceitação de Lalita na escola. Essa quantia seria utilizada para garantir o traslado para a cidade de Chennai, cidade na qual ela, além de ter parentes, acreditava que os *dalits* poderiam ter uma vida melhor. No dia seguinte pela manhã, enquanto a esposa do professor foi para uma consulta médica, Smita consegue recuperar as economias, mas ela deve esperar à noite para que consiga escapar com a sua filha sem serem vistas. Assim sendo, ela reza para Vishnu, a fim de que a mulher do brâmane não perceba a ausência do dinheiro.

Quando todos da aldeia estão dormindo, Smita acorda a sua filha, deixa um papel com endereço dos seus primos destinado à Nagarajan, para no caso de ele mudar de opinião, ir ao encontro delas e parte com a filha a pé até o lugar em que deixou a sua bicicleta escondida. Depois elas vão à beira da estrada esperar o ônibus que as levará na direção da estação Varanasi-Cantt, na qual pegam um trem com destino a Chennai. Em ambos os transportes, mãe e filha têm que suportar a superlotação, o que torna a viagem cansativa e difícil. Durante o trajeto, Smita se lembra da promessa

que fez Vishnu, assim desvia um pouco do trajeto para Chennai. Vai em companhia da sua filha ao templo de Tirupati. Neste lugar, em forma de tributo, elas cortam os seus cabelos e os oferecem em sacrifício ao Deus Vishnu, por terem conseguido ir embora de Badlapur e na esperança de bênçãos futuras.

No primeiro entrelaçar da tessitura da trança que compõe o romance *La tresse*, como já dissemos, o/a leitor/a é apresentado/a à Smita. Neste primeiro capítulo, são-nos expostas as circunstâncias de vida dessa protagonista e de sua família. É-nos dito que eles são *dalits*, o que significa estar excluído do sistema, ter direitos essenciais ao ser humano negados, ser considerado não gente, estar condenado a viver de sobras. Dizendo de outra forma, significa estar no sistema para ser invisibilizado por ele. Smita e sua família vive na “periferia da humanidade” como é possível perceber através do RD abaixo:

RD 01 : À l'école, Smita n'y a jamais mis les pieds. Ici à Badlapur, les gens comme elle n'y vont pas. **Smita est une Dalit. Intouchable.** De ceux que Gandhi appelait les enfants de Dieu. **Hors caste, hors système, hors tout. Une espèce à part, jugée trop impure pour se mêler aux autres, un rebut indigne qu'on prend soin d'écarter,** comme on sépare le bon grain de l'ivraie. Comme Smita, ils sont des millions à vivre en dehors des villages, de la société, à la périphérie de l'humanité⁸³. (COLOMBANI, 2017, p. 15, grifos nossos).

83 **Tradução livre do RD 01:** Na escola, Smita nunca pôs os pés. Aqui em Badlapur, pessoas como ela não vão. **Smita é uma Dalit. Intocável.** Daqueles a quem Gandhi chamava de filhos de Deus. **Fora da casta, fora do sistema, fora de tudo. Uma espécie à parte, julgada impura demais para se misturar com outras, um resíduo indigno que tomamos o cuidado de descartar,** quando separamos o joio do trigo. Como Smita, milhões deles vivem fora das vilas, da sociedade, na periferia da humanidade.

No RD 01, percebemos que a personagem Smita é a representação de uma categoria de indivíduos desprovidos de qualquer *status* social, nomeada de *dalits*. As expressões “intouchable”, “hors caste, hors système, hors tout” e “trop impure” marcam o lugar de desprestígio social, uma vez que, os *dalits* eram o “resto”, ou seja, todos aqueles que não se enquadravam em nenhuma das castas, indignos de serem tocados e do convívio social, pois, como intensifica o advérbio “trop”, eles eram vistos como os mais impuros da sociedade. Ao ocupar o lugar social de sujeito-mulher-*dalits*, Smita e sua filha estão condenadas às latrinas pelo resto de sua existência.

Nos três RDS subsequentes, é possível observar a representação dos *dalits*. O texto literário, em seu diálogo com o real, denuncia a “verdade” forjada pelo regime de verdade de castas, em que se afirma a inferiorização, a intocabilidade e a invisibilidade dos *dalits* na sociedade indiana:

RD 02: *C’est son darma*, son devoir, sa place dans le monde. **Un métier qui se transmet de mère en fille**, depuis des générations. *Scavenger*, en anglais le terme signifie « extracteur ». Un mot pudique pour désigner une réalité qui ne l’est pas. Ce que fait Smita, **il n’y a pas de mot pour le décrire. Elle ramasse la merde des autres à mains nues, toute la journée**⁸⁴. (p. 16, grifos nossos).

RD 03: Ce soir-là, Smita prie devant le petit autel consacré à Vishnou. Elle sait qu’elle ne pourra pas trouver le sommeil. **Elle repense aux cinq lacs de sang, et se demande combien de lacs de leur sang à eux, les Intouchables, il faudra remplir pour les**

84 Tradução livre do RD 02: É o seu *darma*, o seu dever, o seu lugar no mundo. **Uma profissão que se transmite de mãe para filha por gerações.** *Scavenger*, em inglês, o termo significa “extrator”. Uma palavra pudica para designar uma realidade que não é. O que Smita faz, **não há palavra para descrevê-lo. Ela recolhe a merda de outras pessoas com as mãos nuas, durante todo o dia.**

libérer de ce joug millénaire. Ils sont des millions comme elle, des masses résignées attendant la mort, tout ira mieux dans une vie prochaine, disait sa mère, à moins que le cycle infernal des réincarnations ne cesse. Le *nirvana*, l'ultime destination, voilà ce qu'elle espérait. Mourir près du Gange, le fleuve sacré, était son rêve. **On dit qu'après le cycle infernal de la vie s'arrête**. Ne plus renaître, se fondre dans l'absolu, le cosmos, voilà le but suprême. Cette chance n'est pas donnée à tout le monde, disait-elle. **D'autres sont condamnés à vivre. L'ordre des choses doit être accepté comme une sanction divine**. C'est ainsi : **L'éternité se mérite**.⁸⁵ (p. 75, grifos nossos)

RD 04: Elle n'est pas seulement intouchable, **elle doit être invisible**. Elle reçoit en **guise de salaire des restes de nourriture, parfois des vieux vêtements, qu'on lui jette à même le sol**. Pas toucher, pas regarder⁸⁶. (p. 18, grifos nossos).

Destacamos, em RD 2, a expressão “son *darma*”, que estabelece uma relação entre a ocupação de Smita, de extratora de dejetos humanos, com uma ordem, lei ou dever eterno, que

85 Tradução livre do RD 03: Naquela noite, Smita reza diante do pequeno altar dedicado a Vishnu. Ela sabe que não conseguirá dormir. **Ela repensa nos cinco lagos de sangue e se pergunta quantos lagos de seu próprio sangue, os Intocáveis, serão necessários preencher para libertá-los desse jugo milenar. Existem milhões como ela**, massas resignadas aguardando a morte, tudo será melhor na próxima vida, disse sua mãe, a menos que o ciclo infernal de reencarnações não cesse. O *nirvana*, o destino final, é o que ela esperava. Morrer perto do Ganges, o rio sagrado, era o seu sonho. **Dizem que após o ciclo infernal da vida se detém**. Nunca renascer, fundir-se no absoluto, no cosmos, esse é o objetivo supremo. Essa chance não é dada a todos, disse ela. **Outros são condenados a viver. A ordem das coisas deve ser aceita como uma sanção divina**. É assim: **a eternidade é conquistada**.

86 Tradução livre do RD 04: Ela não é apenas intocável, **deve ser invisível**. Ela recebe **como salário restos de comida, às vezes roupas velhas, que lhe é jogado no chão**. Não tocar, não olhar.

determinada por uma força superior a todos os homens, baseia a religião hinduísta, nomeada preferencialmente de Sanátana Dharma pelos hindus. Assim, a concepção de *darma*, que permeia o discurso hinduísta, sustenta a estrutura das rígidas posições sociais dos sujeitos indianos, uma vez que, presos nas suas posições sociais de sujeitos, as destinações de vida são vistas como obrigações das quais não se pode desvencilhar. Desta maneira “antes de ser uma forma de pensar e de crer, o *darma* (ordem) deve ser vivido com o comportamento certo e os rituais corretos na relação de cada pessoa com sua família, sua casta, com a sociedade e com as divindades” (DIETRICH, 2013, p. 119).

Em decorrência do *darma*, temos a naturalização da hereditariedade destas posições sociais, de modo que Smita tem o mesmo “métier” que as suas ancestrais. Este “métier” herdado desde o nascimento, também estaria destinado à pequena Lalita. Por gerações, essas mulheres estão condenadas a limpar manualmente e sem nenhum tipo de proteção excrementos humanos em lugares insalubres, ao que o sujeito narrador reputa como tão indignos, que não existem palavras suficientes para descrevê-lo. Ao descrever a repugnante “profissão” e ao declarar como inominável o destino dessas mulheres, a sujeito-autora deixa entrever, nos fios do texto, sua denúncia e indignação em relação a esse lugar social destinado a essas mulheres consideradas invisíveis.

Ainda sobre a condição dos sujeitos *dalits*, valemo-nos do RD 03, para revalidar a constatação de que o discurso religioso foi utilizado para subjugação dos *dalits*, para a separação entre os bons e os maus, entre os que têm direitos e aqueles que não o têm. Durante milhares de anos, o discurso religioso serviu e serve de alicerce ao regime de verdade de castas, assim como o fez no período da colonização em que seres humanos foram bestializados e escravizados porque, segundo o discurso religioso, não tinham alma. Pelas mãos de regimes de verdade totalitários e separatistas, o discurso religioso serve como argumento primordial à dominação,

à sujeição. O Sanátana Dharma, com a argumento de que é preciso passar pelo ciclo infernal da vida por diversas vezes, cumprir o seu *darma*, para evitar a punição divina, dá suporte às vontades de verdade acerca da inferioridade dos *dalits*. Condena homens e mulheres a viverem o inferno hereditário de ser *dalits*, o inferno de ser intocável.

No RD 04, por exemplo, vemos acentuada a representação dos *dalits*, ao trazer conjugada a caracterização de intocáveis, a vontade de verdade de que eles também devem ser invisíveis, ou seja, para além da sua condição de intocabilidade decorrente de sua “impureza”, esses indivíduos devem ser o mais discreto possível, porque sua presença causaria incômodo às pessoas de castas. Ademais, não recebiam salário pelo seu trabalho, a prestação de algum serviço era retribuída apenas com restos de comidas ou roupas velhas que as pessoas de casta não desejavam mais. Conforme dito no trecho do poema da epígrafe, esses homens e essas mulheres não tinham o direito a um trabalho genuíno.

Assim sendo, voltamos a ressaltar a similitude da condição desumana de vida dos *dalits* a dos escravizados pelos europeus durante os séculos XV ao XIX. Durante três séculos e meio, o tráfico negreiro determinou a imigração forçada de milhões de pessoas que foram relegadas à condição de escravizados, condição essa que, assim como a dos *dalits*, era hereditária. Filho/a de escravizado/a herdaria essa vil condição. De acordo com Gomes (2019, p. 25), “a escravidão é um fenômeno tão antigo quanto a própria história da humanidade. [...] Nada foi tão volumoso, organizado, sistemático e prolongado quanto o tráfico negreiro para o Novo Mundo”. Da mesma maneira, como os *dalits*, os sujeitos negros e negras, apesar de as leis determinarem que são hoje sujeitos livres e de igual direitos aos sujeitos brancos, ainda são invisibilizados pelo sistema.

No RD 05, abaixo transcrito, quando o narrador descreve o espaço de Varanasi, apresenta as marcas da formação discursiva

do hinduísmo, a partir da qual o lugar dos *dalits* é visto como uma condição natural e não construída histórico, social e culturalmente, como é possível observar por meio dos termos “naturellement réservés”. Naquele lugar as pessoas consideravam as tarefas impuras como destinadas para os indivíduos julgados igualmente impuros. Vejamos o RD supracitado:

RD 05: Des Dalits vêtus de blanc travaillaient là en continu, jour et nuit – les crémations, **tâche impures s’il en est**, leur étaient **naturellement réservés**.⁸⁷ (p. 151).

Outrossim, todas estas questões acerca dos inferiorização dos *dalits* são construídas a partir de um filtro cultural que é materializado através dos discursos ideológicos, dos jogos de verdade promovidos pelo regime de verdade do hinduísmo. Outrossim, Ferreira (2011, p. 59) aponta que “relevante ressaltar é que a cultura, por esse viés discursivo, se torna um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais”.

Através do conceito de vontade de verdade, a concepção universal de verdade é questionada por Foucault que segue o pensamento de Friedrich *Nietzsche*, acerca da vontade de verdade e da vontade de potência. Para Foucault, “esse regime de verdade, pelos quais os homens estão vinculados a se manifestar, eles próprios com objeto da verdade, está vinculado a regimes políticos, jurídicos etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 93). Isto posto, as verdades podem ser modificadas como consequência da mudança nas regras da formação do discurso que comportou aquelas supostas verdades. Por conseguinte, a manifestação de um dado conjunto de práticas sociais não é natural, mas sim uma vontade histórica de verdade, ou seja, um processo de formação ideológica transforma

87 Tradução livre do RD 05: Os dalits vestidos de branco trabalhavam lá ininterruptamente, dia e noite - cremações, **uma tarefa impura**, se é que existiam, eram **naturalmente reservadas para eles**.

um discurso em verdade, colocando-o na ordem do verdadeiro, a partir da cristalização de um conjunto de sentidos, que permite ao indivíduo governar a si mesmo e aos outros.

Esses jogos de verdade estão intrinsecamente relacionados às relações de poder, pois estas costumam e hierarquizam os discursos, na construção das legitimidades discursivas. Sobre a ligação entre estas relações de poder com as formas de saberes, Foucault esclarece que “Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território” (FOUCAULT, 2019, p. 251).

A fim de concluirmos este item de apresentação do sujeito-*dalits*, desse lugar social imposto pelas vontades de verdade do regime hinduísta de casta, tomemos mais um RD:

RD 06: Balayer la classe, cela veut dire: tu n’as pas le droit d’être ici. **Tu es une Dalit, une scavenger, ainsi tu resteras, ainsi tu vivras.** Tu mourras dans la merde, comme ta mère et ta grand-mère avant toi. Comme tes enfants, tes petits-enfants, et tous ceux de ta descendance. Il n’y aura rien d’autre pour vous, **les Intouchables, rebuts de l’humanité, rien d’autre que ça, cette odeur infâme, pour les siècles et les siècles,** juste la merde des autres, la merde du monde entier à ramasser.⁸⁸ (p. 72, grifos nossos).

Como podemos constatar, em RD 06, é-nos apresentada a complicação do enredo, o desenrolar de um fato vil e doloroso que aflige o coração materno de Smita. A conjuntura factual é a

⁸⁸ **Tradução livre do RD 06:** Varrer a sala de aula, significa o mesmo que dizer: você não tem o direito de estar aqui. **Você é uma Dalit, uma scavenger, desta forma permanecerá e viverá.** Morrerá na merda como a sua mãe e a sua avó antes de você. Como seus filhos, seus netos e todos os sua descendência. Não haverá mais nada para você, **os Intocáveis, escória da humanidade, nada além disso, esse odor infame, por séculos e séculos,** apenas a merda dos outros, a merda do mundo inteiro para recolher.

ordem do professor de que Lalita varra a sala de aula, seguida da negativa da menina e da violência física infligida sobre o corpo da criança pelo professor. Subsequente a esta situação, temos a voz do narrador que evidencia que tal ato representa a vontade de verdade da subjugação dos *dalits*, na simbologia do ato de varrer a sala de aula, que corresponde a uma tentativa de violência simbólica, haja vista, que submete Lalita a um tratamento desigual em relação aos/às outros/as alunos/as. Como já dissemos em outro momento, tal fato ilustra a complicação do enredo, visto que, a partir dele, Smita percebe que na vila de Badlapur não será possível garantir um futuro melhor e diferente para a sua filha, de modo que ela é invadida por uma força que a compele para a fuga daquele lugar.

Assim como ocorre em diversas sociedades, dentro da relação de coexistência de classes sociais existentes na Índia, notamos a ocorrência de relações de poder/saber. Com relação ao primeiro, compreendemos que o poder “não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres” (FOUCAULT, 2006, p. 262), portanto, percebe-se que o poder permeia as relações tanto na esfera pública como privada, além do mais, ele não é uma força estática, assim, ao circular dentro da sociedade, faz os sujeitos ocuparem lugares diferentes de acordo com a posição do outro sujeito com quem se relacionam, por exemplo, a esposa do professor Brâmane provavelmente está em uma relação de subordinação ao marido, contudo em comparação à Smita a sua posição seria de superioridade. Todavia, a particularidade da sociedade indiana se deve a lugares de sujeitos mais marcados e estratificados em decorrência da existência do sistema de castas, de modo que seria mais difícil para os sujeitos se desvencilharem dos lugares de poder ou (des)poder. No tocante ao saber, podemos considerar como um conjunto ordenado de enunciados que regulariza o que pode ou não ser dito, transpassando a esfera do conhecimento, ou

seja, aquilo que se pode ser falado dentro das práticas discursivas, o que marca o silenciamento das condições de vida desumanas dos *dalits*. Ademais, frise-se que as castas sociais são produtos de verdades construídas e naturalizadas na cultura através de sua materialização nos discursos, assim, os regimes de verdade são sustentados pela formação discursiva dos sujeitos, verdade esta que “é produzida nele [neste mundo] graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2019, p. 52).

DO SER MULHER E SER *DALITS*: (DES)LUGARES OCUPADOS POR SMITA

Para além da discussão desencadeada no tópico anterior, sobre o diálogo entre discurso real com o discurso literário para representar a posição subalterna do sujeito *dalits*, pretendemos abordar as especificidades no que concerne ao recorte de gênero dos sujeitos que compõem esta categoria de indivíduo que se encontra fora do sistema de castas. Doravante, iremos tratar de como estes (des)lugares sociais, de *dalits* e de mulher, interferem na formação do sujeito Smita, através das marcas de subordinação e de resiliência da protagonista.

Os processos de subordinação e de libertação de um sujeito influenciam a constituição da sua identidade. Porquanto, que a partir da perspectiva da análise do discurso amalgamada aos estudos culturais, enxergamos que essa constituição não é algo natural, ou seja, que não nasce com os indivíduos, mas é forjada através de um processo de diferenciação em relação a outras identidades, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Assim, ao dizer que um sujeito é *dalits* (impuro, por isso intocável), estabelece-se uma relação de diferença e neste caso também de oposição com todos os outros indivíduos indianos de castas. O processo de construção social da identidade e da diferença apresenta um caráter de interdependência entre si. Tais conceitos que são atravessados pelo

contexto social, histórico e cultural são materializados e difundidos através da linguagem. Portanto, a identidade e a diferença têm um forte vínculo com a representação entendida como “a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem” (HALL, 2016, p. 34), de modo que, os sistemas de representação têm a função de retratar e de simbolizar algo ou alguma coisa como “verdadeiras”.

Sobre a definição de sujeito na pós-modernidade, Hall afirma que “o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 46). Para corroborar com este posicionamento destaca-se também a ideia de Berman de que a modernidade reúne experiências individuais e coletivas da modernização e do modernismo, representada na formação da subjetividade. Este autor afirma que, na modernidade, o indivíduo busca a “unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (BERMAN, 1982, p. 15). Por este ângulo de olhar o sujeito, “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2000, p. 82), eis que estes dois movimentos ajudam a compreender o processo de transformação da identidade de Smita do esquema de sujeito-mulher-subordinado para o sujeito-mulher-resiliente.

Diante o exposto, o sujeito Smita tem uma identidade construída a partir de uma interação de estruturas de dominação baseadas no discurso religioso hinduísta, patriarcal e segregacionista racial. A partir de uma perspectiva de analogia entre a racialização ocidentocêntrica com o caso do sujeito-indiano-*dalits*, podemos afirmar que a mulher racializada é duplamente depreciada, tanto

pela sua condição de mulher como pelo lugar social que ocupa, o lugar de *dalit*.

Para ilustrar mais uma vez a subordinação das mulheres e dos *dalits* trazemos o RD 07, no qual o sujeito autora descreve o ato de fazer as necessidades fisiológicas. Vejamos o RD:

RD 07: Le droit à déféquer dignement. Dans les villages, **les femmes** sont obligées d’attendre la tombée de la nuit pour dans les champs, **s’exposant à de multiples agressions**. Les plus chanceux ont aménagé un recoin dans leur cour ou au fond de leur maison, un simple trou dans le sol qu’on appelle pudiquement « toilettes sèches », des latrines que **les femmes Dalits viennet vider chaque jour à mains nues**. Des femmes comme Smita⁸⁹. (p. 16, grifos nossos).

Este ato natural e vital, para as mulheres indianas situadas no lugar social de mulher-*dalit*, pode se tornar uma circunstância de exposição a agressões, posto que, as casas das pessoas menos favorecidas não possuem banheiros, o que as obriga a sair durante a noite para defecar, no escuro dentro dos campos. Ainda neste RD, observamos o emprego do advérbio de modo “dignement”. De maneira que, o sujeito-mulher-*dalits* apresenta-se negligenciado às atividades essenciais da vida do ser humano, defecar e respirar dignamente. Diante do exposto, gostaríamos de salientar que o termo **dignidade** se tornou caro para os Estados democráticos, após, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que elegeu este como um valor inerente a todos os seres humanos (ONU, 1948), em prol da qualidade de vida dos indivíduos. Desta maneira, não basta garantir os direitos à vida, esta deve ser vivida de modo

89 Tradução livre do RD 07: O direito de defecar com dignidade. Nas aldeias, **as mulheres** são obrigadas a esperar até o anoitecer nos campos, **expondo-se a múltiplas agressões**. Os mais afortunados adaptaram um recanto no seu quintal ou nos fundos da sua casa, um simples buraco no chão que é pudicamente chamado de “banheiros secos”, latrinas que **as mulheres dalits vêm esvaziar todos os dias com as próprias mãos**. Mulheres como Smita.

digno. Em contrapartida, o sujeito autora denuncia que as condições de vida do sujeito-mulher-*dalits* não podem ser consideradas como dignas. Em tal caso, salientamos que ao analisar o sujeito Smita, a partir da ótica da interseccionalidade, este sujeito é atravessado por diversas estruturas de dominação, que a subjugam, como a condição de mulher e da racialização, a partir da nomenclatura *dalits*.

Todavia, a narrativa sinaliza que o tratamento despendido por Nagarajan para com sua esposa Smita, diverge desta condição de subjugação, configurando aquele tratamento como uma situação excepcional dentro daquele contexto sociocultural. No momento do contraponto entre o marido da protagonista com os outros homens, o narrador, a fim de demonstrar o quanto Nagarajan se diferenciava dos demais homens de sua aldeia, apresenta-nos o pai de Smita, representado no RD 08:

RD 08: [...] **le père de Smita n'était pas un homme bon comme Nagarajan**, il était irascible et violent. Il battait son épouse, comme tous le font ici. **Il le répétait souvent : une femme n'est pas l'égal de son mari**, elle lui appartient. Elle est sa propriété, son esclave. Elle doit se plier à sa volonté. Assurément, son père aurait préféré sauver sa vache, plutôt que sa femme.⁹⁰ (p. 19, grifos nossos).

Como podemos observar no RD 08, as atitudes de Nagarajan divergem muito das dos outros homens. Essas diferenças de atitudes não são exclusivas ao seu papel de marido, mas também ao ocupar o lugar de pai, posto que, Nagarajan não acolheu em sua casa a prática social de assassinar as recém-nascidas quando Lalita nasceu. Neste momento da narrativa percebemos novamente o

90 Tradução livre do RD 08: [...] **O pai de Smita não era um homem bom como Nagarajan**, ele era irascível e violento. Costumava bater na sua mulher, como toda a gente aqui faz. **Ele costumava repetir: uma esposa não é igual ao seu marido, ela lhe pertence.** Ela é sua propriedade, sua escrava. Ela deve curvar-se à sua vontade. Certamente, o seu pai teria preferido salvar a sua vaca, em vez da sua esposa.

entrelaçamento do discurso real e ficcional, visto que, o infanticídio feminino na Índia é um procedimento que ainda ocorre, devido à preferência por filhos homens, pois, os filhos homens além de herdarem os bens materiais, não precisam fornecer um dote quando da ocasião do casamento (BBC News Brasil, 2018). Esse entrelaçamento entre a narrativa ficcional e a vida, entre o discurso real e o ficcional explica-se porque, segundo Gama-Khalil (2010, p. 189), “A literatura resiste à semelhança direta com a vida, porém, ao mesmo tempo, toma essa semelhança como objeto de desejo e necessita dessa infinita e impossível relação de similitude com a vida”.

Voltando nosso olhar à protagonista, identificamos que a despeito de ela estar inserida em um contexto social de opressão, Smita e sua filha gozam, em seu ambiente familiar, de uma relação menos impositiva do que o habitual destinado às mulheres nessa formação social. Para comprovar o dito, segue o RD abaixo:

RD 09: Smita, elle, a de la chance: Nagarajan ne l’a jamais battue, jamais insultée. Lorsque Lalita est née, il a même été d’accord pour la garder. **Pas loin d’ici, on tue les filles à la naissance.** Dans les villages du Rajasthan, on les enterre vivantes, dans une boîte, sous le sable, jute après leur naissance. Les petites filles mettent une nuit à mourir.⁹¹ (p. 20, grifos nossos).

Assim, para arrematar a discussão do tratamento diferenciado de Nagarajan para com Smita, retomemos o RD 09. Através da expressão “de la chance”, o narrador marca discursivamente que para o sujeito-mulher-*dalits* ser respeitada, na cultura indiana, é uma questão de sorte e não de direito. Ao considerar o tratamento respeitoso para o sujeito feminino como obra do acaso, temos

⁹¹ Tradução livre do RD 09: **Smita tem sorte: Nagarajan nunca lhe bateu, nunca a insultou.** Quando Lalita nasceu, ele até concordou em preservá-la. **Não muito longe daqui, as meninas são assassinadas ao nascer.** Nas aldeias do Rajastão, eles as enterram vivas, em uma caixa, debaixo da areia, longo depois do nascimento. As meninas tomam uma noite para morrer.

que nem o Estado, nem os demais cidadãos teriam a obrigação de assegurar que a mulher fosse tratada com respeito, o que termina por criar um ambiente propício para a circulação de discurso e de práticas de violência contra esse sujeito-mulher.

Em convergência com a ideia de interseccionalidade debatida por autoras ocidentais, na obra “Pode o subalterno falar?”, Gayatri Spivak, desde de 1949, identificava que no contexto da produção colonial, o subalterno não tem história e é interdito de falar. A situação da mulher subalterna indiana era de um grau de silenciamento maior, isto porque, devido às questões de gênero, elas ocupam uma posição ainda mais periférica, estando mais profundamente nas sombras (SPIVAK, 2014, p. 85). Ao pensar e problematizar questões acerca do sujeito fora da visão ocidentocêntrica, a supracitada autora indiana alerta para a violência epistêmica contra os subalternos no contexto do sul da Ásia, sem se olvidar do aprofundamento da discussão ao trazer para debate a heterogeneidade dos sujeitos indianos, bem como a existência da divisão social do trabalho correlata a hierarquização das classes societárias na Índia.

Dentre as várias denúncias tramadas na construção de *La tresse*, a narrativa evidencia o tema da violação sexual de mulheres como punição para ações praticadas pelos homens, quando dentro da narrativa o narrador apresenta o conhecimento de Smita sobre a existência destes atos de violência, no momento em que começa a emergir a ideia de fugir da aldeia. Tomemos mais um RD com o propósito de analisar essa questão:

RD 10: Elle sait qu'ici, dans son pays, **les victimes de viol sont considérées comme les coupables. Il n'y a pas de respect pour les femmes, encore moins si elles sont Intouchables.** Ces êtres qu'on ne doit pas toucher, pas même regarder, on les viole pourtant sans vergogne. **On punit l'homme qui a des dettes en violant sa femme.** On punit celui qui fraye avec une femme mariée en violant ses sœurs. **Le viol est une**

arme puissante, une arme de destruction massive.⁹²
(p. 96, grifos nossos).

À vista disso, subjugados pelo domínio patriarcal, os corpos femininos são impactados pelo controle da sexualidade que é exercido nas encruzilhadas das influências de ordem ideológica, religiosa e socioculturais. A objetificação do corpo feminino, por vezes, o reduz a propriedade do homem, de modo que o estupro seria visto como uma ofensa a honra dos sujeitos masculinos e não como um ato bárbaro de violência contra o sujeito mulher.

Doravante, nos RDs que seguem, iremos voltar o nosso olhar para as materialidades discursivas que indicam a libertação da personagem Smita. O RD 11 nos permite constatar o germinar do planejamento da protagonista para fugir da vila de Badlapur em direção a uma cidade de pescadores, na qual moram primos de sua mãe. Neste lugar existem escolas para *Dalits*, o que possibilitaria que a sua filha tivesse uma educação escolar e o sonho de Smita seria concretizado, Lalita teria um futuro longe das latrinas. Vejamos o RD 11:

RD 11: Ils rejoindront Varanasi, la ville sacrée à cent kilomètre, de là ils prendront un train pour traverser l'Inde jusqu'à Chennai: des cousins de sa mère vivent là-bas, ils les aideront. **La ville est au bord de la mer, on raconte qu'un homme a créé une communauté de pêcheurs pour les scavengers, les gens comme elle. Il existe aussi des écoles pour les enfants Dalits.** Lalita saura lire et écrire. Ils trouveront du travail. Ils n'auront plus à manger du rat.⁹³ (p. 97, grifos nossos).

92 **Tradução livre do RD 10:** Ela sabe que aqui, em seu país, **as vítimas de estupro são consideradas as culpadas. Não há respeito pelas mulheres, muito menos se elas são Intocáveis.** Esses seres que não se deve tocar, nem mesmo olhar, violam-se descaradamente. **Pune-se um homem que tem dívidas estuprando sua esposa.** Pune-se aqueles que aparecem com uma mulher casada estuprando suas irmãs. **O estupro é uma arma poderosa, uma arma de destruição em massa.**

93 **Tradução livre do RD 11: Convergirão para Varanasi, a cidade**

Retomando o RD 11, percebemos a importância da escola como um lugar de esperança, através do propósito de que a filha estude, a protagonista tenta trazer um futuro mais próspero. Neste sentido, a sua filha poderia ter um trabalho digno, e por consequência condições de uma boa alimentação. A superação da miséria, condição esta que apenas poderá ser alcançada através do acesso ao conhecimento/ao saber, uma vez que, com uma qualificação melhor, iniciada pela habilidade de ler e escrever, Lalita poderia assumir um outro lugar diverso ao de limpadora de banheiros.

No RD subsequente, a materialidade discursiva mostra Smita rompendo com o conformismo e se opondo a seu marido, Nagarajan. Assim, a protagonista manifesta uma revolta e resistência contra os paradigmas da sociedade indiana, a exemplo, das castas sociais, do machismo e do *darma* preconizado pela religião hindu. Eis que, ela não quer mais esperar por uma próxima vida para viver com dignidade. Além disso, Smita almeja, não só para ela, principalmente uma vida digna. Com o intuito de potencializar seus argumentos de resistência ao *status quo*, a mãe de Lalita invoca uma figura histórica real, Kumari Mayawati, que foi uma política defensora e representante dos *dalits*. Desta feita, a autora entrelaça o discurso real ao literário de forma mais explícita, ao trazer um personagem subversivo real para inspirar e lastrear o discurso resistência da personagem fictícia, como podemos constatar no RD 12, abaixo:

RD 12: Smita n'a nulle envie d'attendre la vie prochaine, c'est cette vie-là qu'elle veut, maintenant, pour elle et Lalita. Elle évoque cette

sagrada que fica a cem quilômetros de distância, lá pegarão um trem para atravessarem a Índia até Chennai: os primos da mãe de Smita vivem ali, eles os ajudaram. **A cidade fica à beira-mar, contam que um homem criou uma comunidade de pescadores para os scavengers, as pessoas como eles. Existem também escolas para as crianças dalits.** Lalita saberá ler e escrever. Encontrarão trabalho. Não terão mais de comer ratos.

femme Dalit parvenue au sommet de l'État, Kumari Mayawati, aujourd'hui la plus riche femme du pays.⁹⁴ (p. 99, grifos nossos).

Conquanto, a protagonista rompa com as vontades de verdade do regime segregacionista baseado no sistema de castas, a formação religiosa hinduísta é pungente na personagem Smita que faz uma promessa de homenagem a Vishnou, na contrapartida dela e sua filha conseguirem ir embora da vila de Badlapur. Dessa forma, verificamos que a narrativa não apresenta uma ruptura absoluta de Smita com o discurso religioso do hinduísmo, sua subversão não é total. O que identificamos é um deslocamento da visão de mundo e do conjunto de representações que subjazem a formação do sujeito protagonista, como podemos ver no seguinte RD:

RD 13: Elle fait alors à Vishnou une promesse: si elles réussissent à échapper, si la femme du Brahmane ne remarque rien, si les Jatts ne les rattrapent pas, si elles arrivent jusqu'à Varanasi, si elles montent dans un train, si enfin elle parviennent dans le Sud, là-bas, en vie, **alors elles iront lui rendre hommage au temple de Tirupati.**⁹⁵ (p. 124, grifos nossos).

Através do RD supracitado observamos a explicitação do desejo de Smita respirar com dignidade em sua nova vida, uma vez que, quando ela ocupava a função de *scavengers*, o odor das fezes tornava o simples ato de respirar, ato tão básico e essencial à vida, uma atividade árdua, penosa e insalubre, provocando constantes apneias. Embora, a narrativa sobre a personagem Smita termine

94 Tradução livre do RD 12: Smita não tem nenhuma vontade de esperar pela próxima vida, esta é a vida que ela quer agora, para ela e para Lalita. Ela evoca essa mulher Dalit no cume do estado, Kumari Mayawati, hoje a mulher mais rica do país.

95 Tradução livre do RD 13: Ela então faz uma promessa a Vishnu: se elas conseguirem escapar, se a esposa do Brâmane não perceber nada, se os Jatts não as alcançarem, se elas chegarem até Varanasi, se elas pegarem um trem, se elas finalmente chegarem ao Sul com vida, **então irão homenageá-lo no templo de Tirupati.**

com o final aberto, sem o leitor saber se ela conseguiu chegar à Chennai, bem como se neste lugar ela logrou o objetivo de colocar a sua filha na escola, no final da narrativa, ilustrada aqui pelo RD 14, observamos o ápice do resultado do processo de resiliência de Smita, com a demarcação dos sentimentos da personagem. Smita não se sente triste, pois, ela está segura na crença de que a sua oferta a Vishnu será reconhecida pelo deus.

RD 14: En s'éloignant vers le Sanctuaire d'Or, la main de sa fille dans la sienne, Smita ne se sent pas triste. Non, vraiment, **elle n'est pas triste, car d'une chose elle est sûr: de leur offrande, Dieu saura se montrer reconnaissant.**⁹⁶ (p. 219, grifos nossos).

Para finalizar, a seleção das materialidades discursivas que marcam o processo de subversão e de resiliência de Smita, retornamos ao RD 14. Nesse recorte, como dissemos anteriormente, observamos que apesar de a protagonista romper com a ordem de discriminação para com os *dalits*, ao buscar que Lalita tenha direito a acessar uma educação formal, ela até então se vale da sua formação discursiva religiosa para alimentar a esperança de dias melhores. Assim, a mesma religião que outrora serviu de amarras e subjugação de Smita frente ao seu *darma*, agora surge ressignificada como esperança para um futuro mais próspero e fonte de inspiração para seguir a sua jornada rumo não apenas para Chennai, mas também para uma nova vida. Na maternidade, no ser mãe, Smita forja sua coragem para buscar essa nova vida. Lalita é a força e a razão do enfrentamento de todos os desafios. No item que segue, voltamos-nos, pois, a esse ser mãe cuja resiliência é forjada na maternidade.

⁹⁶ **Tradução livre do RD 14:** Na medida em que se afasta em direção ao Santuário de Ouro, a mão de sua filha dentro da dela, Smita não se sente triste. Não, verdadeiramente, **ela não está triste, pois de uma coisa ela tem certeza: de sua oferta, Deus saberá se mostrar agradecido.**

DO SER MÃE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-MULHER-RESILIENTE

Todas as manhãs Smita trança os cabelos da filha. Trançar seus cabelos, mais do que um gesto de cuidado corporal, também é uma prática que oportuniza a aproximação entre as duas personagens. É um gesto de carinho, de proteção, de intimidade entre mãe e filha. Mesmo que em alguns momentos o gesto de desembaraçar os longos fios provoque dor e as lágrimas fluam de seus olhos da criança, Lalita permanece obediente e os vínculos afetivos entre mãe e filha vão se formando, assim como as mechas dos cabelos, esses vínculos vão sendo trançados.

Na caracterização da personagem Lalita, observamos a simbologia dos cabelos longos, uma característica física valorizada na cultura indiana, configurando assim um perfil estético da identidade da mulher indiana. Essas mulheres conservam seus longos cabelos por toda sua vida. Seus cabelos são também uma marca de sua identidade. Vejamos o RD 15, no qual a autora mostra o quanto os cabelos femininos são preciosos nessa cultura:

RD 15: *La petite fille se laisse faire, docile, elle ne proteste pas même lorsque l'eau lui coule dans les yeux. Smita démêle ses cheveux, qui lui descendent jusqu'à la taille. Elle ne les a jamais coupés, c'est la tradition ici, les femmes gardent longtemps leurs cheveux de naissance, parfois toutes leur vie. Elle divise la chevelure en trois mèches, qu'elle entrelace d'une main experte pour en faire une tresse*⁹⁷. (p. 42, grifos nossos).

⁹⁷ Tradução livre do RD 15: **A menininha se deixa levar, dócil**, ela não protesta nem mesmo quando a água flui dos seus olhos. **Smita desembaraça o cabelo, que desce até a cintura**. Ela nunca os cortou, é a tradição aqui, as mulheres conservam por muito tempo os cabelos do nascimento, às vezes a vida inteira. **Ela divide o cabelo em três mechas, que ela habilmente entrelaça para fazer uma trança**.

Essa cena encontrará eco em toda narrativa. Como uma traça, toda a narrativa é dividida em três mechas, como dissemos anteriormente, três histórias de mulheres fortes que se entrelaçam. Os fios dos cabelos de Smita e Latita são o elo anônimo dessa trama. Essa cena também será recuperada para reforçar o sacrifício de Smita ao doar os cabelos de sua filha, bem mais precioso.

Smita luta para que sua filha não tenha sua sobrevida. É preciso proporcionar para Lalita uma vida saudável, uma vida na qual ela possa respirar com dignidade. No RD 16, abaixo, observamos as esperanças de uma vida melhor para Lalita nutrida por Smita, e a sua expectativa para o retorno da Lalita ao primeiro dia de aula. E no RD 17, vemos a preocupação da protagonista em se preparar para receber a filha, após o primeiro dia de aula. A diligência é maior em retirar do seu corpo o odor de excrementos, porque não quer que a filha a associe a tal cheiro, no processo de construção de significações e memórias acerca da relação das duas. Seguem a abaixo os RDs citados:

RD 16: Elles traversent, et tout à coup, c'est là, maintenant, le moment de lâcher la main de sa fille de l'autre côté de la route. Smita voudrait tant dire : **réjouis-toi, tu n'auras pas ma vie, tu seras en bonne santé, tu ne tousseras pas comme moi, tu vivras mieux, et plus longtemps, tu seras respectée.** Tu n'auras pas sur toi cette odeur infâme, ce parfum indélébile et maudit, tu seras digne. **Personne ne te jettera des restes comme à un chien.** Tu ne baisseras plus jamais la tête, ni las yeux. Smita aimerait tant lui dire tout ça. **Mais elle ne sait comment s'exprimer, comment dire à sa fille ses espoirs, ses rêves un peu fous, ce papillon qui bat dans son ventre.**⁹⁸ (p. 48, grifos nossos).

⁹⁸ **Tradução livre do RD 16:** Elas atravessam e, de repente, agora é o momento de soltar a mão da sua filha do outro lado da estrada. Smita queria dizer muito: **regozija-se, você não terá minha vida, estará de boa saúde, não tossirá como eu, viverá melhor e por mais tempo, será respeitada. Você não terá esse odor infame,** este perfume indelével e amaldiçoado,

RD 17: Elle a couru au puits prendre de l'eau, a déposé son panier de jonc et s'est lavée dans la cour – un seau, pas plus, il faut en laisser pour Lalita et Nagarajan. **Tous les soirs avant de passer le seuil de sa maison, Smita frotte trois fois son corps avec du savon,** elle refuse de ramener l'odeur infâme chez elle, **elle ne veut pas que sa fille et son mari l'associent à cette puanteur. Cette odeur, l'odeur de la merde des autres, ce n'est pas elle, elle ne veut pas être réduite à ça.**⁹⁹ (p. 66, grifos nossos).

Esses RDs mostram este ser-mãe que encontra em sua filha toda força para sua resiliência. Todo sacrifício vale a pena para ver a pequena Lalita livre das latrinas. No RD 16, a mãe se alegra e cria expectativas com o primeiro dia de aula de Lalita, uma vez que, a instrução da menina poderá garantir que ela tenha um futuro melhor e circule em espaços de poderes diversos dos seus ancestrais. Smita esperança¹⁰⁰ que por meio de uma educação escolar, sua filha poderia ter acesso a conhecimentos que influenciariam no desenvolvimento da sua personalidade. Usamos aqui o verbo esperar no sentido que Paulo Freire nos apresenta, esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar

você será digna. **Ninguém jogará restos para você como um cachorro.** Você nunca abaixará a cabeça, nem os olhos. Smita adoraria tanto lhe dizer tudo isso. **Mas ela não sabe como se expressar, como contar a sua filha suas esperanças, seus sonhos loucos, essa borboleta que bate na sua barriga.**

99 **Tradução livre do RD 17:** Ela correu ao poço para pegar água, depositou a cesta de junco e se lavou no quintal - um balde, não mais, é necessário deixar água para Lalita e Nagarajan. **Todas as noites antes de atravessar o limiar de sua casa, Smita esfrega seu corpo três vezes com sabão,** ela se recusa a trazer o odor infame para casa, **ela não quer que sua filha e seu marido a associem a esse fedor. Esse cheiro, o odor da merda de outras pessoas, não é ela, ela não quer se reduzir a isso.**

100 O verbo “esperançar” é trazido para o nosso texto no mesmo sentido que apresenta Paulo Freire, esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir.

é não desistir. Smita não espera, ela tem esperança. Como sujeito-mulher-mãe, Smita busca todos os caminhos para proteger sua filha. A protagonista vê na educação o lugar de salvação de Lalita, porque, como sabemos, através do processo educativo, a pessoa pode exigir e exercer melhor todos os seus outros direitos, assim o direito à educação é “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, p.56).

Sem a menor intenção de contribuir para a concepção patriarcal do ideal de maternidade perfeita e os vieses inerentes às posições de sujeitos entre a boa mãe e má mãe, abordaremos alguns aspectos do ser mãe na narrativa de Smita. A cultura e a sociedade hindu propõem o sujeito mulher para a veneração a maternidade, sendo as meninas ensinadas desde a idade pueril a cuidar dos bebês e da família, de modo a internalizar tais gestos e práticas. Destarte, na Índia o papel da maternidade é “quase da exclusiva responsabilidade da mulher, a qual, acredita-se, estar melhor preparada para prestar todos cuidados necessários e dar resposta a todas as necessidades da criança” (MONTEIRO, 2007, p. 54). Em face do exposto, constatamos que Smita não se furta deste estereótipo ideal de maternidade indiana, visto que, ela desdobra-se em cuidados para com a filha. E até sente orgulho de Lalita, quando a menina reagiu à humilhação do professor, como verificamos no RD 18. Ademais, trazemos o RD 19, para ilustrar o amor materno de Smita pela filha, quando o sujeito narrador afirma, que ela nunca tinha esmorecido diante das dificuldades da vida, todavia naquele infeliz dia que a filha foi fustigada pelo professor, ela ficou desolada:

RD 18: Smita se sent fière de sa fille, elle mange peut-être du rat mais elle a plus de force que tous ces Brahmanes et ces Jatts réunis, **ils ne l'ont pas domptée, pas écrasée**. Ils l'ont rouée de coups, zébrée de cicatrices **mais elle est là, au-dedans d'elle-même. Intacte**.¹⁰¹ (p. 73, grifos nossos).

RD 19: Devant les épreuves que la vie leur a imposées, elle n'a jamais flanché, jamais cédé, c'est une femme forte et volontaire. **Mais pas aujourd'hui. Serrée contre le corps de sa fille meurtrie et humiliée**, elle redevient une enfant comme elle, et pleure ses espoirs déçus, cette vie dont elle a tant rêvé et qu'elle ne pourra pas lui offrir, **parce qu'il y aura toujours des Jatts et des Brahmanes pour leur rappeler qui ils sont, et d'où ils viennent**.¹⁰² (p. 71, grifos nossos).

Os dois RDs acima representam o sentimento que Smita tem pela filha. Ela sente orgulho do ato de resistência de Lalita. Essa rebelião demonstra que a menina não foi domada por aquelas vontades de verdades que o professor tenta impor-lhe. Frisamos, ainda, a importância da mãe na construção da personalidade de Lalita. Ao Smita incentivar sua filha a procurar outros caminhos diferentes do que deveria ser herdado pelo darma, a mãe viabiliza que a filha tenha alguma possibilidade de escolha, diferente da destinação selada pelo nascimento que foi imposta Smita quando

101 Tradução livre do RD 18: **Smita se sente orgulhosa da sua filha**, ela pode comer rato, mas ela tem mais força do que todos esses brâmanes e Jatts reunidos, **eles não a domaram, não a esmagaram**. Eles a agrediram, zebraada de cicatrizes, mas **ela está lá, dentro dela mesma. Intacta**.

102 Tradução livre do RD 19: **Diante das provas que a vida lhe impôs, ela jamais esmoreceu**, jamais cedeu, é uma mulher forte e determinada. **Mas não hoje. Apertada contra o corpo de sua filha ferida e humilhada, ela volta a ser uma criança como Lalita**, ela lamenta suas esperanças frustradas, essa vida que tanto sonhou e que não poderá lhe oferecer, porque **sempre haverá os Jatts e os brâmanes para lembrá-los de quem eles são e de onde vêm**.

ela tinha a sua idade. No RD 19, temos a representação da tristeza da personagem principal, devido à experiência de humilhação imposta a sua filha; a protagonista que é descrita como tendo sempre resistido a toda sorte de infortúnios que a sociedade lhe impôs, não suporta a dor de ver as suas esperanças de um futuro melhor para Lalita serem ameaçadas, pois este fato lhe atinge duplamente, pela sua própria desilusão e pelo sofrimento da filha. No que concerne, a existência de indivíduos de casta que constantemente relembram o lugar dos *dalits*, podemos problematizar a motivação deles, como sendo mais cômodo e menos ameaçador que os *dalits* continuem na posição de inferioridade, isto porque, assim se mantém a estrutura de subjugação e dominação, bem como a posição de privilégio das castas.

No RD 20, analisamos mais um trecho que demonstra o cuidado da protagonista para com a filha. Smita afasta Lalita de um homem suspeito, que insinua ajudá-las em troca de um ou dois favores, o narrador não especifica quais seriam esses favores, mas pelo termo que com que se caracteriza o homem, a saber, “*prédateur*”, pode-se concluir que estes favores poderiam destruí-las violentamente. A mãe, protetora, ainda teme passar a noite ao relento com a filha, isto porque, para duas mulheres sozinhas naquele espaço transpassado por formações discursivas e ideológicas do patriarcado, conseguir um lugar seguro para passar pernoitar era uma questão de sobrevivência:

RD 20: Il existe des dortoirs gratuits réservés aux pèlerins, lui dit-il. Il peut leur montrer le chemin. **Il la dévisage, s’attarde sur Lalita. En échange d’une ou deux faveurs, il les emmènera là-bas. Smita saisit la main de sa fille et l’entraîne vivement loin du prédateur.** Son visage était pourtant avenant, on aurait dit celui d’un ange... **Elle est parcourue d’un frisson à l’idée de passer la nuit dehors; deux femmes seules sont des proies si faciles. Il leur faut trouver un abri pour la nuit. C’est une question de survie.**¹⁰³ (p. 194 – 195, grifos nossos).

Sobre o RD 20, ainda é importante destacar o trecho “deux femmes seul sont des proies si faciles”, que marca discursivamente o temor de viver em uma sociedade autoritária e misógina, a repressão social e sexual do gênero feminino, reflete a repressão nacional, tanto passada como presente, ao passo que, o sujeito mulher não pode se sentir segura e não deve ser respeitada caso esteja desacompanhada durante a noite. Os termos “prédateur” e “proies” nos remete ao mundo animal, no qual os instintos se sobrepõe à racionalidade, e que ser presa e predador é uma questão de sobrevivência; mas, no mundo do ser humano esta adjetivação reflete a vontade de controle e de perversidade sobre o corpo feminino, assim o sujeito narrador tece uma crítica a esta visão da cultura machista de subjugação do sujeito mulher.

Ainda sobre a maternidade de Smita, no RD 21, observamos mais uma vez a representação dos laços afetivos construídos entre mãe e filha, no momento em que chega vez da filha de raspar a cabeça, doando os cabelos para Vishnu como forma de sacrifício,

103 Tradução livre do RD 20: Existem dormitórios gratuitos reservados para peregrinos, ele diz a ela. Ele pode lhe mostrar o caminho. **Ele a encara, se concentra em Lalita. Em troca de um ou dois favores, ele as levará até lá. Smita agarra a mão da sua filha e vividamente a puxa para longe do predador.** Seu rosto era, no entanto, agradável, nós teríamos dito que parecia o de um anjo... **Ela estremece com a ideia de passar a noite fora; duas mulheres sozinhas são presas tão fáceis. Precisa encontrar abrigo para a noite. É uma questão de sobrevivência.**

a protagonista conforta a filha com o olhar e renovam a suas esperanças através de uma prece, que rememora momentos em que elas oravam no pequeno altar da sua cabana em Badlapur:

RD 21: Lalita s'avance à son tour devant le barbier. Elle tremble légèrement. **Smita lui prend la main.** En changeant sa lame, l'homme jette un coup d'œil admiratif à la tresse de la filete, qui lui descend jusqu'à la taille. Ses cheveux sont magnifiques, soyeux, épais. **Les yeux dans ceux de sa fille, Smita murmure avec elle la prière qu'elles ont tant de fois récitée devant le petit autel, dans la cahute à Badlapur.** Elle pense à leur condition, se dit qu'elles sont pauvres aujourd'hui, mais peut-être, un jour, Lalita possédera une voiture. Cette pensée la fait sourire et lui donne de la force. **La vie de sa fille sera meilleure que la sienne, grâce à cette offrande qu'elles font ici, aujourd'hui.**¹⁰⁴ (p. 218, grifos nossos).

No RD 21, para além da questão da maternidade, observamos também a religiosidade ligada ao cabelo. A concretização da oferta de mãe e filha para o deus Vishu tem esteio no discurso real da espiritualidade indiana, visto que, o templo de Sri Venkateswara, localizado ao sul da Índia, recebe peregrinos todos anos, a fim de realizarem o mesmo sacrifício em benefício do deus Vishu. Os cabelos longos representam a feminilidade e a sensualidade das mulheres, de modo que, doar os fios ao deus é como oferecer um pedaço de si mesmo, um sinal de desapego.

104 Tradução livre do RD 21: **Lalita se desloca, por sua vez, para a frente do barbeiro.** Ela treme ligeiramente. **Smita pega a mão dela.** Trocando sua lâmina, o homem lança um olhar de admiração na trança da garota, que lhe desce até a cintura. Seus cabelos são magníficos, sedoso, espesso. **Olhos fixos nos da filha, Smita murmura com ela a prece que tantas vezes recitaram diante do pequeno altar, na cabana, em Badlapur.** Ela pensa na condição delas, diz consigo mesma que hoje são pobres, mas que talvez um dia Lalita possuirá um carro. Esse pensamento a faz sorrir e lhe dá forças. **A vida da sua filha vai ser melhor que a dela, graças a essa doação que elas fazem, aqui, hoje.**

A motivação para a tonsura dos cabelos é baseada no fato de que “a cultura indiana perpassa diversos mitos, que muitas vezes são usados como fonte de orientação para o comportamento social esperado. Assim sendo, vários hábitos inerentes à cultura daquele país têm origem em mitos regionais” (QUINTÃO, 2013, p. 135).

Com a finalidade de arrematar a discussão feita acerca da maternidade, inferimos que esta tem uma função importante na libertação tanto da mãe como da filha, mesmo que a mãe tenha “aceitado” a subjugação ao longo dos anos, ao perceber que a filha pode ter o mesmo destino, aflora nela o sentimento de resistência. Por causa disto, mesmo correndo o risco de ser apedrejada, Smita toma a decisão de fugir, com o propósito que Lalita possa ter a possibilidade de um destino diferente, permeado pela liberdade e independência, graças aos esforços da mãe. As mulheres em evidência, na história de Smita, representam as vozes daquelas que sofrem por estarem subjugadas à tradição indiana, que forjou uma vontade de verdade de inferiorização dos sujeitos femininos e *dalits*. Sem embargo, essas mulheres são detentoras de grande força e coragem, capazes de suportar sofrimentos intransferíveis e conseguiram se evadir para longe da vila, na qual ainda perduram arraigadas as rígidas tradições de subjugação e segregação. São estas mulheres que sabem dizer não ao *status quo* imposto. Ser mãe, nessa narrativa, significa, dentre outros, ser resiliente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler a história de Smita e sua família confirma-nos o que diz Gama-Khalil acerca do espaço literário. Segundo essa autora, “espaço literário cria sinestésias, é um espaço em que as palavras têm saber e sabor” (2010, p. 189). Quando a narradora descreve o momento em que a protagonista trança os longos cabelos de Lalita, sentimos suas mãos amorosas entremeando as mechas até formar a bela trança, trança esta que representa a trama de toda a narrativa. Nessa relação sinestésica possibilitada pelo

espaço literário, também podemos sentir o odor fétido dos dejetos que Smita é obrigada a limpar e isso nos causa repulsa e nos leva a refletir como nós, seres humanos, podemos ser desumanos, a constatar que, infelizmente, em nossa sociedade, a humanidade não toca todos os corpos. Compreendemos como as vontades de verdade de uma formação social prescrevem interdição e segregação. Esteada pelo discurso ficcional, a história de Smita e sua família nos faz pensar no real, nos faz refletir sobre o mundo e suas incoerências. Portanto, como defende Gama-Khalil (2010: p. 189), “a literatura funciona [...] não como uma negação da história, mas como uma revisão dela. Para que a revisão se concretize é preciso mostrar que não existe *verdade*, mas verdades”.

Ao voltarmos nosso olhar para história de Smita, observamos que para além da vontade de verdade imposta pelo hinduísmo que institui um sistema de castas sexista e desumano, a narrativa, através da resistência e resiliência da protagonista, constrói uma vontade de verdade emergente que busca libertar o sujeito mulher dessa condição de sujeito segregado e subjugado, uma vontade de verdade que defende a criação de um mundo igualitário em que todos têm o direito de respirar dignamente.

A tentativa de ruptura do círculo eterno da História e da vida por Smita é motivada por um sentimento maternal de esperança, em um amanhã melhor e diferente para Lalita. Outrossim, o fio condutor do movimento de libertação é a relação de afetividade entre mãe e filha. Constatamos que ambas as personagens são agentes ativos da transformação das circunstâncias de vida que as cercam, como podemos observar nos atos de esperar uma vida melhor da parte de Smita, no ato resistência da menina frente ao professor Brâmane e na culminância ao ato de romper com as vontades de verdade hinduísta sobre o lugar dos sujeitos *dalits*, representado na fuga para a cidade de Chennai, lugar onde os *dalits* poderiam até estudar. Por fim, após o sacrifício ao deus Vishnu, na expectativa de um reconhecimento no futuro através de bênçãos,

a fé ressignificada passa ser também um recurso de libertação e não mais de subjugação. Essa transformação não acontece a partir do enfrentamento direto no ambiente em que viviam, pois frente a uma sociedade tão estratificada, as possibilidades de enfrentamento direto são quase nulas, assim as personagens adotam as estratégias de resistências possíveis.

Depreendemos, em guias de conclusão, que o sujeito autora busca romper com os paradigmas da sociedade indiana, através do fazer literário. Não obstante, o romance ser produzido a partir da ótica estrangeira e ocidentalocêntrica, é possível perceber nos fios do texto o respeito com a religiosidade indiana, sem olvidar das lutas, conquistas e sofrimentos dos *dalits*, em especial do sujeito mulher. O final aberto da narrativa de Smita, além de eximir a autora de traçar e decretar destino das personagens, incentiva no leitor uma reflexão de quais seriam os fatores necessários para a transformação do futuro e das vontades de verdades de uma dada cultura.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. A construção do - real e do - ficcional. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e Análise do discurso**. Organização. São Paulo: Contexto, 2013.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar** - a aventura da modernidade. São Paulo. Companhia de Letras, 1986.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito**. Geral e Brasil. 8 ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2010.

COLOMBANI, Laetitia. **La tresse**. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 2017.

DIETRICH, Luís José. Capítulo VI Religiões orientais: a consciência do um na consciência do universo. In: **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Reinaldo Matias Fleuri *et al.* (orgs). Blumenau: Edifurb, 2013.

ÍNDIA. **The Constitution Of India (1948)**. New Delhi, 1948. Disponível em: < <https://www.wdl.org/en/item/2672/view/1/21/#q=caste> > acesso em 15 de jan. de 2021.

ÍNDIA estima em 21 milhões o número de meninas <indesejadas> no país. **BBC News Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42858610>> acesso em 10 de mar. de 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, M. C. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, F.; MITTMAN, S.; FERREIRA, M. C. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. 10 ed. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMA-KHALIL, Marisa. O espaço metamorfoseado da literatura. In.: MILANEZ, Nilton e GARPAR, Nádea Regina. **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOFBAUER, Andreas. Racismo na Índia? Cor, raça e casta em contexto. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 153-191. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00153.pdf> > acesso em 26 de fev. de 2021.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Direito à educação e legislação de ensino**. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MAGALHÃES, Belmira. Discurso, arquivo e literatura. In.: MARIANI, Bethania (et. al.) **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

MONTEIRO, Ivete R. A. dos M. **Ser mãe hindu: práticas e rituais relativos à maternidade e aos cuidados à criança na cultura hindu em contexto de imigração**. Teses. Lisboa: Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural (ACIDI, I.P.), 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> acesso em 10 de mar. de 2021.

QUINTÃO, Adriana Maria Penna. **O que ela tem na cabeça?** Um estudo sobre o cabelo como performance identitária / Adriana Maria Penna Quintão. – 2013. Disponível em:< <http://ppgantropologia.sites.uff.br/wp-content/uploads/>

sites/16/2016/07/O-QUE-ELA-TEM-NA-CABECA_-Um-estudo-sobre-o-cabelo-como-performance-identitaria.pdf> acesso em 28 de mar. de 2021.

ROY, Arundhati. **The Doctor and The Saint. Annihilation of Caste:** The annotated Critical Edition. Nova Delhi: Navayana Ipublisher, 2014. Disponível em: <www.caravanmagazine.in/essay/doctor-and-saint> acesso em 12 de mar. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 2. reimp. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

A domesticação feminina no conto *The Yellow Wallpaper*: relações entre o espaço do jardim e a clausura da narradora protagonista

*Ana Paula Herculano Barbosa,
Jorge Alves Pinto &
Danielle Dayse Marques de Lima*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conto *The Yellow Wallpaper* [O papel de parede amarelo], publicado em 1892, foi escrito pela estadunidense Charlotte Perkins Gilman e desde então vem cativando leitores. Nos deparamos com um relato quase autobiográfico, foi o trabalho que lhe rendeu maior notoriedade (HOROWITZ, 2010), antes ela havia assinado apenas algumas publicações avulsas em revistas de pequena circulação. O enredo nos apresenta a uma narradora protagonista que durante o período de três meses reside em uma casa de campo isolada na presença apenas do marido, do seu bebê, da cunhada e da empregada. A família segue para a propriedade devido aos problemas nervosos da personagem, que vem sendo tratada pelo marido, que também é médico. Entretanto, se antes de chegar à casa de campo ela sofria de episódios melancólicos, após a mudança sua condição psicológica se agrava gradualmente, nos conduzindo ao trágico final do conto.

Diversas foram as reações frente à leitura do conto de Gilman, para alguns leitores da última década do século XIX aquela era uma história de terror, para outros se tratava apenas das alucinações de uma mulher histérica. Contudo, como toda obra literária, o conto de Gilman nos oferece uma miríade de possibilidades interpretativas, em particular, ele nos apresenta um rico espaço literário, viabilizando análises da composição desses espaços e sua relação com as alterações comportamentais da narradora protagonista. Tendo sido publicado no período de *fin de siècle*, podemos vincular ao conto mudanças e lutas que tiveram como palco o século XIX, principalmente no que diz respeito à luta das mulheres por direitos sociais, sendo a própria autora uma ativista feminista.

Nesse contexto de reivindicações, podemos verificar no enredo criado por Gilman a denúncia do tratamento imposto às mulheres que sofriam de problemas psicológicos naquele período, o isolamento. Além de serem isoladas, essas mulheres estavam completamente subjugadas à autoridade masculina, fosse seu pai, irmão, filho ou esposo, tendo em vista que as mesmas não possuíam independência financeira. No conto, o marido submete a narradora protagonista ao tratamento similar ao método *bed-rest cure*¹⁰⁵ muito popular naquele período, além do isolamento do paciente ser um dos princípios das políticas de domesticação da insanidade desenvolvidas na Inglaterra vitoriana (1837-1901), políticas essas que trataremos na seção seguinte.

105 Tratamento conferido a pacientes mulheres que apresentavam problemas de ordem nervosa, que consistia em deixá-las isoladas em um quarto escuro, confinadas a uma cama, sendo alimentadas com mingau ou comidas pastosas, e durante o período do tratamento eram proibidas de executar qualquer tipo de exercício mental. O método recebeu este nome de seu mais famoso defensor e criador, o médico estadunidense Silas Weir Mitchell (USSHER, 2011).

No conto podemos verificar a existência de três espaços - o jardim, a casa e o quarto “infantil”¹⁰⁶ - pelos quais a personagem circula. O terceiro espaço citado, o quarto “infantil” e o seu papel de parede, aparecem com certa frequência em estudos sobre o conto de Gilman, e alguns autores¹⁰⁷ destacam a relação direta existente entre esse espaço e seus elementos de composição com o tratamento conferido à narradora protagonista. Contudo, após realizar um trabalho de conclusão de curso analisando os três espaços mencionados intitulada “Um grito de socorro de Charlotte Perkins Gilman: A loucura feminina e a sua relação com o espaço no conto “The Yellow Wallpaper”¹⁰⁸, selecionamos o espaço do jardim como *corpus* de análise deste trabalho especificamente devido às escassas pesquisas que voltam seu olhar para este, e também pela sua forte conexão simbólica com as mudanças que a narradora protagonista enfrenta.

Deste modo, iremos analisar a possível relação entre o jardim da casa e o processo de domesticação da gradual insanidade da narradora protagonista, além de averiguar como, a partir da leitura topoanalítica deste espaço e seus elementos, podemos estabelecer relações com o processo de clausura da narradora protagonista de Gilman. Primeiramente, trataremos do contexto social de publicação do conto e, vinculado a este contexto, as políticas

106 No texto fonte *nursery*, o quarto “infantil”, ou “quarto de crianças”, é um dos espaços que compõem a narrativa de Gilman. É neste local que se encontra o papel de parede amarelo, elemento que aparece no título da obra, e é também o espaço onde a narradora protagonista passa boa parte do seu tempo. Sua significação estabelece uma relação direta com as mudanças no comportamento da personagem.

107 Entre esses autores destacamos os estudos de Horowitz (2010), *Wild Unrest: Charlotte Perkins Gilman and the Making of the “The Yellow Wallpaper”*, e Beer (1997), *Kate Chopin, Edith Wharton and Charlotte Perkins Gilman: Studies in Short Fiction*.

108 Trabalho de conclusão de curso defendido na Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sede, para obtenção do título de licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa no ano de 2020.

de domesticação da insanidade desenvolvidas na Inglaterra e que migraram para os Estados Unidos. Depois trataremos dos conceitos teóricos para o estudo literário do espaço do jardim da casa de campo e, em seguida, nos encaminharemos para a seção de análise do conto.

LOUCURA E ESPAÇO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEORIA LITERÁRIA

POLÍTICAS DE “ADMINISTRAÇÃO MORAL” DO SÉCULO XIX

No período de publicação do conto de Gilman se consolidava a prática de isolamento como tratamento recomendado para os pacientes que possuíam problemas nervosos. O processo de domesticação da insanidade que ocorreu no século XIX, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, ou seja, o confinamento em um espaço privado, era visto como essencial para o tratamento dos pacientes, e com isto visava-se dar ares de terapia humanizada para aqueles que transgrediam as convenções sociais tidas como “normais” (SHOWALTER, 1991). A prática de confinamento tornou-se popular para o tratamento da insanidade, pois era vista pelos que argumentavam a seu favor na época como menos violenta, e também permitia a vigilância constante. A teoria e a prática da psiquiatria vitoriana se alicerçavam nos seguintes princípios:

A “insanidade moral” redefiniu a loucura, não como perda de razão, mas como desvio do comportamento socialmente aceito. A “administração moral” substituiu a supervisão rigorosa e a preocupação paternal tomou o lugar da restrição física e do tratamento severo, em um esforço para reeducar o insano em hábitos de diligência, autocontrole, moderação e perseverança. A “arquitetura moral” construiu asilos planejados como ambientes terapêuticos nos quais os lunáticos poderiam ser controlados sem o uso da força, e nos quais eles

poderiam ser expostos a influências benevolentes¹⁰⁹ (SHOWALTER, 1991, p. 29, tradução nossa).

Esses três princípios - insanidade moral, administração moral e arquitetura moral - guiavam a prática de domesticação da insanidade, e aqueles que defendiam tal prática argumentavam que, desse modo, os sujeitos tidos como loucos receberiam um tratamento digno. Contudo, o confinamento e a vigilância constante se mostraram tão perversos quanto a agressão física, pois pacientes ou detentos submetidos a esse tratamento apresentavam agravamento do seu quadro psicológico (SHOWALTER, 1991).

As mulheres estavam mais suscetíveis a um desvio da “normalidade”. Pois, no referido período, segundo Showalter

Privadas de esferas significativas de ação e forçadas a se definirem apenas em relacionamentos pessoais, as mulheres tornam-se cada vez mais dependentes de suas vidas interiores, mais propensas à depressão e ao colapso nervoso (1991, p.64, tradução nossa).¹¹⁰

A esfera doméstica, para as mulheres burguesas e aristocráticas, deveria ser o local no qual elas deveriam circular por toda a vida (SHOWALTER, 1991). Desde o nascimento até o casamento, deveriam estar sob a proteção e o poder da figura paterna, após se casarem, deveriam obedecer e atender fielmente

109““Moral insanity” redefined madness, not as a loss of reason, but as deviance from socially accepted behavior. “Moral management” substituted close supervision and paternal concern for physical restraint and harsh treatment, in an effort to re-educate the insane in habits of industry, self-control, moderation, and perseverance. “Moral architecture” constructed asylums planned as therapeutic environments in which lunatics could be controlled without the use of force, and in which they could be exposed to benevolent influences” (SHOWALTER, 1991, p. 29).

110“Deprived of significant spheres of action and forced to define themselves only in personal relationships, women become more and more dependent on their inner lives, more prone to depression and breakdown” (SHOWALTER, 1991, p.64).

às necessidades do marido. Caso se tornassem viúvas, se jovens, deveriam casar-se novamente, e se velhas, acabariam se tornando um peso para a família. De toda forma, ficariam sob o domínio do poder masculino.

Presas a esse espaço doméstico, à casa e seus cômodos, muitas mulheres definham devido à prisão que o lar e as exigências sociais da época se tornavam. Se definindo apenas a partir dos seus papéis sociais de filhas, mães e esposas, essas mulheres passavam por um processo de apagamento identitário como sujeitos, pois seus desejos e ambições não deveriam exceder a função que desempenhavam na sua família. Como consequência de toda essa pressão social e das limitações impostas, fica claro o porquê de estatisticamente, naquele período, as mulheres aparecerem como maioria dentro dos asilos morais (SHOWALTER, 1991).

O ESPAÇO E SUAS SOMBRAS

Para efetuarmos uma investigação minuciosa do espaço de uma obra literária, para além da mera descrição, devemos realizar um estudo topoanalítico que, de acordo com Bachelard (1978, p. 202) “(...) seria então o estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima”. Contudo, ao utilizar a terminologia do pensador francês, Borges Filho (2008, p. 1) faz uma ressalva acerca da sua limitação. Ele argumenta que

Por topoanálise, entendemos mais do que o “estudo psicológico”, pois a topoanálise abarca também todas as outras abordagens sobre o espaço. Assim, inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, etc., fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária. Ela também não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com a personagem, seja no âmbito cultural ou natural.

Essa linha investigativa sobre o estudo do espaço não limita a análise espacial a apenas um âmbito, mas procura investigar o

espaço como um todo, além da sua parte física, os conflitos sociais e psicológicos que podem ser aferidos a partir da leitura espacial. Como afirma Amaral e Borges Filho (2015, p. 11) “com efeito, o espaço na obra literária tem fundamental importância para sua tessitura e no desenrolar dos fatos apresentados”. Mesmo sendo em alguns momentos negligenciado, o espaço, a depender da obra analisada, ocupa lugar determinante para o desenvolvimento das personagens, podendo estar diretamente vinculado às suas ações futuras (AMARAL; BORGES FILHO, 2015). Para Osman Lins (1976),

Não deve o estudioso do espaço, na obra de ficção, ater-se apenas à sua visualidade, mas observar em que proporção os demais sentidos interferem. Quaisquer que sejam os seus limites, um lugar tende a adquirir em nosso espírito mais corpo na medida em que evoca sensações. (LINS, 1976, p. 92)

Desta forma, ao proceder a uma topoanálise, devemos verificar como os sentimentos das personagens estão, ou não, em sintonia com as transformações do espaço, e como este influencia seus sentidos, e confluem para a criação de um determinado ambiente que condiz com o estado psicológico das personagens. Quando nos referimos ao ambiente, estabelecemos uma relação com o termo ambientação, que segundo Lins (1976, p. 77) “[É compreendido como] o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente”.

Sendo assim, ambientação é o espaço somado ao clima psicológico que ele exerce sobre a narrativa que resulta na criação de um ambiente. Lins (1976) distingue três tipos de ambientação: franca, reflexa e dissimulada (ou oblíqua). Por ambientação franca, compreendemos aquela que “ (...) se distingue pela introdução pura e simples do narrador” (LINS, 1976, p. 79). A segunda, a ambientação reflexa, diz respeito a uma limitação do poder do

narrador em terceira pessoa, pois “ (...) as coisas, sem engano possível, são percebidas através da personagem” (LINS, 1976, p. 82). Ainda para o autor,

Conduzindo através de um narrador oculto ou de uma personagem-narrador, tanto a ambientação franca como a ambientação reflexa são reconhecíveis pelo seu caráter compacto ou contínuo, formando verdadeiros blocos e ocupando, por vezes, vários parágrafos (LINS, 1976, p. 83).

Na ambientação dissimulada (ou oblíqua), encontramos uma situação contrária, visto que

A ambientação reflexa como que incide sobre a personagem, não implica numa ação. A personagem, na ambientação reflexa, tende a assumir uma atitude passiva e a sua reação, quando registrada, é sempre interior. A ambientação dissimulada exige a personagem ativa: o que a identifica é um enlace entre espaço e ação. Assim é: atos da personagem, nesse tipo de ambientação, vão fazendo surgir o que a cerca, como se o espaço nascesse de seus próprios gestos. (LINS, 1976, p. 83-84).

Ao realizarmos uma leitura analítico-interpretativa da dimensão espacial numa obra literária, além de apontar o óbvio, ou seja, aquilo que se encontra no plano da realidade da narrativa, como a descrição do espaço físico, devemos também observar os aspectos que transformam o ambiente em algo fundamental para a composição desta obra, como gradação de cores, cheiro, diferenças entre luz e sombra, etc. (DIMAS, 1987).

Considerando que “(...) as coisas não têm valor em si, que em si são irrelevantes e que só têm sentido se unidas e tocadas pelo Homem.” (LUKÁCS, 1965, p. 75 apud DIMAS. 1987, p. 43), ressaltamos o quanto o espaço pode vir a se modificar e estar em acórdância - ou em discordância - com as ações desenvolvidas no enredo. Sendo assim, todas essas mudanças no espaço serão

percebidas a partir do olhar do narrador. Inicialmente, para classificar o espaço, observamos suas características específicas para podermos categorizá-lo como **cenário** ou **natureza**, de acordo com a nomenclatura adotada por Borges Filho (2008).

Por **cenário** entendemos aquele espaço que foi modificado pelo ser humano, como afirma Borges Filho (2008, p. 5) “Através de sua cultura, o homem modifica o espaço e o constrói a sua imagem e semelhança. Ao topógrafo cumpre fazer o levantamento, o inventário mesmo desses espaços bem como os temas e valores presentes nele”. Desta forma, ao analisar o cenário, observamos o contexto sócio-histórico e cultural no qual o enredo transcorre, e como tal contexto afeta as transformações nas personagens e, conseqüentemente, o espaço analisado.

E por **natureza**, como o próprio termo sugere, compreendemos aqueles espaços que não surgiram a partir da ação de construir do homem, tais como rios, florestas e praias. De acordo com Borges Filho (2008, p. 5, grifo nosso), “Após essa topografia literária formada de cenários e naturezas, o topógrafo deve observar se esses espaços recebem figurativizações¹¹¹ a ponto de os transformar em **ambiente, paisagem ou território**”.

Realizando o recorte teórico necessário para sanar as demandas da nossa análise, os conceitos de paisagem e território não serão esmiuçados neste trabalho, tendo em vista que não foram aplicados na análise do espaço do jardim. Sendo assim, seguiremos para o conceito de ambiente que, segundo a concepção da topografia, “se define como a soma de cenário ou natureza mais a impregnação de um clima psicológico” (BORGES FILHO, 2008, p. 5).

As categorias mencionadas anteriormente (cenário, natureza, ambiente, paisagem, território e os tipos de ambientação)

111 A figurativização é responsável pela atribuição de sentidos, pela manifestação dos pensamentos do sujeito projetada no espaço, respaldando, assim, os desejos e anseios do mesmo (GAMA; OLIVEIRA; MARIANO, 2017).

nos instrumentalizam para que possamos empregá-las e proceder à análise do espaço construído por Gilman em seu conto, além de averiguar o quão importante este é para a construção desta narrativa, e como espelha as mudanças da narradora protagonista.

Para complementarmos a análise de elementos e objetos que compõem o espaço do jardim no conto “The Yellow Wallpaper” [O papel de parede amarelo], de Charlotte Perkins Gilman, utilizaremos o *Dictionary of Symbols* [Dicionário de símbolos] (1996), de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant. Desta forma, poderemos significar os elementos selecionados, e argumentar como, em conjunto, eles colaboram não apenas para a construção/deterioração do ambiente no conto, mas também para estreitar as relações entre o espaço e a caracterização da narradora protagonista.

O JARDIM E A DOMESTICAÇÃO: O ESPELHAMENTO DAS CONDIÇÕES

A narradora protagonista nos apresenta o jardim nas páginas iniciais do conto, no momento em que está descrevendo a casa de campo. Ao longo da narrativa, ela relata que o marido instituiu caminhadas pelo jardim como parte obrigatória da sua rotina, como podemos verificar neste trecho: “Assim, passeio um pouco pelo jardim ou por aquela agradável alameda, sento-me à varanda sob as roseiras e fico deitada aqui em cima durante boa parte do tempo”(GILMAN, 2018, pp. 30-31)¹¹². Passeios estes que inicialmente ela realiza de bom grado, já que assim ela pode se afastar um pouco da vigilância constante da casa e admirar aquele jardim tão bem cuidado. Contudo, conforme seu estado mental se agrava, as caminhadas são deixadas de lado e ela passa a maior parte do tempo no quarto.

112 “So I walk a little in the garden or down that lovely lane, sit on the porch under the roses, and lie down up here a good deal” (GILMAN, 2016, loc. 176).

No seguinte excerto, temos a primeira impressão da narradora protagonista com relação ao jardim: “E que jardim *delicioso!* Nunca vi um jardim como este - amplo e sombreado, repleto de trilhas margeadas por arbustos e vinhas com banquinhos sob elas. Havia estufas também, mas agora estão todas destruídas” (GILMAN, 2018, p. 14)¹¹³. A descrição inicial do jardim é de encantamento e contentamento por poder vislumbrar um espaço tão idílico, a narradora protagonista se encontra apaziguada e esperançosa neste trecho do conto, pelo fato do marido dedicar-lhe atenção a ponto de alugar uma propriedade para ajudá-la a se recuperar.

Em um momento posterior, a narradora protagonista novamente descreve o jardim, mas em seu discurso verificamos pequenas mudanças ao se referir a este espaço: antes de uma beleza luminosa, agora o jardim passa a ser um pouco desarmônico e dotado de sombras, enquanto ela o observa da janela do seu quarto: “De uma das janelas posso ver o jardim, os *misteriosos caramanchões repletos de sombras*, as flores exuberantes e árvores retorcidas” (GILMAN, 2018, p. 22, grifos nossos).¹¹⁴ Neste trecho, podemos verificar um deslocamento da narradora protagonista; se antes, no início do conto, ela analisava o jardim enquanto caminhava neste envolta em uma aura de novidade, agora ela está observando à distância, a partir do quarto, e tem uma visão daquele espaço sem o deslumbramento inicial. A própria narradora protagonista também já passou por transformações e já não é a mesma mulher que chegou à casa de campo e que nutria esperanças de um recomeço a partir da sua recuperação. Mais solitária e pensativa, ela observa o jardim

113 “There is a *delicious* garden! I never saw such a garden - large and shady, full of box-bordered paths, and lined with long grape-covered arbors with seats under them. There were greenhouses, too, but they are all broken now” (GILMAN, 2016, loc. 75-82).

114 “Out of one window I can see the garden - those *mysterious deep-shaded arbors*, the riotous old-fashioned flowers, and bushes and *gnarly trees*” (GILMAN, 2016, loc. 130, grifos nossos).

como se refletisse sobre o fato de que algo aparentemente tão belo pudesse esconder algo em suas reentrâncias. Tal interpretação será apontada mais tarde no que concerne à mudança de percepção da narradora protagonista com relação ao seu casamento.

Já nos trechos finais do conto, ela deixa transparecer desagrado pelo jardim, ao ressaltar a disparidade entre este e o quarto “infantil”. Neste momento, ela destaca a coloração predominante nesses dois espaços - no jardim, o verde, e no quarto, o amarelo, devido ao papel de parede, como podemos ver nesta passagem: “Não quero ir lá fora. Não vou fazer isso, mesmo que Jennie me peça. Pois lá fora é preciso rastejar pela terra, e tudo é *verde* em vez de *amarelo*” (GILMAN, 2018, p. 67, grifo nosso).¹¹⁵

O jardim passa por transformações em conformidade com as alterações nervosas da narradora protagonista, como podemos observar através das descrições que ela faz desse espaço. Com base na abordagem de Borges Filho (2008), o classificamos como **cenário**, tendo em vista que foi alterado pelo homem. Mesmo podendo ser considerado o espaço mais próximo da natureza dentro da narrativa de Gilman, esta natureza foi condicionada e transformada para, dessa forma domesticada, ser bonita e agradável à apreciação humana.

Ao conceber o jardim como esse espaço onde a domesticação para adequação é uma regra para sua agradabilidade ao olhar do outro, percebemos essa afirmação como aplicável ao contexto social do século XIX, no que diz respeito às mulheres e sua educação, direcionada para que os sujeitos do sexo feminino suprissem as demandas domésticas e matrimoniais quando se casassem. A educação feminina era direcionada para formar boas esposas e mães que fossem verdadeiros anjos domésticos¹¹⁶, como

115 “I don’t want to creep outside. I won’t, even if Jennie asks me to. For outside you have to creep on the ground, and everything is *green* instead of *yellow*” (GILMAN, 2016, loc. 377, grifo nosso).

116 O anjo doméstico foi um termo utilizado no período vitoriano (1830-1901) na Inglaterra que sintetizava as qualidades necessárias às mulheres

se tudo que uma mulher pudesse ambicionar se resumisse a sua realização a partir da união matrimonial e em ser uma dona de casa perfeita. Dessa forma, assim como os jardins, que têm sua natureza controlada para serem admirados, as mulheres que não quisessem enveredar pela esfera doméstica deveriam, conforme iam sendo educadas, ser “podadas” até que se comportassem da forma desejada socialmente.

Ainda nessa linha de raciocínio, temos a seguinte leitura, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 419, tradução nossa): “Em um plano superior, os jardins podem ser considerados símbolos da civilização em oposição à natureza bruta, do analisado em oposição ao não-premeditado, da ordem em oposição à desordem, do consciente em oposição ao inconsciente”¹¹⁷. Sendo assim, o jardim é acima de tudo um espaço de civilidade, onde “comportamentos” que destoam do socialmente esperado devem ser reprimidos e suprimidos caso necessário, pois é um espaço social. Interpretando este como o lugar onde a natureza é domesticada, percebemos tal espaço como uma analogia às mulheres “domesticadas”, que devem também expor, unicamente, seu lado dócil e frágil, que coaduna com o estereótipo de feminilidade. Desta forma, o jardim não é o espaço que condiz com mulheres que nutrem ambições outras além de uma união matrimonial e maternidade. Estas são recriminadas e repreendidas por tais planos contraventores, e ainda por se mostrarem ousadas a ponto de explicitar tais pensamentos.

para que elas fossem aceitas socialmente, qualidades como “submissão, inocência, ternura e afeição doméstica” (GREENBLATT, 2006, p. 1581, tradução nossa), formando assim o arquétipo do comportamento feminino naquele período. O poeta inglês Coventry Patmore em seu poema “Angel in the House” (1854) reuniu todas as características desejáveis a uma boa mulher na sociedade vitoriana e imortalizou essa figura da mulher vitoriana recatada.

117 “On a higher plane, gardens may be regarded as symbols of civilization as opposed to raw nature, of the considered as opposed to the unpremeditated, of order as opposed to disorder and of the conscious as opposed to the unconscious” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 419).

Como afirma Borges Filho (2008), ao somarmos um clima psicológico ao cenário teremos então a configuração de um **ambiente**. A narradora protagonista nos apresenta um *delicioso* jardim no início da narrativa, e no final percebemos o asco que ela sente por aquele espaço, predominantemente verde. Como afirmamos anteriormente, o estado psicológico dela passa por alterações, e podemos verificá-las na maneira como ela percebe o espaço do jardim. Antes um ambiente idílico, quando a narradora protagonista chega à casa de campo cheia de paixão pela vida e esperança de recuperação, ela deixa transparecer sua vivacidade inicial ao usar o adjetivo *delicioso*; e depois, no final do conto, quando esta se encontra totalmente perturbada pelo quarto “infantil” e seu papel de parede, ela demonstra aversão ao jardim. Diante disso, é possível relacionar tal espaço com o conceito de Lins (1976) de **ambientação reflexa**, tendo em vista as transformações que ocorrem no jardim serem relatadas através do olhar da personagem e não implicam em uma ação direta da narradora protagonista, são apenas relatadas para o/a leitor/a. A sua atitude com relação ao jardim é passiva, ela apenas o observa, e a sua reação quando registrada é interna.

No que concerne às significações possíveis e coerentes com a nossa análise sobre o espaço do jardim, podemos fazer uma referência à concepção cristã de paraíso nesse contexto, pois como afirmam Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 418, tradução nossa): “Os jardins são um símbolo do Paraíso Terreno, do Cosmos do qual é o centro, do Paraíso Celestial do qual é uma prefiguração e dos estados espirituais que correspondem ao desfrute do Paraíso.”¹¹⁸. Tal descrição coaduna com as percepções iniciais da narradora protagonista sobre o espaço do jardim, sobre como ela usufrui das caminhadas rotineiras pelas alamedas dele, seguindo

118 “Gardens are a symbol of the Earthly Paradise, of the Cosmos of which it is the centre, of the Heavenly Paradise of which it is a prefiguration and of those spiritual states which correspond to the enjoyment of the Paradise” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 418).

as recomendações do esposo, e como, inicialmente, ela apresenta a sua união conjugal como perfeita, tendo em vista o quão dedicado é o seu marido. Porém, conforme a narrativa avança, a fachada conjugal desmorona gradualmente, tanto para ela quanto para o/a leitor/a. Tal qual Eva expulsa do Paraíso original, a narradora protagonista, dotada subversivamente de curiosidade e inventividade, se vê culpada e inadequada por não obedecer às leis patriarcais que regem o mundo social a que está circunscrita, e o jardim, assim, perde as suas delícias iniciais.

Conforme acompanhamos seus relatos, quase que diários, notamos o quanto a narradora prefigura como uma espécie de “coisa” para o marido, no sentido de ter sua subjetividade capturada pelo mesmo e ser deixada de lado em uma casa, que se assemelha muito a uma casa de repouso para pessoas com distúrbios nervosos, enquanto o esposo passa boa parte do dia fora. E conforme ela passa tanto tempo sozinha e isolada na casa, um sentimento de raiva pelo esposo começa a surgir: “Às vezes tenho uma raiva irracional de John. Estou certa de que não era tão sensível antes. Acho que isso tem a ver com meus nervos”(GILMAN, 2018, p. 15)¹¹⁹. Sentimento este que a narradora protagonista tenta sufocar, posto que ela vê essa raiva como algo impróprio, pois acredita que o seu marido só está lhe tratando da melhor maneira possível, já que ele aparenta estar extremamente preocupado com a indisposição nervosa da esposa: “(...) ele se ocupa por completo de meus cuidados, e, portanto, sinto-me uma ingrata por não lhe dar mais valor”(GILMAN, 2018, p. 16)¹²⁰. Podemos também afirmar que a influência do marido é tão poderosa sobre a narradora protagonista que até mesmo suas opiniões encontram-se, em alguns momentos, influenciadas por ele, como podemos observar no seguinte trecho “Mas John diz

119 “I get unreasonably angry with John sometimes. I’m sure I never used to be so sensitive. I think it is due to this nervous condition” (GILMAN, 2016, loc. 82).

120 “(...) he takes all care from me, and so I feel basely ungrateful not to value it more” (GILMAN, 2016, loc. 88).

que, se me sinto assim, acabarei perdendo autocontrole - portanto, faço um esforço para me conter, ao menos diante dele, e isso me deixa muito cansada” (GILMAN, 2018, p. 15)¹²¹.

Ainda no que diz respeito ao simbolismo do jardim, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 418) “(...) os jardins não são meramente mundos em miniatura, mas a natureza restaurada ao seu estado original, e convites aos seres humanos para restaurarem também suas naturezas originais” (tradução nossa)¹²². As caminhadas pelo jardim que a narradora protagonista deveria realizar eram parte do tratamento prescrito pelo marido, para que ela pudesse recuperar-se da sua indisposição nervosa, voltando assim a ser uma esposa e mãe ideais, já que tais funções eram creditadas como essenciais e pertencentes à natureza dos sujeitos do sexo feminino naquele período (SHOWALTER, 1991). Sendo assim, ser uma boa esposa e mãe era visto, socialmente, como algo congênito às mulheres. Dessa forma, o jardim, como espaço no qual a natureza é controlada e modificada para estar de acordo com os padrões sociais, também é o espaço onde a narradora protagonista deveria inspirar-se para voltar ao estado que o marido lhe creditava como natural, o de uma dona de casa exemplar e cuidadora, lugar oposto ao que ocupava naquele momento, visto que, ao invés de cuidar do seu bebê e do marido, ela estava sendo cuidada ao ser acometida por uma “(...) depressão nervosa passageira – uma ligeira propensão à histeria” (GILMAN, 2018, p. 12)¹²³, segundo o marido.

121 “But John says if I feel so, I shall neglect proper self-control, so I take pains to control myself - before him, at least, and that makes me very tired” (GILMAN, 2016, loc. 82-88).

122 “(...) gardens are not merely miniature worlds, but nature restored to its original state and invitations to human beings to restore their original natures, too” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 418).

123 “(...) temporary nervous depression - a slight hysterical tendency” (GILMAN, 2016, loc. 67).

Deste modo, o jardim aparece como um espaço no qual a civilidade e as normas sociais ancoram a narradora protagonista ao senso do comportamento social que deve ser mantido, onde o seu lado mais “selvagem” deveria ser esquecido e onde ela deveria se portar como uma dama com seus passeios casuais pelo jardim.

O jardim bem cuidado, como o da casa de campo onde a narradora protagonista se encontra, é um lembrete de que mesmo a natureza, que pode simbolizar a liberdade e a vida, pode ser controlada para se tornar mais atrativa aos olhos daqueles que a dominam. E ao falarmos de natureza, percebemos essa como uma entidade feminina, a Mãe Terra, pois de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 331, tradução nossa), “Todas as criaturas femininas compartilham a natureza da Terra. A Terra simboliza a maternidade - a Mãe Terra - dando vida e a recebendo de volta”¹²⁴. Em outras palavras, a partir dessa natureza feminina a vida é gerada e se desenvolve ao seu redor. Por ser uma figura simbólica do feminino, essa *natureza* domesticada, representada pelo *jardim* no conto, estabelece uma relação direta com a narradora protagonista de Gilman que, assim como o *jardim*, está sendo controlada para se adequar ao que lhe é exigido socialmente. Sendo assim, a narradora protagonista deve reprimir a sua natureza “selvagem” para se ajustar a suas obrigações como esposa e mãe, pois a sua natureza também está sendo domesticada e vigiada.

Mesmo parecendo um local de refúgio onde a narradora protagonista poderia passear, quando autorizada, ressaltamos que do primeiro andar da casa é possível ter uma visão ampla do jardim, pois, como a própria narradora relata, ela consegue vê-lo amplamente da sua janela. Desta forma, mesmo durante as suas caminhadas, ela não consegue evitar ser observada, e apenas quando está no quarto ela tem certeza de que ninguém a observa diretamente. Assim, com o avançar da narrativa, averiguamos

124 “All female creatures share the nature of Earth. The Earth symbolizes motherhood - Mother Earth - giving life and receiving it back” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 331).

que a narradora protagonista começa a evitar as caminhadas pelo jardim, e já não se compraz tanto em observar este espaço. No trecho já mencionado anteriormente, verificamos a sua predileção pelo quarto: “Não quero ir lá fora. Não vou fazer isso, mesmo que Jennie me peça. Pois lá fora é preciso *rastejar* pela terra, e tudo é *verde* em vez de *amarelo*” (GILMAN, 2018, p. 67, grifos nossos).¹²⁵

Curioso apontar que, ao ressaltar seu desagrado pelo jardim, a narradora protagonista revela uma ação de cunho animalesco indicada pelo verbo *rastejar*, ação esta que a personagem acaba revelando que pratica rotineiramente, como podemos ver neste trecho: “Sempre tranco a porta quando rastejo durante o dia. Não posso rastejar durante a noite, pois sei que John imediatamente suspeitaria de alguma coisa” (GILMAN, 2018, p. 58)¹²⁶. Demonstrando o quanto a sua condição humana se deteriorou ao ser isolada naquela propriedade, ela se assemelha a um animal encurralado e aprisionado na casa de campo, que após tentar suportar o que estava lhe sendo imposto acaba enlouquecendo. De modo compatível com a sua condição, a narradora, imersa em estado selvagem e animalesco, se desinteressa pelo espaço domesticado do jardim, pela natureza selvagem que, assim como a dela, encontra-se aprisionada, ceifada e podada.

Ao salientarmos o adjetivo *delicioso* utilizado para descrever o jardim no início do conto, ressaltamos o destaque que a narradora protagonista dá ao mesmo, e relacionamos o uso desse adjetivo com a esperança que nutria, inicialmente, de que pudesse recuperar-se do quadro nervoso no qual se encontrava. A protagonista era uma mulher que, provavelmente, nutria a vontade de se restabelecer e

125 “I don’t want to creep outside. I won’t, even if Jennie asks me to. For outside you have to *creep* on the ground, and everything is *green* instead of *yellow*” (GILMAN, 2016, loc. 377, grifos nossos).

126 “I always lock the door when I creep by day-light. I can’t do it at night, for I know John would suspect something at once” (GILMAN, 2016, loc. 321).

de poder viver plenamente. Ela mesma verbaliza o desejo de deixar de ser um peso para o marido e de poder voltar a desempenhar suas funções de dona de casa, esposa e mãe, como podemos ver nesse trecho: “Fico tão triste de não poder cumprir meus deveres! Queria tanto ajudar John, ser para ele uma fonte de apoio e conforto, e, no entanto, eis-me aqui, convertida num fardo” (GILMAN, 2018, p. 20)¹²⁷.

Ainda como um elemento de composição do espaço do jardim, “Havia *estufas* também, mas agora estão todas destruídas” (GILMAN, 2018, p. 14, grifo nosso)¹²⁸. Essa é a única observação da narradora protagonista a respeito desses elementos de composição espacial, as estufas, que assinalam para um possível sinal de abandono da propriedade. Uma estufa é uma estrutura que serve para proteger plantas que possuem uma constituição mais delicada, ou que não pertencem à flora local, das intempéries e variações climáticas, sendo assim um lugar no qual cuidados extras devem ser dedicados para aqueles seres considerados de constituição mais frágil que a maioria. Nessas estufas podemos enxergar, metaforicamente, o que o espaço da casa de campo e do quarto “infantil” são para a narradora protagonista, visto que, assim como plantas mais frágeis, a narradora protagonista é “abrigada” naquele espaço, a casa de campo, escolhido pelo marido para que ela possa se recuperar. É válido observar que o estado de destruição no qual as estufas encontram-se está em consonância com o espaço do quarto “infantil”, que também está em péssimas condições quando a narradora protagonista chega à propriedade. Apontamos esses fatos como pontos de prolepse e de analepse no enredo, pois apontam tanto para o desfecho trágico da história como para a possibilidade de que tal destruição ocorreu devido a tentativas anteriores de aprisionamento nestes espaços.

127 “It does weigh on me so not to do my duty in any way! I meant to be such a help to John, such a real rest and comfort, and here I am a comparative burden already!” (GILMAN, 2016, loc. 110).

128 “There were *greenhouses*, too, but they are all broken now” (GILMAN, 2016, loc. 75-82, grifo nosso).

Ao demonstrar seu desagrado pelo jardim, ela destaca a cor predominante neste espaço, contrapondo assim o verde e o amarelo. Podemos averiguar, dentre as significações da cor verde, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 451, tradução nossa), que: “Verde é a cor da esperança, da força e da longevidade”¹²⁹, correspondendo assim ao estado inicial da narradora protagonista de esperança com relação à melhora do seu estado nervoso, com o auxílio daquele espaço alugado pelo marido que poderia lhe ser benéfico, mesmo que não tivesse sido uma opção sua.

Porém, como afirmamos, no trecho final do conto, ela demonstra preferência pelo espaço no qual o amarelo é a cor predominante, cor que se contrapõe ao verde. Se o segundo representa esperança, longevidade e vida, o primeiro possui um significado bem oposto, tendo em vista que pode ser interpretado como a cor que “anuncia a decrepitude, a velhice e a aproximação da morte e, em última análise, o amarelo se torna um substituto para o preto” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 1138, tradução nossa)¹³⁰. Então, conforme seu estado psíquico se torna mais instável, e sua relação com o quarto e o papel de parede evolui, ela evita o espaço do *jardim*, que é majoritariamente verde.

Os tons esverdeados também coadunam com o período primaveril, no qual as plantas e a natureza como um todo voltam a ser abraçadas pelo sol após o inverno, e assim florescem e resplandecem de vida. Enquanto o verde simboliza a primavera, os tons amarelados correspondem ao outono, momento em que após florescer e frutificar, as plantas começam a se preparar para enfrentar o inverno novamente. Conforme o estado mental da narradora protagonista se deteriora, ela se sente mais envolvida pelo amarelo, desprezando o verde, abraçando o papel de parede

129 “Green is the colour of hope, of strength and of longevity” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 451).

130 “It also heralds decrepitude, old age and the approach of death, and ultimately yellow becomes a substitute for black” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 1138).

amarelo e se integrando a ele. Dessa forma, ela se desgarra do que o verde e o jardim primaveril representam para mergulhar na imensidão amarelada e outonal do quarto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma narrativa em primeira pessoa, todas as descrições do espaço são realizadas a partir do ponto de vista da narradora protagonista. Sendo assim, temos acesso privilegiado às reflexões da personagem com relação ao espaço analisado, nos permitindo perceber como o comportamento dela se modifica durante a narrativa e como isso afeta sua relação com o espaço analisado. Dessa forma, foi primordial para alcançarmos o objetivo deste trabalho realizarmos uma análise do espaço do *jardim*, a partir dos conceitos teóricos referentes a esse elemento da narrativa, para conseguirmos estabelecer as relações entre o referido espaço e o processo de domesticação da narradora protagonista.

Após considerarmos as noções de cenário e ambiente, compreendemos ainda que as descrições do jardim se relacionam ao conceito de ambientação reflexa, uma vez que temos acesso às alterações do referido espaço por meio da percepção da narradora protagonista. Seus apontamentos em relação ao jardim são permeados pela degradação de seu próprio estado mental, proporcionando ao leitor uma maior compreensão não apenas do cenário, mas também do que se passa na subjetividade da narradora protagonista.

Apontamos uma relação direta entre a degradação mental da narradora protagonista e seu desejo de se afastar do jardim, sendo esse espaço, a partir da nossa análise, aquele que simboliza a vida e a esperança, e conforme seu estado piora ela não vê sentido em continuar caminhando por um ambiente que representa aquilo que ela não irá alcançar. E acima de tudo, esse espaço é um espelho de como a partir do uso do poder, físico e psicológico, até mesmo a Natureza, que simbolizaria a liberdade, pode ser dominada.

Trata-se, portanto, de um reflexo da situação dela, que está sendo cerceada e silenciada a partir de um “tratamento” que deveria trazer-lhe uma melhora quando, na verdade, mais colabora para sua piora e aniquilação.

A dinâmica da relação entre a narradora protagonista e seu marido também é refletida a partir da análise do espaço do jardim. Basta lembrarmos da menção às estufas destruídas: o marido metaforizado na grande redoma de vidro, que tem como função a proteção das plantas, e estas como metáforas para a narradora protagonista, constantemente cerceada de “cuidados”, mas que a sufocam mais do que permitem-lhe respirar. Imagine-se uma árvore que cresce continuamente até alcançar o teto da estufa, em não havendo mais espaço para crescer, é podada, cortada, por crescer demais, ir além. Assim também ocorre com o casamento, que é inicialmente apresentado como uma união harmônica e fonte de felicidade para a personagem, mas que aos poucos se revela uma relação de opressão, na qual o marido exerce uma influência gigantesca sobre a narradora protagonista, e deturpa a sua percepção sobre as próprias necessidades e sentimentos.

Contudo, a mesma árvore pode possuir uma força tão grande que, quando algo tenta impedir o seu crescimento, ela destrói aquilo que está tentando limitá-la. Ao citarmos o aspecto da destruição, podemos direcionar nosso olhar para alguns dos espaços do conto, dentre eles o quarto “infantil” e seu papel de parede, e no jardim as estufas. A destruição presente nestes espaços, sendo ela ou não causada pela narradora protagonista, demonstra a não passividade das prováveis mulheres que foram cerceadas na casa de campo, e a luta das mesmas pela liberdade. Sendo assim, elas não abaixaram a cabeça e obedeceram cegamente às ordens que lhe foram impostas, durante todo o tempo, mas tentaram resistir da forma que lhes era possível.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lásaro José; BORGES FILHO, Ozíris. Espaço e sentidos: uma topoanálise de “vila dos confins”. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, 2015.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito; A poética do espaço**. Traduções de Joaquim José Moura Ramos, Remberto Francisco Kuhnen, Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Abril Cultural. São Paulo, 1978.

BARBOSA, Ana Paula Herculano. **Um grito de socorro de Charlotte Perkins Gilman: A loucura feminina e a sua relação com o espaço no conto “The Yellow Wallpaper”**. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, p. 71. 2020.

BORGES FILHO, Ozíris. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. XI Congresso Internacional da ABRALIC, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dictionary of Symbols**. Penguin Reference. 2. ed. London, England, 1996.

DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. Série Princípios. Editora Ática. 2. ed. São Paulo, 1987.

FELMAN, Shoshana. “Women and madness: the critical phallacy”. In: *Diacritics*, Vol.5, Nº 4 (Winter, 1975).

GAMA, Débora Cunha Costa; DE OLIVEIRA, Joelma Márcia Santos; MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. A tematização e a figurativização como procedimentos semânticos na leitura de textos em sala de aula. **Entrelinhas**, v. 11, n. 2, p. 267-284, 2017.

GILMAN, Charlotte Perkins. **O papel de parede amarelo**. Tradução de Diogo Henriques. 5. ed. Editora José Olympio, 2018.

GILMAN, Charlotte Perkins. **The Yellow Wallpaper**. loc.1-395. Published by Wisehouse Classics - Sweden. Kindle Edition, 2016.

GREENBLATT, Stephen (ed.). **The Norton Anthology of English Literature**. Vol. 2. 8th ed. New York and London: W. W. Norton & Company, 2006.

HOROWITZ, Helen Lefkowitz. **Wild Unrest: Charlotte Perkins Gilman and the Making of “The Yellow Wall-Paper”**. Oxford University Press. New York, 2010.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. Ática. São Paulo, 1976.

SHOWALTER, The Female Malady: Women, Madness and English Culture, 1830-1980.
London: Virago, 1991.

USSHER, Jane M. **The Madness of Women: Myth and Experience**. 1. ed. Routledge. New York, 2011.

Literaturas e plurilinguismos na construção de identidades linguísticas e culturais

*Solaneres Laértia Nunes S. Nascimento,
Manuella Bitencourt,
Luana Costa de Farias &
Josilene Pinheiro-Mariz*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar na perspectiva de identidade, seja linguística ou literária e cultural deve ser uma constante dentro das inquietações do profissional de Letras, independentemente de o profissional ser de língua ou de literatura, haja vista esses dois campos serem a nossa base. Assim, com este capítulo, buscamos apresentar algumas discussões concernentes ao tema, considerando a importância da formação linguístico-cultural no processo de construção identitária do/a professor/a de línguas e de literaturas, seja em língua materna, ou estrangeira. Por essa razão, é indispensável trazer à tona o pensamento jakobsoniano, no que diz respeito à necessidade indissociável do par língua e literatura para o profissional de Letras. Para além do estruturalismo findo ou qualquer outro argumento que se dê ao período dos anos sessenta e setenta no nosso âmbito de estudos, pensar essa relação indissociável é fundamental, conforme temos discutido há alguns anos em teses e outros espaços apropriados, a exemplo de Santoro (2007); Pinheiro-Mariz (2008); Jover-Faleiros (2009); Costa Jr. (2016), dentre muitos outros.

É com esse olhar que construímos este capítulo a oito mãos, buscando dar espaço para essa discussão, voltando o nosso olhar para o contexto do ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Isto porque a literatura pode ser compreendida como uma importante manifestação cultural de um povo, permitindo ainda certa transposição artística e representativa de aspectos diversos da realidade de uma sociedade, englobando os seus discursos políticos, jornalísticos, religiosos e/ou ideológicos.

Ressalte-se, entretanto, que não se pode afirmar que a literatura é uma cópia fiel de qualquer que seja a realidade; afirmamos, sim que ela pode ser um produto verossímil, que consiste em narrar o que poderia ter acontecido e não o que realmente aconteceu (ATAÍDE, 1973). Desde a antiguidade vemos que o conceito aristotélico sobre a verossimilhança vem sendo empregado em diversas manifestações culturais com a tentativa de representar a realidade: “[...] é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade.” (ARISTÓTELES, 2007, p. 43).

Assim, em um primeiro momento, traçamos comentários sobre a importância de se estudar línguas enquanto elemento que compõe a identidade do ser humano, destacando-se o quanto seria importante essa discussão nas formações em Letras. Na sequência, exemplificamos a discussão a partir da leitura de um romance gráfico, que apresenta seu protagonista sob ângulos diferentes, confluindo para a diversidade da temática das autoras de língua francesa dos espaços líquidos do continente africano. Concluimos, retomando o nosso cerne de discussão, que estão ancoradas nas ideias de *Literaturas e plurilinguismos na construção de identidades linguísticas e culturais*.

PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NOS CURSOS DE LETRAS

São muitos os percursos que podem favorecer uma educação plurilíngue nos cursos de Letras e no Ensino Básico. A oferta de disciplinas optativas e/ou complementares de Intercompreensão, por exemplo, possibilitaria tanto o contato com outras línguas como uma perspectiva didática desta abordagem plurilíngue para a formação inicial de professores. Assim como a disponibilização de disciplinas que preconizam a leitura e a interação com literaturas de línguas estrangeiras, a fim de despertar no professor em formação uma maior abertura para as culturas e línguas. Pois é ele que mediará os conteúdos e as competências pessoais e profissionais que precisam ser desenvolvidas em sala de aula, e essa mediação requer experiência, flexibilidade e abertura pedagógica. Sabemos a relevância da mediação e da experiência do professor para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, por isso é importante que ele esteja aberto para as outras línguas e culturas. Como ele poderá trabalhar em sala de aula outras línguas, se ele mesmo em sua formação acadêmica não teve acesso a elas?

Estabelecer novas disciplinas no currículo é necessário, mas não é uma tarefa fácil uma vez que o PPC é construído coletivamente, a partir de vários setores, como a Pró-Reitoria de Ensino, o Colegiado do curso, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e várias óticas distintas sobre as necessidades do curso. Porém, é possível inserir a abordagem plurilíngue em disciplinas que estão presentes no currículo universitário dos cursos. Os cursos de Letras da Paraíba, por exemplo, dispõem de disciplinas relacionadas à didática, prática pedagógica, em que os alunos têm contato com diversas metodologias de ensino, o que abre espaço para o professor discutir sobre a abordagem plurilíngue. O contato com outras línguas pode ocorrer em diversas disciplinas que envolvam a leitura, a depender da didática do professor. Por isso, é fundamental sensibilizar os professores universitários a partir

do compartilhamento de palestras, mesas-redondas, pesquisas e de propostas práticas de atividades plurilíngues, para que eles possam perceber que o trabalho com outras línguas é algo possível e que irá se somar ao conteúdo de sua disciplina. Por exemplo, a leitura em outras línguas promove a interculturalidade, que é defendida por muitos cursos de Letras; verificamos essa realidade tanto nas disciplinas de graduação como nas pós-graduações, neste contexto podemos citar o caso da UEPB - campus CG que conta com um programa de pós-graduação intitulado *Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI)*.

Vale destacar também, que no contexto brasileiro existem muitos estudantes que possuem apenas o conhecimento de inglês e espanhol, então é importante sensibilizá-los para outras línguas; por isso, as atividades de intercompreensão, por exemplo, que geralmente utilizam textos em várias línguas. São atividades bastante interdisciplinares, porque podem ser encaixadas em qualquer disciplina que requeira leitura, utilizando textos literários ou outros tipos de textos. Como as atividades de intercompreensão geralmente exigem apenas a leitura de textos, o professor e o aprendiz não precisam ter um excelente nível de produção oral e/ou escrita nas línguas-alvo, o que pode facilitar o desenvolvimento da atividade, já que normalmente as produções são difíceis de serem realizadas sem um conhecimento básico da língua. Sendo assim, a partir da leitura, sobretudo de línguas semelhantes à língua materna, o aprendiz e o professor podem alcançar o plurilinguismo com mais facilidade, visto que a língua materna servirá de âncora para a compreensão dos textos em língua estrangeira.

Reconhecemos que existem, por certo, desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas no Brasil. Primeiramente, o professor de língua em formação inicial pode não achar relevante entrar em contato com outras línguas estrangeiras, por questões afetivas ou didáticas, reconhecendo atividades plurilíngues como desnecessárias para a sua prática docente. Em

segundo lugar, os professores podem cogitar que trabalhar com atividades de intercompreensão dificultaria as aulas, por requerer mais tempo para a seleção de textos e planejamento da aula. Como os livros didáticos escolares de língua não trabalham com outras línguas, é preciso que o professor busque em outro lugar esse material.

Entendemos que essa formação plurilíngue poderia ampliar os horizontes dos atores de cursos de formação em línguas estrangeiras e até possibilitar a abertura de licenciaturas em outras línguas modernas, como italiano e alemão, aumentando o número de professores. Os centros de idiomas também são uma possibilidade para concentrar os professores sem demandar recursos a escola, como salas, materiais de limpeza, manutenção, material escolar e alimentação. A Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, por exemplo, conta com o Centro de Línguas Estrangeiras (CELEST), que atende a estudantes de escolas públicas e servidores municipais, porém a maioria das cidades do estado não dispõe de centros de línguas. Diante desses desafios, é preciso que as universidades pensem em ações que explorem diversos panoramas e realidades.

É preciso ratificar que a universidade pública é uma instituição política conquistada e mantida pela comunidade, por isso deve estar alicerçada em suas necessidades; e, é através dos eixos de ensino, pesquisa e extensão que a universidade disponibiliza serviços à sociedade. Esses serviços vão desde a oferta de profissionais capacitados para exercer diversos ofícios, aos cidadãos capazes de identificar caminhos para resolução de problemas, com alternativas que vão desde as pesquisas até as atividades de extensão que promovem uma articulação entre teoria e prática para as melhorias do ensino, sendo este, o mais importante pilar para a comunidade *intra* e extramuros.

No âmbito do ensino e da extensão, as aulas com foco em abordagens plurais podem se desdobrar em inúmeros benefícios

promovidos pela abordagem plurilíngue para a educação. Sobre essa importância, Souza (2019) observou a contribuição da intercompreensão para o desenvolvimento da língua materna (LM) em uma escola pública da cidade de Natal- Rio Grande do Norte, Brasil. Ele concluiu, a partir da observação de um desvio padrão de notas, que a disciplina de intercompreensão proporcionou uma melhora de aprendizagem mais igualitária dos aprendizes de ambas as turmas participantes quanto à compreensão de textos escritos em português, mesmo com as limitações de tempo e de quantidade de alunos participantes. A abordagem também proporcionou um intercâmbio virtual entre estudantes brasileiros e a cultura de outros países de línguas de origem românica, a partir da utilização de plataformas de aprendizagem na internet.

Sob outra ótica, Klein (2008) afirma que a intercompreensão estimula o saber existente no aprendente, religando os esquemas cognitivos linguísticos, facilitando a aprendizagem de línguas. Esta facilitação não se dá apenas entre línguas da mesma família, pois outras podem servir como pontes de transferência para outras famílias, como o francês e o inglês, apesar de serem de ramos diferentes. Em sua experiência de ensino de francês para germano falantes, ele destaca que o inglês é uma base possível de intercompreensão para alemães, visto que historicamente o inglês pode ser considerado uma língua românica, por assim dizer, disfarçada, devido às inúmeras semelhanças com as línguas latinas. Entre as semelhanças, estão o léxico internacional, o léxico de origem românica, as correspondências fonéticas, gráficas, pronúncia e estruturas sintáticas comuns às línguas românicas.

Muñoz (2020), em sua investigação qualitativa, de perspectiva etnográfica na Universidade Federal de Integração Latino-americana (UNILA), que se localiza em Foz do Iguaçu, Paraná- Brasil. Essa universidade se localiza na fronteira do Brasil, Paraguai e Argentina e tem um projeto bilíngue (espanhol/

português), que objetiva transformar o bilinguismo em uma ferramenta de integração cultural e intelectual da comunidade acadêmica. Diante disso, a pesquisa explorou algumas experiências e situações comunicativas em que os estudantes relatam estratégias de compreensão plurilíngue em contexto acadêmico. Analisando os relatos de intercompreensão, que neste caso ocorria principalmente na comunicação oral, ou seja, os estudantes ou professores perguntavam e respondiam na língua que se sentiam mais à vontade (espanhol ou português), a pesquisadora percebeu que dentro da intercompreensão não ocorre apenas a mobilização de conhecimentos puramente linguísticos. Ela afirma que o objetivo comunicativo vai além da transmissão de informação, já que se pretende chegar à compreensão do outro e pensar no lugar do outro dentro da interação, resolver problemas de comunicação instantâneos, tomando conta da diversidade de culturas e línguas, construindo pontes de contato entre povos que compõem o espaço latino-americano.

Destacamos, ainda, alguns benefícios cognitivos de conhecer línguas estrangeiras, tais como o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, ou seja, a sensibilidade consciente com relação às línguas e ao seu relacionamento entre si (HUFSEIN; JESSNER, 2009), proporciona a influência interlinguística e a intercompreensão entre línguas, facilitando consequentemente a aprendizagem de uma língua alvo. Melhor proficiência em produção oral e escrita tanto em língua estrangeira como em língua materna (DEWAELE et. al 2008), pois minimiza a ansiedade comunicativa, facilitando a fluência na língua alvo e, também, possibilita uma escrita mais complexa, tendo em vista que o conhecimento estrutural das línguas possibilita uma maior quantidade de análises linguísticas que aprimoram o texto.

Pessoas plurilíngues conseguem ignorar com mais facilidade informações irrelevantes para uma tarefa específica, alcançando um estado de alerta que lhes permite prepararem-se para o

monitoramento e a resolução de problemas (COSTA et al, 2008). Por essa razão, eles também são mais eficientes no raciocínio e na resolução de problemas que exigem a execução de diversas funções simultâneas, conseqüentemente eles têm uma menor dificuldade de realizar atividades multitarefas em comparação aos monolíngues (WODNIECKA, 2007 apud KOMOROWSHA, 2011). Isso também amplia a criatividade, visto que pessoas bilíngues/plurilíngues conseguem pensar em várias possibilidades de resolução para uma tarefa específica (KOMOROWSHA, 2011).

Pesquisas apontam, a exemplo das de Mårtensson et al (2012), que aprender uma língua modifica a estrutura cerebral de uma forma diferente da aprendizagem de outro conhecimento. Os pesquisadores realizaram um estudo na Suécia com um grupo de jovens da Academia de Intérpretes das Forças Armadas com o objetivo de medir seus cérebros após um treinamento intensivo em idiomas estrangeiros: incluindo-se o russo e o árabe. Após 13 meses de trabalho, o grupo que não dominava nenhuma língua estrangeira passou a falá-las fluentemente. Um grupo de controle também passou 13 meses aprendendo outros assuntos, mas não estudou nenhum idioma. Os dois grupos tiveram seus cérebros analisados por ressonância magnética antes do início do curso intensivo e três meses após seu término.

Os resultados mostraram que a estrutura cerebral do grupo de controle não foi modificada, já no grupo que aprendeu idiomas, principalmente nos candidatos mais fluentes, houve um crescimento de áreas específicas do cérebro, tais como o hipocampo, enquanto região importante para a consolidação da memória, e lobos frontais e temporais do hemisfério esquerdo, ressalte-se que os lobos frontais são importantes para o planejamento e execução de comportamentos aprendidos e intencionais e os lobos temporais servem para percepção auditiva, componentes receptivos da linguagem, memória e emoção.

A TRANSTERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NA OBRA *L'ARABE DU FUTUR*

Levando em consideração a necessidade de formação de profissionais de letras, como sólida formação em língua e em literatura, recorreremos à didática para assim pensarmos em caminhos para que, de fato, se contribua para a construção de bases sólidas na formação de professores de língua e de literatura. Nesse sentido, damos enfoque à leitura literária de obras gráficas, como as histórias em quadrinhos (HQ), outrora negligenciadas pela academia, pois eram consideradas histórias ilustradas, sendo, portanto, voltadas para crianças. Atualmente, sabe-se que tal pensamento ficou no passado e que as HQ têm, hoje, significativa autonomia, figurando como corpus de teses, dissertações e outros estudos no campo da semiótica e da intermedialidade, estando muito presente também na didática do ensino de línguas.

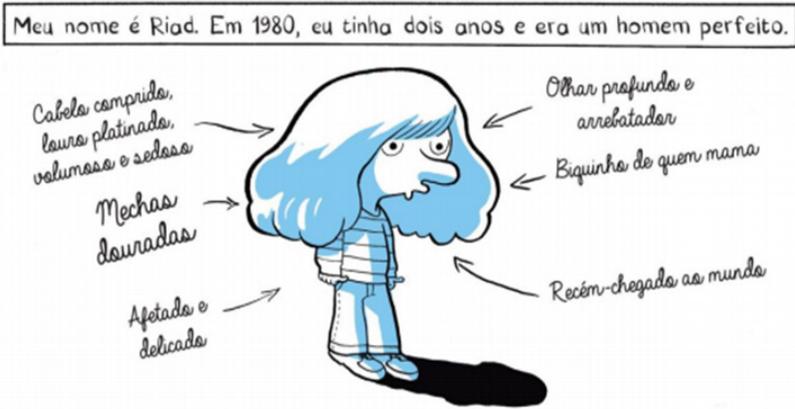
É por esse viés que exemplificamos as nossas reflexões do ponto de vista da língua estrangeira/adicional, plurilinguismo e ensino de literaturas na construção/afirmação de identidades, observamos a leitura de HQ com um lugar de trocas interculturais e também um espaço especial para o ensino de língua francesa. Com esse olhar, partir da necessidade de fazer com que leitor esteja mais próximo da história, vemos que as identidades de personagens têm sido cada vez mais ressaltadas tanto em estudos de análises literárias, mas também em trabalhos ligados à didática de línguas, sendo a identidade modificada ou não pelo meio em que vive ou pelo que já se foi vivido. Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2000), Hall expõe, em linhas gerais, o estado da questão das identidades nacionais. Sendo possível, então, inferir que as identidades fixas estão sempre em processo de desintegração, enquanto as identidades híbridas – ou novas identidades, são maleáveis e vão se ajustando de acordo com as situações.

Assim, nos quadrinhos, podemos acompanhar a construção identitária dos personagens, desde estereótipos visuais até a construção social, política e/ou ideológica. Por esse prisma, escolhemos, como exemplo o *roman graphique* de língua francesa *L'Arabe du Futur*, Riad Sattouf (2015), para exemplificar as tasi (des)construções identitárias de seus protagonistas sob o ponto de vista de Hall (2000); visto que, apesar de que se trata de uma criança, e que a história se passa no chamado mundo árabe, espaço no qual se observa personagens, evidentemente, influenciadas pelo meio em que vivem. Ressaltamos, a seguir, a construção identitária do garoto Riad em *L'Arabe du Futur* a partir da transterritorialidade em que o personagem vive

Na HQ de Riad Sattouf, ele conta a sua história através dos quadrinhos, começando pela infância transterritorializada, uma vez que filho de mãe francesa e pai sírio, ele nasce na França, mas muda-se, com a família primeiramente para Líbia e, posteriormente, para a Síria, já que seu pai consegue emprego no seu país de origem. Consideramos aqui transterritorialidade não apenas o fator de deslocamento e/ou mudança de um lugar para outro, mas sim, a vivência do novo, a experimentação efetiva da nova situação.

Na imagem abaixo, pode-se observar o estereótipo da personagem, criança francesa, que é construído desde o primeiro quadrinho quando se descreve suas características físicas:

Figura 1 – Características físicas do Riad



Fonte: *O Árabe do futuro* vol. 1, (RIAD, 2015, p.7)¹³¹

Com essa descrição, Riad, mesmo ainda muito pequeno, se sente bem aceito na França por se parecer com a grande maioria das crianças daquele país. Aqui pode-se inferir a uma das três noções de sujeito que Hall (2000) aborda: o sujeito do iluminismo, “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão e de ação. (...) que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve” (HALL, 2000, p. 11). O pequeno Riad parece ter uma identidade fixa, sendo facilmente identificado como francês, o que no decorrer da narrativa vai se transformando, pois o tipo físico continua, mas, o espaço de sua vivência muda, o que revela um estranhamento dessa criança diferente, como podemos observar na Fig. 2, abaixo.

¹³¹ Optamos em deixar a obra traduzida para melhor visualização e compreensão.

Figura 2 – Amizades do Riad



Fonte: *O Árabe do futuro* vol. 1, (RIAD, 2015, p. 20)

A obra também retrata a experimentação efetiva da nova situação no que diz respeito à relação de amizade que Riad estabeleceu com mais outras duas crianças de etnias diferentes que viviam no mesmo prédio que ele, como podemos ver na figura acima. Nesta imagem, observa-se que, apesar de aceito pelos amigos, Riad percebe que, ao ser apontado como americano apenas pela cor do cabelo, vê-se como diferente dos demais, vindo a ser rotulado e questionado por isso, mesmo que de forma não muito incisiva já que, como ele mesmo menciona, a menina, Abani, não parava de mexer nos seus cabelos, como se fosse hipnotizada pelas madeixas douradas. O mesmo acontece em outras ocasiões, mas, por vezes, de forma negativa, como quando ele se muda para a Síria, segundo vemos no excerto abaixo:

Figura 3 – O julgamento pela família



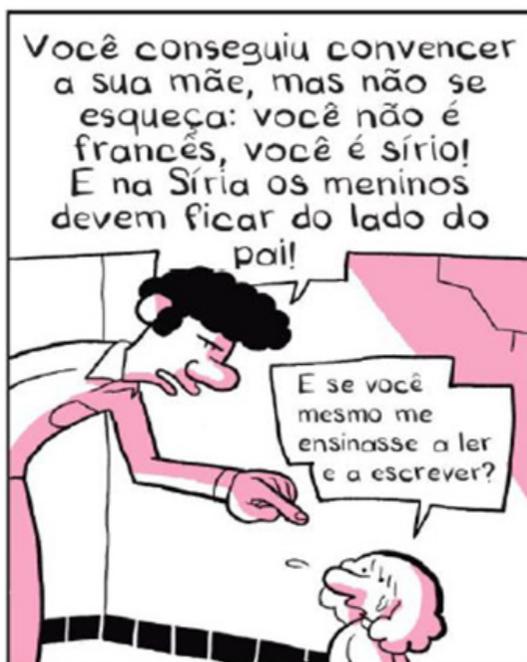
Fonte: *O Árabe do futuro* vol. 1, (RIAD, 2015, p. 133)

Nas duas primeiras figuras acima, pode-se inferir a segunda noção de sujeito que Hall (2000) aborda, o sujeito sociológico, que reflete “a crescente complexibilidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente”. (...) a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade” (HALL, 2000, p.11). Já na terceira figura, Riad não é questionado, mas sim, acusado. Nesse caso, são seus familiares, tios e primos sírios que, claramente, não gostam dele e não o aceitam por pensar que, ao ter cabelos louros, ele é judeu; tal fato, da ótica de seu próprio pai, é muito negativo, levando-se em conta que os judeus seriam um povo inimigo dos sírios, do mesmo modo que os americanos também são.

Neste primeiro volume da obra, o autor nos mostra seu percurso entre: França, Líbia, volta à França, Síria, de volta à França novamente e por fim, de volta à Síria. De acordo com Hall (2000),

o deslocamento do sujeito é uma marca do período pós-moderno, paradoxalmente, as pessoas também se identificam com os lugares onde vivem e onde criaram raízes, por isso Hall (2000) trata desse deslocamento como um caráter positivo para a construção da identidade, pois desestrutura as identidades estáveis do passado ao mesmo tempo em que questiona tais estabilidades e proporciona o jogo de novas identidades. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida (HALL, 2000, p.21).

Figura 4 – Identidade do Riad



Fonte: *O Árabe do futuro* vol. 1, (RIAD, 2015, p. 146)

Na figura acima, identificamos que, apesar dos choques culturais e sua rápida adaptação aos países de vivências múltiplas, fazia com que muitas vezes fosse taxado de não francês, sendo obrigado, pela sua família paterna, a se comunicar com os familiares em língua árabe. Aqui é possível observar a terceira noção de sujeito apresentada por Hall (2000), o sujeito pós-moderno sendo aquele que é definido historicamente e não biologicamente, já que, por, nesse momento, ser o seu pai que está definindo a sua identidade, Riad acaba assumindo o que ele quer: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades diferentes que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2000, p.13).

Ainda levando-se em consideração a questão linguístico-cultural, do ponto de vista da literatura, enfocamos, a seguir, a produção literária de escritoras de língua francesa, uma vez que do nosso prisma, a formação de professores de línguas e literaturas deve dar espaço para as consideradas minorias, sejam línguas com menos status social, seja leitura de quadrinhos, um gênero que, muito embora já tenha superado muitos “senões”, a autoria feminina ainda continua sua luta por espaço de diálogos e de visibilidade.

A LITERATURA D’ALÉM-MAR DE AUTORIA FEMININA

Em volta do nosso planeta, há diversos espaços de língua francesa, sejam espaços continentais, sejam as regiões insulares, tanto das Antilhas, quanto das conhecidas “Áfricas líquidas”, no dizer de Vergès (2019); e, das ilhas e arquipélagos da Oceania. Todos esses espaços são plenos de diversidades culturais e linguísticas que, naturalmente, refletem na literatura; esses, são lugares moldados por experiências e pela história humana, abordando uma infinidade de representações que são reveladas na literatura. As produções literárias das escritoras oriundas desses espaços insulares ilustram a riqueza das paisagens das

Ilhas, tornando mais vivas as memórias e as identidades ali presentes. Essa é uma realidade que nos relata Trabelsi (2005) “a percepção da ilha não é apenas uma função das peculiaridades de suas realidades geográficas, mas segue a semântica e a sintaxe de nosso imaginário”¹³². (TRABELSI, 2005, p. 6).

Já da percepção de Currel (2014), desde os tempos mais antigos até os dias de hoje, a Ilha foi considerada como um espaço geográfico privilegiado da geografia metal ocidental e um lugar propício a uma abundante literatura, onde o real e o imaginário se confundem. Assim, podemos observar que nestes espaços marítimos de onde surgem essas produções literárias, muitas temáticas são exploradas, bem como as suas características que convidam leitores ao redor do mundo.

As escritoras que produzem literatura nesses espaços insulares e sobre eles, trazem a riqueza de diversos temas, ultrapassando obstáculos encontrados em uma sociedade ainda majoritariamente patriarcal. Através de suas obras, revelam de forma sutil a beleza dessas regiões marítimas em contos, romances, peças de teatro e poesias. Essa produção literária nos traz uma reflexão acerca do imaginário associado às ilhas e continentes, da descrição de imagens nelas contidas e de uma literatura ficcional. Dessa forma, Moniz et al., (2014, p.5) afirmam :

Dans tous ces textes les îles apparaissent comme les « dépositaires des trésors de la mémoire de l’imaginaire. », comme un puissant répertoire d’images, un catalyseur d’imaginaire et un subtil embrayeur fictionnel. En tous cas, en tant que motifs, elles transcendent le statut purement décoratif en induisent toujours quelque part la définition identitaire à partir du récit. (MONIZ et al., 2014, p. 5)¹³³

132 [...] la perception de l’Île n’est pas seulement fonction des particularités de ses réalités géographiques, mais suit la sémantique et la syntaxe de notre imaginaire”. (TRABELSI, 2005, p. 6).

133 Todas as traduções deste texto são de nossa autoria, salvo menção

Refletindo a respeito da produção literária dessas mulheres, notamos que dentre os vários temas que giram em torno de suas obras, um dos mais expressivos é a ilha. Dessas ilhas surgiram uma literatura inspirada no mar que as rodeia, estando, na nossa ótica, ligada à identidade de ser mulher inserida no contexto histórico desses países. São abordados também, os inúmeros desafios encontrados em seu cotidiano, o silêncio e a invisibilidade na cena literária e na história. Se buscarmos uma ancoragem, encontramos em Perrot (2007) que por intermédio dessas obras, as escritoras trazem reflexões necessárias que atravessam centenas de gerações, possibilitando um novo levantamento da história das mulheres, resgatando suas memórias e experiências vividas. Isso faz com que haja um enriquecimento importante para a literatura escrita em língua francesa produzida nos países insulares.

Observando a produção literária das Ilhas ligadas à África, notamos que há uma literatura multilíngue, pois, a diversidade linguística é fruto da formação dos povos que construíram essas nações, deixando como herança essa diversidade de línguas nesses espaços geográficos. Analisando pela ótica dos países colonizados, veremos que a língua francesa está ali presente desde muito tempo, possibilitando a expansão da literatura nessas regiões marítimas.

A título de exemplo, deixamos, no quadro abaixo, autoras e obras catalogadas em pesquisa anterior, apenas para dar uma amostragem da diversidade revelada nessa região de língua francesa:

contrária. Em todos esses textos, as ilhas aparecem como “depositárias dos tesouros da memória do imaginário. “, como um poderoso repertório de imagens, um catalisador do imaginário e uma sutil embreagem ficcional. Em todo caso, como motivos, eles transcendem o status puramente decorativo, induzindo sempre em algum lugar a definição identitária a partir da narrativa. (MONIZ et al., 2014, p. 5).

Tabela 1. Escritoras dos países insulares de língua francesa

Literatura Malgache		
Alexandra Malala (1987)	Antananarico, Madagascar	<i>Coup de vieux</i> , Lettres de l'océan Indien, Harmattan, 2006.
Esther Nirina (1913-2004)	Madagascar	<i>Silencieuse respiration</i> , Orléans : J.J. Sergent, 1975, 10 p. Poesia
Michèle Rakotoson (1948)	Antananarico, Madagascar	<i>Les Bain de reliques</i> , (romance malgache) Paris : Karthala, 1988. Romance
Literatura mauriciana		
Ananda Devi (1957)	Trois-Boutiques, Ilhas Maurício	<i>Les longs désir</i> . Paris : Gallimard, 2003. Poesia
Jeanne Gerval Arouff (1936-2015)	Mahébourg, Ilhas Maurício	<i>Je t'offre ma terre</i> . Rose-Hill : Éditions de l'Océans Indien, 1990. Poesia
Marie Leblanc (1867-1915)	Ilhas Maurício	<i>La vie et le rêve</i> . Port-Louis : Central Printing Establishment, 1890. Novela
Marie Thérèse Humbert (1940)	Quadre Bomes, Ilhas Maurício	<i>Comme un voile d'ombres</i> . Paris : Stock, 2000. Romance
Nathacha Appanah (1973)	Mahébourg, Ilhas Maurício	<i>Les Rochers de poudre d'Or</i> . Paris : Gallimard, 2003. Romance
Literatura reunioneosa		
Anne Cheynet (1938)	Saint Denis, Ilha da Reunião	<i>Matanans et Lagoutis</i> , Saint Denis : Presse REI, 1972

Catharine Boudet (1968)	Saint Denis, Ilha da Reunião	Résiliances.Paris : L'Harmattan, 2007. Poesia
Claire Karm (1958)	Toulon, França	<i>Au danseur du feu pas</i> , Saint-Denis : Édition. UDIR, 1983 Poesia.
Isabelle Hoarau Joly (1955)	Saint-Pierre, Ilha da Reunião	<i>Comment le désert a disparu</i> . Clermont-Ferrand : Reflets d'ailleurs, 2011.
Joëlle Écormier (1967)	Tampon, Ilha da Reunião	<i>Théodore, le passager du rêve</i> , Océan Éditions, 2013
Julianne Salvat	Fort-de-France, Martinica	<i>Chants de veille</i> (Poésie, 1998)
Maryvette Balcou (1969)	Côtes d'Amour, Bretanha	<i>Le recommandeur de poussières</i> , Ciboure (France) La Cheminante, 2009. Romance
Monique Agenor (1940)	Saint Denis, Ilha da Reunião	<i>Comme un voile de papagn'</i> . Paris : Le Serpents a Plume, 1998.
Monique Merabet (1949)	Piton Saint-Leu, Ilha da Reunião	<i>L'île du non-retour</i> (poèmes aux Éditions Surya 2010 <i>Au bout de l'index</i> (haïkus bilingues français/créole aux Éditions L'iroli 2015

Fonte: Quadro elaborado por Luana Costa de Farias

Como se pode observar no quadro exposto, existem muitas escritoras nos países insulares investigados e que, pela

sua literatura, trazem novas percepções de mundos para os seus leitores. Dentre essas autoras apresentadas, podemos destacar os nomes de Ananda Devi e Marie Thérèse Humbert, nas Ilhas Maurício; Michèle Rakotoson, em Madagascar; Anne Cheynet, Julianne Salvat e Claire Karm, na Ilha da Reunião, dentre muitas outras que têm publicações mesmo fora de seus países. Todas essas citadas autoras são responsáveis por uma lírica que revela a importância de dar visibilidade às produções literárias de autoras.

São autoras também reconhecidas com renomadas premiações de muita concorrência no âmbito literário, como por exemplo, o *Grand prix de la francophonie*, para escritores de países francófonos em nível internacional; o *Prix Ouest-France Étonnants Voyageurs*, que oferece aos jovens leitores a oportunidade de se tornarem jurados literários e o *Prix littéraire de la ville de Saint-Cyr – Outremers*, com o propósito de valorizar a literatura desse espaço, entre muitas outras premiações.

Diante desses dados, vemos o quanto as autoras ingressam no espaço literário, mulheres que além de escreverem, exercem outras profissões, são professoras, filósofas, jornalistas, médicas, advogadas, embaixadoras e fundadoras de diversos espaços que levantam a bandeira em favor da luta pela mulher. São mulheres de identidades múltiplas, como toda mulher, mas, que engajaram em busca de reconhecimento em um campo que ainda hoje é mais afeito ao homem e, por essa razão, essas mulheres são responsáveis pela construção de novas identidades de seus compatriotas, mas, também de leitores que, em todo o mundo, buscam novas formas de ler em francês, o que chamaríamos de novas identidades da literatura de língua francesa, indo para além da noção de francofonia ligada à colonização. Muito provavelmente, elas estão construindo uma nova identidade da francofonia em todo o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra literária em toda a sua delicadeza e força, ao mesmo tempo, só pode ser construída de elementos da língua, do mesmo modo que é importante ressaltar que a melhor manifestação da língua se dá na literatura; portanto, não é possível separar um do outro. Considerando-se a importância desses dois grandes domínios do conhecimento, neste capítulo, buscamos discutir sobre a importância de uma formação plurilíngue nos cursos de Letras, haja vista ser nele que se formam os profissionais de literaturas e de línguas maternas ou estrangeiras.

Para além de uma perspectiva de aprendizagem de conteúdos, verificamos que o conhecimento de outras línguas pode também contribuir para outras competências profissionais e pessoais. Um claro exemplo que podemos acrescentar é o de crianças bilíngues, pois elas desenvolvem a capacidade de se colocar na situação de outra pessoa mais cedo, isto porque elas compreendem que os outros podem não ter o mesmo conhecimento que elas têm (BIALYSTOK; SENMAN, 2004). Este benefício auxilia o estudante em formação alunos a desenvolver o respeito às diversidades de indivíduos, grupos sociais, identidades e culturas, promovendo o exercício da empatia.

A partir desse olhar, a leitura da obra literária ressalta-se condição *sine qua non* para se propiciar tais exercícios de empatia. Pois, além de a leitura literária estimular a reflexão crítica, a flexibilidade e abertura para diversas opiniões, instiga à observação de outros modos de perceber o entorno em que estamos ancorados, sem que seja dita nenhuma verdade absoluta sobre qualquer que seja a identidade, maleável ou não.

Os desafios para se estabelecer políticas que deem suporte às Literaturas e aos plurilinguismos culturais nas construções de identidades linguísticas são muitos. Compreendemos que os benefícios do plurilinguismo são necessários para a educação desde a base, repercutindo para e para vida profissional e pessoal

dos indivíduos, haja vista que discutir sobre os impactos positivos desses elementos essenciais para professores de Letras em formação é, sobretudo, um caminho sem retorno. É imprescindível!

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ATAÍDE, V. P. *A narrativa de ficção*. São Paulo: McGraw-Hill, 1973.

COSTA JÚNIOR, J. V. L. *Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de língua espanhola*. 2017. 159f. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7814>

CURELL, C. *La géosymbolique des îles. Les Canaries dans la poésie française actuelle*. In: *L'île: images, imaginaires et fiction*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 2014.

HALL, S. *A identidade Nacional na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOVER-FALEIROS, R. *Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores*. 2010. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-05032010-122202. Acesso em: 2022-10-22.

MONIZ, A. I.; FARIA, D.; COELHO, L.; ALMEIDA, J. D. *L'île: images, imaginaires et fiction*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 2014.

PERROT, M. *Escrever a história das Mulheres*. In: *Minha História das Mulheres*. Tradução de Ângela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.8.2008.tde-05052008-114942. Acesso em: 2022-10-22.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. 2007. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.8.2007.tde-26022008-141241. Acesso em: 2022-10-22.

SATTOUF, R. *O Árabe do futuro: uma juventude no Oriente Médio (1978-1984)*. Tradução: Debora Fleck – 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

TRABELSI, M. « Insularité et imaginaire » in Mustapha Trabelsi (dir.) *L'insularité*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires de Blaise Pascal, 2005.

VERGÈS, F. *Um feminismo decolonial*. Tradução: Jamile Pinheiro Dias; Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

Biodata do.a.s autores.as e organizadores.as

Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho Professora Assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – PPGLE/UFCG. Atua na área de Estudos Literários no Curso de Letras com ênfase em: Literatura Infantil e Juvenil e Literaturas de Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Estudos [CNPq] em Literatura Infantil e Juvenil e Interculturalidade com o projeto de pesquisa intitulado *Matizes da infância: estudos interculturais na Literatura Infantil e Juvenil de Língua Portuguesa*

Álvaro Faleiros é professor livre-docente de literatura francesa na USP, poeta e tradutor. Seus mais recentes livros de poemas são *Caracol de nós* e *À flor do mal*, com ilustrações de Fernando Vilela, ambos publicados em 2018 pelo selo Demônio Negro. Como tradutor publicou, entre outros, *Feitiços [charmes]* de Paul Valéry (com Roberto Zular, Iluminuras, 2020), *Caligramas* de Guillaume Apollinaire (Ateliê/UnB, 2ed 2019) e *Um lance de dados*, de Mallarmé (Ateliê, 2ed 2017). Como crítico de tradução publicou recentemente *A retradução de poetas franceses no Brasil: de Lamartine a Prévert* (com Thiago Mattos; Rafael Copetti, 2018) e *Traduções canibais: uma poética xamânica do traduzir* (Cultura e Barbárie, 2019), também lançado na Colômbia com o título *Traducciones Caníbales: una poética chamánica del Traducir* (Editorial Universidad de Los Andes/Editorial Universidad de Antioquia).

Ana Beatriz Aquino da Silva é graduada em Letras-Língua Portuguesa e Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica e fez parte do grupo PET- Letras UFCG. E-mail: anabeatrizaquino@outlook.com.br.

Ana Carla Souza possui graduação em Letras - habilitação Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campina Grande, especialização em Língua Portuguesa também na referida instituição e mestrado em Literatura e Ensino, ofertado pelo programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Atua como professora de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental II e médio.

Ana Paula Herculano Barbosa é professora de Língua Inglesa licenciada pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi integrante bolsista do PET-Letras/UFCG. É integrante da equipe técnico-científica de Língua Inglesa do periódico acadêmico Revista Letras Raras (LELLC/UFCG). É mestranda em Letras na Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas nas áreas de literaturas de Língua Inglesa, Estudos Literários e Teoria Feminista.

Ángela María Erazo Muñoz é Doutora em “Sciences du Langage, Spécialité Didactique et Linguistique” pela Université de Grenoble, França, reconhecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte como Doutora em “Estudos da Linguagem”. Mestre em “Antropologia Social e Cultural” e em “Didática de Línguas Estrangeiras e Segundas” pela Université de Strasbourg, França. Possui graduação em “Ciências Sociais” pela Université de Strasbourg, França e em “Línguas, Culturas e Sociedades” pela mesma universidade (diploma revalidado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro como “Bacharel em Letras com Habilitação em Espanhol”). Atualmente é professora

adjunta na Universidade Federal da Paraíba no Departamento de Departamento de Mediações Interculturais ? DMI, ministrando aulas para o Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. Foi representante de Francês da Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA no Programa Nacional Idiomas sem Fronteiras (2016-2017). É também, pesquisadora colaboradora na Université de Grenoble-Alpes UGA fazendo parte da equipe do projeto DIPROLínguas, Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa (2018-2021) CAPES-COFECUB. Participa do grupo de pesquisa MOBILANG, liderado por Sabine Gorovitz da Universidade de Brasília, e do Grupo FLORES: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas, liderado por Francisco Calvo del Olmo da Universidade Federal do Paraná e por Marcos Araújo Bagno da Universidade de Brasília. Tem experiência nas áreas de: Linguística Aplicada, Didática das Línguas. Mediação linguística e cultural e Sociolinguística com ênfase em Intercompreensão em Línguas Românicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Plurilinguismo, Didática das Línguas, políticas da linguagem e a relação entre Cultura e Línguas.

Cleydstone Chaves dos Santos possui graduação em Letras Estrangeiras Modernas Inglês pela UFPB (1999), francês pela UFCG (2004), mestrado em Letras- Linguística pela UFPB (2006) e doutorado em Estudos da Tradução pela UFSC (2014). Também tem formação linguística em alemão e espanhol pela UFCG (1996-2002). Atualmente é Professor Adjunto IV lotado na Unidade Acadêmica de Letras – UAL – na UFCG. Tem experiência na área de Letras com ênfase em estudos linguísticos em língua inglesa (morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) e nos Estudos de Tradução e Tecnologia no Ensino de LE. Suas pesquisas abordam questões que dialogam com os referidos temas.

Clarice Winnie Almirante Costa é graduanda em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande.

Daniela Maria Segabinazi é Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa.

E-mail: dani.segabinazi@gmail.com

Danielle de Luna e Silva é Doutora em Letras (Literatura e Cultura) pela Universidade Federal da Paraíba (2017), com estágio doutoral na *University of Tennessee, Knoxville/USA* (bolsista CAPES/Fulbright). É mestre em Literatura e Práticas Sociais pela UnB (2007) e possui graduação em Letras pela UFPB (2004). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal da Paraíba, no Campus I - CCHLA/DLEM. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita feminina afro-americana e afro-brasileira e literaturas da diáspora Africana. E-mail: danilunas@yahoo.com.br

Danielle Dayse Marques de Lima é professora Adjunta de Literaturas de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Seus interesses acadêmicos voltam-se para as áreas de Literaturas de Língua Inglesa, Estudos Literários, Literatura Comparada, Dramaturgia e Teoria Literária.

Edmilson Luiz Rafael tem Graduação em Licenciatura Plena Em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1989), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor Titular de Língua

Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino - UFCG. Tem experiência na área de Linguística e de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica e foco nos seguintes objetos de estudo: prática escolar de ensino de língua e formação de professores.

Elizabeth Maria da Silva possui graduação em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrado em Linguagem e Ensino pela UFCG e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora nível adjunto III da UFCG, onde atua tanto na graduação, quanto na pós-graduação, e membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente. É uma das coordenadoras do Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos (LETA), na UFCG. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: práticas de leitura e escrita em contextos acadêmicos, letramentos acadêmicos, abordagens de ensino de escrita acadêmica, gêneros acadêmicos escritos.

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos é graduada em Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. Bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba. Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET - Letras). Atualmente é mestranda em Letras na Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: emanoellemaria@hotmail.com.

Fábio Rodrigues da Silva é mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE - UFCG). É graduado em Letras Português na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e foi membro bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) dos cursos de Letras da UFCG entre 2016 e 2021. Tem interesse nas áreas de Estudos Clássicos, Literatura e Língua Latina, Literatura Contemporânea, Literatura Paraibana e Didática de Línguas. E-mail: fabiorodrighsilva@gmail.com.

Francielle Suenia da Silva é Doutoranda em Letras, na linha de pesquisa de Estudos Culturais e de Gênero, pela Universidade Federal da Paraíba (PPGL - UFPB). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (2015), na linha de pesquisa em Literatura e Ensino. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Ex-professora de Literatura e Produção Textual na rede privada de ensino em Campina Grande. Na graduação, foi bolsista CAPES no Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por dois anos (2010-2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Afro-Brasileira e Literatura e Ensino. E-mail: francielleesu@gmail.com.

Graciela Uribe Álvarez es Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2004 ha estado adscrita al programa de Español y Literatura de la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia). Su trabajo de investigación ha incluido la coordinación de varios proyectos con el grupo de investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna), del cual es miembro fundador. Es también miembro del grupo Didactext. Entre las áreas de investigación de su interés pueden mencionarse las ciencias de la educación y la didáctica de la lengua materna.

Herbertt Neves é Doutor e mestre em Letras (Linguística) pela UFPE e graduado em Letras pela mesma universidade. É professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Na UFCG, coordena o Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFCG). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional e do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação. Tem interesse por pesquisa na área de Linguística, especialmente nas áreas de Gramática, História da Língua, Lexicologia, Linguística de Texto e Ensino de Português.

Israel Victor de Melo é Mestre em Estudos Literários Comparados, pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB), é, atualmente, professor efetivo de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e leciona língua francesa e suas literaturas. E-mail: israelvictor398@gmail.com

Jaine de Sousa Barbosa é doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa. E-mail: jaine.barbosa_@outlook.com.

Jocnilson Ribeiro é Professor Adjunto na Universidade Federal de Sergipe(UFS), Campus São Cristóvão, atuando na graduação do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS). Tem Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/2015) e Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/2008). Realizou estágio doutoral em Paris pela Université Sorbonne Nouvelle-Paris III sob orientação do Prof. Dr. Christian

Puech (2012-2013), com pesquisas na área de história das ideias/teorias sobre as línguas e as linguagens, epistemologia linguística e didática de línguas. É coordenador do imaGine/CNPq - Grupo de Pesquisa em estudos do discurso e história das ideias, além de integrante dos grupos LABOR-Laboratório de Estudos do Discurso (UFSCar) e do GEDIR/CNPq - Grupo Interinstitucional de Estudos de Discursos e Resistências (UFPB UFU UFS USP UNICEP). Desde 2009, compôs o quadro de avaliadores do exame CELPE-Bras - Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (INEP/MEC) nos Postos Aplicadores da UFSCar e na UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana onde integrou o quadro efetivo como professor adjunto entre 2016 e 2020. Desenvolve pesquisas na área de Teoria e Análise Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, História das ideias e das teorias sobre as línguas e as linguagens. Suas pesquisas e publicações percorrem os seguintes temas: semiologia histórica, história das representações sobre as linguagens, discurso e ensino, história dos livros didáticos de língua portuguesa (L1 e L2), português língua estrangeira e adicional (PLE/PLA), português como língua não materna (PLNM). Suas atuais pesquisas, desde 2015, têm abordado a questão da estrangeiridade, ódio ao estrangeiro; intolerância ao estrangeiro - xenofobia; intolerância à língua/fala do estrangeiro - glotofobia; discursos sobre migrações no Brasil. A partir destes domínios, vem desenvolvendo estudos teórico-analíticos para o ensino de língua/linguagem para a formação de professores de Português como Língua Estrangeira e Língua Materna. Membro da diretoria do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e membro associado da Associação Brasileira de Linguística ABRALIN, da qual é atualmente com o Prof. Dr. Leonardo Kaltner (UFF) coordenador adjunto da Comissão de Historiografia Linguística. E-mail: jonuefs@academico.ufs.br

Josilene Pinheiro-Mariz Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013), sobre o texto literário escrito por autoras de língua francesa fora do Hexágono. Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado e Doutorado). É também, pesquisadora no projeto DIPROLínguas: Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa (2018-2022) CAPES-COFECUB. Profissional de Letras: Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para reflexões sobre literaturas “ditas francófonas”, africanas e de diáspora; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas/literaturas e ensino de FLE (crianças e adultos), estudos interculturais e ensino. Editora da *Revista Letras Raras*.

Jorge Alves Pinto é professor de Língua Inglesa licenciado pela Universidade Federal de Campina Grande. Atuou como professor bolsista pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (Nucli/UFCG). É integrante da equipe técnico-científica de Língua Inglesa do periódico acadêmico *Revista Letras Raras* (LELLC/UFCG). Tem interesse em pesquisas nas áreas de Literaturas de Língua Inglesa, particularmente narrativas escritas no século XIX, narrativas homoeróticas e Estudos Literários.

Katia Teonia Costa de Azevedo é Professora de Língua e Literatura Latina do Departamento de Letras Clássicas e do Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutora em Letras Clássicas pela mesma instituição, dedica-se à docência, à pesquisa e à extensão. Coordenadora do Projeto de Extensão *Mitologando – Cultura Clássica Greco-Romana para crianças e jovens* e Pesquisadora Responsável pelo Grupo de Pesquisa *FABULA – A Antiguidade Clássica Grega e Romana na Literatura Infantil e Juvenil*. Entre os temas de interesse a que se dedica destacam-se o luto, as questões de gênero, o ensino de línguas clássicas e a recepção da cultura clássica. E-mail: katiateonia@letras.ufrj.br.

Larissa Paula Tirloni é professora da Área de Letras e Linguística na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Licenciada em Letras (Português, Espanhol e respectivas Literaturas), Especialista em Análise do Discurso (O Discurso e suas Interfaces: Arte, Comunicação e Cultura) e Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Doutora em Letras (Estudos de Tradução) pela Universidade Federal do Paraná. Na Universidade Autônoma do México, realizou parte de suas pesquisas de Mestrado sobre a obra poética de Octavio Paz e os aspectos interculturais e linguísticos de sua tradução para a variante brasileira da Língua Portuguesa. No Brasil, lecionou Língua Espanhola no Centro de Ensino FISK e produziu material pedagógico de Língua Espanhola para jornais, com distribuição em escolas do Rio Grande do Sul. Atuou como professora de Português Língua Estrangeira na Casa do Brasil, na Cidade do México, e na preparação de candidatos ao exame Celpe-Bras. Foi professora e orientadora de monografias no Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Centro Universitário das Cataratas. Atuou como professora substituta de Língua Espanhola e Linguística Aplicada

na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e na Universidade Federal da Fronteira Sul. Como Professora - Leitora junto ao Programa de Leitorado do Ministério das Relações Exteriores, atuou por um breve período na Universidade Nacional Mayor de San Marcos e em Centro de Idiomas, no Peru. Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão na área de Ensino-Aprendizagem de Português e Espanhol Línguas Estrangeiras em parceria com universidades do Paraná, Santa Catarina, México e Peru. Principais campos de atuação: Língua Espanhola/Língua Portuguesa, Ensino de Línguas, Teoria e Análise Linguística, Estudos da Tradução

Liane Schneider é Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2001) e atua no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba desde 2002. É pesquisadora PQ2 do CNPq. Na pós-graduação (PPGL/UFPB) tem desenvolvido projetos relacionados aos estudos feministas, indígenas e decoloniais. Além de vários artigos e capítulos publicados, livros organizados, publicou em 2008 o livro *Escritoras indígenas e a literatura contemporânea dos EUA*. E-mail: schliane@gmail.com.

Lílian N. T. Melo Guimarães é Doutora e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Espanhola) pela mesma instituição. Foi tutora do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB/ E-letras). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), atuando no curso de Letras. Tem interesse por pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLU-UFRPE) e do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE).

Luana Costa de Farias é Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde foi integrante bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) - Letras. Fez parte do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq) em projetos como: A Poética Contemporânea da África francófona subsaariana escrita no feminino (2018); Investigando a lírica feminina contemporânea do Magrebe e do Machrek africano de Língua Francesa (2019) e Sobre a produção literária de escritoras de língua francesa de países insulares africanos (2020). Participou como voluntária do programa de bolsas de extensão (PROBEX/UFCG) no ensino de PLE/PLAc para venezuelanos refugiados na Paraíba; também participou do projeto de extensão internacional em Línguas Românicas na plataforma Miriadi; bem como do projeto de Ensino de línguas estrangeiras na infância: A Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a diversidade linguística e cultural. Atualmente, é mestranda em Linguagem em Ensino do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Maisa Barbosa da Silva é Doutora em Estudos literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Letras «Literatura e Práticas Culturais» pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora no Centro Universitário da Grande Dourados. Pesquisa temáticas relacionadas à crítica literária feminista, crítica literária juvenil e políticas públicas de formação de leitores. Integra o GPLV - Grupo de Pesquisa Literatura e Vida. E-mail: maysa.silva@unigran.br.

Manuella Barreto Bitencourt é Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela UFCG (2021); já fez parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ)

como bolsista, com os trabalhos intitulados Investigações Sobre A Literatura Francófona Magrebina “Infanto-Juvenil Como Espaço Para Trocas Interculturais” (2017) e “Estudos na Literatura Francófona Infanto-Juvenil Na Região do Machrek” (2018), “O Lugar da Mulher nLiteratura Infanto-juvenil Em Língua Francesa, de Autoria Feminina, No Continente Africano” (2019); faz parte do grupo PET - Letras atualmente como bolsista, os quais orientados e tutoriados pela Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz. Também participou do projeto de extensão internacional em Línguas Românicas na plataforma Miriadi; bem como do projeto de Ensino de línguas estrangeiras na infância: A Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a diversidade linguística e cultural.

Maria Angélica de Oliveira possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997), especialização em leitura e produção textual (1998), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, em Análise de Discurso e em Língua Francesa. E-mail: mariangelicasr@hotmail.com.

Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes é mestra em English Studies pela Oxford Brookes University. Doutora em Letras pela UFPB. Professora Adjunta de Literaturas de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do projeto de iniciação científica PIBIC-UFPB “A intersecção raça-classe-gênero em obras de escritoras negras: diálogos transnacionais”. Coordenadora do projeto de extensão PROBEX-UFPB “Literatura Aplicada à Sala de Aula”, ano IV. E-mail: mepsm@hotmail.com.

Mariana Correia Jabor é Licencianda em Letras Português-Latim na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realiza pesquisa de Iniciação Científica sobre as adaptações literárias infantis e juvenis da Eneida de Virgílio pelo Grupo de Pesquisa FABULA - A Antiguidade Clássica Grega e Romana na Literatura Infantil e Juvenil. Extensionista no Projeto de Extensão Mitologando - Cultura Clássica Greco-Romana para crianças e jovens. Monitora-Extensionista no CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade. Possui interesse em teatro, estudos sobre psicanálise na literatura e questões do feminino, língua e literatura clássicas e estudos sobre recepção e adaptação da cultura clássica. E-mail: marianajabor@letras.ufrj.br

Maysa Morais da Silva Vieira é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Africana de Língua Portuguesa e de Língua Francesa. E-mail: maysa.morais@yahoo.com.br

Patrícia Pinheiro-Menegon Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, atuando na graduação do Curso de Letras Português-Inglês e Letras/Libras. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande/UFPG. Atua na área de Letras com ênfase em Literaturas de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Portuguesa, desenvolvendo pesquisas em Literatura Africana de Língua Portuguesa e Inglesa; Ensino de Literatura com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais e interculturalidade.

Paulo César da Silva é graduando em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Letras nessa mesma instituição.

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento é Graduada em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), foi integrante do Programa de Educação Tutorial (PET) - Letras. Participou como voluntária do programa de bolsas e extensão (PROBEX/UFCG), com o projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância: a intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a Diversidade Linguística e Cultural. Interessa-se por estudos relacionados ao plurilinguismo.

Tássia Tavares de Oliveira é Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna (2011) pela mesma instituição, com trabalho de conclusão de curso sobre Formação de professores de literatura. Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2013) e Doutora em Letras (2017) pela mesma instituição, na área de concentração em Literatura e Cultura, linha de pesquisa Literatura e Estudos de Gênero, com pesquisa sobre a poesia da autora Marina Colasanti. Foi professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba e desde 2013 é Professora de Literatura da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG - Campina Grande. Atua na graduação em Letras, nas disciplinas de Teoria da literatura, Literatura brasileira, Literatura portuguesa e Estágio de Literatura nos ensinos fundamental e médio, e como orientadora e examinadora de trabalhos sobre questões de gênero na literatura e sobre o ensino de literatura nas escolas. Palavras-chave: Literatura; Gênero; Ensino.

Valdilena Rammé é Professora da área de Letras e Linguística na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Tem mestrado (2012) e doutorado (2017) em Estudos Linguísticos pela UFPR, com período sanduíche na

Utrecht University, Holanda. Áreas de atuação e linhas teóricas: teoria linguística e análise gramatical, com trabalhos na interface Sintaxe-Semântica sobre nanossintaxe, estrutura conceitual, semântica lexical, semântica conceitual, mudança linguística, verbos de movimento e preposições espaciais; e linguística aplicada, investigando questões de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), metodologias e abordagens, desenvolvimento de material didático e ensino-aprendizagem-avaliação da expressão oral.

Vaneide Lima Silva possui Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – Campus II; Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, também pela Universidade Federal da Paraíba – Campus II; Mestrado e Doutorado em Letras Pela Universidade Federal da Paraíba. Atua como professora de Literatura no Departamento de Letras e Humanidades do Centro de Ciências Humanas e Agrárias/Campus IV/Catolé do Rocha, da Universidade Estadual da Paraíba.

Wellington Júnio Costa é professor efetivo de língua francesa na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais (Pós-Lit/UFMG), atualmente, é doutorando em Estudos da Tradução no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (PPG-LETRA/USP). Tradutor e pesquisador da obra de Jean Cocteau é autor do livro *Jean Cocteau: a construção do eu no desenho, na literatura e no cinema – uma análise transartística*, publicado pelas Novas Edições Acadêmicas, em 2016.

Zahyra Camargo Martínez es Profesora de planta de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío



