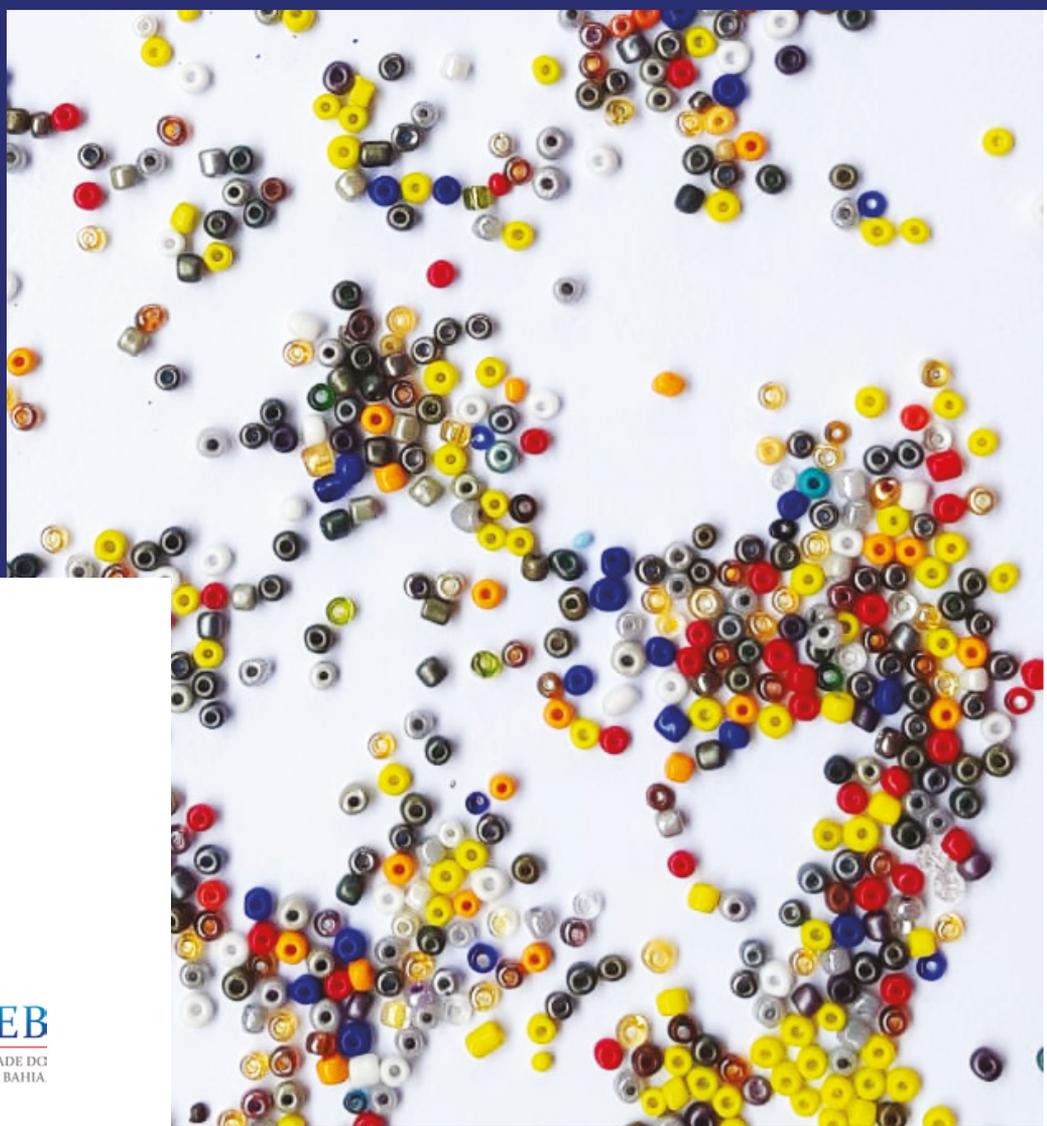


MISSANGAS

ESTUDOS EM LITERATURA E LINGUÍSTICA



ANO 5
NÚMERO 9
JAN - JUN
2024



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PPGL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EDIÇÃO
COM TEMA LIVRE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: Adriana Marmorì

Vice-Reitora: Dayse Lago

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X

Diretor: Douglas de Assis Teles Santos

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Literatura e Linguística.

Coordenadora: Crysna Bomjardim da Silva Carmo

Editor-Chefe

Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X)

Editores

Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UNEB, Campus X)

Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales (UNEB, Campus X)

Prof. Dr. Volker Karl Lothar Jaeckel (UFMG)

Conselho Editorial Nacional

Prof.ª Dr.ª Adriana Santos Batista (UFBA)

Prof. Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Prof.ª Dr.ª Bruna Fontes Ferraz (CEFET-MG)

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze (UFGD)

Prof. Dr. Carlos Ribeiro (UFRB)

Prof.ª Dr.ª Crysna Bomjardim da Silva Carmo (UNEB/Campus X)

Prof. Dr. Décio Bessa (UNEB/Campus X)

Prof.ª Dr.ª Fabiana Carneiro da Silva (UFPB)

Prof. Dr. José Alonso Torres Freire (UFMS)

Prof. Dr. José Mario Botelho (FFP-UERJ, Brasil)

Prof.ª Dr.ª Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres (UNEB/Campus X)

Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

Prof. Dr. Marcos Bagno (UNB)

Prof.ª. Dr.ª Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)

Prof.ª Dr.ª Maria Isaura Rodrigues Pinto (UEMS)

Prof. Dr. Pedro Mota Perini-Santos (UFVJM)

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu (UFS)

Prof.ª. Dr.ª. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS)

Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho (IFBA/UESC)

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP)

Prof. Dr. Wellington Furtado Ramos (UFMS)

Conselho Editorial Internacional

Prof. Dr. Alberto Bejarano (Instituto Caro y Cuervo), Bogotá, Colômbia.

Prof.ª Dr.ª Carla Maria Ataíde Maciel (UPM), Moçambique

Prof. Dr. Fabio Esposito (Universidad Nacional de La Plata), Argentina

Prof.ª Dr.ª Fabiola Cecere (Ca'Foscari – University of Venice), Itália

Prof. Dr. João Muteteca Naeuge (Universidade Lueji A'Nkonde), Dundo, Angola

Prof. Dr. Márcio Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde), Angola

Prof. Dr. Marco Thomas Bosshard, Europa-Universität Flensburg, Alemanha

Prof.ª Dr.ª Maria Alexandra A. Guedes Pinto (Universidade do Porto), Portugal

Prof. Dr. Rolf Kailuweit (Heinrich Heine Universität Düsseldorf), Alemanha

Prof.ª Dr.ª Rosa Pérez Zancas (Universitat de Barcelona), Espanha

Prof.ª Dr.ª Vanessa Castagna (Ca'Foscari – University of Venice), Itália

PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS - PPGL - UNEB - Campus X

Setor de Publicações

Missangas: Estudos em Literatura e Linguística

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas>

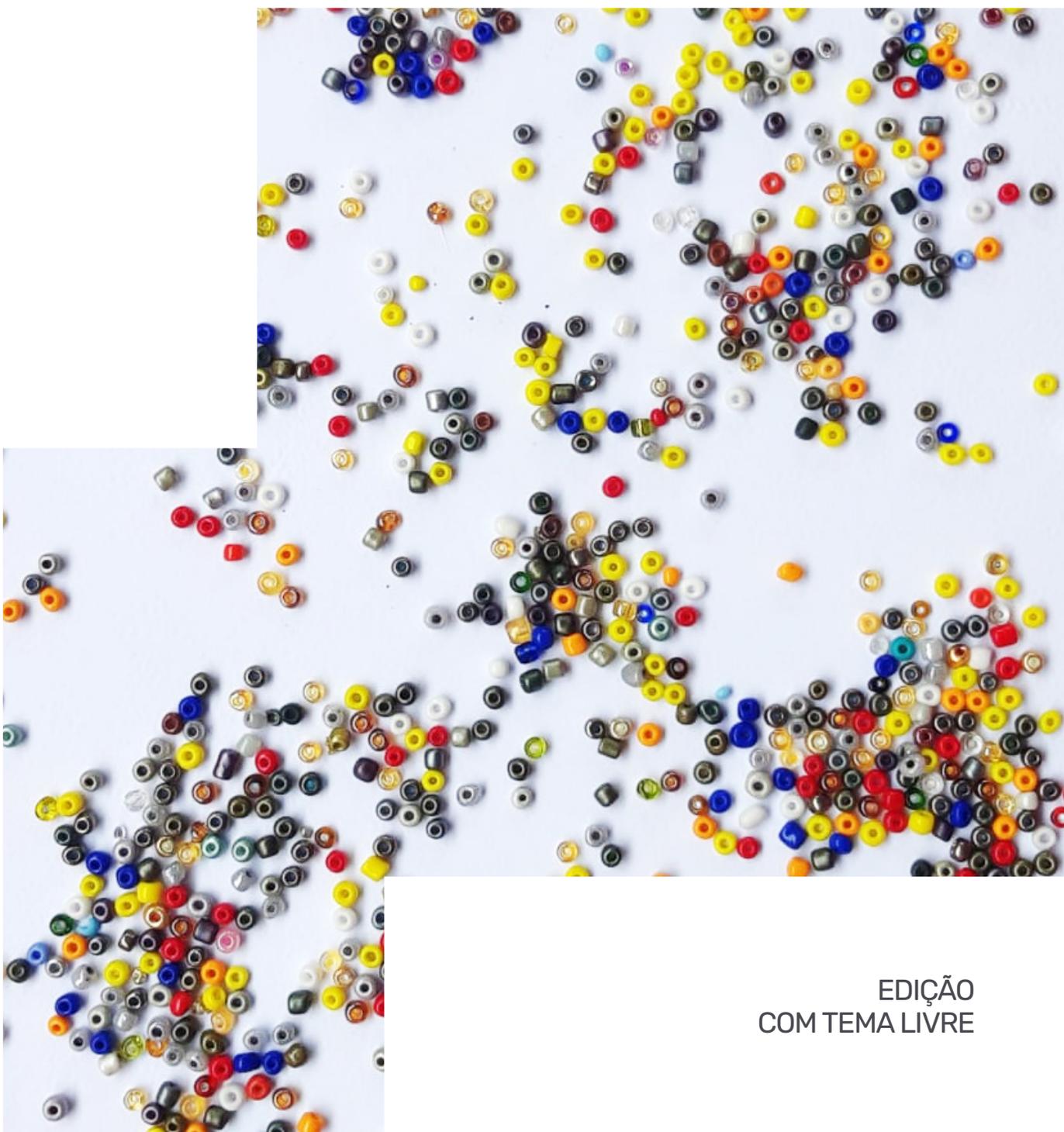
Av. Kaikan, s/n, Bairro Kaikan Sul – Teixeira de Freitas, Bahia

CEP 45.992-255 - BRASIL

Tel. (73) 3263-8054/8055

MISSANGAS

ESTUDOS EM LITERATURA E LINGUÍSTICA



EDIÇÃO
COM TEMA LIVRE

Copyright ©

Todos os direitos reservados aos autores dos artigos. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editores	Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales (UNEB, Campus X) Prof. Dr. Volker Jaeckel (UFMG)
Revisão e Normalização	GridCom Soluções
Projeto Gráfico e Diagramação	Fernanda Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOTECAS UNEB

Missangas: estudos em literatura e linguística [Recurso eletrônico] / Literatura baiana e outras artes. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Campus X – v. 5, n. 9 (jan./jun., 2024) – Teixeira de Freitas: UNEB, 2024-

ISSN 2763-5279 (eletrônico)

1. Literatura. 2. Linguística 3. Tema livre
I. Universidade do Estado da Bahia. II. PPGL III. Título.

Maura Icléa Cardoso de Castro CRB-5/708

CDD 800
CDU 82 + 81

Indexadores e base de banco de dados:



PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS - PPGL - UNEB - Campus X
Setor de Publicações
Missangas: Estudos em Literatura e Linguística
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas>
Av. Kaikan, s/n, Kaikan Sul - Teixeira de Freitas, Bahia
CEP 45.992-255 - BRASIL
Tel. (73) 3263-8054/8055

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

Celso Kallarrari de Souza Silva
Ivana Teixeira Figueiredo Gund
Karina Lima Sales
Volker Karl Lothar Jaeckel

11

ARTIGOS

AS ADIVINHAS E O JOGO DOS ENIGMAS: PERCURSOS NA CULTURA ATÉ A LITERATURA INFANTIL

Shirlene Rohr de Souza
Tatiane Silva Santos
Abigail Martins de Souza Almeida

34

DE TRABALHADOR ALUGADO A PROPRIETÁRIO DE SÃO BERNARDO: UMA LEITURA DIALÉTICA MARXISTA DO PERCURSO DE PAULO HONÓRIO

Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar

49

FENÔMENOS DE CONTATO LINGUÍSTICO NUMA PESQUISA DE DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL REGISTRADOS EM UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PAUTADA NA EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO

Gabriel Figueredo
Cristiane Horst



71

**LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO NONO ANO:
ATIVIDADES DIALÓGICAS COM A OBRA *TERRA SONÂMBULA*,
DE MIA COUTO**

Renata Feitosa Silva
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

94

**MEMÓRIAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO FEMININA
EM GENI GUIMARÃES E JARID ARRAES**

Laís Gerotto de Freitas Valentim
Kely Xavier da Silva

110

**NARRATIVAS SOBRE UM PROCESSO TRAUMÁTICO:
A MEMÓRIA EM *EL MAR Y LA SERPIENTE*, DE PAULA BOMBARA**

Graziela Maria Lazzari
Raquel Silveira
Rosane Maria Cardoso

123

POESIA DE TESTEMUNHO EM PAUL CELAN: OS ECOS DA BARBÁRIE

Antônio Wagner Veloso Rocha

139

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSAMENTO FONOLÓGICO
E O DESEMPENHO NA LEITURA NA DISLEXIA**

Jéssica Caroline de Góis
Marcelo Jacó Krug
Fernando Hélio Tavares de Barros



APRESENTAÇÃO

A Revista **Missangas: estudos em literatura e linguística**, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (DEDC-X), ao divulgar produções de autores nacionais e internacionais sobre temas e problemas literários e linguísticos, tem como propósito acolher a pluralidade de diversos olhares sobre as múltiplas dimensões das ciências humanas em tempos e espaços variados, contribuindo para o debate científico neste momento de intensificação das relações internacionais no campo da produção acadêmica brasileira.

A Revista **Missangas** torna-se, portanto, um instrumento capaz de possibilitar — num mosaico de multiculturalidades — a construção de “nossos colares de contas amigadas”, aproximando e ligando mundos distintos pela via da publicação acadêmica, a fim de dar maior evidência às diferentes filiações teóricas e metodológicas de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que vêm desenvolvendo conhecimento nas linhas de investigação relacionadas à literatura e linguística presentes no Programa de Mestrado em Letras do Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e em outros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* no país.

Iniciamos, pois, o quinto ano com a nona Edição da Revista **Missangas: estudos em literatura e linguística**. Esta edição é composta por trabalhos dos mais diversos pesquisadores de universidades do país: Universidade de São Paulo (USP/PPG-LETRAS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual da Bahia (UNEB/PPGL) e Universidade Nacional de Brasília (UnB), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS/PPGEL), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Universidade do Mato Grosso (UNEMAT/PPGLETRAS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/PPGLETRAS)

Neste número 09 da **Missangas**, abrimos a revista com o artigo “As adivinhas e o jogo dos enigmas: percursos na cultura até a Literatura Infantil”, de Shirlene Rohr de Souza (UNEMAT/PPGLETRAS), Tatiane Silva Santos (USP) e Abigail Martins de Souza Almeida (UNEMAT). Neste artigo, as autoras tratam, de forma pontual, conceitual e semântico, das adivinhas e de outros jogos enigmáticos, populares entre adultos e crianças, analisando seus deslocamentos, ou seja, de um posto sério para a brincadeira da cultura popular e, mais recentemente, para a cultura de massas. Desse modo, demonstram a relação entre as tradições orais, especialmente as adivinhas e a literatura infantil, apresentada no livro *Contos de Adivinhação* (2008), de Ricardo Azevedo, destacando alguns recursos para a representação das tradições, a partir dos jogos ou enigmas em cada conto.

“De trabalha alugado a proprietário de São Bernardo: uma leitura dialética marxista do percurso de Paulo Honório” é o artigo de Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar (UNEB/UnB). Nele, a autora apresenta uma leitura da obra de São Bernardo, de Graciliano Ramos, pela perspectiva da dialética marxista, cuja análise parte da representação da própria atividade humana, “refletindo o mundo real, transfigurando-o no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento, considerando, aliás, que com isso a narrativa não se pretende verdade.” Trata-se, pois, de uma leitura investigativa que faz-nos pensar alguns aspectos da dialética marxista no romance a partir da leitura (suas relações, conflitos e trajetória de trabalhador alugado) do narrador e protagonista, Paulo Honório.

No artigo “Fenômenos de contato linguístico numa pesquisa de dialetologia pluridimensional registrados em uma situação de aprendizagem de línguas pautada na educação para o plurilinguismo”, de Gabriel Figueredo (UFFS) e Cristiane Horst (UFFS), os pesquisadores tem por objetivo descrever as alternâncias linguísticas de um grupo de alunos brasileiros que aprendem francês como a segunda língua adicional depois da língua inglesa. Os pesquisadores organizaram a pesquisa com base nas dimensões dialingual, diageracional, diarreferencial e diassexual, a fim de observar os fenômenos de alternâncias linguísticas no ensino-aprendizagem voltada ao plurilinguismo. Para tanto coletaram os dados através de entrevistas (conversa semidirigida, Produção Oral, Produção Escrita e questionário sobre crenças linguísticas, demonstrando que “os resultados apontam a alternância linguística / *code-switching* como fenômeno mais frequente, além da constatação de que é a geração mais velha que mais apresenta alternâncias.

Renata Feitosa Silva (USP) e Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP/UNEB-PPGL) são os autores do artigo “Letramento Literário para alunos do nono ano: atividades dialógicas com a obra *Terra Sonâmbula*”, de Mia Couto”. Neste artigo, os autores objetivam desenvolver atividades dentro da proposta do letramento literário de Cosson (2014) e das propostas de diário de leitura de Machado (1998), a fim de incentivar o gosto pela leitura literária em sala de aula, bem como aproximar alunos e obra ficcional, levando em consideração que o livro apresenta um relato de vida semelhante àquele vivido pela comunidade escolar. Para tanto, buscaram desenvolver uma proposta de atividades dialógicas voltadas à formação

de leitores literários no nono ano do Ensino Fundamental, baseada nos estudos de letramento literário e ficcional de Cosson (2014) e Zappone (2021). O projeto foi finalizado com a tarde de autógrafos dos livros impressos, entrega e disponibilização do PDF da produção aos amigos e familiares dos discentes. Tais atividades e produções são o *corpus* para análise de todo processo de letramento literário.

“Memórias, identidades e representação feminina em Geni Guimarães e Jarid Arraes” é o artigo de Laís Gerotto de Freitas Valentim (UPM) e Kely Xavier da Silva (UPM). Neste trabalho, os autores analisaram os contos “Primeiras lembranças”, do livro *A cor da ternura* (1998), de Geni Guimarães, e “Despedida de Juazeiro do Norte”, do livro *Redemoinho em dia quente* (2019), de Jarid Arraes. Trata-se, pois, de um estudo comparativo da memória, identidade e representação feminina das protagonistas das obras que intenciona provocar “a reflexão sobre a figura da mulher nas obras de ambas as escritoras e como estas se constroem ao longo das narrativas, trazendo à tona os preceitos vistos acima e a ancestralidade negra representada”.

O artigo “Narrativas sobre um processo traumático: a memória em *El Mar y La Serpiente*, de Paula Bombara”, de Graziela Mari Lazzari, Raquel Silveira e Rosane Maria Cardoso (UNISC/PPGLETRAS), traz reflexões sobre as concepções de memória e de experiência traumática no contexto de *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara. A análise concentra-se na protagonista que, ao questionar os silêncios do passado enfrenta, paradoxalmente, o esquecimento de fatos da sua infância vivida durante a última ditadura militar argentina, marcada por golpes de Estado, violações dos direitos humanos e liberdade de expressão, território propício ao surgimento de memórias traumáticas. O enredo revela a luta da protagonista para desvendar sua narrativa pessoal e resgatar memórias apagadas pela história oficial, explorando a relação entre memória e trauma em diferentes respostas da própria memória, o que fortalece o papel da literatura na luta contra o esquecimento e dá voz às experiências outrora silenciadas.

Em “Poesia de testemunho em Paul Celan: os ecos da barbárie”, o autor, Antônio Wagner Veloso Rocha (UFMG), aborda, em sua análise, o modo como a poesia de Paul Celan se apresenta enquanto lugar de testemunho do Holocausto, uma das mais expressivas experiências de terror do século XX. Trata-se de um poeta de origem judia, prisioneiro dos nazistas em campos de extermínio, cuja história apresenta a dor da perda dos pais, também prisioneiros. Segundo Antônio Wagner Veloso Rocha, “memória, melancolia e traços autobiográficos se entrecruzam, sob os impactos da catástrofe nos escritos de Celan, muitas vezes, marcados pela falta de sentido para a existência humana e pela necessidade de não deixar que o Holocausto (...) seja esquecido no transcurso da história.”

Jéssica Caroline de Góis (Unioeste), Marcelo Jacó Krug e Fernando (UFFS) e Hélio Tavares de Barros (UFFS) contribuem, nesta edição, com o artigo “Reflexões sobre o processamento fonológico e o desempenho na leitura na dislexia”. O presente artigo é produto de um recorte de um estudo realizado por Góis (2024) junto ao Projeto Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, no Programa de Pós-Graduação

em Estudos Linguísticos (UFFS – *Campus* Chapecó), que traz contribuições para as áreas de linguística e educação sobre leitura e dislexia. O estudo de caso foi baseado em conceitos sobre processamento fonológico em crianças disléxicas (Shaywitz; Shaywitz, 2008), por meio da teoria da aquisição da linguagem na perspectiva gerativista (Chomsky, 1965; Chomsky; Halle, 1968), com o objetivo de verificar se um jogo de RPG (*Role-playing game*) seria eficaz para a otimização da leitura. Os resultados foram atingidos, pois os escores do pós–teste foram superiores ao pré–teste, indicando que a intervenção com o jogo foi eficiente. No entanto, os autores afirmam que o jogo por si só não seja suficiente para otimizar o desempenho na leitura, sugerindo que, em pesquisas futuras, jogos de RPG possam ser aliados à tecnologias e estratégias de intervenção com atividades de consciência fonológica, a fim de que a prática seja realmente efetiva para o aprimoramento das habilidades de leitura.

Agradecemos a todo(a)s o(a)s pesquisadore(a)s que contribuíram com este sexto número da Revista **Missangas**, aos pareceristas e revisores desta edição que, gentilmente, sempre têm colaborado conosco, aos nossos colegas e ao apoio constante da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL (UNEB, *Campus* X), à direção acadêmica do DEDC-X, ao Programa de Apoio a Publicação de Periódicos associados aos Programas de *Stricto Sensu* da UNEB (PROEP-PÓS – Resolução CONSU nº 1.320/2018) da Pro-reitoria de Pós-graduação - PPG-UNEB. e, finalmente, aos pesquisadores (discentes e docentes) das universidades parceiras, por nos ajudar a fazer da **Missangas** um importante instrumento científico para a divulgação dos estudos literários e linguísticos.

Editores

Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, *Campus* X)
Prof.^a Dr.^a Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UNEB, *Campus* X)
Prof.^a Dr.^a Karina Lima Sales (UNEB, *Campus* X)
Prof. Dr. Volker Karl Lothar Jaeckel (UFMG)

AS ADIVINHAS E O JOGO DOS ENIGMAS: PERCURSOS NA CULTURA ATÉ A LITERATURA INFANTIL

Shirlene Rohr de Souza¹

Tatiane Silva Santos²

Abigail Martins de Souza Almeida³

Resumo: Partindo do pressuposto de que as tradições orais de um povo, com sua vasta quantidade de conteúdos, contribuem para a organização da vida social e para a compreensão da vida psíquica, este artigo trata, de forma mais pontual, das Adivinhas e de outros jogos enigmáticos, populares entre adultos e crianças. Em seu percurso, o texto examina o conceito de Adivinha, comparando essa forma com Adivinhação, do mesmo campo semântico; a análise destaca os deslocamentos das Adivinhas: de um posto sério para a brincadeira da cultura popular e, mais recentemente, para a cultura de massas. A fim de demonstrar a relação entre as tradições orais, especialmente as Adivinhas, e a literatura, especialmente a literatura infantil, o texto apresenta as narrativas que compõem o livro *Contos de Adivinhação* (2008), de Ricardo Azevedo destacando alguns recursos para a representação das tradições a partir dos jogos ou enigmas em cada conto. No aporte teórico, tem-se *Formas simples* (1976), de André Jolles, *Homo ludens* (2019), de Johan Huizinga, dentre outros.

Palavras-chave: Cultura popular; Adivinhas; Literatura Infantil; *Contos de Adivinhação*; Ricardo Azevedo

Introdução

Atravessando o tempo e as sociedades, algumas formas – de natureza linguística, cultivadas na oralidade – renovam-se constantemente na linguagem. Essas formas, consolidadas na camada oral das tradições populares, manifestam soluções lúdicas e simbólicas para questões existenciais como viver e morrer, e para questões sociais, colocadas em situações diversas como cesuras, reaproximações, cumplicidades, medos, alegrias e outras. Ainda que tenham grande afinidade com a literatura (são simbólicas e ficcionais), essas formas pertencem a um outro estatuto, anterior à

1 Doutora em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT), Mestre em Estudos Literários (PPGEL/UFES), Graduação em Licenciatura Letras-Português (UFES). E-mail: shirlenerohrdesouza@gmail.com

2 Doutora em Educação (USP), Mestre em Literatura Hispano-Americana (USP), Bacharel e Licenciada em Letras-Português e Espanhol (USP). E-mail: tatisantos@gmail.com

3 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês (UNEMAT). E-mail: abigail.almeida@unemat.br

literatura: elas estão enraizadas na cultura popular. Jolles (1976), tomando a literatura como referência, propõe-se a estudar algumas dessas formas. Ele justifica:

Penso naquelas Formas que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela “escrita”, talvez; que não se tornam verdadeiramente obras de arte, embora façam parte da arte; que não constituem poemas, embora sejam poesia; em suma, aquelas formas a que se dão comumente os nomes de Lenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, Memorável, Conto ou Chiste (Jolles, 1976, p. 20).

Jolles (1976) refere-se a esse material verbal como Formas Simples “que se produzem na linguagem e que promanam de um labor da própria língua, sem intervenção – por assim dizer – de um poeta” (Jolles, 1976, p. 20). Altamente simbólicas, as Formas Simples preservam muitas camadas de aprendizados sociais, saberes acumulados de maneira lúdica em cantos, narrativas, provérbios, parlendas, ditados, trava-línguas, adivinhas e outras fórmulas verbais oriundas das tradições orais.

A Adivinha constitui o motivo deste ensaio, o qual tem por objetivos apresentar um breve estudo a respeito dos jogos enigmáticos, tomando como referência o conceito de Formas Simples, de André Jolles (1976); apontar mudanças que deslocaram as Adivinhas dos ritos sérios para o campo da cultura popular e, posteriormente, para a literatura; e mostrar a aderência das Adivinhas, assim como todo o material oriundo da tradição oral, à linguagem da literatura destinada às crianças.

Uma breve especulação semântica da palavra “adivinha” coloca-a ao lado de “adivinhação”. A proximidade na forma entre os dois vocábulos produz, de alguma maneira, certa indistinção entre seus sentidos; no entanto, um exame mais atento indica particularidades muito singulares que precisam ser apontadas.

As Adivinhações constituem um esforço de predizer ou compreender alguma coisa (ou algum acontecimento) do passado, do presente ou do futuro. Para isso, a Adivinhação se predispõe a interpretações de materiais diversos, que podem ser inapreensíveis (como sonhos e visões), ou físicos (estrelas, carteados e leitura de búzios). Considerada um dom intrínseco, a Adivinhação é orientada para práticas divinatórias, explorada por míticos: astrólogos, profetas, vates, ledores de mão, de cartas, de búzios, de borra de café e outras formas de revelar o passado, mostrar o presente e anunciar o futuro.

As Adivinhas, por sua vez, não interpretam nem revelam acontecimentos, não fazem leituras de nenhum material, inapreensível ou apreensível: elas relacionam-se a um saber posto à prova com uma pergunta, as quais podem estar envoltas em um texto narrativo ou como pergunta autônoma. De um jeito ou de outro, na cultura popular, as Adivinhas constituem corpos linguísticos que atravessam gerações.

Justamente por possuírem um corpo verbal, elaborado segundo um rito introdutório, Jolles (1976) inclui as Adivinhas, não as Adivinhações, entre as Formas Simples. Em seu estudo, o autor faz um paralelo entre Mitos e Adivinhas, amparado

no fato de que tanto Mitos quanto Adivinhas trazem uma pergunta que precisa ser respondida e na resposta está a diferença: o Mito constitui uma narrativa que, em seu organismo, inclui uma indagação existencial, para a qual a própria narrativa se organiza para responder. Esse jogo dual do Mito trata a resposta como origem. Diferentemente, a Adivinha, que também pode ser desenvolvida na forma de narrativa, constitui uma pergunta dirigida a outrem, ou seja, a resposta está fora dela: a resposta é autônoma.

2 Condenação ou salvação: Enigmas da Esfinge e Enigmas de Ilo

Dois grupos de Adivinhas são mencionados por Jolles (1976): os Enigmas da Esfinge e os Enigmas de Ilo. O primeiro grupo, Enigmas da Esfinge, encontra na tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, seu maior exemplo. O sacerdote (Sófocles, 2013, Prólogo, Cena I) expõe o caso:

Outrora libertaste a terra do rei Cadmo
do bárbaro tributo que nos era imposto
pela cruel cantora, sem qualquer ajuda
e sem ensinamento algum de nossa parte;
auxiliado por um deus, como dizemos
e cremos todos, devolveste-nos a vida.

O sacerdote refere-se à Esfinge (Grimal, 2005, p. 149), personagem da mitologia grega que possuía corpo de leão, um par de asas e rosto feminino. Por onde passava, esse monstro, filho de outro monstro, a Quimera, causava grande medo e muitas mortes. Para punir a negligência dos tebanos, que não procuraram meios para descobrir e castigar o assassino do rei Laio, Hera enviara a Esfinge para as estradas de Tebas, a fim de atormentar os tebanos, para quem o monstro surgia, lançando um enigma que, se não fosse respondido, custava a vida do interpelado. A Esfinge nunca havia sido vencida; assim, ela, sistematicamente, matava e devorava suas vítimas. A sorte do monstro mudou quando Édipo, na estrada de Tebas, deparou-se com ele. Ao ser interpelado pela ameaçadora criatura, ele solucionou o enigma. A Esfinge, envergonhada, atirou-se de um penhasco; o seu fim significou a libertação de Édipo e de todos os tebanos. Por esse feito, Édipo entrou como herói na cidade de Tebas.

Entre a Esfinge, aquela que interpela os caminhantes com uma pergunta que vale a vida, e Édipo, aquele que, ao ser interpelado pela Esfinge, responde corretamente à pergunta do monstro, portanto, só existe uma coisa: a pergunta. Ora, uma pergunta pode ser apenas uma busca ou uma inquirição do que não se sabe. Todavia, a pergunta da Esfinge não está relacionada à busca de um conhecimento, pois quem pergunta, a Esfinge, já conhece a resposta, sendo assim, trata-se mesmo

de um desafio, um desafio que vale a vida. No jogo entre a Esfinge e o príncipe, o interpelador domina o conhecimento e detém o poder sobre a vida do outro, que só pode se salvar se adivinhar a resposta, ou seja, se for astuto o suficiente para compreender o jogo que se estabelece na pergunta, um jogo lógico e racional.

O outro grupo de enigmas é conhecido por Enigmas de Ilo, explicado por Wossidlo (*apud* Jolles, 1976, p. 113). A explicação pode ser assim narrada, aqui, com alguma liberdade: Ilo é um cachorrinho cuja pele, ao morrer, é costurada no molde de um par de sapatos para sua dona, uma bela e gentil jovem, a qual é acusada de um crime que não cometeu; com os sapatos, ela vai ao tribunal e, com eles nos pés, pede o direito de fazer uma pergunta aos juízes, caso eles não soubessem a resposta, a moça teria sua pena convertida em liberdade. De frente para os experientes senhores da lei, a jovem lança um estranho enigma, baseado em acontecimentos relacionados a Ilo:

*Sobre Ilo vou,
Sobre Ilo estou,
Sobre Ilo, a bela e gentil.
Adivinhem, meus senhores, o que isto quer dizer.* (Jolles, 1976, p. 114)

Confusos com a pergunta construída a partir de acontecimentos vividos pela jovem, os juízes não conseguem resolver o enigma e não têm outra alternativa a não ser devolver a vida e a liberdade à menina. Esse tipo de enigma é bem diferente do Enigma da Esfinge: neste, a jovem já estava condenada à morte e dela se livra formulando uma pergunta. Ainda que o direito de lançar um desafio verbal constituísse uma alternativa remota de livrar-se da pena, ela se arrisca com uma pergunta baseada em experiências vividas apenas por ela. Envolvidos no jogo da jovem, os juízes não conseguem compreender a pergunta, então ela conquista o direito de viver.

Entre os Enigmas da Esfinge e os Enigmas de Ilo há uma grande diferença: os interpeladores dos Enigmas da Esfinge perguntam para terem direitos sobre o outro, inclusive o direito de matar; os interpeladores dos Enigmas de Ilo, ao contrário, já estão condenados, por isso a pergunta faz parte de um jogo de salvação, dá-lhes o direito de viver. De uma forma ou outra, os enigmas alimentam-se das perguntas: uma pode matar, a outra salvar.

A pergunta constitui um traço comum entre Adivinhas e Mitos, o que levou Jolles (1976) a aproximar essas Formas Simples, notando uma diferença crucial: o Mito traz em si a pergunta e engendra em si mesmo a resposta; a Adivinha engendra uma pergunta e a lança para fora de si: “O mito é uma resposta que contém uma questão prévia; a adivinha é uma pergunta que pede uma resposta”, afirma Jolles (1976, p. 111), que amplia essa questão:

Sublinhe-se, uma vez mais, a diferença essencial que separa o Mito da Adivinha. No Mito, o sentido da resposta está exclusivamente nela. Na Adivinha, apresenta-se, pelo contrário, uma pergunta a fim de apurar se o interrogado possui certa dignidade e, uma vez dada a resposta, a pergunta prova que o interrogado tem essa dignidade (Jolles, 1976, p. 116).

Por inserir-se em uma esfera de vida ou morte, as Adivinhas clássicas, como a da Esfinge ou a de Ilo, pertencem a uma região de seriedade, de consciência austera ou severa, sob a égide da morte: Édipo, por um momento, esteve sob o domínio da Esfinge devoradora; a jovem corajosa da adivinha de Ilo estava condenada à morte. Não se trata, definitivamente, de situações triviais. Os enigmas que constituem o cerne dessas histórias, por certo, representam opressão, apreensão e medo, alinhando-se aos dispositivos de controle sobre a vida das pessoas, que gesta a vida oficial.

3 Deslocamentos dos enigmas: da seriedade mortal para a brincadeira inofensiva

Enquanto o mundo oficial se organiza em altas esferas, baseadas em leis e documentos, os quais fortalecem edifícios hierárquicos sólidos, dominados por pequenos grupos políticos e religiosos, uma outra vida, rizomática, se organiza nas camadas populares, forjando relações baseadas em interesses cotidianos, da vida amiúde, tocada por preocupações urgentes como comer, dormir, trabalhar, ser feliz. Essa camada de saberes não oficiais, que se assenta nas massas, há milênios acumula conhecimentos preservados em forma de festas, ritos, fórmulas verbais e em muitas outras manifestações. Trata-se da grande cultura popular, a qual se preserva por meio de tradições e costumes.

Mesmo que também seja, e muitas vezes é, de fato, moralizante e preconceituosa, a cultura popular desenvolve uma série de mecanismos que respondem, a seu modo, ao mundo repressivo da cultura oficial e autoritária. Uma forma de enfrentar a estrutura hierárquica é rir-se dela, expor seus ridículos, suas farsas, sua arrogância, sua hipocrisia, o que se faz por meio anedotas, de jogos derrisórios, rituais satíricos que coroam e destronam personalidades distantes das massas, mas que as governam. Outra forma é a ruptura das relações hierárquicas, possível apenas nas festas de máscaras, como no Carnaval. Bakhtin (1993, p. 5, grifos do autor) entende que, no medievo, essas fórmulas de resistência criavam “*um segundo mundo e uma segunda vida*”: “Todos esses ritos e espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas do culto e às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal” (Bakhtin, 1993, p. 4). Neste sentido, ritos e espetáculos populares constituem, na prática, um jogo. Para Huizinga (2019), o jogo da vida social não está na realidade e seu valor é simbólico, conforme seu próprio estatuto: “o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de

uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 2019, p. 10).

As Adivinhas do tipo Enigmas da Esfinge e Enigmas de Ilo, revestidas de rigor, foram tomadas pela cultura popular, assim como outras manifestações verbais, pela esfera da rua, não mais valendo a vida, mas valendo a diversão em um jogo que não fixa lugares hierárquicos, ao contrário, é de alta rotatividade, com regras arranjadas entre os participantes para não criar estabilidade entre os jogadores e para que todos tenham chances de ganhar. O jogo, na esfera popular, é inofensivo e alegre, com coroamento do mais esperto ou do mais astuto ou do mais inteligente; mas, não sendo lugares fixos, os destronamentos também se realizam sem cesuras.

A reformulação dada às Adivinhas pela cultura popular deu-lhes leveza e fluidez: as perguntas não arriscam a vida, apenas desafiam as capacidades espirituais de uma pessoa: raciocínio, astúcia, engenho. Sob as tradições orais, as Adivinhas se popularizaram em torneios descontraídos, que reinventam a seriedade dos Enigmas da Esfinge e dos Enigmas de Ilo. Na ordem das brincadeiras, as Adivinhas divertem e mostram que o poder pode, sim, circular.

4 A disposição mental das Adivinhas: o jogo da astúcia e do raciocínio

As Adivinhas constituem um grupo de manifestações verbais muito peculiar, pois tratam de desafios mentais que estimulam o raciocínio. Podem surgir em brincadeiras, de forma independente, com um bordão inicial ritmado e anunciador, popularmente conhecido como “o que é que é” ou “adivinha!” ou ainda “adivinha se for capaz”: nas brincadeiras, as adivinhas surtem efeito de competição, em que se deve destacar a destreza mental; nas narrativas, as adivinhas constituem um ponto crucial do conflito, que define o destino do herói.

Segundo Jolles (1976), as Adivinhas são perguntas que exigem do adivinhador uma resposta, e tal resposta já se encontra em poder do interpelador. Não existe uma adivinha indecifrável, sem resposta e, sendo, assim o adivinhador acredita que também é capaz de encontrar tal resposta. Para Jolles (1976, p. 111):

Na adivinha, o homem já não está em relação com o universo: há um homem que interroga outro homem e de modo tal que a pergunta obriga o outro a um saber. Um dos dois possui o saber, é a pessoa que sabe, o sábio; um interlocutor o enfrenta e é levado, pela pergunta, a pôr em jogo suas forças, seus recursos e sua vida, para chegar a possuir também o saber e apresentar-se como sábio.

Dessa maneira, a Adivinha constitui um jogo de poder, um poder disputado na ordem do discurso, na ordem da linguagem. Assim, no jogo enigmático, o maior valor não reside em algum talento físico: não importa quem é o mais forte, ou o mais veloz, ou o quem salta mais alto, ou o quem é mais rápido, ou quem resiste

por mais tempo ao frio ou ao calor. O jogo se define no âmbito da disposição mental ou da presença de espírito.

As Adivinhas guardam no substrato da consciência o desejo de saber e poder, ou o desejo de poder saber, pois saber é poder. As Adivinhas, de uma maneira geral, fazem parte da vida cotidiana, em que as pessoas mais comuns se destacam por alguma habilidade mental: ou porque memorizam com facilidade, ou porque decoram longos textos, ou porque são capazes de fazer cálculos rápidos, ou porque são argutas.

As Adivinhas, no jogo da tradição, não consideram a disposição física, mas a disposição mental de seus participantes: eles valorizam a astúcia, não a coragem; valorizam o raciocínio, não a força dos braços, valorizam a lógica do caminho, não a velocidade das pernas. Esses jogos se desenvolvem puramente no âmbito da linguagem, constituindo testes ou desafios importantes para quem, não possuindo riquezas ou outros recursos materiais ou dotes físicos, garante-se, no âmbito social, por suas capacidades interiores, por sua disposição mental.

5 O arco de enigmas na cultura popular e na cultura de massas

Já se sabe que as Adivinhas, comumente associadas às divertidas brincadeiras de crianças, possuem uma origem histórica austera, a lembrar os Enigmas da Esfinge e os Enigmas de Ilo. Porém, essa Forma Simples foi tomada pela irreverência da cultura popular, ambiente no qual as perguntas do tipo “o que é que é” se expandiram, constituindo repertórios de alegres indagações, sem perigos, ligados à alegria e ao divertimento.

O rito das perguntas das Adivinhas é marcado por expressões iniciais, pelas quais se introduz a questão enigmática. No Brasil, a expressão mais popular é “o que é que é?”, mas elas também podem ser introduzidas pelo imperativo “adivinha!”; ainda há uma outra forma de introduzir as charadas: “Adivinha, se for capaz!”. Por uma ou outra expressão, dá-se início a um jogo cujo processo envolve uma disputa, a qual, aquele que responde corretamente, o adivinhador, sai vitorioso; se não responde, não morre, e sempre pode se arriscar em outra Adivinha, pois se trata de um jogo, não de um julgamento.

Uma Adivinha pode se manifestar de forma independente, como um corpo coeso, com sentido em si mesmo: “O que é que é que cai em pé e corre deitada?”⁴. Todavia, essa Forma Simples também pode se acomodar em um texto narrativo: “Conhecem-se alguns exemplos em que a Adivinha se amplia até converter-se numa narrativa” (Jolles, 1976, 113). Essa extensão para um corpo narrativo constitui um recurso importante na literatura infantil, pois associa elementos atraentes como a própria história e a charada.

4 Resposta: a chuva.

As Adivinhas – inicialmente mantidas nas tradições orais da cultura popular – ampliaram seu arco enigmático, conquistando outras formas de desafios mentais, favorecidas pelo advento da imprensa e, mais recentemente, pelo advento das mídias digitais. Em outras palavras: em novo deslocamento, as Adivinhas foram agora tomadas pela cultura de massas, adquirindo novo perfil. Em novos ambientes, os jogos enigmáticos se intensificaram e ganharam novos formatos em jornais, revistas e, mais recentemente, páginas digitais.

Isso é concernente com o pensamento de Jolles (1976), o qual entende que as Adivinhas estão presentes em um contexto muito vasto de desafios mentais, colocados principalmente em jogos de linguagem: cartas enigmáticas, palavras-cruzadas, caça-palavras, jogo da força etc. Em contexto contemporâneo, Jolles (1976, p. 109) destaca as palavras-cruzadas como um fenômeno Ocidental. Ele afirma: “lembramos apenas a paixão com que a Europa e a América se têm lançado, há já alguns anos, a essa variedade de adivinha que são as palavras cruzadas”.

Mas há um problema nesse fenômeno: as palavras-cruzadas, bem como outros “passatempos” da mesma natureza, deslocaram as Adivinhas e os jogos enigmáticos das práticas coletivas para uma atividade individual e solitária; deslocaram as Adivinhas de um ambiente de contestação da cultura oficial, para um ambiente de naturalização da cultura oficial; do ambiente de compartilhamento da cultura popular, para um ambiente de solidão dos testes aplicados em jornais. Neste sentido, se as mídias de massas ampliaram as possibilidades de jogos enigmáticos, elas também empobreceram a experiência das trocas e dos desafios. De qualquer forma, os deslocamentos das Adivinhas indicam que o gosto pelos enigmas atravessa gerações, seduzindo pessoas de diferentes idades e de diferentes lugares sociais. Todas essas variações escapam da austeridade: as Adivinhas constituem jogos que envolvem os jogadores em um mundo de testes e descobertas.

A ampliação do arco de enigmas reforça a tese de Huizinga (2019) de que o jogo constitui um elemento estruturante das sociedades; em certa medida, o jogo social envolve todas as pessoas, de uma maneira ou outra. Outro traço destacado por Huizinga (2019, p. 08) é o fato de que, em si, o jogo não deve ter uma função moralizante: “O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude”.

O arco dos enigmas também se alarga em direção à literatura, um ambiente ficcional totalmente favorável aos jogos e às peripécias de personagens que, sem recursos, sem riquezas, sem dotes físicos, conseguem realizar proezas com soluções engenhosas para situações de perigo e medo.

6 Cultura popular e literatura infantil

A expressão “cultura popular” é apenas aparentemente simples: seu vasto alcance torna difícil uma compreensão profunda desse conceito. Como muitos outros estudiosos, Peter Burke (2010, p. 17) apresenta alguns problemas a respeito desse termo: “Uma questão hoje levantada frequentemente é que o termo “cultura popular” dá uma falsa impressão de homogeneidade”. Esse é o cerne da polêmica: a expressão “cultura popular” abriga séries de manifestações heterogêneas, sendo que muitas delas são localizadas e únicas, cultivadas em uma região ou outra. Isso significa que o termo “popular” não está no sentido de ser uma manifestação geral, mas no sentido de possuir um caráter não oficial, como defende Burke (2010).

Para Ricardo Azevedo (2008, p. 3): “A cultura popular é diversificada, heterogênea e heterodoxa e apresenta as mais variadas facetas e graduações nas diferentes regiões do país. Pode-se dizer que sua produção costuma ser expressão de cada contexto onde se desenvolve”. Considerando as complexidades e a dimensão fragmentária da expressão “cultura popular”, ela corresponde a ritos, festas, crenças, danças, saberes, valores e costumes que se desenvolvem em contexto de compartilhamento comunitário e coletivo. As tradições populares são múltiplas, alcançando, pelo compartilhamento, expressões diversas e interativas entre si, o que contrasta com o saber da cultura oficial, que opera uma distribuição seletiva do conhecimento.

Em meio às manifestações populares, encontra-se um conjunto essencialmente constituído no universo da linguagem verbal, cujo alcance é mais amplo, com variações regionais: mitos, lendas, fábulas, parlendas, causos, anedotas, ditados, provérbios, cantigas e outras formas. O caráter lúdico dessas manifestações verbais encontra grande receptividade entre as crianças, sendo essa a razão pela qual cultura popular e literatura infantil estão profundamente conectadas.

Na tradição oral, as Adivinhas permanecem e mantêm uma relação muito próxima com a literatura, especialmente com a literatura infantil, em razão de ambas possuírem uma linguagem direta, acessível, lúdica e ilustrativa. O jogo estabelecido nas tradições orais e na literatura infantil interage de forma muito rápida com as crianças, que gostam de tudo o que se associa ao campo do jogo, o que é muito compreensível, pois, a concordar com Huizinga (2019), o jogo é um traço original, que antecipa até a própria cultura; para o autor, o jogo constitui “um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Huizinga, 2019, p. 05).

Apesar da forte associação com o universo da criança, as manifestações da cultura popular não surgiram para atender a esse público de forma específica: elas são atemporais, dirigidas a qualquer público. Mas, desde o Século XVII, esse vínculo se fortaleceu, principalmente depois que Charles Perrault, em 1697, lançou *Contos da Mamãe Gansa ou histórias do tempo antigo*, também conhecido somente como *Contos da Mamãe Gansa*; mais tarde, reforçada com o trabalho de pesquisa

dos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm que, em 1812, lançaram o livro *Contos maravilhosos infantis e domésticos*.

Nelly Novaes Coelho (2000) lembra que, com o passar do tempo, as histórias coletadas e narradas por Perrault e pelos Irmãos Grimm se consolidaram como “infantis” pela forte ligação que estabelecem com os anseios e com a linguagem dos pequenos. Essas narrativas tratam de dimensões interiores, as quais as crianças compreendem bem: medos, desejos, rivalidades, expectativas. De alguma forma, esses contos, de origem popular, produzem reflexões e ensinamentos importantes para crianças e adultos. O material verbal da cultura popular ensina a lidar com conteúdos e situações da vida social e da vida espiritual, além de estimular ponderações importantes sobre atitudes e comportamentos, ao trazer em seu conteúdo questões de moral e ética.

No ambiente ficcional, os enigmas se desenvolvem em contos de mistérios, podendo-se destacar contos de Edgar Allan Poe, como “O escaravelho de ouro”, ou destacar C. Auguste Dupin, detetive fictício criado por Poe, o qual, com perspicácia, desvenda os mistérios instaurados em três contos “Os assassinatos da Rua Morgue”, “O mistério de Marie Rogêt” e “A carta roubada”. Na literatura infantil, as Adivinhas se incorporam em conteúdos simbólicos tensos, acomodadas em narrativas nas quais personagens se veem enredados em situações de provação e de perigos, com enigmas que ameaçam sua vida, daí uma possível ligação com os Enigmas da Esfinge; ou podem representar a liberdade, daí uma possível ligação com os Enigmas de Ilo; ainda há histórias que não possuem uma pergunta, mas o jogo é seu invólucro.

Essas situações podem ser observadas em *Contos de Adivinhação* (2008), de Ricardo Azevedo, cujas narrativas destacam personagens que não precisam provar capacidades físicas, mas são chamadas para a esfera do raciocínio, da astúcia, da agilidade mental para solucionar problemas, ou seja, qualidades que se opõem aos jogos que medem força, rapidez, beleza e outros atributos do corpo.

Para algumas especulações, verificações e análises relativas a Adivinhas e a outros jogos enigmáticos, toma-se a obra *Contos de Adivinhação* (2008), de Ricardo Azevedo: três histórias giram em torno de situações desenvolvidas diretamente em torno de perguntas do tipo Adivinha; outras três se desenvolvem em torno de situações misteriosas, vinculadas ao jogo. Assim, o enigma e o jogo são os elementos centrais de cada narrativa desse livro, razão pela qual algumas questões relacionadas a Jolles (1976) e Huizinga (2019) reaparecem na discussão.

7 Contos de adivinhação: histórias narradas por Ricardo Azevedo

Ao longo do tempo, a literatura infantil tem desempenhado um importante papel de preservação da cultura popular, garantindo a perpetuação de contos, mitos, lendas, fábulas, no gênero narrativo, e brincos, parlendas, cantigas, no gênero

lírico. No ambiente literário, essas manifestações populares, além de preservadas no registro escrito, realizam-se nas brincadeiras de crianças. No âmbito da literatura infantil, as Adivinhas, quando assentadas no gênero narrativo, possuem características próprias do conto popular, destacando o sujeito criativo, esperto, até mesmo malandro que, por meio da solução dos enigmas, consegue superar situações inusitadas. Na literatura infantil, as Adivinhas aparecem como um meio de afirmação da vida, de coragem, de solidariedade; demonstram uma outra maneira de vencer as forças superiores que oprimem os mais fracos.⁵

Muitos autores se inspiram na cultura popular para desenvolver trabalhos importantes na literatura para crianças e jovens, valorizando e preservando tradições. Ricardo Azevedo inclui-se entre esses autores: ele possui muitas obras voltadas para o público infantil, sendo que grande parte delas constitui recontos da literatura oral; algumas obras são premiadas. Ricardo Azevedo, além de escritor, também é ilustrador, compositor e pesquisador. Suas obras abordam temas de ficção, cultura popular, literatura infantil e juvenil e desenvolveu vários estudos acadêmicos sobre literatura e música popular brasileira.

A obra *Contos de Adivinhações* foi publicada no ano de 2008. Ela reúne seis contos populares, cujos enredos são voltados para os desafios das Adivinhas e para os mistérios das Adivinhações. Todas as histórias, seguindo a tradição popular, possuem um narrador onisciente; os eventos se desenvolvem em um tempo diegético, próprio da narrativa; os espaços percorridos exploram, por um lado, ambientes internos como igrejas, casas e, aludindo aos clássicos contos de fadas, castelos; por outro lado, há espaços externos, amplos, abertos, como estradas, florestas, fazendas. As ações, conforme a tradição dos contos populares, são sequenciais, ou seja, os acontecimentos se organizam conforme a ordem dos eventos. A estrutura parte, quase sempre, de uma situação estável na qual se instala um conflito, o qual provoca uma ruptura provisória da serenidade inicial, que retornará com um desfecho favorável ao herói, agora maduro. Esses contos acompanham o desfecho do protagonista desafiado por circunstâncias inesperadas. O herói precisa ser astuto e inteligente. Em cada narrativa, surge um conflito relacionado a uma situação de desafio: um personagem é colocado em situação crucial, que envolve perguntas, objetos mágicos e muita criatividade mental.

7.1 O rei que não sabia ser feliz

“O rei que não sabia ser feliz” começa com uma questão existencial: a felicidade. Muito rico, muito poderoso, mas infeliz: “Era um rei que não sabia ser

5 Embora este não seja o foco deste artigo no momento, é importante ressaltar que diferentes elementos opressores atravessam o discurso da cultura popular. Gomes e Pereira (2018) trazem o exemplo dos abecês, versos de rimas simples em quadras que têm origem na cultura erudita e tornam-se populares abordando temas variados. Os autores destacam os abecês de negro, onde os estereótipos de inferioridade do negro são destacados, em oposição à bondade do branco, veiculando o discurso dominante da época, protegido pelo anonimato que favorece a sua propagação.

feliz. Tinha os tesouros mais preciosos, as terras mais férteis e os exércitos mais poderosos. Morava num castelo prateado construído no alto de uma montanha. Mesmo assim, vivia sombrio, triste e amargurado” (Azevedo, 2008, p. 7). Na outra ponta da narrativa, um homem pobre, ferreiro por ofício, era feliz: “Um belo dia, o tal monarca ouviu falar de um ferreiro muito pobre que morava num casebre com a mulher e um casal de filhos. O povo dizia que o sujeito, mesmo miserável e sem ter onde cair morto, vivia sempre risonho e animado” (Azevedo, 2008, p. 7). Em um jogo social, o rico e o pobre, e outro jogo existencial, o infeliz e o feliz, a história se desenvolve a partir da percepção do rei que, sendo ele mesmo rico e poderoso, era infeliz, enquanto um ferreiro, pobre e miserável, era feliz. Indignado com esta situação, o rei “sentiu uma mistura de raiva com dúvida e inveja” (Azevedo, 2008, p. 7), e decide procurar o ferreiro, fazendo uma primeira pergunta inofensiva: “É verdade que você é feliz?”. A resposta, pronta e positiva, aborrece ao rei, que decide desafiar o homem com perguntas cruciais, valendo sua vida: “Se o ferreiro não adivinhasse, ia para a forca” (Azevedo, 2008, p. 7). A primeira pergunta é:

*O que é que é:
Tem no começo da rua
vive na ponta do ar
dobra no meio da terra
morre na beira do mar?* (Azevedo, 2008, p. 7, grifos do autor)

Vendo a angústia do pai, a filha ouve sua história e ri, com a resposta pronta: “Mas é tão simples! Aquilo que tem no começo da rua, vive na ponta do ar, dobra no meio da terra e morre na beira do mar é a letras R!” (Azevedo, 2008, p. 8). Com a resposta, feliz e aliviado, o ferreiro procura o rei e responde à pergunta corretamente. Explicou que foi a filha quem o ajudou. Inconformado, o rei impõe outra pergunta:

*O que é, o que é:
Agarra, coça e atira
escreve, pinta e inventa
aperta, aponta e dá soco
faz carinho e cumprimenta?* (Azevedo, 2008, p. 8, grifos do autor).

Em casa, o ferreiro relata desanimado o acontecido. Mais uma vez, a jovem ri, dando-lhe a resposta: “Mas é tão simples! Aquilo que agarra, coça e atira, escreve, pinta, inventa, aperta, aponta, dá soco, faz carinho e cumprimenta é a mão” (Azevedo, 2008, p. 8). Com esta solução, o ferreiro se salva mais uma vez da morte. A narrativa, deste ponto em diante, desenvolve-se em torno da jovem, por quem o rei se apaixona. No desfecho da narrativa, uma questão social, colocada pela jovem:

Só caso com você se pedir desculpas a meu pai. Onde já se viu ameaçar de levar alguém para a forca só por causa de um capricho? Não quero

saber de marido egoísta e invejoso que só sabe pensar em si mesmo e não liga pra mais ninguém! Quero me casar com um rei que tente melhorar, e não piorar, a vida de seu povo! (Azevedo, 2008, p. 12)

Como muitos outros contos populares, a narrativa se encerra com uma projeção de justiça social, uma régua utópica que demonstra a firme esperança das classes oprimidas em uma organização social mais justa. Outro ponto curioso da história é que o saber não possui um perfil posto: pessoas mais velhas, pessoas de óculos, professores. No conto, a pessoa que soube responder às perguntas do rei foi a jovem, não o pai, um homem mais velho e mais experiente.

As duas perguntas cruciais do texto exigiam a resposta correta para garantir a vida do ferreiro. Dessa forma, a primeira narrativa do livro *Contos de Adivinhação* de Ricardo Azevedo alinha-se aos Enigmas da Esfinge.

7.2 A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde

“A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde” conta a história de uma princesa que não queria se casar e a história de um rapaz que queria conhecer o mundo. Pressionada pelo pai a se casar, para ter herdeiros, a princesa usa um artifício para frustrar os planos do rei, sem aborrecê-lo: “Então só caso com o moço que souber se esconder e eu não conseguir adivinhar o lugar de jeito nenhum!” (Azevedo, 2008, p. 13). Esse plano era garantido por causa de uma luneta mágica que a princesa possuía, com a qual podia enxergar qualquer coisa. Com esse instrumento, ela escapou de se casar com muitos pretendentes.

Na outra ponta da narrativa, um rapaz, filho de uma viúva muito pobre, decide se aventurar pelo mundo, iniciando uma jornada de bondade e humildade. Em seu caminho, faz pequenas paradas para ajudar um peixe, um pássaro e uma velha. Por essas suas boas atitudes e por sua bondade, o jovem é recompensado com a promessa de um peixe que, após ser salvo pelo rapaz, diz:

*Seu moço, ouça o que eu digo
Se precisar nunca deixe
No sufoco ou no perigo
De chamar o amigo peixe!* (Azevedo, 2008, p. 15, grifos do autor).

Por ter ajudado um pássaro, o rapaz ouve:

*Seu moço, ouça o que eu digo
Se no meio do caminho
sofrer sufoco ou perigo
Chame o amigo passarinho!* (Azevedo, 2008, p. 16, grifos do autor).

Finalmente, encontra uma velhinha, a quem também socorre. Agradecida, ela presenteia o rapaz com um anel mágico: “E entregou ao filho da viúva um anel capaz de transformá-lo no que imaginasse e quisesse”. Com esses trunfos, o rapaz se aproxima do reino onde a princesa da luneta continuava seu desafio. Sem nada a perder, ele se candidata. Recorrendo ao peixe, primeiro, depois ao pássaro, ele se esconde em águas profundas e depois no lugar mais alto, mas nada escapa da luneta da princesa. O último recurso foi o anel mágico, com o qual ele se transforma em uma pulga e entra no quarto da princesa que, da janela, vasculha o mundo e não encontra o rapaz. Ele vence o desafio e consegue se casar com a jovem. São felizes e o rei também, que tem muitos netos.

Particularmente, esse conto não possui uma pergunta crucial, também não há uma ameaça de morte. O elemento central é o esconderijo, que não poderia ser descoberto pela princesa. Esse é o desafio da narrativa, a sagacidade de encontrar um lugar impossível de ser descoberto, o que representava uma missão praticamente impossível de ser vencida, por causa de um objeto mágico, a luneta. A solução da história só é possível por causa de um outro objeto mágico poderoso, o anel, com o qual o rapaz penetra no quarto, transformado em pulga, lugar onde a moça jamais pensaria em vasculhar.

Assim, sem uma pergunta crucial, “A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde” não se assemelha nem ao grupo dos Enigmas da Esfinge, nem do grupo dos Enigmas de Ilo: ele se estrutura em um jogo de esconde-esconde, também muito tradicional na cultura popular.

7.3 O soldado que jogava baralho

“O soldado que jogava baralho” narra a história de um soldado com muitos anos de serviço e muitas aventuras; certo dia, por sua idade, é dispensado pelo comandante, sem nenhum benefício pelos anos de trabalho. O início do conto destaca as habilidades físicas do personagem:

Era um bom homem e um bom soldado. Já tinha participado de muitas guerras e batalhas. Navegado pelos mares sem fim e cavalgado pelo mundo afora. Tinha também trabalhado como espião. Sabia fazer armadilhas. Sabia ser sentinela. Tinha feito prisioneiros. Tinha sido prisioneiro. Conhecia a arte de escapar de cadeias e masmorras. Além disso, sabia manejar a faca e a espada como ninguém e era certo com flechas, pistolas, espingardas e canhões. (Azevedo, 2008, p. 23).

Porém, mesmo sendo tão hábil, o soldado é dispensado pelo comandante com uma justificativa tão abstrata e intransponível como culpar um sistema: “São ordens superiores” (Azevedo, 2008, p. 23). Não será nenhuma de suas qualidades físicas que o salvará da miséria e da fome, mas sua astúcia e habilidade mental. Com impressionante criatividade, o soldado, preso por cartear dentro da igreja,

prova para seus acusadores que as cartas do baralho podem ser interpretadas à luz da fé cristã, a começar pela carta ÁS:

*Se das cartas sai o Ás
Uma luz vejo somente
Sinto alegria demais
E com fé louvo contente
Nosso Deus onipotente* (Azevedo, 2008, p. 30, grifos do autor).

O velho soldado prossegue sua interpretação pessoal para cada carta do baralho, impressionando padre, juiz, delegado, comandante e o sacristão. Faz isso de forma tão convincente que o comandante encerra a história, dando-lhe a liberdade e o serviço de volta:

*Não sei se o homem é fiel
Nem sei se é danado ou bento
Mas quero no meu quartel
E promovo pra sargento!* (Azevedo, 2008, p. 36, grifos do autor)

Assim como o conto anterior “A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde”, a narrativa “O soldado que jogava baralho” não apresenta diretamente nenhum jogo de Adivinha, mas constitui vínculos com a Adivinhação, no jogo criativo que o velho soldado estabelece ao propor uma leitura religiosa para cada carta.

Se o conto não se presta à verificação dos grupos de Adivinhas, Enigmas da Esfinge ou Enigmas de Ilo, porque não há pergunta na narrativa dessa natureza, é preciso considerar a presença do jogo. Huizinga (2019) trata das relações sociais, em si, como um jogo; para o autor, o jogo é um elemento constitutivo da cultura. Todavia, ao tratar do jogo na contemporaneidade, Huizinga (2019), destaca a natureza socialmente infértil dos jogos de azar, pois, por mais que haja habilidade e raciocínio, eles se amparam essencialmente no fator sorte; além disso, os jogos de azar não repercutem na comunidade, restringindo ganhos, perdas e danos ao jogador (e família). Assim, o velho soldado, envereda-se em uma atividade fútil, para sobreviver, porém, ao se ver acuado com ameaças de morte por enforcamento, seu espírito engenhoso produz uma interpretação criativa das cartas de baralho, safando-o da força. Desvalorizado, de início, por sua idade, ele retorna a seu posto de soldado, muito feliz.

7.4 O amigo rico, o amigo pobre e a moça bonita

O conto “O amigo rico, o amigo pobre e a moça bonita” opõe, mais uma vez, uma pessoa abastada e outra sem posses. O jovem rico “morava no alto da serra, num casarão enorme” (Azevedo, 2008, p. 37), enquanto o jovem pobre “morava no pé da serra, num barraco caindo aos pedaços” (Azevedo, 2008, p. 37). O abismo

social se aprofunda cada vez mais na narrativa: “O pai do moço pobre vivia dando um duro danado mas não tinha um tostão furado”, enquanto o pai do jovem rico “nadava em dinheiro” (Azevedo, 2008, 37). O conflito da narrativa se instaura quando o jovem rico decide fazer uma aposta: “os dois sairiam pelo mundo afora, cada qual para o seu lado. Passariam um certo tempo viajando para conhecer a vida e o mundo” (Azevedo, 2008, 37). Dessa jornada, sairia vencedor quem trouxesse mais coisas que não fossem compradas. Aposta feita, o moço rico dispara em seu alazão e desaparece na estrada, apressado. Montado no burro, o jovem pobre não pode ter pressa, pois sua montaria era um animal já velho. Aproveitava o caminho para “conversar com muita gente, fazer amigos e amigas e conhecer a vida” (Azevedo, 2008, p. 43). O jovem rico, muito mais adiantado, chegou a uma fazenda, onde uma bela jovem o recebeu. Ela ofereceu-lhe um jantar, com leitão assado. Certa altura, ela perguntou:

*O que é, o que é:
Quem sabe nunca se cala
Qual a coisa mais cheirosa
Qual a coisa mais jeitosa
Que tem dentro dessa sala?* (Azevedo, 2008, p. 40, grifos do autor)

À pergunta “Qual a coisa mais cheirosa, qual a coisa mais jeitosa que tem dentro dessa sala?”, o jovem respondeu que era o leitão, que estava muito apetitoso. A jovem se calou. No dia seguinte, mostrando a fazenda, atravessou um rio e perguntou depois:

*O que é, o que é:
Só quem sabe foi quem viu
Qual a coisa mais mimosa
Qual a coisa mais vistosa
Que passou dentro do rio?* (Azevedo, 2008, p. 42, grifos do autor)

À pergunta “Qual a coisa mais mimosa, qual a coisa mais vistosa que passou dentro do rio?”, o jovem rico disse que foi um peixe vermelho que vira naquele instante. A jovem se calou e levou-o a conhecer um enorme chiqueiro. Perguntou:

*O que é, o que é:
Não há quem jamais aprenda
Qual a coisa mais formosa
Qual a pedra preciosa
Que rebrilha na fazenda?* (Azevedo, 2008, p. 42, grifos do autor)

Finalmente, à pergunta “Qual a coisa mais formosa, qual a pedra preciosa que rebrilha na fazenda?”, o jovem disse que o chiqueiro. Verdaderamente irritada, a moça empurrou o moço para dentro do chiqueiro e lá o trancou. Passado quase um mês, o outro jovem chegou. Passou pelas mesmas situações e ouviu as mesmas

perguntas, porém suas respostas foram sensíveis e verdadeiramente amorosas: à primeira pergunta ele responde: “A coisa mais bonita dessa sala é você mesma!” (Azevedo, 2008, 45); à segunda, ele responde: “Pra mim foram suas pernas mesmo!” (Azevedo, 2008, p. 46); à terceira pergunta, ele não diz nada, apenas se aproxima da jovem e beija a moça, apaixonado. Ela então diz que quer se casar com ele. Depois de salvar o amigo do chiqueiro, a moça e o moço pobre se casam. O jovem rico paga a aposta e é padrinho do casamento. Do amigo, pede o burro, pois “para conhecer as coisas da vida e do mundo era preciso ir bem devagar” (Azevedo, 2008, p. 47). A jovem fazendeira realiza três perguntas baseadas em si mesma, portanto, esse jogo de Adivinhas se identifica com os Enigmas de Ilo.

7.5 A árvore que adivinhava

“A árvore que adivinhava” começa com um rei que possuía dois bens preciosos: sua filha querida e uma árvore que respondia às perguntas: quando a resposta era negativa, a árvore ficava imóvel, quando era positiva a árvore se balançava e emitia um som misterioso:

sacudim, sacudam, sacudim, sacudam

sacudam, sacudim, sacudam (Azevedo, 2008, p. 49, grifos do autor)

A princesa tinha uma boa vida: “Aquela bela princesa tinha conforto e segurança. Tinha criadas para arrumar seu quarto. Tinha cozinheiras para fazer seus pratos prediletos. Tinha empregados às suas ordens dia e noite” (Azevedo, 2008, p. 51). Nessa existência tranquila, a princesa, certo dia, estava lendo perto da árvore, quando surgiu um pássaro preto que lhe fez a seguinte pergunta:

É melhor trabalhar na velhice ou

É melhor trabalhar na mocidade? (Azevedo, 2008, p. 49, grifos do autor)

Assustada, a jovem correu para dentro do castelo e contou ao pai o ocorrido. No dia seguinte, instruída por seu rei, a moça responde que é melhor trabalhar na mocidade. A ave reage de forma estranha e captura a menina e abandona-a na floresta, onde sobrevive sozinha, a duras penas: “Precisou aprender a lutar para arranjar um abrigo seguro que protegesse do sol da chuva, do frio e dos perigos da noite escura” (Azevedo, 2008, p. 51). Solitária, a princesa precisou “aprender a lutar para arrumar comida” e “aprender a ter coragem” (Azevedo, 2008, p. 51). Com esses aprendizados, em sua mocidade, ela conseguiu sobreviver. Certo dia, é resgatada por príncipe. Tornam-se amigos, enamoram-se e, embora a mãe do rapaz não aprovasse o enlace, casam-se.

A partir do casamento, inicia-se um novo ciclo dentro da narrativa, com a mãe do príncipe no centro do conflito: por ter sido resgatada na floresta, a rainha a considerava “bicho do mato”. Dizia: “Mas essa menina a gente nem sabe quem é!” ou “Mas essa menina não tem onde cair morta!” ou ainda “Ela é moça do mato.

Você vai ver. Escute o que estou dizendo. Seus filhos vão nascer bichos do mato que nem ela” (Azevedo, 2008, p. 52).

O rapaz, apaixonado, prossegue com seus planos e se casa com a jovem, que logo fica grávida. Quando a criança nasceu, o príncipe estava em uma jornada de caça; a sogra descartou o bebê no mato, substituindo-o por um sapo morto. Sucedeu-se assim, da mesma forma, mais duas vezes: a segunda criança, que nasceu quando o príncipe estava viajando em um país vizinho, foi substituída por um lagarto morto; a terceira criança, que nasceu quando o príncipe lutava em uma guerra, foi substituída por uma cobra morta. Os bebês, descartados na floresta, foram salvos pelo pássaro preto, que levou, um a um, para o palácio do pai da moça, que sofria de solidão e saudade; cada criança que encontrava em seu castelo era acolhida pelo rei com amor, pois tinha o semblante de sua filha desaparecida.

Desolada, a jovem entra em profunda melancolia. Certo dia, o príncipe anuncia uma viagem a um lugar que ela reconhece ser o palácio de seu pai e pede um raminho da árvore que adivinhava. Com essa mudinha, pouco tempo mais tarde, a princesa descobre a verdade, fazendo perguntas precisas para a árvore. Compreendendo tudo o que aconteceu, a jovem, junto com o príncipe, abandona aquele lugar. O casal vai morar com o pai da jovem e com os filhos, deixando a mãe do príncipe em seu palácio, só.

O conto ressalta um processo de amadurecimento da jovem, a qual, de início, vivia em ócio. Sua resposta ao pássaro preto (deve-se trabalhar na mocidade, enquanto se tem força e vigor) estava correta, por isso mesmo o pássaro a retira daquele lugar de conforto, onde nunca cresceria, nunca conheceria o trabalho. Com dois elementos mágicos, a árvore e o pássaro preto, as Adivinhas do conto não se aproximam dos Enigmas da Esfinge nem dos Enigmas de Ilo. Perguntas atravessam a narrativa, com suas respostas descerrando o que está obscuro: o desaparecimento de três crianças, subtraídas do colo da mãe. O problema do conto é solucionado não com uma resposta correta, mas com perguntas corretas.

7.6 As aventuras de João Grilo

“As aventuras de João Grilo”, narra a história de um rapaz “safado demais da conta” (Azevedo, 2008, p. 63). Não fazia muita coisa: “Passava o dia na rede, pensando na vida, descansando e molengando” (Azevedo, 2008, p. 63). Daí que certo dia, ele acordou com uma ideia: “Vou ser adivinho!” (Azevedo, 2008, p. 63). E caiu no mundo. Com artimanhas, fez as pessoas acreditarem que ele era um adivinho. Sua fama foi crescendo e ainda ganhava dinheiro com suas pequenas trapaças.

“Acontece que notícia corre mais que pé de vento” (Azevedo, 2008, p. 63), e o rei fica sabendo das façanhas do adivinhador. Chamou João Grilo, pois desejava saber quem havia roubado joias reais: “se João adivinhasse onde estavam as joias, ganharia um saco de moedas de ouro. Em compensação, se não descobrisse, ia

para a forca” (Azevedo, 2008, p. 65). Por coincidências extraordinárias, João Grilo desvenda o mistério das joias e ainda responde a mais uma pergunta, improvisada, que o rei fizera para atestar o poder de adivinhação do rapaz. Com essas peripécias, João Grilo sai do castelo com suas moedas de ouro. Em outra cidade, “soube que o rei do lugar tinha uma filha muito bonita que queria se casar. Mas só casava com quem conseguisse responder quatro perguntas do rei” (Azevedo, 2008, p. 66). Se respondesse corretamente, poderia se casar com a princesa, se não conseguisse, morreria. As perguntas foram:

- *Qual é o peso da terra?* (Azevedo, 2008, p. 67, grifos do autor)
- *Quanta água existe no mar?* (Azevedo, 2008, p. 67, grifos do autor)
- *Quantas estrelas existem no céu?* (Azevedo, 2008, p. 68, grifos do autor)
- *No que estou pensando?* (Azevedo, 2008, p. 68, grifos do autor)

Esperto, João Grilo consegue sair ileso das ameaças de morte e se casa com princesa em dia de grande festa, com os pais do rapaz presentes. Tanta alegria que a festa durou sete dias e sete noites. O conto termina com uma quadrinha:

*Eu também fui convidado
Pra você trouxe um docinho
Mas como eu sou esganado
Comi tudo no caminho.* (Azevedo, 2008, p. 69, grifos do autor)

João Grilo, esse personagem da cultura popular, consegue mudar de vida por meio de artimanhas e trapaças. Esse tipo de conto transmite uma certa satisfação, pois trata-se de um anti-herói que não faz mal a ninguém, apenas usa de sua astúcia contra dois reis poderosos que ameaçavam sua vida com perguntas ardilosas. As adivinhas do conto aproximam-se do grupo de Enigmas da Esfinge, pois das respostas corretas ou satisfatórias de João Grilo dependia sua vida.

8 Adivinhas e Adivinhações: o jogo jogado nas palavras

“Longe de ser apenas brincadeiras com palavras, as adivinhas costumam também ser metáforas”, afirma Ricardo Azevedo em seus comentários, ao final do livro *Contos de Adivinhação* (2008, p. 70). De fato, essas Formas Simples, como todas as outras, são complexas, inseridas em contextos intrincados de significantes e significados. A palavra conduz as questões, as quais, por sua vez, incorporam perguntas, desafios, enigmas. Para Jolles (1976), as Adivinhas precisam ser decifradas, elas requerem uma resolução.

Ricardo Azevedo reúne seis narrativas, alinhadas pela ideia contida no título: *adivinhações*. “O rei que não sabia ser feliz”, “A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde”, “O soldado que jogava baralho”, “O amigo rico, o amigo pobre e a moça bonita”, “A árvore que adivinhava” e “As aventuras de João Grilo”. O autor não distingue Adivinhas e Adivinhações, mas o resultado

é muito coerente, pois rompe fronteiras conceituais no corpo do texto literário. Tudo faz parte do jogo enigmático.

Os contos “O rei que não sabia ser feliz” e “As aventuras de João Grilo” estão diretamente associados ao grupo Enigmas da Esfinge, pois neles há perguntas cruciais, de cujas respostas depende a vida dos personagens. Os dois contos têm desfecho apaziguador, característica dos contos tradicionais: a vida do ferreiro é salva pela filha e a vida de João Grilo é salva por ele mesmo. Mas entre a jovem e João Grilo há uma grande diferença: a jovem revela-se uma sábia, que soluciona os problemas usando a lógica; João Grilo, notavelmente um trapaceiro, vence o jogo pela astúcia das palavras.

Os contos “A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde”, “O soldado que jogava baralho” e “A árvore que adivinhava” não possuem claramente uma Adivinha. Ainda que haja uma vaga ideia subjacente, nenhum dos personagens desses contos é interpelado com uma pergunta mortal. A jovem do conto “A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde” desafiava os pretendentes sem ameaçá-los; e, de fato, ela não adivinhava nada, por sua inteligência ou astúcia, apenas usava sua luneta mágica para localizar os que desejavam com ela se casar; o caso só se resolve porque o jovem possui um anel mágico que lhe permite se transformar em uma pulga e, sob essa forma, penetra no quarto da moça e consegue se livrar do exame da luneta. Da mesma forma, o personagem do conto “O soldado que jogava baralho” não é desafiado com uma pergunta, mas pelo apuro de uma situação, que faz com ele proponha interpretações inesperadas para cartas de baralho. Também, “A árvore que adivinhava” não apresenta uma pergunta de vida ou morte. De fato, nenhum personagem precisa responder a uma pergunta crucial, nenhum deles é desafiado com um enigma mortal, mas um conflito intrincado só foi elucidado com perguntas sabiamente formuladas, já que a árvore ou ficava parada para um *não*, ou se sacudia para um *sim*; a princesa só descobriu a verdade porque conseguiu elaborar perguntas que pudessem desvendar a verdade. Neste sentido, pode-se dizer que o que mais pesa nesses três contos é o *jogo*, determinado pela situação. Huizinga (2019, p. 11) afirma: “O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. (...). É “jogado até ao fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios”. No caso do jovem que consegue se esconder da luneta usando outro artifício mágico, o jogo é revelado ao final; no caso do soldado, que desenvolve um perigoso jogo de interpretação, subvertendo a ordem social dos jogos de azar, deslocando-os para um contexto religioso, o jogo nunca poderia ser revelado, pois aí, *sim*, custaria sua vida; no caso da princesa que teve os filhos arrancados de si ao nascerem, o jogo se estabelece com perguntas a uma árvore adivinhadora, cujas respostas, testemunhadas pelo príncipe, revelam a verdade.

“O amigo rico, o amigo pobre e a moça bonita” não contém nenhuma ameaça à vida de um personagem, mas, por algumas características das perguntas elaboradas pela jovem fazendeira, construídas em torno de si mesma: “Qual a coisa mais cheirosa,

qual a coisa mais jeitosa que tem dentro dessa sala?” (Azevedo, 2008, p. 40), “Qual a coisa mais mimosa, qual a coisa mais vistosa que passou dentro do rio?” (Azevedo, 2008, p. 42), “Qual a coisa mais formosa, qual a pedra preciosa que rebrilha na fazenda?” (Azevedo, 2008, p. 42). Com tais traços, elas se aproximam dos Enigmas de Ilo.

Considerações finais

A cultura popular possui inúmeras manifestações verbais e não verbais. Apesar de a expressão induzir a uma compreensão de que essas manifestações são comuns em todo um território, elas são, em sua maior parte, práticas locais, peculiares e únicas. Algumas, todavia, parecem estar presentes em todo o Brasil, como é o caso de fórmulas verbais como ditados, trava-línguas, contos, fábulas, lendas, cantigas, parlendas, brincos e as adivinhas.

Com muitas variações regionais, que trazem implementações da cultura local, essas manifestações dão eco a questões subjacentes às brincadeiras, às narrativas, às melodias: no jogo da linguagem, o material verbal oriundo das tradições orais guarda conteúdos perturbadores, os quais, por serem recorrentes em todas as sociedades, em todos os tempos, ganharam desenho lúdico, suave, a despeito dos temas sérios e graves: briga entre crianças (parlenda “belém-belém-nunca-mais-fico-de-bem”), culpar o outro (parlenda “a canoa virou, deixaram vira, foi por causa de fulano que não soube remar”), admoestações (ditado “muito se ajuda que cedo madrugada”), competições (adivinha!), vida e morte (parlenda “hoje é domingo, pede cachimbo”), as inconstâncias da vida social, infinitamente reorganizada (parlenda “eu com as quatro, eu com ela, eu com ele, eu com ela, eu por cima, eu por baixo, eu com as quatro”), exclusão de uma conversa (sentença “quem cochicha o rabo espicha”).

Os conteúdos subjacentes às Adivinhas estão, em grande medida, relacionados, muito diretamente, como adverte Huizinga (2019), aos movimentos das próprias sociedades, no interior das quais as relações são inconstantes: relações que hoje são concernentes, amanhã podem ser concorrentes; as que hoje são pacíficas, amanhã podem ser bélicas. Nessa esfera de trocas, o jogo é coletivo e todos se movimentam dentro dele. Essa realidade do mundo oficial ganha expressão lúdica em muitas brincadeiras, dentre as quais as Adivinhas.

No universo amiúde da cultura popular, as Adivinhas foram reposicionadas em um ambiente descontraído, que mede capacidades de forma descompromissada, sem fixação de um lugar. Na cultura de massa, elas ganharam novos formatos. Na literatura clássica, ela prossegue com enigmas desafiadores (conto “O escaravelho de ouro”, de Edgar Allan Poe) ou com histórias divertidas da cultura popular (*Contos de Adivinhação*, de Ricardo Azevedo).

Em um estrato filosófico, as Adivinhas celebram a pergunta como motivação para novos aprendizados. Nas histórias, elas promovem uma sensação de prazer e de certo sentimento de justiça; elas renovam o sentimento de que uma boa disposição mental é parte importante do jogo social. As indagações fazem parte

da vida corrente e as perguntas precisam ser enfrentadas: as situações podem ser devoradoras, mas perguntas e respostas podem ser salvadoras.

Para os que gostam de Adivinhas, e não se sentiram desafiados no percurso deste texto, respondam essas: “A mãe da filha da sua mãe é o que sua?”⁶; ou essa: “Dois pais e dois filhos voltam da feira; quando retornam, apenas três pessoas entram em casa. Como pode ser possível?”⁷. Conseguiu responder? As Adivinhas continuam seguindo seu curso na cultura como uma Forma Simples ou como pas-satempo. Os desafios fazem parte da vida corrente, esse é o recado das Adivinhas.

LAS ADIVINANZAS Y EL JUEGO DE ROMPECABEZAS: CAMINOS EN LA CULTURA HACIA LA LITERATURA INFANTIL

Resumen: Partiendo del supuesto de que las tradiciones orales de un pueblo, con su vasta cantidad de contenidos, contribuyen a la organización de la vida social y a la comprensión de la vida psíquica, este artículo trata, de forma más específica, de las Adivinanzas y otros juegos enigmáticos, populares entre adultos y niños. En su recorrido, el texto examina el concepto de Adivinanza, comparando esta forma con la Adivinación, que se encuentra en el mismo campo semántico; el análisis destaca los desplazamientos de las Adivinanzas: de una posición seria a un juego de la cultura popular y, más recientemente, a la cultura de masas. Con el fin de demostrar la relación entre las tradiciones orales, especialmente las Adivinanzas, y la literatura, especialmente la infantil, el texto presenta las narrativas que componen el libro *Contos de Adivinção* (2008), de Ricardo Azevedo, destacando algunos recursos para la representación de las tradiciones a partir de los juegos o adivinanzas de cada cuento. El marco teórico incluye *Formas simples* (1976) de André Jolles, *Homo ludens* (2019) de Johan Huizinga, entre otros.

Palabras clave: Cultura popular; Adivinanzas; Literatura infantil; Contos de adivinção; Ricardo Azevedo.

Referências

AZEVEDO, R. *Contos de adivinção*. São Paulo: Ática, 2008.

AZEVEDO, R. *Cultura popular, literatura e padrões culturais*. Ricardo Azevedo, 2008. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Cultura-popular.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi. 3. ed. São Paulo-Brasília: HUCITEC/EdUnB, 1993.

BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

6 Resposta: Avó.

7 Resposta: Avô, pai e filho: o avô, é pai do pai; o pai é pai do filho, portanto, dois pais, dois filhos.

- COELHO, N. N. *Literatura infantil – teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- GRIMAL, P. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Tradução de Victor Jabouille. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- GRIMM, J.; GRIMM, W. *Contos maravilhosos infantis e domésticos* [1812-1815, Tomos 1 e 2]. Tradução de Christine Röhrig. Apresentação Marcus Mazzari [Tomo 1]. 3.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 9. ed. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- JOLLES, A. *Formas simples – legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.
- PEREIRA, E.; GOMES, N. P. M. *Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- PERRAULT, C. *Contos da Mamãe Gansa ou histórias do tempo antigo*. Tradução de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- POE, E. A. *Histórias Extraordinárias*. Tradução de Brenno Silveira e outros. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- SÓFOCLES. Édipo Rei. In: ÉSQUILO; SÓFOCLES; EURÍPIDES; ARISTÓFANES. *O melhor do teatro grego*. Tradução de Mario da Gama Cury. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- VILELA, M. N. T.; GARCIA, A. L. M. Entre contos e recontos nos recantos da arte literária. *Literartes*, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/178550-Texto%20do%20artigo-461516-1-10-20201230.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Recebido em 30 de março de 2024

Aceito em 24 de maio de 2024

DE TRABALHADOR ALUGADO A PROPRIETÁRIO DE SÃO BERNARDO: UMA LEITURA DIALÉTICA MARXISTA DO PERCURSO DE PAULO HONÓRIO

Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar¹

Resumo: Por compreender a literatura enquanto forma de reflexo do mundo exterior na consciência humana, este artigo apresenta uma leitura da obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, pela perspectiva da dialética marxista. Procuramos nos ater a uma análise do romance como representação da própria atividade humana, refletindo o mundo real, transfigurando-o no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento, considerando, aliás, que com isso a narrativa não se pretende verdade. Dessa forma, a leitura investigativa da referida obra literária busca pensar alguns aspectos da dialética marxista no romance a partir da leitura do seu narrador e protagonista: Paulo Honório, observando as suas relações, conflitos e trajetória de trabalhador alugado até proprietário da fazenda São Bernardo. Para tanto, o estudo está baseado nas teorias de Marx (2015), Lukács (2010), Candido (1956), Coutinho (1967) e Vedda (2014).

Palavras-chave: Marxismo; Paulo Honório; São Bernardo.

Introdução

Romance publicado em 1934, *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, em linhas gerais, conta a trajetória de vida de Paulo Honório, narrador e protagonista da narrativa, que na altura dos seus cinquenta anos, rememora e registra seus feitos e experiências em um livro. No seu tecido textual, estão representadas as relações sociais – que são fundamentadas, inclusive, na base econômica da ordem capitalista –, refletidas artisticamente a partir de um trabalho estético. Tendo em vista que “o sistema marxista não se desliga jamais do processo unitário da história” (Lukács, 2010, p. 11), o que pretendemos, aqui, é adotar uma concepção abrangente, dinâmica e dialética, a partir da verdadeira essência: as relações sociais entre os homens, bem como suas ações em relação ao mundo que os circunda.

1 Pós-doutoranda em Literatura pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus X. Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília - UnB. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. E-mail: katricia.costasilva@gmail.com.

Entender a literatura como reflexo da realidade, neste texto, é tomar como norte, como ponto de partida e de chegada, a crítica marxista, “que faz com que as categorias do ser econômico (do ser que constitui o fundamento da vida social) sejam derivadas das manifestações de suas formas reais” (Lukács, 2010, p. 12); isto é, das relações entre homem e homens e, através destas, da relação entre sociedade e natureza. Nessa perspectiva, a compreensão do texto literário lido aqui, como destaca Györg Lukács – retomando os estudos de Marx e Engels –, se dá a partir das conexões imanentes, que “existem, sem dúvida, na realidade objetiva [...], no interior do qual, através do intrincado complexo de interações, o fato econômico (ou seja, o desenvolvimento das forças sociais produtivas) assume papel principal” (Lukács, 2010, p. 19).

Dessa maneira, a realidade que a literatura reflete é entendida pelo viés da dialética, que “nega que possam existir, em qualquer parte do real, relações de causa e efeito puramente unívocas: ela reconhece, até mesmo nos dados mais elementares da realidade, complexas interações de causas e efeitos”. Afinal, como acentuado pelo materialismo histórico: num “processo tão multiforme e estratificado como é a evolução da sociedade, o processo total do desenvolvimento histórico-social só concretiza em qualquer dos seus momentos como uma intrincada trama de interações” (Lukács, 2010, p. 13). O real refletido na obra literária, então, está presente de modo complexo e sensível, como um processo vivo, elevando a realidade na sua essência.

Isso significa dizer que a realidade está presente na literatura mesmo quando não se apresenta de maneira evidente e para além da referência que ela faz ao mundo extratextual, pois “não é somente superfície imediatamente percebida do mundo exterior, não é a soma dos fenômenos eventuais casuais e momentâneos” (Lukács, 2010, p. 23-25). Visto que a arte não vem antes da realidade, mas depois, transfigurando-a – não num reflexo mecânico, superficial, abstrato e generalizador, ou como cópia distanciada, fria e vazia –, ao mesmo tempo em que a estética marxista coloca o realismo no centro da teoria da arte, “combate firmemente qualquer espécie de naturalismo, qualquer tendência à mera reprodução fotográfica da superfície imediatamente perceptível do mundo exterior” (idem). Por isso, a arte “só consegue a sua expressão mais elevada quando o desejo de transcender o existente se enlaça com uma atenta exploração do real” (Vedda, 2014, p. 6).

Sendo assim, pode-se considerar que todo texto literário fala, no mínimo, de duas realidades. A primeira seria a do escritor, uma vez que enquanto ser histórico e social, conta, mesmo que de maneira indireta ou inconsciente, a sua própria realidade, ou ao menos uma história a partir dela. A esse respeito, Miguel Vedda (2014) discute que a práxis estética manifesta-se, também, na elaboração de materiais extraídos – inevitavelmente – do mundo objetivo. Sujeito e sociedade são indissociáveis, o que faz com que não exista produção neutra ou um reflexo desinteressado, a meta de todo “grande escritor é a reprodução artística da realidade: [...] o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade”, este

é “o verdadeiro critério da grandeza literária” (Lukács, 2010, p. 24). Nesse processo, “a concepção do mundo própria do escritor não é, no fundo, outra coisa que não a síntese elevada a certo grau de abstrações da soma das suas experiências concretas.” (Lukács, 2010b, p. 85).

A segunda seria a realidade do contexto em que o enredo da obra é ambientado, mesmo quando isso acontece no plano sobrenatural ou nos romances de ficção científica, por exemplo; pois todo texto literário está ligado a um tempo, a um lugar e as suas circunstâncias de produção. O grande escritor se utiliza “dos casos e acasos da vida para exprimir as necessidades humanas dos seus personagens”. Para tanto, “cumpre-lhe captar a relação íntima entre a necessidade social e os acontecimentos da superfície, construindo um entrecho que seja a síntese poética dessa relação, a sua expressão concentrada” (Lukács, 2010b, p. 95).

O real ainda está presente na literatura em outra dimensão importante: por meio dos sentimentos. Não só os do literato, impressos e transmitidos ao longo da produção escrita, mas também através dos sentimentos que esse texto desencadeia no leitor. É possível afirmar que essas emoções não são reais? Como negá-las? Se há no texto ficcional muita realidade que também pode ser de ordem sentimental, o que está nos livros, não lemos apenas, mas “vivemos como destinos humanos, sob forma de emoções e paixões humanas” (Lukács, 1979, p. 262), fazendo com que o leitor que fecha o livro não seja o mesmo que o abriu.

Essa realidade do leitor transformada a partir do prazer estético não se dá de modo mecânico, imediato, consciente e igual para todos os leitores, pelo contrário. Esse processo de modificação está relacionado às experiências de cada leitor, à sua própria realidade, isso porque,

Nenhum homem se torna diretamente um outro homem no prazer artístico e através dele. O enriquecimento obtido neste caso é um enriquecimento de sua personalidade, exclusivamente dela. Mas tal personalidade é determinada em um sentido classista, nacional, histórico, etc. (além de ser, no interior destas determinações, formada por experiências pessoais), sendo também uma vazia ilusão de estetas a convicção de que exista sequer um só homem que possa receber como *tábula rasa* espiritual uma obra de arte (Lukács, 1978, p. 271).

Dessa maneira, a essas três realidades do texto literário, pode ser acrescentada uma terceira, que é a realidade do leitor, que durante a leitura que faz do texto literário, não deixa de depositar as suas experiências de vida, o seu contexto histórico e os seus anseios. Decerto por isso, um livro nunca é o mesmo para todos, ele é sempre diferente e único para cada leitor, já que “não existe na literatura uma poesia das coisas independente dos acontecimentos e experiências da vida humana” (Lukács, 1978, p. 76).

Para que essas realidades presentes na literatura sejam refletidas e elevadas de “modo apropriado”, precisam estar relacionadas a uma forma, a uma “técnica apropriada”, que para Lukács é a narração. Conforme o estudioso marxista, em

oposição ao descritivo, esse seria o modo ideal de composição. Defendendo esse ponto de vista, argumenta:

Qualquer coisa que tenha uma função efetiva na ação de um homem (e desde que tal ação nos desperte um interesse poético) só se torna poeticamente significativa por força do seu nexos com a ação narrada de modo apropriado (Lukács, 2010b, p. 77).

Essa narração, porém, não deve ser compreendida como uma fórmula, estrutura fixa ou “fenômeno puro”, mas em diálogo, conformidade e reflexo do desenvolvimento social e das relações humanas; ou seja, como um método de representação da realidade. E se “as coisas só têm vida poética enquanto relacionadas com acontecimentos de destino humanos”, o verdadeiro narrador “não as descreve e sim conta a função que elas assumem nas vidas humanas” (Lukács, 2010b, p. 77-78).

Dessa forma, o método compositivo do autor não é determinado por ele mesmo, mas tem relação com o seu momento histórico. Quando esse escritor assume e desenvolve um modo de compor o seu texto literário, sua posição ideológica e social também está representada pela forma, que não é, assim como o conteúdo, imparcial. Nessa perspectiva,

O contraste entre o participar e o observar não é casual, pois deriva da posição de princípio assumida pelo escritor em face da vida, em face dos grandes problemas da sociedade, e não do mero emprego de representar determinado conteúdo ou parte do conteúdo (Lukács, 2010b, p. 54).

Essa forma adequada, assim, é determinada pelo conteúdo, ou seja, pela matéria social, pelas condições históricas. A forma e o conteúdo, portanto, são entendidos como indissociáveis, como determinantes entre si, estabelecendo uma relação que surge organicamente para refletir a realidade.

2 As relações sociais desumanizadas de Paulo Honório pela sua ótica capitalista

Realizar uma análise literária pelo viés da dialética marxista, deste modo, é considerar as relações de arte e sociedade, de literatura e realidade, de forma e conteúdo, e, também, do estético e trabalho, é tomar o fato econômico como questão central. Logo, é falar do homem, que, nesse sentido, se fez homem diferenciando-se dos outros animais através do seu próprio trabalho, constituindo-se humanamente pelo trabalho, “cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento etc., são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais” (Lukács, 2010, p. 14), pensadas de modo implicado ao sistema capitalista.

Nesse processo capitalista em que o homem constitui-se pelo trabalho, acontece um movimento no qual o homem e seu trabalho são vistos e tratados como mercadoria, resultando na soma que mais riqueza totaliza mais pobreza, e mais

dinheiro em menos humanidade. Para Marx, “com a valorização do mundo das coisas, cresce a desvalorização do mundo dos homens em proporção direta” (Marx, 2015, p. 304). Nessa matemática, quanto mais posses, mais dinheiro, mais propriedade privada, mais lucro, mais capital, mais terra, o resultado é menos humanidade; o homem se torna menos humano, passando a perceber e a tratar o próximo como coisa, como estranho.

As relações sociais na ótica capitalista se dão a partir da ganância, numa guerra entre os gananciosos: a concorrência, que não permite ver no outro um igual ou parceiro, mas um inimigo, numa lógica em que o sucesso de um seria o fracasso do outro, em que só é possível ganhar quando o outro perde, ou lucrar e vencer com a perda do outro. Em última instância, só é possível viver e prosperar com a morte do outro, como acreditava e agiu Paulo Honório com o seu vizinho Mendonça, tirando a vida desse último, para que a fazenda Bom Sucesso não impedisse que São Bernardo prosperasse.

Padecente e (re)aplicador desse modo capitalista de ver e viver no mundo, Paulo Honório viveu toda a sua vida como num contexto de guerra, fugindo dos lugares, andando com escolta – para a sua segurança e para intimidar os seus concorrentes –, tramando armadilhas de morte e, muitas vezes, sendo vítima de armadilhas tramadas para matá-lo, ameaçando matar e sofrendo ameaças. Até na propriedade que construiu como refúgio e império, não se sentia seguro. São Bernardo era constantemente vigiada por seu capanga Casimiro Lopes. Após um jantar com seus amigos João Nogueira, Azevedo Gondim e Padilha, mesmo estando no salão de sua residência, o narrador protagonista não está à vontade, tem medo:

Acabamos o jantar em silêncio. Maria das Dores trouxe o café e retirou os pratos. Abri a caixa de charutos, acendi o cachimbo e fomos para o salão. Seu Ribeiro desdobrou a Gazeta. Instintivamente escondi-me num canto, afastado das portas abertas. Não consegui evitar uma janela. Quis fechá-la, mas sosseguei: Casimiro Lopes, que vigiava a casa, sentou-se numa das paredes começadas da igreja, acomodou o rifle entre as pernas e ficou imóvel, farejando (Ramos, 1996, p. 49)².

Paulo Honório, alienado da sua essência humana, teme, julga, desvaloriza e desumaniza o outro, e também ele mesmo. Não se reconhece como homem, não se identifica como marido, pai ou amigo, mas apenas como proprietário de São Bernardo, o sujeito físico tornou-se o objeto: a propriedade privada; ele só era alguém porque possuía a fazenda.

Nessa dupla desumanização, consigo e com o outro, o protagonista demonstra sua alienação, pois como esclarece Marx: “A alienação do homem, em geral toda a relação em que o homem está para consigo mesmo, primeiro se realiza, se exprime,

2 Pensando na organização do texto, a partir daqui, as citações retiradas do romance analisado serão referenciadas apenas pelas páginas. Todas elas foram extraídas da seguinte versão da obra: RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

na relação em que o homem está para com o outro homem” (2015, p. 334). Da mesma forma acontece com Paulo Honório como ex-trabalhador alugado e atual proprietário de São Bernardo, a maneira como ele trata o outro é um reflexo do modo como ele se constituiu enquanto homem, ou seja, enquanto trabalhador. A esse respeito, Marx explica: “Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem considera o outro segundo a medida e a relação ele próprio se encontra como trabalhador” (2015, p. 334).

Mesmo que o narrador considerasse “um exagero” o que pagava pelos serviços prestados por seus trabalhadores – chegando a dizer que, na verdade, era ele que trabalhava para os seus empregados –, seus operários não tinham descanso, viviam em condições precárias, sob o julgo de um patrão carrasco, como o protagonista havia vivido no passado, mas muito diferente da prosperidade que possuía no presente: “mais de uma légua de terra, casas, mata, açude, gado, tudo de um homem” (p. 58). O problema, portanto, conforme destaca Marx, não é o trabalho em si, mas a divisão desigual do trabalho. Isso porque “o trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador” (Marx, 2015, p. 307). E assim, os trabalhadores da fazenda “não valiam nada”, eram “homens que funcionam como as máquinas” (p. 117) e que também eram tratados como máquinas, vistos como bichos pelo proprietário da fazenda.

Era maquinaalmente, também, que Paulo Honório realizava as suas transações financeiras e as suas relações sociais, era tudo um negócio. Suas ações, porém, eram justificadas pela busca pelo capital, seu fito na vida foi apossar-se das terras de São Bernardo, seus “planos eram volumosos”. Para tanto, adotou “processos irregulares” (p. 42), “obrigando a fortuna lhe ser favorável” (p. 39). A conquista da fazenda se concretizou, mesmo que para isso, como conta, tenha: “feito coisas ruins que deram lucro” (p. 39). Essas “coisas ruins”, todavia, eram vistas como legítimas pelo protagonista, pois foram elas que fizeram com que ele obtivesse São Bernardo.

Paulo Honório se torna o que Marx chama de “homem angustiado por uma necessidade”, que é a de ter a fazenda para si, independente das pessoas e das circunstâncias, indiferente aos métodos empregados para cumprir seu objetivo. Esse homem “não tem senso algum, mesmo para o espetáculo mais belo”. Capitalista, o narrador protagonista do romance é como “o mercador de pedras preciosas, só vê o valor comercial delas, não vê a beleza e a natureza peculiar de cada pedra, ele não possui qualquer senso estético para o mineral *em si*.” (Marx *apud* Lukács, 2010, p. 15). Esse homem desumanizado vive a “objetivação da essência humana”, não se dá conta da necessidade de “tornar *humanos* os *sentidos* do homem como para criar um *sentido humano adequado* à inteira riqueza da essência humana e natural” (idem).

Reconstruída por Paulo Honório, São Bernardo passa a chamar atenção também pela sua beleza, seu proprietário, porém, não tem sensibilidade para perceber como a terra e tudo que construiu é bonito. Sobre a propriedade, avalia: “Bonita? Ainda não reparei. Talvez seja bonita. O que sei é que é uma propriedade regular” (p. 80).

Nessa terra, nada se cultivava para “enfeite, mas para vender [...] Tudo. Flores, hortaliças, fruta...” (p. 127). As melhorias e os investimentos que realizou na fazenda não foram executados pensando na beleza que poderia agregar à propriedade ou no benefício que proporcionaria aos seus moradores, pelo contrário, como tudo que fazia: “A escola seria um capital. Os alicerces da igreja eram também capital” (p. 43).

O narrador, assim, não vê beleza na sua principal conquista, nem humanidade nas pessoas que o cerca. Para conquistar São Bernardo e fazê-la prosperar, desumanizou-se. Depois de ter cumprido seu objetivo de vida, já não era homem, já não era ninguém, era São Bernardo, eram ambos uma coisa só, análogo ao que acontece com o trabalho e o objeto que o trabalhador produz, como adverte Marx: “O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém, então, ele já não lhe pertence, mas ao objeto. Quanto maior, portanto, é esse produto, tanto menos ele próprio é” (Marx, 2015, p. 306). O livro que Paulo Honório escreve sobre a sua vida não leva o seu nome, mas o nome da fazenda; ele não se diferencia dela, é ela.

Sendo ambos um só, à medida que a fazenda cresce e prospera, Paulo Honório também se destaca, passa a ter influência, a ser citado nos jornais, a receber visita do governador e a participar de uma elite social. Começa a alcançar um tratamento que nunca havia tido antes, mesmo tendo consciência, como a forma narrativa revela, que se tratava de encenações sociais, devido ao dinheiro que possuía. Tudo era comprado pela maior moeda de troca dessas relações sociais: o dinheiro, que é “o poder alienado da humanidade”, pois aquilo que o homem não consegue fazer com suas forças essenciais individuais, consegue-o pelo dinheiro. “O dinheiro transforma, pois, essas forças essenciais em algo que elas não são, quer dizer, no contrário delas” (Marx *apud* Lukács, 2010, p. 20).

Por cem mil-réis, a imagem de bom moço de Paulo Honório estava sendo divulgada por Azevedo Gondim em notas na *Gazeta*, entre elogios, o fazendeiro era chamado patriota, apesar dos crimes e irregularidades que cometia. Com dinheiro e propriedade, Paulo Honório não seria mais anulado socialmente, poderia alcançar uma aparência de existência humana, que nem ele nem os outros lhe conferia, quando trabalhava por “cinco tostões por doze horas de serviço” (p. 11). Nessa época, o capital se desviava dele, mas, obstinado, perseguia o dinheiro “sem descanso, viajando pelo sertão, negociando com redes, gado, imagens, rosários, miudezas, ganhando aqui, perdendo ali, marchando no fiado, assinando letras, realizando operações embrulhadíssimas” (p. 12). No passado, foi guia de cego, vendedor de doce e trabalhador alugado, sofreu sede e fome, dormiu “na areia dos rios secos”; realidade que fazia questão de não esconder, pois tinha orgulho de destacar: “Coloquei-me acima da minha classe, creio que me elevei bastante” (p. 186).

Todavia, mesmo tendo conquistado tanto, fosse enquanto trabalhador alugado ou proprietário, Paulo Honório foi mercadoria, objeto e alienação. A “inumanidade capitalista” atinge-o, independente da sua classe; afinal, “a classe dos proprietários e o proletariado representam a mesma auto-alienação humana”. A diferença substancial, porém, é que quando começou a pertencer à classe dos proprietários,

ele sentiu-se “à vontade nesta alienação, por saber que a mesma é uma força que se exerce a seu favor e lhe proporciona a aparência de uma existência humana” (Marx *apud* Lukács, 2010b, p. 86-87).

Sendo assim, nos relacionamentos interpessoais que constituía, Paulo Honório buscava seu benefício próprio acima de qualquer coisa, tendo como preocupação exclusiva como ele poderia lucrar e prosperar – ainda mais – com tal relacionamento. Foi assim com os seus amigos, com o padre, o governador e com os trabalhadores da fazenda. Quando deu por si que precisava se casar, só o faria por causa de um herdeiro, não um filho, mas um herdeiro de São Bernardo:

Amanheci um dia pensando em casar. Foi uma ideia que me veio sem que nenhum rabo de saia a provocasse. Não me ocupo com amores, devem ter notado, e sempre me pareceu que mulher é um bicho esquisito, difícil de governar. A que eu conhecia era a Rosa do Marciano, muito ordinária. Havia conhecido também a Germana e outras dessa laia. Por elas eu julgava todas. Não me sentia, pois, inclinado para nenhuma: o que sentia era desejo de preparar um herdeiro para as terras de São Bernardo (p. 57).

Projetando a mulher que lhe daria um herdeiro, faz como se fosse realizar a aquisição de um objeto, seria mais um capital:

Tentei fantasiar uma criatura alta, sadia, com trinta anos, cabelos pretos – mas parei aí. Sou incapaz de imaginação, e as coisas boas que mencionei vinham destacadas, nunca se juntando para formar um ser completo. Lembrei-me de senhoras minhas conhecidas: Dona Emília Mendonça, uma Gama, a irmã de Azevedo Gondim, Dona Marcela, filha do Dr. Magalhães, juiz de direito (p. 57-58).

A escolhida, porém, não estava nos seus planos, não se encachava no perfil que traçou, nem estava na lista elaborada por ele com tanta frieza. Paulo Honório chegou a essa conclusão assim que conheceu Madalena e deu por si que realmente estava interessado nela, o que fez com que o seu projeto de casamento com Dona Marcela – mulher grande e forte, “um bichão, uma peitaria, um pé de rabo, um toitiço” (p. 67) – fosse modificado. E então percebe: “De repente conheci que estava querendo bem à pequena. Precisamente o contrário da mulher que eu andava imaginando – mas agradava-me, com os diabos. Miudinha, fraquinha” (p. 67).

Se nas características físicas Madalena era o contrário do que Paulo Honório procurava, e se ela era instruída e amável, em oposição à ignorância e brutalidade dele, as principais diferenças entre os dois viriam logo após o matrimônio: “Um bate-boca oito dias depois do casamento” (p. 100). Dividindo o mesmo espaço, convivendo na mesma casa, o contraste passou a ficar insustentável. Em lógicas opostas, viviam em sentidos antagônicos, tinham “uma vida horrível” (p. 163), como avaliou Madalena.

A bondade humanitária da esposa se chocou com o egoísmo brutal do marido, a disposição de ajudar e pensar no próximo da mulher solidária contrastou com a

mesquinha do homem capitalista e explorador feroz, que sempre via no outro um inimigo. A esse respeito, Antonio Candido destaca:

Em Paulo Honório, o sentimento de propriedade, mais que simples instinto de posse, é uma disposição total do espírito, uma atitude complexa diante das coisas. Por isso engloba todo o seu modo de ser, colorindo as próprias relações afetivas. Colorindo e deformando (1956, p. 31).

Para Madalena, as pessoas eram familiares, amigos, filhos e colaboradores – as pessoas eram humanas. Para Paulo Honório, que não conseguia estabelecer reais vínculos humanos, Madalena era um bem, o filho, os amigos e os trabalhadores eram também um bem, como São Bernardo, era tudo propriedade privada conquistada por ele e ao seu serviço. O sentimento de propriedade em relação à terra se aplicava do mesmo modo às pessoas.

3 São Bernardo como uma unidade não consolidada do contrário

Analisando esse perfil capitalista e desumano do proprietário de São Bernardo e suas ações do mesmo modo inumanas, baseando-se, principalmente, no que ele, enquanto narrador protagonista do romance, nos conta no decorrer da narrativa, poderíamos supor que estamos diante de um ser medíocre por completo. Todavia, a maneira como Graciliano Ramos constrói esse personagem, através do modo compositivo adequado, o leitor se coloca em face de um homem vivo, que no curso do romance, vai sendo deformado pelo capitalismo. Na análise de Paulo Honório, ele se tornou esse homem bruto, desconfiado e seco por culpa do trabalho: “Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins. E a desconfiança terrível que me aponta inimigos em toda a parte!”. Para ele, “A desconfiança é também consequência da profissão” (p. 190).

O narrador também acredita que a profissão foi a responsável pelo distanciamento entre ele e Madalena: “esta desgraçada profissão nos distanciou” (p. 190). Sobre o casamento fracassado que levou sua esposa a se matar, ele pondera: “Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo” (p. 190). Para Paulo Honório, a culpa da vida triste que possuía não era diretamente dele: “A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste” (p. 100). No final da vida, ele se dá conta da sua inexistência humana, percebe-se um homem monstruoso, inutilizado e aleijado pela profissão:

Foi este modo de vida que me inutilizou. Sou um aleijado. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes. Se Madalena me via assim, com certeza me achava extraordinariamente

feito. Fecho os olhos, agito a cabeça para repelir a visão que me exhibe essas deformidades monstruosas (p. 190).

Para Marx, a ação anti-humana do dinheiro, logo, da divisão desigual do trabalho, isto é, do capitalismo, altera e deforma a essência do homem. E se a desumanização de Paulo Honório pode chocar o leitor em muitos momentos na leitura do livro, Lukács alerta que a mutilação do homem realizada pelo capitalismo “é mais cruel e estúpida do que podem fazer supor as imagens proporcionadas pelos melhores romancistas” (2010b, p. 89). O método compositivo realista do romance corpus de análise deste texto, porém – em oposição ao naturalismo, por exemplo –, não suaviza a realidade capitalista, pelo contrário, acentua a sua crueldade.

Quando compreendemos que estudar um romance na perspectiva marxista é compreendê-lo como uma unidade não consolidada do contrário, passamos a perceber Paulo Honório não como um homem bruto, medíocre e capitalista, simplesmente, mas um personagem que se constrói na contrariedade móvel. Durante o processo de rememoração e registro de suas experiências num livro, o sujeito que escreve e descreve sua trajetória de vida é transformado, num aprofundamento do drama humano dos contrários.

A forma como Graciliano constrói esse texto literário mostra a ambivalência da vida humana, numa defesa da humanidade, na qual os homens não são sempre e totalmente maus ou bons por completo. Quando esse narrador em primeira afirma algo, mas as suas ações mostram o contrário, é possível intuir como esse homem é humano na sua ambivalência, um ser em unidade formado por contrários. O modo como o autor capta e reflete a realidade no seu romance – a partir da transfiguração que faz do conteúdo social, considerando a realidade como possível de transformações, como se deu com Paulo Honório – nos permite perceber a sua concepção de história, que não é categórica e imutável, proporcionando ao leitor uma inteligibilidade da realidade histórica.

As contradições de Paulo Honório, dessa maneira, tornam-se as contradições do capitalismo. A profissão que o inutilizou não é uma experiência individual de um homem apenas, mas está diretamente relacionada à ordem das coisas no mundo e às relações capitalistas. Numa leitura marxista de *São Bernardo*, Carlos Nelson Coutinho analisa o conflito de Paulo Honório e Madalena dialeticamente inter-relacionado com os conflitos “entre as forças da reação e do progresso tal como se apresentavam em nossa realidade”. Para ele, “O desenvolvimento desigual e duplamente contraditório do nosso capitalismo, determinando uma especificidade nas contradições humanas e sociais, leva Graciliano à criação de uma estrutura romanesca bastante original”. Diante disso, o estudioso defende:

São Bernardo é o mais perfeito, o mais “clássico” dos romances de Graciliano: foi nele que, com mais perfeição, o romancista alagoano soube encontrar – para expressar a contraditória realidade brasileira – uma estrutura orgânica e profundamente realista (Coutinho, 1967, p. 161).

No final do romance, ao analisar tudo que fez e viveu, Paulo Honório começa a discernir como se tornou quem é, a ter uma “vaga compreensão de muitas coisas que sinto” (p. 184), e chega a seguinte conclusão: “Se fosse possível recomeçarmos ... Para que enganar-me? Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu” (p. 188), mas se suas palavras dizem que repetiria seus atos, o fato de acreditar que não consegue se modificar o aflige.

Depois das experiências vividas, após tudo que sofreu e fez sofrer os outros, ele pode dizer e se reconhecer como um ser sem modificação, acreditando que nada pode ser remediado; todavia, tem outra certeza: “Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente” (p. 188). Paulo Honório, então, se dá conta da vida medíocre que levou, tem consciência que a profissão e o trabalho o tornaram o que é, mas também reconhece que a vida que teve foi resultado de suas ações em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo, do modo como foi tratado e da maneira que tratou os outros; isto é, das relações sociais que estabeleceu.

Sendo propriedade privada e sujeito uma coisa só, como vimos, a decadência de São Bernardo no final da narrativa significa para Paulo Honório a sua ruína; sem ela, ele se vê sem perspectiva e identidade, não é só um homem em falência, solitário e triste, mas um homem sem vida. A única coisa que ele acreditava possuir, o que ele acreditava que o tornava humano e lhe trazia prestígio social estava em decadência. São Bernardo, porém, não foi a única propriedade privada que ele perdeu. Madalena se matou, os amigos e os trabalhadores sumiam, as visitas se tornaram cada vez menos frequentes. Nesse período, ele lamenta: “Nem sequer tenho amizade a meu filho” (p. 191).

Nesse cenário de solidão, numa “casa quase deserta”, Paulo Honório começa a fazer o improvável diante da sua trajetória e perfil, aquilo que Candido chama de “elemento inesperado”: a escrever suas memórias, a construir um livro; isto é, arte. O livro, que começou para ser um negócio, como tinha sido tudo em sua vida, tornou-se sua companhia, uma maneira de criar algum vínculo humano, ainda que fosse com leitores imaginários de um livro que publicaria com um pseudônimo. O próprio protagonista se dá conta de como é contraditório um capitalista construindo um trabalho estético – mesmo sem ter consciência disso, ou ter sido esse o seu objetivo –, ele questiona: “Então para que escreve? – Sei lá!” (p. 10). Em outro momento da narrativa, reflete: “E, falando assim, compreendo que perco o tempo. [...] para que serve esta narrativa? Para nada, mas sou forçado” (p. 100).

Uma resposta possível para esses questionamentos seria o fato da arte operar sobre o homem “como um efeito descoisificador”, constituindo-se um meio de provocar o enriquecimento do sujeito, como discute Lukács. Se a literatura, como uma forma de arte, é memória viva da humanidade, na qual o homem pode se reconhecer como humano, Paulo Honório escreve para se humanizar, demonstrando, diferente do que ele mesmo afirma e acredita, que ainda tem a capacidade de se transformar. Analisando esse processo de escrita e transformação de Paulo Honório pelo livro que ele compõe, Candido afirma:

Paulo Honório sente uma necessidade nova, – escrever – e dela surge uma nova construção: o livro em que conta a sua derrota. Por ele, obtém uma visão ordenada das coisas e de si; *no momento em que se conhece pela narrativa, destrói-se enquanto homem de propriedade*, mas constrói com testemunho de sua dor a obra que redime (Candido, 1956, p. 34, *grifo meu*).

Desse modo, “a transformação dos personagens se realiza sempre de maneira a fazê-los alcançar um enriquecimento humano, de modo a fazer com que seus contornos encerrem uma vida mais intensa” (Lukács, 2010b, p.69). E o proprietário de São Bernardo, assim, humaniza-se, torna-se um personagem vivo que veio da realidade, da vida, num reflexo elevado e típico das potencialidades e contradições humanas. Pelo modo compositivo, Paulo Honório não é representado como um homem medíocre, como poderia se supor pela vida medíocre que levou, mas como personagem tipo:

O tipo vem caracterizado pelo fato de que nele convergem, em sua unidade contraditória, todos os traços salientes daquela unidade dinâmica na qual a autêntica literatura reflete a vida; nele, todas as contradições – as mais importantes contradições sociais, morais e psicológicas de uma época – se articulam em uma unidade viva (Lukács, 2010b, p. 27).

Paulo Honório, então, não nasce típico, mas alcança a dimensão da tipicidade no interior das ações ficcionais, no decorrer da narrativa, nas relações e conflitos que estabelece consigo e com os outros. A respeito da construção, desenvolvimento e importância da tipicidade para os textos literários, retomando o referido pensamento de Lukács, Ana Laura dos Reis Corrêa ressalta: “O personagem não pode alcançar a tipicidade por uma configuração isolada da situação ficcional. Se assim fosse, o típico seria rebaixado a uma aparência divorciada de sua essência histórica” (Corrêa, 2015, p. 36). Nessa perspectiva, a estudiosa afirma:

A tipicidade é categoria central do realismo artístico, pois a representação efetiva e correta da realidade em sua unidade contraditória exige que o artista, ao compor a sua obra, considere a realidade efetiva para descobrir nela aquilo que é mais típico, isto é, aquilo que reúne o fenômeno imediato à sua essência histórica (Corrêa, 2015, p. 36).

Uma vez que a forma narrativa de *São Bernardo* como um método de representação da realidade faz com que o romance seja uma “grande obra”, sua implicação no leitor não poderia ser outra senão a ideal, na concepção Lukácsiana: “A preocupação central da leitura de um romance é aquela que nos leva a uma espera impaciente da evolução dos personagens com que nos familiarizamos, a uma espera do êxito ou do fracasso deles”. (Lukács, 2010b, p. 69).

Em *São Bernardo*, o leitor se envolve com o que lê, acompanha as modificações de Paulo Honório, que pode não ter se transformado no homem solidário, amável, justo e humano, como Madalena gostaria, ou como alguns leitores esperavam, mas no seu íntimo drama humano, ele toma consciência da sua humanidade. O protagonista não se torna outro, mas compreende as implicações sociais que o

tornaram quem é, se dá conta dos elementos objetivos que constituem o sujeito, entende que o proprietário de São Bernardo é resultado do trabalhador alugado que um dia foi:

Sou um homem arrasado. Doença? Não. Gozo perfeita saúde. [...] O que estou é velho. Cinquenta anos pelo São Pedro. Cinquenta anos perdidos, cinquenta anos gastos sem objetivo, a maltratar-me e a maltratar os outros. O resultado é que endureci, calejei, e não é um arranhão que penetra esta casca espessa e vem ferir cá dentro a sensibilidade embotada. Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! (p. 184).

Essa reflexão do protagonista já é uma reação, que demonstra um desejo de humanidade, de ser gente, de ser humano. Mesmo se percebendo solitário, compreendendo como teve uma vida infeliz e medíocre, Paulo Honório vive uma tomada de consciência, que não se constitui como uma desilusão ou pessimismo, mas como uma possibilidade. É um reflexo de sua própria realidade, construída por suas ações, que mesmo capitalistas, egoístas e brutais, são humanas na sua contrariedade. O seu fracasso enquanto humano não significa a derrota da sua humanidade.

Considerações Finais

Nesse movimento, o drama de Paulo Honório não é só dele. Se o protagonista se transforma no decorrer do romance, o mesmo acontece com o leitor. A catarse e a desalienação que Paulo Honório começa a experienciar no processo de construção do seu trabalho estético transcendem o livro, vai para além das palavras escritas no tecido literário, atingem o leitor, que se vê tocado e também transformado pelo que leu. Esse “efeito descoisificador”, porém, não se dá de modo mecânico, imediato, só nos campo das ideias ou ainda numa perspectiva existencialista ou romântica, mas de modo concreto, uma vez que o ser humano toma consciência de si e da sua humanidade lendo literatura, compreendendo-a como uma forma de autoconsciência humana. Essa experiência, por ser real, perpassa pelas experiências humanas e pela matéria social. Afinal, a estética nunca está fora da realidade, mas dentro dela, constituindo-se numa maneira de se tornar inteligível a grandiosidade da vida.

Como “verdadeira arte”, *São Bernardo* não é uma descrição e nem mesmo uma narração dos acontecimentos da vida de um homem específico simplesmente de modo desvinculado com a realidade, mas um profundo drama humano, capaz de nos proporcionar um conhecimento sensível e poético dos conflitos e relações humanas, representadas em Paulo Honório, pelo desenvolvimento das suas contradições. No romance, “a peculiaridade do estético, não se relaciona com a

transmissão de determinados conteúdos, mas com a capacidade para apresentar a realidade configurada em termos humanos”. (Vedda, 2014, s/p). E assim, ao narrar a essência da realidade, que é o homem e as suas relações sociais, representando-a no seu movimento, na sua evolução, desenvolvimento e contrariedade, *São Bernardo* apresenta-se como radical, na concepção marxista, tomando o homem como raiz.

FROM RENTAL WORKER TO OWNER IN SÃO BERNARDO: A MARXIST DIALECTICAL READING OF PAULO HONÓRIOS'S COURSE

Abstract: Understanding literature as a form of reflection of the external world in human consciousness, this article presents a reading of the work *São Bernardo*, by Graciliano Ramos, from the perspective of Marxist dialectics. We seek to stick to an analysis of the novel as a representation of human activity itself, reflecting the real world, transfiguring it into its movement, evolution and development, considering, in fact, that the narrative does not claim to be true. In this way, the investigative reading of the aforementioned literary work seeks to think about some aspects of the Marxist dialectic in the novel based on the reading of its narrator and protagonist: Paulo Honório, observing his relationships, conflicts and trajectory from rented worker to owner of the *São Bernardo* farm. To this end, the study is based on the theories of MARX (2015), LUKÁCS (2010), CANDIDO (1956), COUTINHO (1967) and VEDDA (2014).

Keywords: Marxism; Paulo Honório; *St Bernard*.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaio sobre a obra de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis. A duas faces das medalhas: dialética aparência e essência em “Teoria do medalhão” e “O emplasto”. *O eixo e a roda*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 31-47, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Literatura e humanismo: ensaios de crítica marxista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LUKÁCS, Györg. “A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade”. In: LUKÁCS, Györg. *Introdução a uma estética marxista*. Sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 282-298.

LUKÁCS, Györg. “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels”. In: LUKÁCS, Györg. *Arte e sociedade*. Escritos estéticos 1932-1967. Organização, Introdução e Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011, p. 87-120.

LUKÁCS, Györg. “Marx e o problema da decadência ideológica”. In: *Marxismo e teoria da literatura*. Seleção, Apresentação e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 51-103.

LUKÁCS, Györg. “Narrar ou descrever”. In: LUKÁCS, Györg. *Marxismo e teoria da literatura*. Seleção, Apresentação e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 149-185.

LUKÁCS, Györg. “O romance como epopeia burguesa”. In: LUKÁCS, Györg. *Arte e sociedade*. Escritos estéticos 1932-1967. Organização, Introdução e Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011, p. 193-243.

MARX, Karl. *Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. Trad. José Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco; Revisão técnica de Sérgio Lessa. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

VEDDA, Miguel. “Posição teleológica e posição estética: sobre as inter-relações entre trabalho e estética em Lukács”. In: VAISMAN, Ester e VEDDA, Miguel (organizadores). *Lukács: estética e ontologia*. São Paulo: Alameda, 2014.

Recebido em 19 de abril de 2024

Aceito em 24 de maio de 2024

FENÔMENOS DE CONTATO LINGUÍSTICO NUMA PESQUISA DE DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL REGISTRADOS EM UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PAUTADA NA EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO

Cristiane Horst¹
Gabriel Figueredo²

Resumo: Este artigo objetiva descrever as alternâncias linguísticas de alunos que aprendem francês como a segunda língua adicional. O grupo de alunos pesquisado tem o português brasileiro como língua materna e o inglês como primeira língua adicional. Ademais, no caso específico desta pesquisa, o ensino de línguas se orienta por uma educação para o plurilinguismo (Kuchenbecker, 2014) ou plurilinguística (Horst e Krug, 2020; Horst, Frizzo, Fornara, Krug, no prelo) e para a definição dos critérios de seleção dos informantes, orienta-se na Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010). O estudo organiza-se em objetivos específicos orientados pelas dimensões dialingual, diageracional, diarreferencial e diasexual com a intenção de visualizar os fenômenos de alternância considerando fatores sociais distintos e, assim, entender o que influencia possíveis alternâncias linguísticas nessa realidade de ensino / aprendizagem voltada ao plurilinguismo. Os dados para esta pesquisa foram coletados através de entrevistas organizadas em quatro momentos: 1) Conversa semidirigida; 2) Produção oral; 3) Produção escrita; e 4) Questionário sobre crenças linguísticas. Os dados foram descritos, apresentados em quadros e posteriormente analisados considerando

que o ensino foi pautado nas abordagens plurais. Os resultados apontam a alternância linguística / *code-switching* como fenômeno mais frequente, além da constatação de que é a geração mais velha que mais apresenta alternâncias.

Palavras-chave: Educação Para o Plurilinguismo; Ensino De Línguas; Dialetologia Pluridimensional; Code-Switching.

Introdução

A história do Brasil insere-o em uma realidade mundial do plurilinguismo. O plurilinguismo é a regra no mundo e não a exceção: há muito mais indivíduos

1 Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2023); especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC (2020); licenciado em Letras Português e Inglês pela Universidade Cesumar - UNICESUMAR (2024) E-mail: profgabrielfigueredo@gmail.com

2 Doutora em Letras/Filologia Românica (2009) pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, de Kiel, na Alemanha; especialista em Metodologia de Ensino de Línguas (2006) pela Pädagogischer Austauschdienst / Kultusministern Konferenz (PAD/KMK), na Alemanha; licenciada em Letras Português e Alemão e respectivas Literaturas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2001) E-mail: cristianehorst@uffs.edu.br

no mundo que falam mais de uma língua do que indivíduos que falam exclusivamente uma língua (Romaine, 1995). Segundo Blanchet (2003 *apud* Carboni *et al.*, 2017), os contatos entre línguas não se constituem de exceções ou de fenômenos isolados, as línguas existem para serem variáveis e os seres humanos nascem com a capacidade de serem plurilíngues. Em um país de tantos imigrantes, como o Brasil, encontram-se facilmente pessoas que se comunicam em português e em mais alguma outra língua, mesmo que somente na oralidade.

Além do contexto pluricultural do Brasil, há uma significativa procura por cursos formais de línguas adicionais, seja por questões profissionais, acadêmicas ou pessoais. Na realidade brasileira, tem-se a obrigatoriedade do ensino de inglês na Educação Básica e produção midiática e científica majoritariamente feita em língua inglesa, posicionando-o comumente como a primeira língua adicional (LA) formalmente estudada (De Souza, 2012). Ao atingir o nível de proficiência desejado em inglês, muitos indivíduos buscam outras línguas. Apesar do contato com outras línguas de imigração e/ou estrangeiras, os informantes desta pesquisa decidiram estudar francês, após o contato formal com o inglês. As características de cada indivíduo selecionado para este estudo serão trazidas em sequência.

Fenômenos de contato entre línguas, especialmente no início da aprendizagem, têm encontrado evidências em estudos controlados há várias décadas (e.g. Baptista, 1987; Watkins, 2001; Koerich, 2002; Bettoni-Techio, 2005). Todo conhecimento é construído a partir de comparações e complementação de algo que já se sabe (Baddeley, 2015), as línguas já conquistadas servem de pontes para as novas que se pretende adquirir. Os fenômenos de contato também são estudados entre as línguas mais ou menos prestigiadas na sociedade ou que não seja a língua materna ou L1 do indivíduo, ou seja, o contato entre L2 e L3 e vice-versa (e.g. Shanon, 1991; Hufeisen, 1993; Sikogukira, 1993; Williams & Hammarberg, 1998 *apud* Ecke, 2001). Há uma grande motivação acadêmica e lacunas a serem preenchidas na área.

Neste contexto, a pergunta que orienta este estudo é: Quais as relações possíveis de alternância de português L1, inglês L2 e francês L3? Assim, o objetivo do presente estudo é descrever as possíveis relações das alternâncias linguísticas do aluno que tem o português brasileiro como língua materna, o inglês como primeira língua adicional e aprende o francês como segunda língua adicional.

Para isso, debruça-se na Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) e considera-se as seguintes dimensões de análise: dialingual, diageracional, diarreferencial, diasexual. A intenção é visualizar os fenômenos de alternância de diferentes perspectivas e, assim, entender o que ocorre nessa realidade de ensino / aprendizagem de línguas orientado pela educação para o plurilinguismo. Nessa perspectiva, pode-se valer do estudo de caso de Horst e Krug (2020) que expõe e discute a realidade vivida em um contexto / criação / educação para o plurilinguismo com destaque para as experiências no contato de línguas, tanto na oralidade, quanto na escrita.

2 Referencial Teórico

2.1 Influência, interferência e alternância

Quando se fala em contato linguístico refere-se à interação de duas ou mais línguas. Importante entender, nesse cenário, a distinção dos termos “plurilinguismo” e “multilinguismo”. Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) (2001), o multilinguismo é a coexistência social de línguas, ou seja, diversas línguas em um mesmo local, sem necessariamente todos os indivíduos falarem todas as línguas. Já o plurilinguismo, segundo Altenhofen e Broch (2011), é a “postura de pluralidade” do (s) sujeito (s), é a competência individual nas línguas faladas pelo indivíduo.

Quando se pensa em influência, atrela-se ao conhecimento que o falante possui das línguas e que o leva a fazer interferências e alternâncias. A alternância, para Mackey (1972), é determinada pela função de cada língua no comportamento e no grau em que o bilíngue e seus ouvintes dominam as línguas em questão. Ou seja, a quantidade de alternância é diretamente proporcional ao grau de domínio das línguas em comum em que os interlocutores se encontram. A desenvoltura com que um indivíduo alterna entre uma língua e outra depende da fluência e das funções internas deste indivíduo (Mackey, p. 668, 1972).

Frizzo, Krug e Horst (2021) elencam que o fator determinante do uso de uma ou outra língua que se alternam são as crenças e atitudes linguísticas do falante perante às línguas. Quando um indivíduo decide fazer uso de uma língua de menor prestígio é porque ela convém naquela situação; já em outros casos, provavelmente ele utilizará a variedade de maior prestígio.

Ainda, Mackey (1972) salienta que pensando em alternância, precisa-se considerar a questão da proporção, quer dizer, precisa-se considerar a quantidade de alternâncias com a frequência em que elas ocorrem. Um indivíduo que usa várias alternâncias em poucas interações, deve ser observado proporcionalmente a um indivíduo que produz alternâncias em diversas interações.

Já a interferência, se forma, em poucas palavras, quando se vê características de uma língua na produção de outra, produção esta que pode ser tanto escrita quanto oral (Mackey, 1972, 2013). Para Berthold, Mangubhai e Batorowicz (1997), ela pode ser vista como a transferência de elementos de uma língua para outra em vários níveis, incluindo fonológico, gramatical, lexical e ortográfico. A interferência, como alerta Mackey (1972), deve ser diferenciada da ideia de empréstimo linguístico: a interferência é individual e contingente, já o empréstimo é coletivo e sistemático.

O empréstimo ocorre quando o indivíduo possui conhecimento apenas de uma variedade linguística e se vale de alguns termos originários de outras variedades, as quais ele não possui conhecimento. Os anglicismos na língua portuguesa formam aqui um bom exemplo. (Frizzo, Krug, Horst, 2021). Um empréstimo presente no francês canadense, por exemplo, não necessariamente aparecerá no francês suíço (Mackey, 1972).

A interferência em um indivíduo bilíngue, para Mackey (1972), pode variar em padrão e em quantidade e não é a mesma todo o tempo e em todas as circunstâncias, formando-se assim um fenômeno completamente diferente do desenhado, quando se fala em empréstimo linguístico.

A ideia de que esses fenômenos de contato linguístico eram negativos é baseada na alegação de que desviavam o indivíduo do perfil do “falante ideal”. Para Bloomfield (1933 *apud* Romaine, 1995), o bilinguismo era o controle nativo de duas línguas. Surge com esse olhar a ideia de “contaminação” e isso acarreta, no século XX, a exclusão do uso do português, no caso do Brasil, no ensino de línguas adicionais, visando afastar a existência de transferências. Com o tempo e o aprofundamento dos estudos na área, descobriu-se evidências de que as influências poderiam ser positivas na aquisição/produção linguística do indivíduo (Verdelho, 2020).

Quando duas pessoas se comunicam, além da situação social, do meio e do interlocutor, a escolha de palavras e estruturas pode ser feita para melhor desenvolver a comunicação. Quando dois bilíngues que compartilham as mesmas línguas maternas e adicionais se comunicam, a escolha de variantes e de opções estilísticas para constituir a comunicação pode se dar nas duas línguas, pois os indivíduos gozam de diferentes sistemas para performar nessa interação (Mozzillo, 2010).

Um fenômeno característico do falante bilíngue é o *code-switching*, que, segundo Mozzillo (2009), pode ser traduzido como “alternância linguística” e consiste na inserção de uma língua diferente da língua principal sendo utilizada no momento como estratégia para uma comunicação mais eficiente.

O *code-switching* abraça a ideia de duas línguas distintas coexistindo no mesmo ato de fala e esse fenômeno pode ocorrer entre línguas próximas, mas também pode ocorrer em línguas completamente diferentes (Hoffmann, 1991). Ainda, o *code-switching* pode ser compreendido, segundo John Gumperz (1982), como o uso intercalado, no mesmo discurso, de palavras ou expressões provenientes de duas línguas/sistemas distintos. Corroborando, Crystal (1987) indica que o *code-switching* ocorre quando um indivíduo bilíngue alterna entre duas línguas durante sua fala com outro bilíngue. Esse indivíduo, capaz de se comunicar em diferentes línguas e em diferentes graus, pode ser alguém que se comunica ou não constante e regularmente noutra língua. A observância frequente do fenômeno em indivíduos bi-/plurilingues e a conceituação de que o *code-switching* é a utilização alternada de duas ou mais línguas em um mesmo discurso, vem sendo assumida e defendida por diversos outros autores nas últimas décadas (Hamers, Blanc, 2004; Muysken, 2011; Myers-Scotton, 1998; Macswan, 1998; Lüdi, 2004; Poplack, 2004).

Frizzo, Krug, Horst (2021) valem-se da palavra *playlist* como exemplo para diferenciar *code-switching* de empréstimo: *playlist* é um empréstimo no caso em que o falante somente conhece o termo isoladamente e é *code-switching*, quando o utilizaria tanto em português quanto em inglês, sem limitações. Ou seja, o *code-switching* exige amplo conhecimento de ambas as línguas, enquanto o empréstimo não. Para King e Mackey (2007), executar o *code-switching* de forma

bem-sucedida quer dizer que “o falante tem a compreensão gramatical detalhada de ambas as línguas, incluindo o que pode e o que não pode ser feito em ambas” (King & Mackey, 2007, p. 194).

Comumente, sobre fonologia, os indivíduos aparentam ter marcas da língua materna (L1), como sotaque, e a alternância de L2 parece ser rara, porém não inexistente: indivíduos expostos recentemente e por um longo tempo a um ambiente de L2, podem utilizar recursos da L2 na L3. Ainda, as alternâncias provenientes da L1 e da L2 podem sofrer alterações e ser estruturadas / usadas sob regras da L3 (Ringbom, 2001). Este *switching* de código, lembra Crystal (1987), pode assumir diferentes formas: alteração de frases, frases em ambas as línguas se sucedendo, uma longa narrativa, etc.

Na próxima seção, refletir-se-á sobre a Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) na qual este estudo se orienta para a coleta e análise de dados.

2.2 Dialetologia Pluridimensional

O objetivo da Dialetologia Pluridimensional (Thun, 1998) constitui-se no estudo da diversidade e mudança linguística e caracteriza-se por considerar os diferentes contextos, falantes e níveis, não apenas em um fenômeno linguístico isolado, mas analisar todos os tipos de relação que podem influenciar a forma de falar dos indivíduos, já que considerando diversas dimensões e variedades, permite-se evitar conclusões errôneas da Dialetologia Monodimensional, uma vez que ela desenvolve um mapa uniforme da paisagem linguística, sem variações, o que pode ocasionar a ausência de uma variável potencial.

Na entrevista feita por Krug e Horst (2022), Thun destaca que a dialetologia tradicional ao não observar outros grupos, como mulheres, jovens e outros extratos sociais, estava negligenciando determinados aspectos das manifestações linguísticas e, para ampliar o campo de visão, surge a sociolinguística. Em linhas gerais, a sociolinguística é a visão linguística de como uma língua falada relaciona-se com a sociedade, em situações reais. Com a visão sociolinguística e dialetológica tradicional em mente, percebe-se que elas se completam, mas ainda assim deixam algumas lacunas. É nessa “lacuna”, ou enlace de teorias, que nasce a dialetologia pluridimensional.

A geografia linguística tradicional, segundo Thun (2005), é monodimensional e foi usada em diversas pesquisas e estudos, já a Dialetologia Pluridimensional, como o próprio nome já diz, observa a pluralidade das dimensões. Então, a língua pode ser observada a partir de diferentes dimensões: a **dialingual**, que olha para as inter-relações entre as línguas faladas pelo informante; a **diatópica**, que considera o espaço geográfico e subdivide-se em topoestática (informantes demograficamente estáveis) e topodinâmica (informantes que se deslocam); **diastrática**, que se refere a classes sociais, que são definidas pelo nível de escolaridade, por

exemplo; a **diageracional**, que relaciona diferentes gerações: informantes com mais de 55 anos correspondem a geração II e os informantes com idades entre 18 e 36 são tidos como geração I; a **diafásica**, onde a coleta de dados pode ser feita de diferentes maneiras, com leitura, questionário ou conversa livre, por exemplo; a **diarreferencial**, que diz respeito aos comentários metalinguísticos realizados durante a entrevista; a **diareligiosa**, que refere-se a importância da religião no uso da língua; e a **diassexual ou diagenérica**, que refere-se a divisão dos informantes por gênero (Thun, 2005, p.71).

3 Metodologia da Pesquisa

A definição do perfil necessário dos informantes e sua seleção, deu-se a partir de algumas características. Um total de 6 informantes dentro do universo de alunos particulares em vista, que tenham o português como língua materna, tenham estudado o inglês e que estejam aprendendo o francês como segunda língua adicional. Ainda, os informantes foram previamente selecionados de acordo com a faixa etária, identidade de gênero e nível de proficiência.

A **dimensão diageracional**, que prevê a análise a partir de duas faixas etárias: informantes de geração mais nova (GI), com idade entre 18 e 36 anos e informantes de geração com mais idade (GII), que têm 55 anos ou mais. Conta-se aqui então com duas gerações envolvidas, que permite entender a existência ou não de influências da idade do aluno na aquisição de L3. Para a pesquisa corrente, encontra-se uma limitação, relacionada aos homens da geração mais velha (GII), uma vez que não há esse perfil no grupo de alunos particulares que aprendem francês como L3, disponíveis para essa pesquisa. Os reflexos disso e possíveis explicações para a inexistência deste grupo serão discutidas nas próximas seções.

Quanto à **dimensão diarreferencial**, que intenciona verificar os comentários e percepções metalinguísticos do indivíduo, nesta pesquisa, desenha-se como a avaliação e percepção dos informantes em relação a aquisição de suas línguas, estratégias e meios que se valeram e, ainda, se a educação plurilinguística é um facilitador ou um dificultador. Ainda, os informantes formam um grupo plurilíngue: tem-se falantes de duas, três e até quatro línguas.

Há, também, a **dimensão diassexual**, que tradicionalmente visa a comparação entre possíveis diferenças entre homens e mulheres. Os informantes foram divididos em dois grupos de acordo com sua identidade de gênero: dois homens e quatro mulheres. O intuito nesta dimensão é o de entender os papéis de gênero nos estudos de línguas adicionais e se realmente existe na área das línguas essa binariedade que tanto se propaga ao falar de gênero.

Em suma, os informantes foram selecionados a partir das línguas que dominam/estudam em um total de 6 informantes: duas mulheres da geração I, dois homens da geração I e duas mulheres da geração II. Todos são falantes de português como língua materna, aprenderam o inglês como primeira língua adicional

e posteriormente o francês, como segunda língua adicional. A delimitação geográfica deu-se apenas em relação ao país dos informantes, mas eles moram em diferentes estados e diferentes cidades no Brasil. Quanto à situação econômica e educacional, em termos gerais, todos têm nível superior e provém de uma situação financeira estável.

Os dados para esta pesquisa foram coletados através de entrevistas organizadas em quatro momentos: 1) Conversa semidirigida; 2) Produção oral sobre o tema proposto; 3) Produção escrita sobre o tema proposto; 4) Perguntas sobre crenças linguísticas.

Iniciou-se com a conversa semidirigida com a intenção de criar um ambiente favorável a produções mais orgânicas e espontâneas possíveis. Sequencialmente, solicitou-se as produções orais sobre o tema proposto para entender se há alternância entre as línguas de domínio do informante ou se ele consegue/decide se manter 100% na mesma língua. O primeiro tema proposto foi “família”. A decisão do tema baseia-se na ideia de que o vocabulário e estruturas relacionadas à família são geralmente trabalhadas no início dos estudos e constitui-se de formulação recorrente nas aulas: desde histórias do passado, relações familiares, eventos que ocorrem cotidianamente e situações pontuais que os alunos confidenciam nas aulas. O segundo tema era “rotina”, outro tema de grande proximidade com os informantes. Para o primeiro tema, o informante produziu oralmente em inglês e em sequência em francês, já em relação ao segundo tema, o informante produziu em francês e depois em inglês.

Após as produções orais, os informantes foram solicitados a produzirem, de forma escrita, um parágrafo sob o tema “família”, em inglês e em francês. Foram orientados a escreverem de forma livre, manualmente e em sequência mandarem uma foto do que escreveram para o inquiridor. A produção escrita visou ser uma produção de controle e que servisse para fazer paralelos com as produções principais à pesquisa, as orais.

Ao final, foram feitas quatro perguntas para os informantes sobre suas crenças linguísticas para entender as percepções que eles possuem em relação as suas línguas e as alternâncias, sobre essa abordagem plurilinguista e entender aspectos metalinguísticos dos fenômenos de alternância. As perguntas foram: 1. Que línguas você fala e qual foi a ordem de aprendizado? 2. Quando você produz/ fala essas línguas, elas se alternam ou você consegue isolá-las? 3. Você vê essa alternância como boa, ruim, natural? 4. O que você acha sobre valer-se de outras línguas no estudo da língua-alvo?

Todas as entrevistas e situações de coleta de dados foram feitas de maneira virtual, através da plataforma *Zoom*, que é a maneira pela qual as aulas tomam forma e se desenvolvem. Mantendo o mesmo mecanismo das aulas para as entrevistas, garante-se uma menor chance de gerar desconforto e afasta-se ao máximo o paradoxo do observador (Labov, 2008).

As coletas de dados foram realizadas no primeiro semestre de 2023, de forma remota. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Universidade Federal da Fronteira Sul, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 65581622.5.0000.5564.

Após coletados, os dados foram transcritos. Iniciou-se a transcrição das produções orais, para a qual foram construídas diferentes tabelas. Das produções orais, observou-se e destacou-se todas as divergências da norma padrão das línguas-alvo e tabulou-se em: alternância lexical, influência estrutural, inadequações e comentários. A “alternância lexical” abarca todos os termos estrangeiros usados na produção da língua-alvo, ou seja, os *code-switchings* presentes. “Influência estrutural” está ligado às divergências da estrutura padrão da língua-alvo. As “inadequações” dizem respeito a equívocos da norma padrão da língua histórica. “Comentário” abrange observações que os informantes fizeram durante as falas, desde comentários metalinguísticos, até observações sobre não saberem determinados termos, por exemplo. Sequencialmente, as produções escritas foram transcritas.

A parte final da coleta de dados foram as perguntas sobre crenças linguísticas que geraram respostas subjetivas. Desenvolveu-se análises descritivas através dessas respostas, destacando-se comentários pertinentes ao objetivo geral.

4 Análise dos Dados

Os seis informantes foram individualmente mencionados a partir das seguintes abreviações: **GIM1** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, mulher 1), **GIM2** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, mulher 2), **GIIM1** (geração mais velha mais de 55 anos, mulher 1), **GIIM2** (geração mais velha mais de 55 anos, mulher 2), **GIH1** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, homem 1) e **GIH2** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, homem 2).

Alguns informantes também são proficientes em outras línguas adicionais. Somente GIM2 é falante exclusiva de português, inglês e francês. GIM1, GIIM1, GIIM2, GIH1 e GIH2 também tiveram contato com o espanhol (espanhol este, estudado em cursos formais de línguas). GIIM1 e GIIM2, ainda, tiveram contato com o italiano (estudado em cursos formais de línguas). Todos os informantes estudaram inglês na escola regular e estudaram suas outras línguas adicionais em escolas de idiomas, com exceção de GIIM1 que é descendente de italiano e também ouvia a família falar quando criança (possivelmente a língua talian) e frequentou um curso de italiano na fase adulta.

Todos os informantes são pós-graduados. GIM1 e GIIM2 são doutoras e GIH2 é mestre. Todos os informantes têm, pelo menos, nível B2 em inglês e em francês, atestados pelo pesquisador, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR). O tempo de estudo formal e a frequência de uso de cada língua é variado entre os participantes e conforme a língua. A seguir, apresentar-se-á as reflexões sobre as dimensões de análise, que constituem os objetivos específicos desta pesquisa.

4.1 Considerações das dimensões de estudo e suas relações

4.1.1 Dimensão dialingual

A primeira dimensão a ser utilizada como análise às produções dos informantes é a dimensão dialingual. Esta dimensão serve para verificar os tipos de influências mais recorrentes entre as línguas conhecidas pelos informantes. A Tabela 1 apresenta os tipos de influências ocorridos nas produções orais e seus números globais. Vale lembrar que foram consideradas “influência” todas as divergências à norma padrão da língua-alvo: alternâncias, erros de estrutura, inadequação e comentários metalinguísticos.

Tabela 1: Tipos de influências.

	Alternância	Estrutura	Inadequação	Comentário	Total
Produções em Francês	127 (64,14%)	8 (4,04%)	50 (25,25%)	13 (6,57%)	198 (100%)
Produções em Inglês	35 (67,3%)	3 (5,7%)	9 (17,4%)	5 (9,6%)	52 (100%)

Fonte: Figueredo, 2023

Observa-se, a partir da Tabela 1, que nas produções de ambas as línguas houve uma predominância de alternâncias. Nas falas em francês, 64,14% delas foram alternâncias, frente à 25,25% de inadequações, 6,57% de comentários e 4,04% de divergências estruturais. Da mesma forma, nas falas em inglês, houve 67,3% de alternâncias, 17,4% de inadequações, 9,6% de comentários e 5,7% de divergências estruturais.

Estes números permitem inferir que estes informantes oscilam nas línguas que falam principalmente relacionados a termos e palavras específicas. A decisão de valerem-se de alternâncias vem de diferentes motivações: acesso mais frequente de determinado conteúdo em uma língua do que na outra, mais tempo de estudo formal, maior exposição indireta a língua ou, ainda, por saber que seu interlocutor, seu professor, domina as mesmas línguas.

Essas alternâncias caracterizam, obviamente, desvios da norma padrão das línguas-alvo, mas não comprometem a inteligibilidade de uma conversa. Se a escolha do termo na alternância fosse desconhecida do interlocutor, há o contexto e o esforço de fazer-se entender para efetivar a conversação, ou seja, além de ser praticamente impossível atingir um nível de “perfeição” linguística ao comunicar-se, não é de vital importância para a interação social.

O segundo maior número de influências foi de inadequações, 25,25% em francês e 17,3% em inglês. Dentre essas inadequações, algumas podem ser justificadas pelas influências das outras línguas dos informantes, mas a maior parte delas foram inadequações orgânicas, naturais ao processo de aprendizagem e manutenção de uma língua. Influências na estrutura representaram 4,04% nas produções em

francês e 5,7% nas produções em inglês. A maior parte das divergências estruturais foram relativas à ordem dos substantivos e dos adjetivos nas frases: inicialmente o indivíduo tem a ordem substantivo-adjetivo do português, aprende inglês e começa a usar a ordem adjetivo-substantivo e ao estudar francês, que demanda a ordem substantivo-adjetivo confunde-se, da mesma forma, em um exemplo mais específico, falando inglês usa o verbo “to be” para referir-se a idade e quando constrói a sentença em francês, tende a usar o verbo “être” em vez do “avoir”.

Ao identificar os tipos de influência que se manifestam na produção dos seus alunos, o professor desenvolve mais uma ferramenta para melhorar sua atuação em sala de aula e auxiliar no desenvolvimento dos seus alunos. Valer-se do conhecimento prévio sobre línguas é de extrema importância.

4.1.2 Dimensão diageracional

A dimensão diageracional enfoca na importância da idade e da geração dos indivíduos. De acordo com Thun (2005), esta dimensão considera o desempenho linguístico nas faixas etárias dos falantes. Nesta pesquisa, esta dimensão ajuda a identificar a importância da idade e da geração do indivíduo quanto ao aproveitamento de sua língua materna e línguas adicionais na aprendizagem de novas línguas adicionais.

Observa-se nesta pesquisa seis informantes de duas gerações diferentes: Geração 1 (GI) ou Geração mais nova, que abrange indivíduos entre 18 e 36 anos e a Geração 2 (GII) ou Geração mais velha, abrangendo indivíduos com mais de 55 anos. Para a GI, temos duas informantes mulheres e dois informantes homens, já para a GII, temos apenas duas mulheres.

Apresenta-se na Tabela 2, o número de influências produzidas por cada geração de mulheres. Decidiu-se observar neste momento somente as produções das mulheres por haver dados das duas gerações, diferente das dos homens que há somente da GI.

Tabela 2: Número de influências por geração – mulheres.

	Mulheres GI	Mulheres GII	Total
Produções em Francês	69 (43,12%)	91 (56,88%)	160 (100%)
Produções em Inglês	7 (18,91%)	30 (81,09%)	37 (100%)

Fonte: Figueredo, 2023.

Considerando a Tabela 2, observa-se que o número de influências durante as produções em francês foi quatro vezes maior do que durante as produções em inglês. Em ambas as situações as mulheres da GII foram responsáveis por produzirem mais influências enquanto falavam.

Nas produções em francês, há uma certa proporcionalidade entre as gerações: as mulheres da GII fizeram 56,88% das influências e as mulheres da GI fizeram 43,12%. Diferentemente, nas produções em inglês, as mulheres da GII fizeram 81,09% das influências e as mulheres da GI fizeram 18,91%.

Quando se fala de pesquisas mais tradicionais da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010), as quais se dedicam a analisar a variação linguística em comunidades de fala específicas, percebe-se alguns padrões. Naro (2003) e Guy (2001) apontam que quanto mais jovens forem os informantes, mais inovadores eles são em relação à propagação da mudança linguística. Em contextos de línguas de imigração, Heredia (1989), Krug (2004), Krug e Horst (2015) e Margotti (2004) elucidam, de modo geral, que a língua segue um estágio decrescente, da geração mais velha à geração mais nova. Nestas observações de diferentes faixas etárias, considera-se a realidade do período vivido por cada geração e como essas experiências podem influenciar no universo linguístico dos falantes.

Normalmente se espera que a GII produza menos influências e alternâncias, mantendo-se mais tempo na língua-alvo, considerando que esta geração tende a ser mais rígida nas suas construções linguísticas. Nesta pesquisa, encontrou-se a situação oposta: as mulheres da Geração II foram as responsáveis pelo maior uso de influências nas produções orais.

Mesmo as informantes pertencendo a gerações diferentes e terem vivido em contextos histórico/sociais diferentes, assemelham-se quando se reflete sobre os contatos linguísticos que vivenciaram com suas línguas adicionais: todas as informantes graduaram-se no ensino superior (com GIM1 e GIIM2 tendo feito doutorado), estudaram duas ou mais línguas adicionais, vivenciaram viagens internacionais e consomem conteúdos em outras línguas.

Destaca-se novamente que GIIM1 estudou o francês pela primeira vez em contexto de escola regular e teve a experiência de contato com língua de imigração em casa, durante a infância e, nesta pesquisa, foi a segunda informante que mais apresentou influências em sua fala. Mesmo com sua primeira experiência com a língua francesa sendo em um contexto mais formal, a escola, talvez o ambiente plurilíngue no qual ela viveu, deixe-a mais à vontade em momentos nos quais as alternâncias acontecem.

Opondo-se aos achados da dialetologia tradicional, esta pesquisa mostra menos alternâncias na geração mais nova. As fontes de contatos linguísticos no processo de aquisição podem ser uma das possíveis justificativas ao achado. A geração mais nova é uma geração que teve seus estudos ambientalizados em uma sociedade extremamente conectada e com maior acesso a materiais em outras línguas, não precisou se restringir a uma única fonte, diversificando assim seu léxico, por exemplo. A geração mais velha teve acesso a um universo consideravelmente menor de materiais no processo de aquisição e aprendizagem e conseqüentemente teve que criar mais paralelos com suas próprias vivências, ocorrendo provavelmente maiores influências entre suas línguas.

Mesmo com hipóteses criadas e divergência de achados em relação a outros estudos de contato, não se pode inferir que a diferença geracional, ou de idade, seja um fator que determinou o processo de influência das línguas dos informantes.

4.1.3 Dimensão diassexual

Esta dimensão divide os informantes em duas máximas de gênero: homem e mulher. Tradicionalmente, a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) trabalha com a nomenclatura “informante masculino”, representado pela letra M e “informante feminino”, representado pela letra F, todavia, decidiu-se usar, neste estudo, “homem” e “mulher”, H e M, por melhor definir a identidade de gênero que usou-se como critério de escolha dos informantes. Para esta pesquisa, busca-se investigar os papéis de gênero no uso e aprendizado de línguas e entender se esta divisão realmente elucida pontos referentes às línguas.

Como já mencionado, para a dimensão diassexual desta pesquisa, considerou-se somente o gênero masculino e o feminino para se ater aos parâmetros clássicos da Teoria da Dialetoologia Pluridimensional. Na Tabela 3, apresentar-se-á o número de influências de acordo com o gênero do informante. Não se tabulou os dados das mulheres da Geração II pois não há dados de homens dessa geração.

Tabela 3: Número de influências por gênero – GI – homem e mulher.

	Mulheres GI	Homens GI	Total
Produções em Francês	69 (64,50%)	38 (35,5%)	107 (100%)
Produções em Inglês	7 (31,81%)	15 (68,19%)	22 (100%)

Fonte: Figueredo, 2023.

Durante as produções em francês, as mulheres foram quem mais produziram influência, 64,48%, enquanto os homens 35,5%. Já nas produções em inglês, os homens foram responsáveis pelo maior número de influências, 68,18%, enquanto as mulheres, 31,81%. Não há uma constância nos dados que faça inferir que o gênero é responsável pelas alternâncias ou influências produzidas.

Vale lembrar também da visão sob os achados da DPR quando observada a variação linguística em grupos específicos. Labov (2001) elucida que homens usam com maior frequência formas não padrão da língua e as mulheres tendem a formas prestigiadas. As mulheres, para estudos sociovariacionistas, encabeçam as inovações, sobretudo em formas prestigiadas (Labov, 1990; 2008 [1972]).

Trudgill e Chambers (2004) trazem que as mulheres geralmente tendem a usar mais variantes de status elevado do que os homens, outrossim, Labov (2008) explana que a mulher é mais sensível aos padrões de prestígio. Ainda, Piller e Pavlenko (2004) apontam que geralmente são as mulheres que iniciam a substituição linguística em suas comunidades.

Para Eckert (1989) o gênero não está diretamente relacionado ao comportamento linguístico, todavia, reflete uma prática social complexa, que deve ser considerada e correlacionada às variáveis linguísticas. A partir de Labov, Eckert (1989) reflete que o gênero não tem o mesmo efeito sobre o uso da língua em todos os lugares.

Na mesma linha dos achados deste estudo, Bortolotto (2015), Wehrmann (2016), Hasselstron (2018) e Fornara (2019), observando as variações no oeste catarinense, trazem um equilíbrio entre os dados de produção de homens e mulheres.

4.1.4 Dimensão diarreferencial

A última dimensão observada é a diarreferencial, que busca avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos. Ou seja, como esses indivíduos percebem suas línguas, o processo de aquisição e aprendizagem e também como se reconhecem dentro delas. Para a análise dessa dimensão, os dados vieram de dois momentos: as perguntas sobre crenças linguísticas, diretamente associadas à dimensão e os comentários metalinguísticos durante as produções orais, surgidos organicamente durante a fala.

A maior convergência nas respostas foi sobre a alternância ser um processo natural da produção de indivíduos plurilíngues. Todos os informantes usaram a palavra “natural” para descrever o processo, mesmo adicionando outros comentários. Tanto para GIH2 que acredita que a alternância deve ser evitada, quanto para GIH2, que percebe o fenômeno em outros falantes, é um processo natural:

“Eu acho que (a alternância) deve ser evitada, mas é uma coisa natural.”
(GIH2)

“Eu acho que é algo natural porque eu já vi outras pessoas políglotas.”
(GIH1)

GIH1 considera ainda que o fenômeno se molda de acordo com o interlocutor e com o local onde se fala, como também dito por GIM2, que particularmente vê como algo natural, mas não descarta a possibilidade de incomodar quem participa da interação. Preparar o aluno para que ele veja os fenômenos de influência de maneira orgânica e passe por eles fluidamente é dever do professor. Como comunidade, não se everia mais precisar discutir sobre conceituação de “falante ideal” ou de linguagem “pura” e sim focar em como desenvolver indivíduos que busquem a inteligibilidade acima de tudo e o enriquecimento da comunicação.

A questão da inteligibilidade também é trazida nas falas dos informantes. GIIM2 refere-se à comunicação em situações de viagem:

“Eu acho que é muito bom pra quando você está fora, eu quero me comunicar, não interessa como, mas eu quero chegar no lugar e ser entendida, sem usar tanto a linguagem corporal.” (GIIM2)

A informante encara a linguagem corporal como um escape quando não se sabe utilizar plenamente a língua do local, diferente de GIIM1 que se refere à linguagem corporal como uma solução em determinadas situações.

“Saber falar outras línguas também quando você viaja é interessante, você vai encontrar pessoas que só falam determinada língua, é interessante para você saber se comunicar. Além de que, às vezes, você não precisa expressar a língua falada, há diversas formas de se expressar.” (GIIM1)

Sabe-se que há questões que perpassam a maleabilidade a qual se observa os fenômenos de influência e, principalmente, de alternância. Quando se estuda uma língua, estuda-se toda uma cultura que é intrínseca ao processo de aquisição e aprendizagem. Mas é necessário lembrar que se a cultura está ativamente acontecendo junto à língua, problemas atrelados à cultura também passam a ser problemas das línguas. GIIM2 enuncia que estudou espanhol, mas não conseguiu se desenvolver como gostaria na língua e traz a questão do preconceito.

“O espanhol foi uma língua que eu gostei, depois eu não gostei mais, sei lá. Eu estudei pouco né e tenho um pouco de preconceito com a língua.” (GIIM2)

Ou seja, a estereotipização de uma determinada língua pode vir a ser um impeditivo do seu processo de aquisição, aprendizagem e manutenção. Com a mesma ideia, mas partindo de outro ponto, GIIM1 cita a receptividade do professor, ou falta dela, frente às alternâncias e a variantes de uma mesma língua.

É comum no nosso sistema de ensino haver a referência, dentro do inglês, por exemplo, da existência do inglês americano e do inglês britânico e nada além deles que valha ser observado. Da mesma forma, o francês citado e trazido por livros didáticos é o francês histórico da França, com poucas aparições do francês quebequense e quando não somente em expressões idiomáticas. Mantém-se uma estrutura que não acolhe e valoriza outras formas e outras manifestações linguísticas e culturais, mantém o “poder” sempre na mão dos mesmos.

Novamente, é dever do professor se preparar e desenvolver formas para ser mais receptivo com estes fenômenos de influência, com as questões de contatos linguísticos e de valorização de variantes de uma determinada língua. Diz-se valorização, em vez de simples exposição, pois não se considera mais como benéfico somente fazer referência e não as tornar parte do processo de ensino.

Ao falar das alternâncias, todas as informantes mulheres nomearam-na como “mistura”:

“Elas vêm à tona de forma **misturada**, de forma conjunta e elas querem *getting in the way* uma da outra.” (GIM1)

“Hoje já **misturo** bastante, sabe? Quando eu fazia só o inglês, que foi lá no início, não tinha essa... depois quando comecei o italiano, ali mesmo na escola, eu já influenciava alguma coisa do inglês.” (GIIM1)

Quanto aos homens, usou-se os termos “isolar”, “associar” e “interferência”:

“Com o espanhol eu sinto que consigo **isolar**, mas o inglês e o francês eu sinto que há uma certa **interferência**, tanto que eu senti na conversa de hoje (...)” (GIH1)

“Se não for relacionado ao português, eu consigo, mas se é relacionado à língua materna, não. Relacionado ao inglês, eu consigo **isolar** muito bem. O francês eu **associo** com o espanhol e às vezes o espanhol eu **associo** com o português.” (GIH2)

Perceb-se que todos os informantes têm consciência da ocorrência dos fenômenos em suas produções, inclusive elencam situações em que mais ocorrem e tentam encontrar justificativas. Paralelamente às produções coletadas nesta pesquisa, eles estão relativamente alinhados à realidade, mas não se pode esquecer de influências que ocorrem na fala de forma menos evidente, como em situações estruturais.

O *code-switching* se caracteriza como uma dessas situações em que os informantes notam autonomamente as influências de suas outras línguas.

“(...) a não ser com algumas palavras. Assim, esqueci sim como que é *carro*, em português ou em inglês, ou espanhol, aí tudo bem, aí eu uso de outra língua como recurso.” (GIIM2)

“Algumas palavras específicas eu não consigo lembrar em francês, mas lembro em inglês, por exemplo, ou às vezes alguns termos, algumas coisas nesse sentido.” (GIH1)

A decisão de alternar pode ser motivada por diferentes razões, mas não necessariamente de forma involuntária. Percebe-se que os informantes sabem que vez ou outra produzem esses *code-switchings* e não os encaram como problema. Suas origens também são variadas, desde contextos que foram mais expostos em determinada língua, quanto saber que seu interlocutor compreende as mesmas línguas.

Há uma observação trazida por alguns informantes sobre como a língua materna é isolada mais facilmente e o cérebro ter a tendência de acionar a última língua adicional estudada, em vez da língua adicional alvo.

“A minha experiência me mostrou que quando você também tem mais tempo falando uma língua, o teu cérebro vai tentar voltar para aquela língua. Quando eu tinha um problema na aula de espanhol, meu cérebro me mandava palavras em inglês, ele sabia que eu não podia falar português, ele me mandava em inglês. Quando eu estava fora, só falando espanhol, eu tinha mais dificuldade de falar o inglês, porque meu cérebro ficava me mandando espanhol o tempo todo e assim vai.” (GIM1)

Corroborando a essa percepção, o depoimento de GIIM2 elucidada o acionamento de determinada LA ao passo que, segundo ela, sabe que não deve usar sua língua materna.

“O francês, quando não vem a palavra, a minha cabeça joga a palavra em inglês. Ela joga, não é nem bem rápido aquilo porque eu falo *“ah eu sei que eu estou falando uma outra língua, então eu não vou falar em português”*. A gente fica bem mais confortável. (...) Ela joga, não é nem bem rápido aquilo porque eu falo *“ah eu sei que eu estou falando uma outra língua, então eu não vou falar em português”*.” (GIIM2)

Lida-se aqui com duas situações. A primeira delas é a percepção de que não se “deve” falar a língua nativa e decide-se isolá-la. A segunda é o acionamento de LA, que pode ser a LA alvo ou outra, ocasionando o fenômeno da alternância. Os informantes que trouxeram essa reflexão têm consciência de que isso acontece e conseguem visualizar qual é a predominância na hora da produção e em momento algum associaram esses episódios a situações ruins, isto mostra uma maturidade do olhar metalinguístico.

Ao falar da aquisição de LA na infância, remete-se ao fator idade, que é um ponto comumente discutido sobre facilitadores e dificultadores para a aquisição de LA. Tal ponto também foi trazido por GIIM2:

“Também tenho que dizer que eu tinha um recurso cerebral diferente né, quando eu aprendi, eu aprendi inglês e espanhol numa faixa etária específica. E faz uns trinta anos, então tinha outras coisas e outras peculiaridades na minha cabeça...a minha cabeça talvez fosse menos poluída do que hoje, né?” (GIIM2)

O fator idade normalmente é nomeado quando se fala em aquisição. Ao longo dos anos, questionou-se diversas vezes sobre qual é a melhor idade para estudar línguas e se há limitação de idade para que o processo seja eficaz. Uma parcela grande das pessoas acredita ser impossível aprender uma LA na vida adulta, crença reafirmada por metodologias e abordagens genéricas que não consideram as diferentes formas de aprendizagem. Se a criança tem maior disponibilidade de tempo e maior ousadia ao aprender uma LA, uma pessoa mais velha tem mais experiência e foco. Tudo é uma questão de perspectiva e maximização dos fatores corretos.

Para fins de estudos, há também uma reflexão trazida pelos informantes que é a da manutenção: além de conquistar a língua-alvo, poder fazer a manutenção das LA já conhecidas, ou seja, valendo-se dos conhecimentos prévios de outras línguas, cria-se conexões a nova LA.

“(...) mas claro que faz as associações às vezes. É até bom para você manter aquela outra língua. Embora o espanhol, o português, o italiano e o francês seguem quase que a mesma gramática, mesma linha de montagem de frases e tudo, é interessante. Já o inglês tem outra... o alemão não sei, mas o inglês tem outra estrutura.” (GIIM1)

GIM1 refere-se aos encadeamentos, as conexões que podem ser geradas a partir da experiência de um falante plurilíngue. Da mesma forma, GIIM1, reflete sobre essas conexões em línguas que se aproximam pela origem, mas também entre

línguas que não são tão próximas. Aqui, reflete-se sobre esse aproveitamento do conhecimento prévio, tanto em questões metalinguísticas, como em processos mais pessoais, como por exemplo, o que se trata na Abordagem da Didática Integrada (Hufeisen, 2004), onde o indivíduo cria conexões sobre como estudar e como aprender uma nova língua, ou seja, o indivíduo/aluno já conhece sua maneira de aprender, lidar com frustrações e otimizar suas motivações.

Considerações Finais

Os resultados demonstram que, quanto à dimensão dialingual, tanto nas produções em inglês, quanto nas em francês, a maior incidência de influência foram alternâncias, 67,3% nas produções em inglês e 64,14% nas em francês. Estes números mostram que os informantes alternam entre as línguas que falam principalmente em termos e palavras específicas, ou seja, a alternância é o fenômeno que mais mostrou-se presente na fala.

A motivação para a ocorrência desse fenômeno é variável - maior exposição a uma língua, maior tempo de estudo formal ou domínio das mesmas línguas do interlocutor - e não mais importante do que o objetivo primordial da comunicação: a inteligibilidade. Mesmo existindo essas alternâncias, a inteligibilidade não é comprometida e, mesmo que as alternâncias fossem de termos desconhecidos do interlocutor, o contexto e o esforço de fazer-se entender efetivariam a conversação.

Quanto à dimensão diageracional, tanto nas produções em francês, quanto em inglês, as mulheres da GII foram as que mais produziram influências. Nos achados houveram mais alternâncias linguísticas na GII, opondo-se aos achados de pesquisas mais tradicionais da Sociolinguística e Dialectologia Pluridimensional (Naro, 2003; Guy, 2001; Heredia, 1989; Krug, 2004; Krug e Horst, 2015; Margotti, 2004).

Apesar da divergência de achados em relação a outros estudos, não se acredita que a diferença geracional, ou de idade, seja um fator que determinou o processo de influência das línguas dos informantes. Mais do que questões de idade, há semelhanças sobre os contatos linguísticos que vivenciaram com suas LA: todas as informantes têm ensino superior e especializações, estudaram línguas adicionais, vivenciaram viagens internacionais e consomem conteúdos em outras línguas. As vivências dos indivíduos possuem maior impacto nas produções de suas línguas do que a idade pode ter.

A terceira dimensão, diassexual, expõe as produções em inglês nas quais os homens foram responsáveis por 68,18% das influências, enquanto que nas produções em francês as mulheres lideraram, com 64,48%. Não se encontrou constâncias nos dados para inferir que o gênero é responsável pelas influências ou alternâncias produzidas.

Encerra-se com a perspectiva de avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos. Considerar esta dimensão e escutar as reflexões dos alunos foi muito proveitoso

e fonte de muitas reflexões. As respostas evidenciaram um olhar metalinguístico apurado e receptivo às abordagens plurais. Todos os informantes trouxeram a palavra “natural” ao falar do fenômeno da alternância e convergiram sobre ela ser um processo esperado na fala de indivíduos bi/plurilíngues.

Neste sentido, tem-se que os informantes possuem uma visão positiva em relação às influências no processo de aprendizagem de suas línguas. Pensamentos e impressões positivas sobre a aprendizagem de língua são importantes no processo de aprendizagem (King, Mackey, 2007). Estes movimentos polarizam-se a crenças, mitos e atitudes mais tradicionais no ensino de línguas (Horst, Krug, 2020). A visão “não positiva” não impede que o processo de aprendizagem ocorra, mas podem causar desconforto, como normalmente ocorre com outras situações sociais balizadas pelo preconceito e mitos.

O professor deve ajudar a moldar a percepção do aluno para que ele encare fenômenos de influência de maneira orgânica e fluida. Reconhece-se que no sistema *one-to-one* algumas coisas podem ser mais facilmente implementadas, mas não se apresentam impeditivos grandes o suficiente para não se aplicar em ambientes de ensino mais tradicionais. Salas de aula receptivas ao diverso, incentivando novas formas de aprendizagem, diferentes formas de conhecimento e reconhecendo diferentes expressões linguísticas têm tudo para vigorar e ajudar a consolidar um ambiente saudável e riquíssimo.

PHENOMENA OF LINGUISTIC CONTACT IN A PLURIDIMENSIONAL DIALECTOLOGY RESEARCH RECORDED IN A LANGUAGE LEARNING SITUATION BASED ON EDUCATION FOR PLURILINGUALISM

Abstract: *This article aims to describe the linguistic alternations of students who learn French as a second foreign language. The group of students studied has Brazilian Portuguese as their mother tongue and English as their first foreign language. Furthermore, in the specific case of this research, language teaching is guided by an education for plurilingualism (Kuchenbecker, 2014) or plurilingual (Horst and Krug, 2020; Horst, Frizzo, Fornara, Krug, in press) and for the definition of the informant selection criteria, the research was guided by Thun's Pluridimensional and Relational Dialectology (1996, 2005, 2009, 2010). The study was organized into specific objectives guided by the dialingual, diagenational, diareferential and diasexual dimensions with the intention of visualizing the phenomena of alternation considering distinct social factors and, thus, understanding what influences possible linguistic alternations in this reality of teaching/learning focused on plurilingualism. Data for this research were collected through interviews organized into four moments: 1) Semi-directed conversation; 2) Oral production; 3) Written production; and 4) Questionnaire on linguistic beliefs. The data were described, presented in tables and subsequently analyzed considering that teaching was based on plural approaches. The results point to linguistic alternation / code-switching as the most frequent phenomenon, in addition to the observation that it is the older generation that presented the most alternations.*

Keywords: *Education for plurilingualism; language teaching; Pluridimensional Dialectology; code-switching.*

Referências

- ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. *Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)*. VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, p. 15-24, 2011.
- APPEL, Rem; MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold. 1987.
- BADDELEY, Alan D. *Working memory in second language learning*. Working memory in second language acquisition and processing, p. 17-28, 2015.
- BAPTISTA, B. O. *A comparison of syllable structure and phonotactics of American Spanish and Brazilian Portuguese*. Unpublished Manuscript, California. 1987
- BERTHOLD, M., MANGUBHAI, F., & BATOROWICZ, K. *Bilingualism & Multiculturalism: Study Book*. Distance Education Centre, University of Southern Queensland: Toowoomba, QLD, 1997.
- BETTONI-TECHIO, M. *Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology*. Unpublished master thesis. Federal University of Santa Catarina. 2005.
- BORTOLOTTI, Paula Cristina Merlo. *O “talian” na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó-SC e Pato Branco-PR: manutenção e substituição dos termos de parentesco*. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014.
- CARBONI, R. et al. *Memristive neural network for on-line learning and tracking with brain-inspired spike timing dependent plasticity*. Scientific reports, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2017.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CONSELHO, da Europa. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press: Cambridge. 1987.
- DE SOUZA, Eliana Santos et al. *O ensino da língua inglesa no Brasil*. BABEL: Revista. 2012.
- ECKE, Peter. *Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states*. Bilingual Education and Bilingualism, p. 90-114, 2001.

- ECKERT, Penelope. *The whole woman: Sex and gender differences in variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FORNARA, Ana Elizabeht. *Aspectos do bilinguismo deItsch-Português em Saudades-SC e Talian-Português em Nova Erechim-SC*. Dissertação de Mestrado. 2019.
- FRIZZO, Celina Eliane, KRUG, Marcelo Jacó e Horst, Cristiane. “code-switching NA COMUNIDADE KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA.” *Revista Interfaces*, p. 232-241, 2021.
- GUMPERZ, John J. *Conversational code-switching*. Discourse strategies, v. 4, p. 233-274, 1982.
- GUY, Gregory. Variationist approaches to phonological change. In: JOSEPH, Brian; JANDA, Richard (eds). *Handbook of historical linguistics*. London: Blackwell, 2001.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge University Press; 2004
- HASSELSTRON, Munick. *Línguas de imigração em contato com o português no Oeste Catarinense: crenças e atitudes linguísticas*. 2017. 149 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.
- HEREDIA, Christiane de. *Do bilinguismo ao falar bilíngue*. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). *Multilinguismo*. Campinas: UNICAMP, 1989.
- HOFFMANN, C. *An introduction to bilingualism*. England: Longman, 1991
- Horst, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. *Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso*. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, 2020.
- HUFEISEN, Britta et al. *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe, 2004.
- KING, Kendall A.; MACKEY, Alison. *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. New York: Collins, 2007.
- KOERICH, R. D. *Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina. 2002
- KRUG. M. J. *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante-RS*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane; WEPIK, Fernanda Fátima. *Code-switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS*. *Domínios de Linguagem*, p. 1404-1423, 2016.

- KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. *Identidade e comportamento étnico-linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática*. Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 24, p. 173-187, 2015.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. [1972]
- LABOV, William. *Quantitative analysis of linguistic variation*. In: Volume 1. De Gruyter Mouton, p. 6-21, 2008.
- LÜDI, G. code-switching. AMMON, U. et al. (Ed). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, p. 341-350. v. 1, 2004.
- MACKEY, William Francis. *Bilingual Education in a Binational School: A Study of Equal Language Maintenance through Free Alternation*. 1972.
- MACKEY, Alison. *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning-Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2013.
- MACKEY, Alison. *Conversational Interaction in Second Language Acquisition-Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2013.
- MACSWAN, J. Code Switching and Grammatical Theory. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. C. *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd. p. 283-311, 2004.
- MARGOTTI, Felício. *A Difusão Sócio-geográfica do Português em Contato com o Italiano no Sul do Brasil*. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2004.
- MOZZILLO, Isabella. *O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue*. PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, v. 19, n. 1, p. 185-200, 2010.
- MUYSKEN, Pieter. Code-switching. In: MESTHRIE, Rajend. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge University Press, p. 301-314, 2011.
- MYERS-SCOTTON, C. Code-switching. In: COULMAS, F. *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, p. 149-162, 1998.
- NARO, Anthony Julius. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, p. 43-50, 2003.
- ODLIN, Terence. *Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts?*. Annual review of applied linguistics, v. 25, p. 3-25, 2005.
- POPLACK, S. code-switching. In: *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Volume 1. 1. Teilband. De Gruyter, p. 589-596, 2004.
- RINGBOM, Håkan. *Lexical transfer in L3 production*. Bilingual Education and Bilingualism, p. 59-68, 2001.

ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. In: Myers-Scotton (org). *Language in Society*. Oxford: Basil Blackwell, p. 557-561, 1989.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2.ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

THUN, Harald. Movilidad Demográfica y Dimensión Topodinámica, los Montevideanos en Rivera. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald (orgs.). *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Westense – Verl. p. 210-274, 1996.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

THUN, Harald. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). *Para uma história do português brasileiro, volume III: vozes, veredas, voragens*. Londrina: EDUEL, Tomo II, p. 531-558, 2009.

THUN, Harald. Variety complexes in contact: a study on Uruguayan and Brazilian fronterizo. In: AUER, Peter; SCHMIDT, Jürgen Erich (orgs). *Language and space: theories and methods*. Berlin/New York: de Gruyenter, 2010.

VERDELHO, Telmo Jorge de Castro. *A Influência do Inglês (L2) na Aprendizagem do Francês (L3) em Alunos Portugueses*. 2020.

WATKINS, M. *Variability in vowel reduction by Brazilian speakers of English*, Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2001

WEHRMANN, Clari. *A situação do alemão em Tunapólis e Cunha Porã, Santa Catarina: DIMENSÃO DIARRELIGIOSA*. 2016. 161 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2016.

Recebido em 11 de setembro de 2023

Aceito em 29 de novembro de 2023

LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO NONO ANO: ATIVIDADES DIALÓGICAS COM A OBRA *TERRA SONÂMBULA*, DE MIA COUTO

Renata Feitosa Silva¹

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida²

Resumo: Assumindo a visão de literatura como um direito humano essencial - defendida por Cândido (2004) - surge o tema de pesquisa desenvolvido - uma proposta de atividades dialógicas voltadas à formação de leitores literários no nono ano do Ensino Fundamental, baseada nos estudos de letramento literário e ficcional de Cosson (2014) e Zappone (2021). O ponto de partida foi a leitura crítica da obra *Terra sonâmbula*, do autor moçambicano Mia Couto, em diálogo com outros textos afins. O objetivo deste trabalho é desenvolver atividades - baseadas na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), na estrutura do letramento literário de Cosson (2014) e nas propostas de diário de leitura de Machado (1998) - para incentivar o gosto pela leitura literária em sala de aula, bem como para aproximar alunos e obra ficcional, uma vez que tal livro apresenta um relato de vida próximo àquele vivido pela comunidade escolar. O processo de conclusão tem como ponto de partida a leitura crítica das duas histórias paralelas e complementares: a sobrevivência de Muidinga e Tuahir e os “Cadernos de Kindzu”, presentes na leitura utilizada como base para o estudo e culmina com a confecção dos “Diários de leitura 9A”, escritos pelos discentes a partir das vivências e da inserção

deles na leitura. O projeto foi finalizado com a tarde de autógrafos dos livros impressos, entrega e disponibilização do PDF da produção aos amigos e familiares dos discentes. Tais atividades e produções são o *corpus* para análise de todo processo de letramento literário.

Palavras-chave: Diário de leitura; Letramento literário; Letramento ficcional; Literatura africana; Mia Couto

Introdução

Quando se faz uma análise, de dentro do sistema educacional, percebe-se que a utilização de produções literárias nas salas de aula de escolas privadas ainda é embrionária e engessada, mas quando se muda o foco para as redes públicas de ensino, a presença da literatura é extremamente fragmentada em materiais

1 Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa e Mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. E-mail: renatafeitosa@usp.br

2 Professor Titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. E-mail: msantiago@usp.br

didáticos e trabalhada - em grande parte das vezes - utilizando do texto como pretexto para qualquer outra atividade afim - termo já utilizado por Lajolo (1982).

Ao questionar os discentes do nono ano do ensino fundamental a respeito da leitura de livros, fica evidente a carência dessa cultura nas escolas periféricas pelo país afora. A maioria dos estudantes não tem o hábito de escolher um livro para ler e, quando o assunto caminha para a questão da leitura de textos literários, cai por terra qualquer expectativa em relação a esse público pouco leitor.

Analisando, a partir do prisma dos documentos oficiais que regem todo o funcionamento das unidades escolares quanto ao trabalho docente desde o final do século XX e, especificamente no caso dessa pesquisa, da leitura de textos literários para alunos dos anos finais do ensino fundamental, percebe-se um projeto de inserção da literatura para esse segmento.

2 A formação do leitor literário no ensino fundamental anos finais

Para versar sobre letramento literário, vale salientar a importância do trabalho com a literatura - especialmente para alunos do ensino fundamental anos finais -, os diversos conceitos de letramento e a inclusão desse tema nos documentos norteadores para as aulas de língua portuguesa aos alunos do nono ano: os PCNs e BNCC em âmbito nacional e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo em esfera estadual.

2.1 Por que ensinar literatura

As pessoas, desde pequenas, são imersas no ambiente da leitura. São convidadas a ler imagens, placas de rua, embalagens de produtos e uma gama de informações que saltam aos olhos como possíveis e necessárias imersões ao mundo externo. Dentro desse contexto aprende-se a ler o mundo, como afirmaria Paulo Freire, para, posteriormente, fazer uso consciente das palavras.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 1989, p.15).

Street (2014, p. 38) corrobora com essa definição quando apresenta a habilidade infantil de “ler” a televisão, mídia que utiliza comumente e de maneira sofisticada a escrita, as imagens e a linguagem oral, provando que as primeiras experiências com o entendimento do mundo são extremamente importantes.

Freire (1989) e Street (2014) provam, em seus estudos, a inegável relevância dessa leitura de mundo, desses primeiros letramentos para a formação de um leitor competente e cidadão, entretanto, não há como não ressaltar a necessidade

urgente do trabalho com a leitura literária, engavetada nos currículos escolares como algo engessado e limitado - pertencente a um determinado segmento escolar, e para o uso do ensino da gramática e das estéticas literárias - tirando, assim, todo o poder transformador de tal prática leitora.

Para compor o panorama leitor no Brasil, faz-se necessário recorrer a dados a respeito do acesso aos livros no país. Macedo (2021) apresenta que só 17,7% dos 5.570 municípios brasileiros possuem uma livraria, somente 25% possuem banca de jornal e em 112 não há sequer uma biblioteca pública. Essa constatação escancara a falta de acesso da população à leitura e à literatura - fato que faz desabar qualquer plano de formação de um leitor literário consciente e traz uma problemática que precisa ser refletida pela escola: a necessidade da leitura literária.

Antonio Candido (1995) em “Direito à literatura”, apresenta de maneira bastante contundente a importância da literatura como direito básico de todo ser humano, tão essencial quanto todos os demais, para trazer dignidade, cidadania e humanização.

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p.182).

A literatura humaniza a partir do momento em que faz com que as pessoas reflitam sobre a história lida, as vivências pessoais e a necessidade de fazer parte e lutar por uma sociedade mais igualitária, que não negue nenhum direito aos seus cidadãos. Tal ideia também é compartilhada por Rouxel (2013) na afirmação de que, “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”, para sua formação livre, responsável e crítica.

Portanto, a leitura literária é imprescindível para a formação do sujeito como agente histórico consciente, capaz de repensar a sua realidade, a comunidade do entorno e todos os demais espaços sociais dos quais faz e fará parte, dado que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p.193.).

2.2 Conceitos de letramento

O termo letramento, derivado de *literacy*, foi utilizado pela primeira vez no Brasil no livro *O mundo da escrita*, de Mary A. Kato, publicado em 1986. Mesmo quase três décadas após a primeira menção, o conceito ainda é concebido, por muitos, como sinônimo de alfabetização. A partir de tal constatação faz-se importante ressaltar as diferenças entre esses dois termos: alfabetismo está relacionado mais

às capacidades individuais e letramento está atrelado ao contexto social, alegação prontamente referenciada por Tfouni (1998, p. 9):

A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

A partir dos estudos de Street (2014), o termo passou do singular ao plural, visto que são diversas as práticas letramento. Tal conceito desmistifica a ideia de letramento atrelado ao sistema grafemático ou as práticas do letramento.

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 18-19).

O autor ainda subdivide, de maneira bastante específica, os dois tipos de letramento: autônomo e ideológico. Esse primeiro, questionado pelo autor e praticado comumente no trabalho pedagógico, traz a ideia de leitura desvinculada do contexto, sendo baseada em uma visão padronizada, neutra e universal. O segundo - ideológico - está voltado à contextualização do texto, dissociando a imagem das práticas de letramento acontecendo somente no círculo escolar.

Street (2014) pontua veementemente, durante o livro todo, a necessidade de entendermos o letramento como uma atividade plural, uma vez que parece que o termo esteja envolto em uma teoria de “pedagogização”, marginalizando os demais letramentos que não estão atrelados à sala de aula.

Para Kleiman (1995, p.19), o conceito de letramento precisa vir atrelado a um fazer - ações produzidas pelos indivíduos em uma situação de uso dessa escrita, ou seja, utilizar a escrita sob um parâmetro fundamental: o contexto de realização. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Outra autora que corrobora com a necessidade do letramento ideológico é Soares (1998, p. 36), que o define como “estado ou condição daquele que é *literate* [letrado], daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”, ou seja, tal processo explicita que a prática dos usos da escrita “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p. 17).

Rojo (2009) é um dos expoentes mais significativos hoje quando é mencionada a questão dos letramentos na contemporaneidade, e utiliza de maneira eficaz o pluralismo aos letramentos postulado por Street (2014). A autora trabalha muito com os termos multiletramentos ou letramentos múltiplos para designar essas práticas que fazem parte do letramento ideológico, denominados por ela como de “vernaculares”.

2.3 O letramento literário e a formação do leitor literário

Retomando o estudo com relação ao ensino de literatura e a real importância do texto literário no ambiente escolar, chega-se ao ponto de partida dessa investigação: ele precisa fazer parte do processo e não ser pretexto para o trabalho com a gramática normativa ou a organização dele nas escolas literárias, em uma visão extremamente engessada a partir do parecer estático dos críticos literários. No que concerne ao uso da literatura para outros fins pela escola, Paulino (2010, p. 161) assegura que “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”.

Em consonância com essa proposta de trabalho com o texto literário livre de estereótipos, Rouxel (2013) traz a reflexão no que diz respeito a qual leitor se quer formar a partir de tal processo.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20).

Esse sujeito leitor, como afirma a autora, deve ser autônomo e crítico e não mero receptor de conhecimentos. Ele precisa ter o discernimento sobre o que está lendo, trazer essa leitura para a vida e utilizá-la em prol de seu desenvolvimento individual e, principalmente, social.

Pensando a respeito das mudanças que essa leitura pode trazer ao sujeito leitor livre, faz todo o sentido nomear tal processo de ensino de literatura de letramento, dado que um de seus objetivos centrais é o uso social da leitura, fazendo uso empírico de uma forma de letramento ideológico, postulado por Street (2014).

As anteriores explanações quanto aos letramentos fazem-se importantes como base para falar sobre o letramento literário, concebido por Zappone (2008, p. 29) como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária”. Para a autora, o ponto principal a ser analisado é o caráter ficcional da literatura, que faz com que ela não esteja voltada exclusivamente aos cânones, em virtude de que os letramentos implicam usos sociais da escrita.

Entende-se que a educação literária abarca não apenas o preparo do estudante para interagir com textos escritos já consagrados pela historiografia, mas também seu preparo para leitura de outras formas ficcionais que permeiam sua cultura e seu tempo (Zappone, 2008, p. 32).

Zappone (2008, p. 33) ainda sustenta que outras produções ficcionais também fazem parte desse letramento, “como adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema” e devem produzir um leitor capaz “de interagir e produzir sentidos pertinentes e críticos para a escrita ficcional que se prolifera multiforme, disseminada por diferentes tecnologias que vão do livro à tela do computador”.

2.4 O letramento literário nos documentos oficiais

A importância da pesquisa no que se refere ao letramento literário para alunos dos anos finais do ensino fundamental pode ser contextualizada a partir dos documentos oficiais que regem os preceitos da educação básica desde o final do século XX.

Tais parâmetros são discutidos desde a Constituição Federal de 1988 que determinou ao Estado, no artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para tal segmento com o intuito de assegurar uma formação básica plural às crianças e adolescentes do país. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou oficialmente delegada à União a criação de competências e diretrizes comuns à educação básica.

2.4.1 O letramento literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1998 foi publicado um referencial curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de balizar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

Os PCNs foram formulados sob quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser; já preconizando a ideia de formação cidadã humanizadora de um cidadão autônomo e responsável pelo seu entorno.

As aulas de Língua Portuguesa aparecem divididas em blocos de conteúdo - língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua. No documento específico da disciplina, faz-se menção, em um dos tópicos, ao trabalho com

textos literários, dentro da seleção de textos orais e escritos. Fica evidente, já nos Parâmetros, a necessidade da desvinculação do texto literário utilizado somente como pretexto para o trabalho com a gramática e sim mais atrelado à formação de leitores literários.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998, p. 27).

Para os objetivos de ensino de língua portuguesa, no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o discente:

seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; i. troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; ii. compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (Brasil, 1998, p. 50-51).

2.4.2 O letramento literário na Base Nacional Comum Curricular

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). No ano de 2014 o PNE - Plano Nacional de Educação - afirmou, em documento, a importância de uma Base Nacional Comum Curricular e, em 2017, com a alteração na LDB do artigo 36, que traz a organização em competências e habilidades para mobilizar e aplicar os saberes, tal projeto começou a ser idealizado.

Somente dezesseis anos após a Constituição iniciou-se o planejamento de uma Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo e interfederativo, propondo tais “conteúdos mínimos” para todos os alunos brasileiros e, a partir de então, conseguiu-se observar e analisar o que seria utilizado como base de estudos do público infantil e juvenil em todo território nacional.

Para efeitos de organização, o documento apresenta-se separado em 3 etapas: educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais -, e ensino médio. A partir do ensino fundamental os conteúdos aparecem dentro de cinco áreas do conhecimento: matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso e linguagens.

A área de Linguagens aparece, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, subdividida em campos de atuação: campo das práticas de estudo e

pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. O documento preconiza, também, os campos transversais: as *TDICs* e os direitos humanos, que devem permear todos os demais para um trabalho mais humanizador.

Essa área do conhecimento contempla, além dos componentes curriculares de Artes, Educação Física e Língua Inglesa; a disciplina de Língua Portuguesa: recorte dessa investigação. Refletindo a respeito do trabalho docente com a língua materna, o documento traz a ideia de língua dissociada da gramática normativa e mais voltada à centralidade do texto - relacionando-a ao seu contexto de produção. A partir do momento em que se propõe o texto como centro das aulas abre-se a possibilidade para a ampliação dos letramentos, de repertório e da interação e respeito à diversidade.

No que tange às diretrizes propostas na BNCC para tal segmento, percebe-se que já há a introdução do texto literário em uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para esse público-alvo:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

As aulas desse componente curricular aparecem organizadas em quatro eixos: leitura - focada na interação ativa do leitor-ouvinte-espectador -, produção de textos - propondo a autonomia, protagonismo e autoria estudantil -, oralidade e análise linguística/semiótica - por intermédio da leitura e produção textual.

Na proposta para o campo de atuação artístico-literário - a partir da prática da leitura literária - são apresentadas algumas habilidades propostas para as quatro séries dessa etapa de educação: do sexto ao nono ano. A primeira convida o discente a algo imprescindível para formação de um leitor literário: um olhar sensível e apurado frente ao texto apresentado:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p.157).

Não menos importante para esse letramento, apresenta-se a habilidade 46, que preconiza a necessidade de o letramento ser, também, ficcional (Zappone, 2008) - tendo acesso a outros gêneros discursivos - para que o estudante inicie uma autonomia na escolha de títulos.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (Brasil, 2017, p. 157).

A terceira habilidade propõe ao aluno, além da prática de leitura, a apropriação dela e a produção autoral de suas percepções a respeito da obra, partindo da leitura para a produção textual.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2017, p. 156-157).

Outra habilidade importante para tal processo propõe a análise dos elementos composicionais e narrativos a partir da leitura de textos ficcionais.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

Como última proposta ao segmento, está a sugestão de desafiar o discente para que a prática de leitura realizada na sala de aula traga um novo olhar sobre o mundo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p.158-159).

Há mais uma habilidade, proposta para as séries que fecham o ciclo do ensino fundamental - oitavos e nonos - também voltada para o trabalho com o texto literário de maneira intertextualizada, fazendo com que o texto se aproxime da realidade do discente e do seu entorno, trazendo, assim, sentido para ele.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros (Brasil, 2017, p.186-187).

Dentro do mesmo campo de atuação, priorizando a prática da oralidade - há a proposição, no documento federal, de outra habilidade específica para alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, com o objetivo de produzir textos orais a partir de textos literários, incentivando, juntamente, o letramento digital.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos - como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, - contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p.160-161).

2.4.3 O letramento literário no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Após a promulgação da BNCC, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - desde agosto de 2019, publicou um documento oficial que normatiza - a partir das competências propostas pela BNCC - o que deve ser parâmetro para as unidades escolares envolvidas: o Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (volume 1). Em agosto de 2022 foi homologado o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (volume 2), em colaboração com as redes estadual e municipal. Desde então tal prerrogativa preconiza as habilidades que devem ser trabalhadas em cada série, separadas por campo de atuação e bimestre.

Nesse documento, há a menção específica da necessidade da formação do leitor literário, que deve ir além da leitura rasa ou descontextualizada e utilizar tal produção para formação de seu próprio repertório de vida.

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas. É o que justifica, conforme a BNCC (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019, p. 126).

3 A importância da literatura africana na escola

Para embasar tal discussão, o capítulo foi organizado a partir da inclusão de obras de literatura africana nos vestibulares de grande repercussão nacional e como essas escolhas transbordam para as salas de aula, ditando quais serão lidas em todo o território nacional. A inserção dessa literatura nas escolas brasileiras vem sendo discutida há muito tempo, mas só foi efetivada a partir da Lei 10.639/2003, que trouxe como alteração aos PCNs propostos na legislação anterior. Nesse momento, torna-se obrigatório o trabalho docente com história, cultura e, como o tema dessa pesquisa, a literatura africana. Para tratar tal assunto, a obra escolhida foi o livro *Terra sonâmbula* de Mia Couto - autor que visitou a escola na Feira Literária no ano de 2017 e teve grande aceitação por parte dos estudantes.

3.1 A literatura africana na sala de aula: algumas reflexões

No Brasil, quando se pensa em texto literário, os primeiros nomes que vêm em mente são autores das literaturas brasileira e portuguesa. Nas aulas de literatura para o ensino médio, o cronograma programático pressupõe o ensino a partir das

estéticas literárias e o levantamento é iniciado no Trovadorismo. Essa ideia eurocêntrica de literatura permeia os materiais didáticos em quase sua totalidade e traz uma reflexão contundente: a literatura que se faz necessária aos alunos no Brasil inclui só os autores brasileiros e portugueses?

Para desmistificar tal afirmação é importante entender a formação do Brasil e a incessante necessidade do ser humano de conhecer suas raízes. Historicamente há a comprovação de que o povo brasileiro é formado pela miscigenação - portugueses, indígenas e africanos - ocorrida após o processo de dominação. Mesmo com esses dados, ainda se constata a inexistência da cultura de matriz africana no território nacional e, especificamente, da literatura africana.

Dois dos principais vestibulares brasileiros vêm incluindo nos últimos anos alguns autores africanos como leituras obrigatórias. A literatura africana foi inserida como sugestão a ser lida pelos vestibulandos da FUVEST a partir do ano de 2017, com a inclusão de *Mayombe*, do autor angolano Pepetela, acompanhado de sete títulos de autores brasileiros e um de Eça de Queirós. No ano de 2020, houve a mudança da obra de Pepetela por *Terra sonâmbula*, de Mia Couto; perpetuando a mesma distribuição de literaturas brasileira e portuguesa dos anos anteriores. Para as provas dos anos de 2024, 2025 e 2026, a obra de Mia Couto será substituída por *Nós matámos o cão tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, ou seja, os próximos alunos serão incentivados a ler, dentre nove livros, apenas um de origem africana.

Nos vestibulares da Unicamp, a presença de literatura africana é ainda mais recente: só há a sugestão de uma obra de autores africanos para o vestibular de 2022 e 2023: *Niketche: histórias de poligamia*, da também autora moçambicana Paulina Chiziane. Das demais nove obras, três são de literatura portuguesa. Tal contexto deixa evidente que, dentro das salas de aula no Brasil, a prioridade ainda será a leitura literária de obras majoritariamente de origem brasileira e portuguesa.

Esse cenário deixa explícito o que entrará como literatura nos materiais didáticos e o que permeará as salas de aula por um longo período e a literatura africana fica à margem do trabalho docente.

Quando são analisados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), a partir da autodeclaração, 47,0% dos brasileiros declararam-se pardos e 9,1% como pretos. Em uma junção de pretos e pardos há a soma de 56,1% da população: a maior parcela de todos os cidadãos. Os números apresentados provam que a população do país é majoritariamente de origem africana, porém, essa cultura e literatura são esquecidas e, por vezes, invalidadas no sistema educacional brasileiro, quadro que precisa ser revertido.

3.1.2 A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação

Em 09 de janeiro de 2003 houve a promulgação da lei 10.639/2003, trazendo uma alteração na lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB - para a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da

Rede de Ensino. Essa legislação traz luz a uma parte da história brasileira que foi negada desde a colonização, perpassando pelo processo de escravidão e abolição, e perpetuando até os dias atuais.

A palavra obrigatoriedade, presente no artigo 26-A, traz destaque a uma história que deveria estar nas salas de aula desde sempre, mas que passou a ser exigida somente no ano de 2003. Tal exigência traz a conscientização e o respeito a uma cultura que um valor intrínseco à história do povo brasileiro, uma contribuição imensurável à formação da sociedade brasileira e que se faz imprescindível para utilizar a educação em prol de sanar a ignorância e o preconceito frente a uma cultura alheia, vista de maneira pejorativa e menosprezada até os dias atuais.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003, n.p.).

4 O gênero diário de leitura

O trabalho com letramento literário dos discentes dessa pesquisa teve como objetivo final a escrita de textos no gênero diário de leitura, visto que - durante as leituras - os estudantes tiveram o contato com os diários de Kindzu, escritos encontrados em cadernos pelos personagens Muidinga e Tuahir, e que se tornaram parte da rotina deles a partir da leitura do menino. Por esse motivo os referenciais teóricos sobre os gêneros do discurso, a partir das teorias de Bakhtin (2016), fizeram-se necessários para, posteriormente, versar a respeito dos diários de leitura. Como a pesquisa traz a ideia do dialogismo entre textos, tais estudos formam referência robusta para tal investigação.

4.1 Os gêneros do discurso e dialogismo

Segundo Bakhtin (2016), pensar a língua através de enunciados é premissa, dado que não há a apropriação da língua materna por intermédio de dicionários e gramáticas e sim por enunciados concretos, que são descritos como unidades de comunicação discursiva e devem ser considerados vivos, utilizados por intermédio

de uma atividade responsiva, uma vez que o ouvinte não é mero espectador do falante e sim parceiro no diálogo, pois há, no ato comunicacional, a alternância dos sujeitos do discurso.

Quando se aproxima o foco ao objeto material que formula os enunciados - a palavra - o autor classifica sua existência a partir de três aspectos: como palavra neutra - não pertencente a ninguém, como palavra “alheia” dos outros - contendo ecos de outros enunciados, e como a “minha” palavra - compenetrada na expressão do falante. Refletindo no que se refere à palavra alheia, há a necessidade de mencionar o processo de assimilação das palavras deste outro posto que a experiência discursiva se forma em decorrência da interação constante e contínua com os enunciados alheios, o que faz com que o discurso de um indivíduo seja permeado de palavras dos outros - reelaboradas a partir do tom valorativo singular.

Em suma, todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, de ecos de enunciados de outrem, uma resposta aos enunciados precedentes e repleto de diversas atitudes responsivas a outros. Cada enunciado faz papel de elo - precedentes e subsequentes - na cadeia de comunicação discursiva.

4.2 O gênero diário de leitura

Para analisar o gênero diário faz-se imprescindível o estudo a partir das teorias levantadas pelas pesquisas de Machado (1998). Segundo a autora, o diário de leituras aparece como um provável subtipo do gênero diário. Em outra publicação, Machado (2005) afirma a necessidade do trabalho com tal gênero para o processo de autonomia discente na interação dele com o texto lido.

Os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumento para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (Machado, 2005, p. 64).

A linguista define os diários de leituras como um diálogo entre o texto e seu leitor, entre o leitor e o autor, uma interação que se faz de maneira mais espontânea e que traz ao leitor/aluno uma maior liberdade de compreensão e de análise da produção lida.

[...] o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o leitor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no lugar de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (Machado, 2005, p. 64).

4.3 A obra literária escolhida e o público-alvo

A ideia inicial foi trazer aos alunos uma obra literária que não lhes parecesse alheia e distante da realidade deles. O cotidiano de quem vive na periferia é permeado por situações de violência, de pobreza e de desesperança; no qual a leitura parece perda de tempo a quem, desde cedo, precisa entender que livro “não enche barriga”.

O livro *Terra sonâmbula* traz toda uma situação de carência e, ao mesmo tempo, carrega a esperança de mudança de vida, de reencontro com suas raízes e o poder de transformação da leitura, uma vez que o personagem principal, o menino Muidinga, encanta-se pelos cadernos encontrados - escritos por Kindzu - e faz com que o velho Tuahir, a princípio descrente do poder daqueles escritos, faça dos momentos de leitura um acalanto em meio a uma guerra civil.

Analisando o paratextual da obra, na própria orelha do livro, há um resumo a respeito do enredo e do contexto histórico ao qual ambos os personagens - o menino e o velho - estavam imersos.

Em meio a carências e perigos de toda ordem, o menino Muidinga e seu relutante protetor, o velho e alquebrado Tuahir, caminham a esmo, fugindo do morticínio insano causado pelas guerrilhas que destruíram a base material de sua existência e teia de relações familiares e sociais. Encontrar os pais de Muidinga, que foi resgatado por Tuahir num campo de refugiados, é a justificativa da viagem. Mas, na verdade, os dois apenas procuram se manter vivos, tarefa que nem sempre parece possível. Como diz o amargo Tuahir “Foi o que fez a guerra: agora todos estamos sozinhos, mortos e vivos. Agora já não há mais país.” Sem vislumbrar saídas concretas para o desespero que pautava a infância roubada, Muidinga encontra alguns cadernos dentro de uma mala ao lado de um cadáver. É o diário de Kindzu, outro garoto vitimado pela guerra, cuja família também se quebrara “como um pote lançado ao chão”. Num mundo de violência máxima e necessidade absoluta, Muidinga/Kindzu descobre naquele relato uma terceira via que, em outro tempo e lugar, Sherazade já havia trilhado ao longo de mil e uma noites (Couto, 2007, n.p.).

A partir desse excerto fica evidente o motivo principal para o trabalho de letramento literário com o livro, a função metalinguística presente, visto que toda a história de Muidinga e Tuahir está envolta nas leituras dos cadernos de Kindzu, a prova viva de que a leitura de textos literários é uma prática social e pode trazer uma visão humanizadora e catártica, fazendo com que os leitores entendam a sociedade e, principalmente, percebam seu lugar no mundo.

Utilizando o enredo de um menino em busca de sua história chega-se um pouco mais próximo de cada um dos alunos em questão: jovens periféricos em busca de suas identidades e de seu lugar no mundo. A ideia primeira era a escrita de diários pessoais a partir da leitura, mas, após diálogo com os discentes, ficou óbvio que seria bastante difícil, ainda mais nessa faixa etária de transição, aceitarem mostrar os próprios sentimentos de maneira direta: o que seria um empecilho para a entrega desses textos. A proposta feita a eles foi a da escrita dos “Diários

de leitura do 9º A”, para que - falando de maneira aparentemente impessoal, conseguissem expor sua leitura do livro em consonância com sua leitura do mundo: em um diálogo entre o eu e o mundo, já mencionado por Zilberman (2017, p. 30).

A leitura é um ato de deciframento que requer uma expressão, valendo-se da linguagem - verbal, imagética, performática - que, da sua parte, conta com um código coletivo, o qual, também ele, exige decodificação. Desse modo, mesmo a leitura mais pessoal dispõe de um componente coletivo ou comunitário, e é sobre esse patamar que se edifica o diálogo que embasa o funcionamento da sociedade e da cultura. Eis por que o reconhecimento do caráter dialético do leitor não impede o entendimento das formulações advindas da relação de um sujeito com um objeto de leitura, acionando os mecanismos de circulação do saber. Desse caráter dialético advém a polifonia da leitura, pois, em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências - identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo.

5 Proposta de atividades para o letramento literário

Não há possibilidade alguma de iniciar uma proposição de leitura de textos sem reconhecer a necessidade de atividades anteriores que tragam a bagagem necessária para o entendimento da obra. Por ser um livro escrito em português moçambicano, fez-se necessário um trabalho com tal variação diatópica a fim de familiarizar os alunos com a língua em questão. Outro ponto importante da obra é o contexto histórico apresentado - a guerra civil moçambicana - que precisava ser inserida previamente para a ambientação da história.

Para que os estudantes produzissem os diários de leitura e entendessem a subdivisão proposta no livro - o passado com Kindzu e o presente com Tuahir e Muidinga - foi realizada uma atividade voltada ao gênero e às análises paratextuais. A partir desse momento os discentes começaram a leitura, por capítulos, da obra e iniciaram a escrita diária dos textos autorais, digitavam-nos e entregavam à professora por meio do celular.

A última atividade, pensada a partir da necessidade do dialogismo entre os textos, traz luz à relação entre o livro lido e outros textos multimodais de gêneros textuais distintos e disponíveis em diferentes canais de comunicação a fim de proporcionar a reflexão discente sobre o tema: as crianças à margem da sociedade. Os textos elencados foram: o *trailer* e a sinopse da animação brasileira “O menino e o mundo”, escrita e dirigida por Alê Abreu; a música tema da trilha sonora do filme - “Aos olhos de uma criança” -, do rapper brasileiro Emicida; e os vídeos “Malak e o barco” e “Ivine e o travesseiro”, animações da série “Unfairytale” - contos que não são de fadas - produzidas pela UNICEF, que narram as histórias verdadeiras da fuga de crianças sírias refugiadas.

6 Análise dos diários de leitura

A partir das produções entregues pelos alunos, o *corpus* dessa investigação foi montado para a análise da proposta de letramento literário a partir de atividades dialógicas com a obra *Terra sonâmbula*.

A análise qualitativa do projeto está ancorada nos pressupostos teóricos a respeito dos objetivos da formação do leitor literário propostos a partir das habilidades da BNCC elencadas para o nono ano do Ensino Fundamental, visando abarcar os pontos primordiais citados sobre tal processo de letramento.

6.1 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários

O domínio da habilidade 44, proposta aos alunos das quatro séries do Ensino Fundamental, pode ser identificado nas produções discentes, a partir da percepção de que, para a formação do leitor literário, faz-se importante estar aberto ao mundo e aos outros. A literatura traz, em si, essa ideia de olhar o mundo e de ser empático, uma vez que, de certa forma, o leitor entra de maneira profunda na vida das personagens, sabe o que elas pensam, sentem e sofrem. É um colocar-se literalmente no lugar do outro e, em decorrência disso, compreender as diferentes visões de mundo por intermédio do diálogo direto com a contextualização presente no texto literário.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 157).

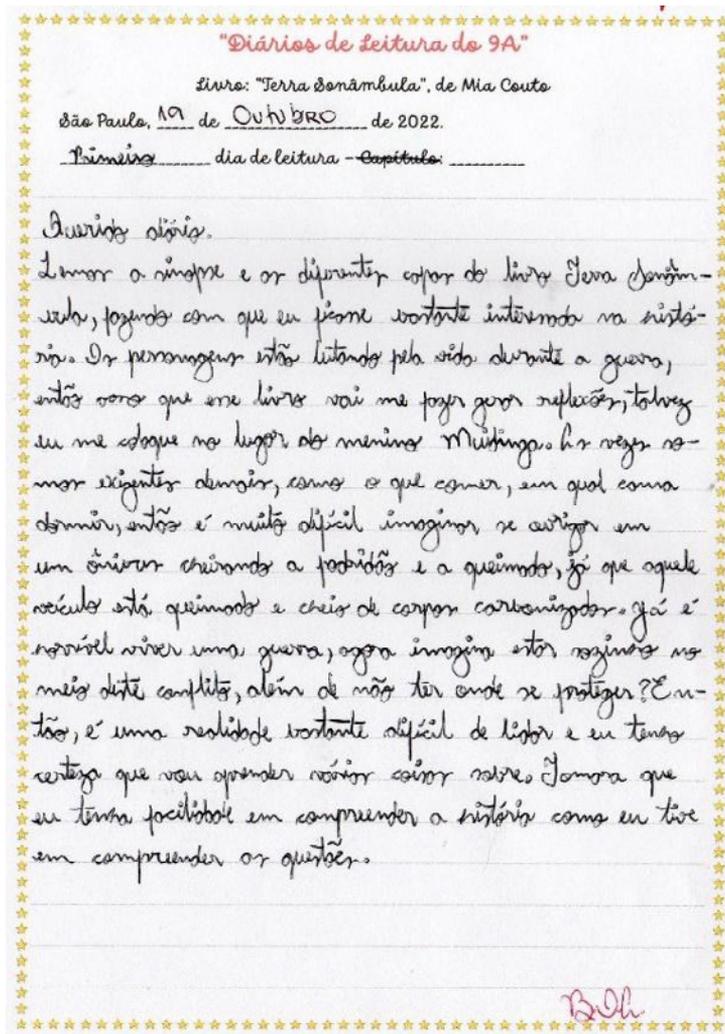
Um autor que versa sobre esse poder da literatura é Todorov (2009, p. 76), quando afirma que a partir da literatura entendemos quem somos e compreendemos melhor o mundo do qual fazemos parte para encontrar o nosso lugar nele. “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

A partir de tais constatações há a necessidade de contextualização dessa relação leitor/obra apresentada nesse texto. Os alunos foram apresentados a um menino que havia sido encontrado quase morto, para ser enterrado, e foi salvo por um velho que afirmou ser seu tio só para resgatá-lo. Houve, logo de início, a identificação deles com o garoto, que tem uma idade próxima a deles.

O primeiro diário faz parte do primeiro dia de leitura, no qual o foco era analisar a sinopse, as capas e um diário de leitura apresentado aos discentes. É possível perceber como a estudante conseguiu, a partir de suas percepções de mundo, colocar-se no lugar do outro e refletir criticamente sobre aquela realidade.

Ela verbaliza durante a produção, “talvez eu me coloque no lugar do Muidinga” (linhas 04-06), deixando clara a identificação com um menino que estava perdido em meio a uma guerra.

Figura 1: Fac-símile do texto encontrado digitado na p. 04 dos “Diários de leitura do 9º A”.



Fonte: Acervo do autor.

A segunda produção é de um aluno fora da idade adequada para a série e que apresentava, desde o início do ano, bastante dificuldade para expressar-se em produções escritas. Ele começa a interpretar a obra analisando as capas e elege, a partir de sua visão de mundo, a que mais se parece com a história dele. Na parte em que diz, “Podemos até fazer uma história olhando a capa do livro. Podemos até fazer nossa própria história” (linhas 6-8), fica clara a relação que ele inicia, já no primeiro dia de leitura, entre o leitor e o texto. Mais uma vez a empatia com os personagens aparece na escrita e tal sentimento extravasa as fronteiras da ficção e alcança a realidade do estudante, que universaliza o sentido do texto para sua vida e para o mundo em geral.

O objetivo central era propor ao público-alvo atividades que proporcionassem o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura literária autônoma e reflexiva e para a produção textual focada em escritas autorais, transpondo o estudante da função de leitor para a de produtor textual.

O arcabouço teórico foi desenvolvido por intermédio de pesquisas partindo da área mais ampla de letramentos para a definição de letramento literário e a presença de tal proposta nos documentos normativos da educação nacional. Em um segundo momento, apresentou-se a importância da literatura africana no contexto brasileiro, bem como a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB, trazendo a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo.

Para que os estudantes produzissem os diários de leitura era imprescindível investigar as teorias de Bakhtin (2016) sobre gêneros textuais e o dialogismo, e a definição do diário de leitura apresentada nas pesquisas de Machado (1998, 2005).

Após as produções realizadas pelos discentes foi possível identificar que a aproximação com o texto literário ocorreu de maneira bastante proveitosa, visto que os alunos perceberam a importância do texto literário e, através da escrita de seus diários de leitura, compreenderam melhor as vivências de Muidinga, Tuahir e Kindzu dentro do contexto moçambicano de Guerra Civil e, primordialmente, suas próprias vivências dentro do contexto da sua comunidade.

LITERARY LITERACY FOR NINTH GRADE STUDENTS: DIALOGICAL ACTIVITIES WITH THE WORK TERRA SOMNÂMBULA, BY MIA COUTO

Abstract: *Adopting the view of literature as an essential human right - defended by Cândido (2004) - arises the research theme developed - a proposal for dialogic activities aimed at training literary readers in the ninth grade of elementary school, grounded in the studies of literary and fictional literacy by Cosson (2014) and Zappone (2021). The starting point was a critical reading of Terra Sonâmbula, by the Mozambican author Mia Couto, in dialog with other related studies. The aim of this work is to develop activities - based on the didactic sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004), on the literary literacy structure proposed by Cosson (2014) and on the reading diary proposals by Machado (1998) - in order to promote a taste for literary reading in the classroom, as well as to bring students and the fictional work closer together, since the book presents a true-life story that is similar to the one experienced by the school community. The project began with a critical reading of the two parallel and complementary stories: the survival of Muidinga and Tuahir and the “Notebooks of Kindzu”, both of which were present in the reading used as a basis for the study, and concluded with the production of the “9A Reading Diaries”, written by the students on the basis of their experiences and their involvement in the reading. The project ended with an autograph afternoon for the printed books, and the delivery and availability of the PDF of the production to the students’ friends and family. These activities and productions are the corpus for the analysis of the whole literary literacy process.*

Keywords: *Reading diary; Literary literacy; Fictional literacy; African literature; Mia Couto*

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura* / Márcia Abreu. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BAKTHIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. Organização, tradução, prefácio e notas da edição russa de Sergei Botchara. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

DOLZ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo R.; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

IBGEeduca. IBGEeduca: jovens, 2023. *Conheça o Brasil - população: cor ou raça*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Kleiman, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é “pretexto”. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al.; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

MACEDO, Maria do Socorro A. N. Literatura, mediação literária e formação docente. In: *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. Org. Maria do Socorro Alencar, Nunes Macedo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021, p. 47-57.

MACHADO, Ana Rachel (2005). *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. São Paulo: Revista Linha D'Água número 18, 2005, p. 61-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>

MACHADO, Ana Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O MENINO E O MUNDO. Direção de Alê Abreu. Brasil: Espaço Filmes, 2013. Disney+ (85 min.).

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário - 1979-1999*. Belo Horizonte: Fae/UfMG; Pelotas: UFPel, 2010

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

ZAPPONE, Mirian H. Y. *Fanfics - um caso de letramento literário na cibercultura?* Letras de hoje. 43 (2), 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola - entre a democratização e o cânone*. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

Recebido em 29 de março de 2024

Aceito em 12 de abril de 2024

MEMÓRIAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO FEMININA EM GENI GUIMARÃES E JARID ARRAES

Laís Gerotto de Freitas Valentim¹

Kely Xavier da Silva²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar os contos “Primeiras lembranças”, o qual está presente no livro *A cor da ternura* (1998), de Geni Guimarães, e “Despedida de Juazeiro do Norte”, presente no livro *Redemoinho em dia quente* (2019), de Jarid Arraes. Nesse estudo comparativo, usam-se a memória, a identidade e a representação feminina das protagonistas dos textos-objeto, provocando a reflexão sobre a figura da mulher nas obras de ambas as escritoras e como estas se constroem ao longo das narrativas, trazendo à tona os preceitos vistos acima e a ancestralidade negra representada. A metodologia utilizada foi a bibliográfica.

Palavras-chave: Jarid Arraes; Geni Guimarães; Memória; Identidade; Representação feminina.

Introdução

A Literatura de autoria negra, inclusive a feminina, tem como uma de suas características o resgate do passado dos seus indivíduos, sendo assim, memória e identidade estão inseridas nesse contexto, servindo de apoio aos muitos trabalhos acadêmicos referentes ao assunto, tal como este. É importante que se diga que essa literatura traz elementos subjetivos aos escritos, mas, ao mesmo tempo, tem temas como denúncia social muito latentes, pois o resgate do passado nada mais

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, bolsista por mérito acadêmico. É Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), foi bolsista, nesse período, CAPES/PROEX. É especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela UPM (2016). É graduada em Letras - Português/inglês, habilitação Tradutor/Intérprete - pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo - Unidade Brigadeiro (2013). É membro dos grupos de pesquisa: LICEX- Literatura em campo expandido; Linguagem, identidade e sociedade: estudos sobre a mídia, e SIBILA, todos da UPM. Suas linhas de pesquisa são a literatura feminina latino-americana contemporânea, teoria literária e literatura comparada. E-mail: laisgfvalentim@yahoo.com.br.

2 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), bolsista CAPES. Graduada em pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Paulista e em artes visuais pelo Centro Universitário Claretiano. É membro do grupo de pesquisa SIBILA, da UPM. Suas linhas de pesquisa são literatura, educação e antirracismo. E-mails: kellyxavier63@hotmail.com e kelyxaviier@gmail.com.

é do que querer demonstrar às pessoas o quão é importante lutar contra o racismo e conscientizar o ser humano, o branco principalmente, de que a luta antirracista é um dever de todos. Outras características desse tipo de literatura são, segundo Cuti (2010), a busca pela identidade e alteridade, ou seja, a identidade é a relação entre membros de uma mesma cultura e a alteridade é a valorização e empatia por membros de culturas diferentes (negros e brancos, por exemplo). A afirmação como indivíduo negro dentro da literatura torna-se importante para o resgate de culturas; também as identidades cultural, política e histórica surgem como resgate da África por meio dessas personagens negras, resgatando a sua ancestralidade e valorizando-as conforme afirmado por Cuti (2010).

Geni Guimarães e Jarid Arraes atendem em suas obras a todos esses requisitos, é fato que ambas têm uma obra rica e diversificada, mas a conscientização do antirracismo está presente na maioria ou em todas elas. Por serem autoras negras (Jarid Arraes tem ascendência negra, mas sem dúvida é uma voz importante nesse quesito) e fazerem parte da literatura de autoria negra³, enquadram-se no que dizem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que “tornam obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura, objetivando a educação para as relações étnico-raciais” (BRASIL).

Por isso, elas são escritoras estudadas e ambas as leis citadas acima são importantes para entender a cultura do povo negro, Jarid Arraes e Geni Guimarães são exemplos de escritoras que podem/devem (e são muitas vezes) ser estudadas nas escolas e Universidades brasileiras a fim de que se cumpra o que está previsto em lei. Faremos nos dois parágrafos seguintes uma minibiografia de cada uma delas.

Geni Guimarães⁴ é professora, poeta e ficcionista, nasceu na área rural do município de São Manoel-SP, em 8 de setembro de 1947. Em 1979, lançou seu primeiro livro de poemas, *Terceiro filho*. No início dos anos 80, aproximou-se do grupo *Quilombohoje* e do debate em torno da literatura negra. Dedicou-se às questões sociais, principalmente no que se refere à afirmação da afrodescendência, chegando a se candidatar para o cargo de vereadora de sua cidade em 2000. Porém, não foi eleita. Em 1981, publicou dois contos no número 4 de *Cadernos Negros*, assim como seu segundo livro de poesia, fortemente marcado pelos tons de protesto e de afirmação identitária. Ao longo da década, ampliou sua presença no circuito literário brasileiro. Em 1988, participou da IV Bienal Nestlé de Literatura, dedicada ao Centenário da Abolição. Neste mesmo ano, a Fundação Nestlé publicou seu volume de contos intitulado *Leite do peito*. No ano seguinte, publicou a novela *A cor da ternura*, que recebeu os prêmios Jabuti e Adolfo Aisen.

3 Dizemos literatura de autoria negra porque segundo o próprio Cuti há escritores brancos que se identificam de alguma forma com a literatura negra, é o caso de Jarid Arraes, tem a pele branca, mas seus ancestrais são negros, ela se identifica com eles e faz permear em seus escritos o antirracismo e a exaltação desse povo.

4 As informações a respeito da escritora Geni Guimarães foram retiradas do site da UFMG, que consta nas referências bibliográficas.

Jarid Arraes⁵ é cordelista, contista e poeta, nasceu em 12 de fevereiro de 1991, em Juazeiro do Norte, região do Cariri, no estado do Ceará, e reside atualmente em São Paulo. Com a obra *Redemoinho em dia quente* (2019), ganhou os prêmios Biblioteca Nacional, APCA (Associação Paulista de Críticos Teatrais) de literatura na categoria de contos e foi finalista do Prêmio Jabuti. Recentemente, lançou pela Companhia das Letras o seu primeiro romance: *Corpo desfeito* (2022). Dentre os seus demais livros, estão *As lendas de Dandara* (2016), *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2020), e *Um buraco com meu nome* (2021).

A representação feminina também é um dos elementos que aparece como central em seus contos/romances, dar protagonismo à mulher é uma forma de despertar interesse para problemas que ocorrem há séculos como a invisibilização da mulher negra, que sempre foi tratada como alguém que dispensa cuidados, carinho, atenção e até mesmo amor. De forma bem estereotipada, é vista como alguém forte, que não esmorece e que deve oferecer cuidados aos outros. Além disso, é hipersexualizada e tratada como objeto por muitos.

Desmistificando tais estereótipos, a memória e a identidade surgem nos contos mencionados como elementos que servem para entender as personagens envolvidas e revelar o sofrimento, bem como o orgulho que sentem, de fazer parte de uma sociedade que exclui indivíduos negros, no caso, mulheres. Para isso, como referências bibliográficas, utilizamos: os livros *Memória e identidade* (2011), de Joel Candau, e *A identidade cultural na pós-modernidade* (2007), de Stuart Hall; além disso, usamos como apoio a estes o artigo “Memória e identidade social” (1992), de Michael Pollak. Também o livro *Literatura negro-brasileira* (2010), de Cuti, foi utilizado como teoria de apoio com relação às características da literatura negro-brasileira; O livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), de Grada Kilomba, e alguns artigos de Lélia González (2020) foram importantes documentos utilizados para endossar o entendimento da questão racial.

2 Memória e identidade como representação de um povo

Stuart Hall⁶ escreveu vários ensaios e livros sobre assuntos como diáspora e identidade, a qual se verá neste item e que nos servirá de base.

Hall (2006, p. 10-14) exemplifica três tipos de sujeito: o sujeito do Iluminismo é aquele que possui uma razão, uma consciência; o sujeito sociológico é aquele que necessita do meio em que vive para formar o seu “caráter” e as suas ações, e o sujeito pós-moderno é aquele que tem várias identidades devido a fatores externos como a globalização e o seu impacto sobre a identidade cultural, assim como mudanças rápidas, abrangentes e contínuas que ocorrem nas sociedades

5 As informações a respeito da escritora Jarid Arraes foram retiradas de seu site oficial, que consta nas referências bibliográficas.

6 Com relação aos estudos de Stuart Hall sobre identidade, esse item foi um recorte retirado de trabalho feito anteriormente por uma das pesquisadoras.

modernas, também as consequências políticas da fragmentação identitária ou mesmo a “pluralização” dessas identidades como responsáveis por isso.

Stuart Hall (2006) afirma que o sujeito moderno se formou a partir de uma série de acontecimentos, que seriam: a “ruptura” da Igreja com a sociedade, ou seja, a Igreja passou a não ter mais o poder de decidir nada pelas pessoas, e, também, o surgimento do Renascimento, que, como é sabido, colocou o homem no centro do Universo, além do surgimento do Iluminismo, que deu mais visibilidade à ciência e à razão do que a crenças.

Hall (2006) ainda fala sobre o sujeito cartesiano do Iluminismo, que seria aquele sujeito racional, pensante e consciente detalhado por Descartes. Esse sujeito cartesiano comporia uma das identidades do sujeito moderno segundo ele porque, na biologia darwiniana, a razão tem uma base na natureza e a mente é um “fundamento” no desenvolvimento físico do cérebro, além de haver o surgimento das novas ciências sociais.

Para Hall (2006, p. 34-47), existem cinco grandes avanços responsáveis pelo “descentramento” do sujeito, isto é, pela fragmentação do sujeito e suas múltiplas identidades: as tradições do pensamento marxista; a descoberta do inconsciente pelo psiquiatra Sigmund Freud; a teoria do linguista Ferdinand de Saussure quando diz que a língua é um sistema social e não individual; a teoria do poder disciplinar, uma genealogia do sujeito moderno, descrita pelo filósofo Michel Foucault e o feminismo, movimento que, segundo Hall, é responsável pela luta dos menos favorecidos - incluem-se aqui negros e o público LGBTQIAPN+.

Continuando sua pesquisa, Hall (2006, p. 48-49) afirma que “a identidade cultural nacional é formada no interior da representação, ou seja, as pessoas participam da ideia de nação representada em sua cultura nacional”. A cultura nacional para ele é um discurso no qual o modo de construir sentidos influencia as ações do homem e sua concepção de si mesmo, organizando-os em forma de narrativas (história, literatura, mídia e cultura); valorização das origens (dar continuidade à tradição, tornando-a atemporal); invenção da tradição; mito fundacional (origem de uma nação, do seu povo e de seu caráter nacional) e, por fim, surge, então, uma comunidade imaginada, que está imersa nas memórias do passado e no desejo de viver em conjunto, além de perpetuar essa “herança” cultural (Hall, 2006, p. 50-54).

A globalização, segundo Hall (2006), também teve um impacto muito grande nas sociedades atuais, pois atravessa fronteiras, integrando as comunidades envolvidas e distanciando o sujeito da ideia sociológica clássica e um dos argumentos que ele utiliza é que “o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural.” (Hall, 2006, p. 73)

Ainda falando sobre globalização, Hall (2006, p. 77-78) menciona que as identidades nacionais são homogeneizadas e um dos argumentos que utiliza é o de Kevin Robin e da diferença da mercantilização da etnia e da “alteridade”, ou seja, alteridade é o interesse pelo local em que o sujeito está inserido, com o

surgimento de novas identidades e novas ideias. A globalização é “desigualmente distribuída” e ainda afirma que:

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”. (Hall, 2006, p. 75-76)

Para finalizar, Hall (2006, p. 92) traz um conceito de “identidades purificadas”, que nada mais são do que “o ressurgimento do nacionalismo na Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo, com o objetivo de restaurar a coesão, o ‘fechamento’ e a Tradição”. Além disso, ele afirma que muitas nações enfrentam problemas étnicos de cunho racial e religioso, trazendo então conflitos de identidades e, principalmente, políticos.

Este é um dos meios pelos quais ocorre o fortalecimento da identidade, possibilitando a resistência de grupos pela literatura, que desempenha um papel importante na era da globalização, especialmente no que diz respeito à preservação e fortalecimento das identidades culturais. Conforme mencionado por Hall (2006), a globalização tende a enfraquecer as formas nacionais de identidade cultural, tornando as diferenças e distinções culturais menos proeminentes em meio ao discurso do consumismo global. No entanto, a literatura pode contrapor esse fenômeno, permitindo que as tradições específicas e as diferentes identidades sejam preservadas e celebradas. Por meio dela, é possível resistir à homogeneização cultural imposta pela globalização, pois as obras literárias têm o poder de explorar as complexidades das identidades locais e representá-las. Os autores podem narrar histórias que refletem as experiências e perspectivas de suas comunidades, destacando as nuances culturais, os valores tradicionais e os desafios enfrentados. Ao escrever sobre temas étnicos, raciais e religiosos, a literatura permite a exploração das questões de identidade que surgem no contexto da globalização.

A memória é um elemento que faz parte das experiências vividas e lembranças herdadas das pessoas, sem ela, não se criam vínculos, histórias, laços afetivos. Sendo uma parte importante na vida do ser humano, tem sido muito utilizada nos estudos culturais ultimamente, sendo um item interdisciplinar nas Universidades e tendo relação com a identidade embora sejam autônomas.

Antropólogos como Joel Candau estudam a memória e fazem algumas definições sobre ela que veremos a seguir.

Candau (2011, p. 21) define a identidade como um estado em relação à memória e esta como uma faculdade em relação àquela. Também afirma que ambas são indissociáveis apesar de autônomas em relação uma à outra, isto é, elas têm características próprias, mas têm ligação. Sendo a memória relacionada à ancestralidade, Candau (2011, p. 20-24) classifica três tipos: protomemória, que é

imperceptível, sem consciência de que está sendo usada, automática; recordação/reconhecimento, que são as lembranças autobiográficas ou enciclopédicas - saberes, crenças etc.- destinadas a um grupo e a metamemória, que é a representação individual da memória.

O pesquisador afirma que quanto à memória coletiva “num primeiro momento, deve-se fazer a distinção entre o dizer que há uma memória coletiva e realmente acreditar que ela exista, ou seja, ela existe no plano discursivo, mas não no concreto.” (Candau, 2011, p. 35). A memória, nesse caso, existe no plano discursivo devido às atividades culturais que existem em torno dela, como a construção de museus, a presença de narrativas, etc. e não existe no plano concreto porque, apesar de tudo, cada indivíduo tem sua experiência de vida conforme Candau aponta. Ainda exemplifica (2011) que um ou outro sempre destoa da sua comunidade: “muçulmanos não comem carne de porco, porém, pode ser que haja um muçulmano que coma”.

Para finalizar o estudo, Candau (2011, p. 119-121) diz que a memória tem dois tipos de transmissão: protomemorial, que ocorre de maneira involuntária, e memorial, que são as experiências individuais adquiridas ao longo do tempo de maneira inconsciente. Ambas estão relacionadas entre si. Ainda temos a memória histórica, que é aquela emprestada, longa e unificada, e a memória coletiva, que é aquela produzida, plural. (Hallbwachs *apud* Candau, 2011, p. 132).

Sabemos que tanto a memória quanto a identidade têm a sua importância na sociedade e para cada indivíduo, portanto, não é possível que haja um grupo que seja desprovido de qualquer uma delas. Transmitida de geração a geração, a memória também pode ser uma experiência individual, portanto, há essas duas formas de adquiri-la. No próximo item, faremos a análise dos objetos de estudo aplicando tais conceitos.

Para o movimento negro a literatura vem se mantendo firme no percurso, para que a identidade dos negros no Brasil seja vista e ouvida por meio da perspectiva e vivência dos negros, autores se destacam nesse processo como Abdias Nascimento, Lima Barreto, Cruz e Souza e Cuti, mas no que se diz respeito à escrita de autoria feminina negra, temos os grandes nomes como, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Antonieta de Barros, entre outras. Mulheres que com suas palavras tornam possível a visibilidade da mulher negra não estereotipada na literatura, um percurso que ainda está sendo trilhado, repensado e discutido, percurso que descreve Esmeralda Ribeiro em seu poema “Serão sempre as terras do senhor?”, presente nas páginas 20-21 do volume 17 dos *Cadernos Negros*, que gestará novos zumbis e acrescento, gestará novas Marias Firmino dos Reis, abrindo espaços para que outras vozes sejam ouvidas.

Duas dessas vozes proeminentes no movimento de autoria feminina da literatura negro-brasileira são Geni Guimarães e Jarid Arraes. Ambas as escritoras têm contribuído de maneira significativa para a literatura brasileira, trazendo à tona

temas relevantes e promovendo reflexões profundas sobre a condição da mulher negra na sociedade.

Geni Guimarães é amplamente reconhecida por sua escrita impactante e poética, que aborda de forma profunda questões relacionadas à infância, família, raça e ancestralidade. Seus contos apresentam narrativas envolventes que provocam reflexões intensas sobre preconceito e racismo, oferecendo uma perspectiva singular da realidade.

Por sua vez, Jarid Arraes traz em suas obras uma abordagem contemporânea e provocativa. Seus contos exploram as experiências das mulheres negras na sociedade atual, destacando temas como discriminação, identidade e representatividade. Portanto, a análise a seguir diz respeito aos contos “Primeiras lembranças”, de Geni Guimarães, e “Despedida do juazeiro”, de Jarid Arraes, com o objetivo de comparar os elementos que conectam a escrita de ambas as autoras.

3 A literatura comparada como objeto de estudo de memória e identidade: os contos de Geni Guimarães e Jarid Arraes em foco

3.1 “Primeiras lembranças”: memória familiar e formação da identidade

Lélia González (2020) dizia que os filhos das mulheres escravizadas eram, muitas vezes, retirados de suas mães. Isso ocorre no conto de Geni Guimarães, pois, de certa forma, a criança sofre com a distância temporal imposta a eles, além do fato de que a amamentação já não acontece mais por estar crescendo e explorando o mundo. No passado, na época da escravização, as mucamas, em grande parte, além de amamentarem seus filhos amamentavam os filhos de suas senhoras, por isso a expressão “ama de leite”. No conto de Geni, percebemos que de certa forma isso está preservado como herança de um passado colonial.

Em “Primeiras lembranças”, a autora recorre ao seu museu de acontecimentos⁷ narra uma criança que está explorando o mundo ao seu redor. Com uma mente curiosa e cheia de questionamentos, ela começa a perceber que está se distanciando de sua mãe ao perceber que esta não a amamenta mais “*mas as coisas começaram a mudar, era só eu querer mamar, ela se esquivava*” (Guimarães, 1998, p. 12. Grifos nossos) embora ofereça outros tipos de alimentos, não satisfaz o desejo da criança pelo leite materno. A autora expressa essa frustração da criança ao descrever: “*era só eu botar a mão no decote do seu vestido, vinha a saída: uma bolacha caseira, uma goiaba, uma laranja, ou qualquer outra guloseima para me tapear*” (Guimarães, 1998, p.13. Grifos nossos). Para a criança as coisas não eram mais como antes.

7 Representação dos marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa marcação para se criar uma narrativa reais ou ficcionais (Candau, 2011 p.98).

A princípio a garota achava que a mãe estaria doente, o medo de perder a mãe fica expresso nas palavras de agonia da criança na busca por uma resposta, pois “*Precisava saber se quando mãe morre, a gente pelo menos podia morrer também*” (Guimarães, 1998, p.15. Grifos nossos) O amor pela mãe e admiração por sua imagem fica muito visível em quase todo conto ao expressar:

Ela era linda. Nunca me cansei de olhá-la. O dia todo arrastava o chinelo pela casa. Ia e vinha. Eu também ia, eu também vinha.

Quando me flagrava, bebendo seus gestos, esboçava um riso calmo, curto. Meu coração saltava feliz dentro do peito.

Eu abaixava a cabeça e fechava os olhos. Revivia o riso dela mil vezes e à noite deitava-me mais cedo para pensar no cheiro de terra e mãe. (Guimarães, 1998, p.17-18)

Além das memórias afetivas, há nuances da memória do espaço físico de sua infância, tornando a visita ao passado mais concreta, quase que visível em:

[...] Com dedão do pé, comecei a fazer buraquinhos no chão ...Com meu vestido de florezinhas azuis ...Minha mãe cerzia uma camisa xadrez, em pé, encostada no fogão apagado...Sentou-se numa cadeira feita de palhas trançadas (Guimarães, 1998, p. 13-17).

Os componentes em questão são avaliados de acordo com a abordagem de Candau (2011, p. 99) como integrantes de lembranças individuais que filtram eventos da vida do sujeito. Esses elementos, ao adquirirem conotações simbólicas, desempenham um papel fundamental na construção da identidade. Assim, quando a personagem resgata memórias da infância, ela está, de forma indireta, traçando as linhas narrativas de suas experiências identitárias. A memória aqui é expressa através de lembranças que evocam a infância e a inocência, os cheiros familiares e o medo de perder a mãe e seu lugar como filha caçula. Mais tarde, ela descobre que esse temor era justificado, pois sua mãe estava grávida. No entanto, a memória e a identidade dessa personagem estão intrinsecamente relacionadas com as experiências de preconceito e racismo que ela vivenciou. Em perguntas inocentes, ela revela o desejo de se libertar dessas amarras, ao indagar se a “tinta” que a define poderia ser removida, como se referisse ao tom de sua pele: “*Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?*” (Guimarães, 1998, p. 10. Grifos nossos), evocando aos principais estudos de Neuza Souza sobre a identidade negra, em “*tornar-se negro em uma sociedade em que o padrão ideal e moral é o branco*” (Souza, 1983, p. 20. Grifos nossos)

Outra passagem que reforça esse discurso pode ser encontrada nos versos finais do conto, em que a menina se sente hesitante em chamar seu irmão recém-nascido de Jesus, simplesmente porque ele é negro. Essa situação destaca como desde tenra idade a imagem branca é associada ao positivo, enquanto o negro é relacionado ao negativo (Souza, 1983, p. 27). Sobre isso, Kilomba (2021, p. 46), em

seu livro, afirma que “o racismo é um ‘processo psicológico que exige trabalho’” e, em seguida, diz que existem cinco estágios do racismo, que são a negação, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e a reparação. Todos estes são parte de um processo de aceitação por que todos, inclusive os negros, passam.

Kilomba vai ao encontro do que diz Lélia González no artigo “Racismo por omissão”, pois o negro, segundo ela, não tem noção do que é ser negro muitas vezes, mas isso não é culpa dele e sim do sistema existente no Brasil que é institucionalizado: “Afiml, a questão do racismo está intimamente ligada à suposta superioridade cultural.” (González, 2020, p. 221)

Ao examinarmos esse conto, fica evidente a presença dos elementos fundamentais da família como alicerce para a formação de valores, crenças e a própria identidade. No entanto, a comunidade na qual a protagonista está inserida também desempenha um papel crucial no reforço do coletivo. Como por exemplo, podemos identificar elementos que se enquadram na definição de memória geracional, como proposto por Candau.

Ela é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo ou o indivíduo se sente mais ou menos herdeiro. É a consciência de sermos os continuadores dos nossos predecessores. Essa consciência do peso de gerações anteriores é manifesta em expressões de forte carga identitária. (Candau, 2011 p. 142)

Essa consciência de estender os aprendizados herdados pelos que vieram antes se manifesta nesse trecho:

[...] O pessoal da redondeza vinha conhecer a criança trazendo presentes. Aproveitavam a ocasião para agradecer minha mãe, por ter, com benzimentos, remédios caseiros, curado seus filhos de lombriga, bucho- virado ou mesmo quebranto. Traziam galinhas gordas, amarelas, brancas e rajadas. Não davam galinhas pretas, explicou dona Jandira para a Iraci, um dia, porque eram duram e só serviam mesmo para despachos. (Guimarães, 1998, p. 20)

A mãe em si desempenhava naquela comunidade o papel de preservadora dessas crenças arraigadas. Ela abençoava as crianças, produzia remédios e transmitia de forma contínua o conhecimento adquirido às gerações seguintes. A prática de não permitir que o recém-nascido saísse do quarto durante os primeiros sete dias, para evitar o risco de contrair o “mal de sete dias”, ilustra um ensinamento enraizado em experiências e aprendizados acumulados ao longo do tempo. Esse costume, atualmente investigado e referido como Tétano Neonatal, resplandece como um exemplo das ligações entre tradição e investigação médica.

Dessa forma, compreendemos que as vivências de um indivíduo e a maneira como ele entrelaça suas memórias para narrar suas histórias assumem um papel fundamental em sua identidade. Da mesma forma, transmitir essas narrativas às gerações posteriores e reafirmar suas raízes evoluem como necessidades intrínsecas à sociedade.

3.2 “Despedida de Juazeiro do Norte”: lembranças no centro das discussões

Nesse conto, a protagonista nascida em Juazeiro do Norte, depara-se com uma cidade muito diferente daquela de quando era criança e então começa a resgatar memórias e fatos, lamentando por eles, mas ao mesmo tempo exaltando Juazeiro do Norte.

Observando a memória como um elemento de cultura e tendo em vista que é necessária para que a mantenhamos viva nas nossas mentes, no excerto a seguir de “Despedida de Juazeiro do Norte”, vemos:

Quero dizer adeus, quero prestar meus respeitos.

Eu me lembro dos casarões e das casas pequenas, compridas. Seus dois quartos muito unidos e um corredor sempre presente, ligando a sala à cozinha. Um formato quem sabe previsto, quem sabe sabido. Conhecimento de quem não falha em dominar o fundamental. Os quartos de dormir, a sala de pregar o Sagrado Coração. Oratório, toalha rendada. A cozinha com o pote de barro e os copos de alumínio. (Arraes, 2019, p. 85)

Conforme Candau afirma no excerto seguinte, é fato que a memória precisa ser lembrada de acontecimentos para que não nos sintamos vazios por dentro, para que lembremos que somos pessoas com histórias vividas e que precisam ser recordadas:

A necessidade de recordar é, portanto, real, mesmo que apenas para que não nos tornemos seres “pobres e vazios”. Mas, na realidade, mais do que necessidade de memória, o que parece existir é uma necessidade metamemorial, ou seja, uma necessidade da ideia de memória que se manifesta sob múltiplas modalidades nas sociedades modernas. Essa necessidade é indissociável da busca pelo esquecimento, que ocorre concomitante ao lembrar. (Candau, 2011, p. 126)

Ainda sobre memória, no trecho abaixo, a personagem do conto de Jarid Arraes traz muitas lembranças de Juazeiro do Norte, são memórias muito vivas ainda para essa pessoa e contêm saudades e tristeza ao mesmo tempo - algo comum quando se resgata o passado -, certas palavras - destacadas - também contribuem para que isso fique evidente:

Hoje eu vi uma foto na internet, era mais um casarão derrubado para que o chão virasse parada de carros. Era um casarão amarelo e azul, como tantos. *Já não me lembro dos detalhes, porque as curvas se apagam com facilidade na cabeça de quem não está perto. Estar perto é mais que geografia, eu digo. Meu coração também voa sobre linhas imaginárias cinza e também aqui os casarões estão abandonados.* Mas, Juazeiro, suas casas são tão meigas. (Arraes, 2019, p. 86. Grifos nossos)

Nesse caso, a memória é carregada de mais afeto devido ao tempo em que ocorre - a personagem está recordando momentos que passou em Juazeiro do

Norte e sofre com alternâncias entre memórias boas e ruins, além de estar sendo estruturada no momento da fala ao que afirma Pollak (1992, p. 204):

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.

A personagem tem uma experiência individual com relação à memória que, em certos momentos, pode ser compartilhada/experenciada por todo um grupo, porém, há coisas vividas somente por ela enquanto indivíduo, Candau (2011), então, vai ao encontro de Pollak (1992).

A identidade também está ligada à memória segundo ambos os teóricos, por isso, vemos os excertos a seguir em que latente está o questionamento da personagem com relação a esta:

Questiono meu imaginário, é claro. Isso é parte do comum ou é um quadro que pintei? Será que visitei todas as casas para que eu saiba que esse é o retrato histórico, fiel, sociológico, cultural da antropologia, da etnofotografia que está xilogravada nas minhas retinas?

Eu quero me despedir, porque meu coração ama. (Arraes, 2019, p. 85)

Na última frase, a memória está muito viva quando diz que “quer se despedir porque ama” e, por isso, está sendo projetada naquele momento conforme Pollak (1992) e Candau (2011) afirmam. A memória é revisitada, nesse caso, representando uma saudade/imaginação da personagem de que a infância era uma época muito feliz para a personagem. O próprio lugar, Juazeiro do Norte, representa uma personagem, pois é o lugar da saudade, das lembranças da infância e, por causa da mudança da personagem para a cidade, a convivência com outras pessoas e sua visão de mundo mudaram ao longo do tempo. Sendo assim, o lugar onde nasceu não representa mais o que era para ela.

Conseguimos perceber no excerto acima uma indecisão da personagem sobre quem realmente ela é e o que realmente ela viu/fez, além disso, sua memória, na primeira frase, é afetada devido à sua confusão com relação à identidade. Sendo um sujeito descentralizado devido às muitas mudanças da sociedade moderna, a sua identidade fica fragmentada, ou seja, torna-se plural, com muitas identidades dentro de uma só, modificando o indivíduo conforme afirma Stuart Hall:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (Hall, 2007, p. 9)

Tais mudanças são responsáveis pelas mudanças de pensamentos, ações e visão de mundo das pessoas. A seguir, vemos mais um excerto de Arraes em que a identidade está presente na personagem:

Mas eu já vou me despedir.

Sinto muito. Meu amigo sente muito. Há pessoas que sentem tanto. E as páginas na internet que celebram sua história existem. Você sabe, Juazeiro, que não sou pessoa de tradição. Mas amo o que é próprio, sujeito adjetivado, escrito com todas as vírgulas possíveis que, para ser lido, te pede fôlego puxado.

Esse é você. (Arraes, 2019, p. 87)

Com relação à memória de uma maneira geral nos excertos, mas especificamente neste, e definido por Candau (2011), podemos dizer que é autobiográfica e sua transmissão é memorial, pois acontece de forma individual, ou seja, a personagem vivencia sozinha. Todavia, a sociedade como um todo, experiência essa mudança de certa maneira, pois cada um revive a sua memória e compartilha-a com o grupo; ao afirmar que “nos sites estão celebrando a história de Juazeiro do Norte” as pessoas poderão rememorar o que os seus antepassados viveram, no caso, quem é de Juazeiro do Norte ou descendente de pessoas dessa região.

Com relação à identidade, o sujeito vivencia momentos diferentes e por isso assume identidades diferentes ao longo da vida, sofrendo deslocamentos não só geográficos, mas identitários; por isso, sua identidade acaba sendo definida historicamente:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 2019, p. 13)

Outra observação é que a personagem do conto não é nomeada, portanto, isso configura uma crise de sua identidade enquanto pessoa. Além disso, percebemos ao longo dos excertos de ambos os contos características da literatura negro-brasileira sendo utilizadas, como a busca pela identidade, que fica muito evidente, o resgate de culturas negra e nordestina e da ancestralidade dessas mulheres, elas resgatam um passado histórico de mulheres negras que sofreram com invisibilizações ao longo do tempo.

Em sua maioria, as personagens de Jarid Arraes são negras – algo que a própria escritora afirma em entrevistas, e aqui não seria diferente; por tudo já elencado, podemos dizer, consoante Lélia González (2020) no artigo “Racismo por omissão”, que o racismo no Brasil é estrutural, que funciona como uma exclusão do indivíduo negro das estruturas sociais e políticas; institucional, pois sujeitos brancos têm vantagens com relação a outros grupos “minoritários” e cotidiano, pois é uma projeção da branquitude de que tudo que é derivado/originário da negritude é

negativo. Nesse caso, a personagem sai de sua cidade natal em busca de condições de vida melhores reafirmando a “teoria” da socióloga brasileira e ainda tem que lidar com a xenofobia⁸, algo muito presente na nossa sociedade também.

No artigo “Democracia racial? Nada disso!”, González afirma ainda que a nacionalidade brasileira está atrelada à incorporação da cultura negra, sendo que esta sempre “empresta” seus elementos às demais:

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo, negros e brancos, e juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil, no Brasil, se chegar ao ponto de efetivamente sermos uma democracia racial. No lastro do todo das questões que estão colocadas, o que se percebe é que estamos num país em que as classes dominantes, os donos do poder e os intelectuais a serviço dessas classes, de fato, não abrem mão. (González, 2020, p. 310)

Já há algum tempo, porém, os intelectuais têm problematizado mais questões raciais, de gênero, classe, etc. Não que antes não houvesse isso, mas as chamadas minorias estão em pauta e esses profissionais têm buscado mais a compreensão desses grupos para que o Brasil seja um país mais justo, mais igual.

Ainda assim, há muitos percalços a serem retirados, o cenário é um pouco pior para as mulheres negras que, segundo Kilomba (2021), “é um ser colocado à margem da sociedade pelo fato de ocupar a base da pirâmide, tem menos importância do que o homem negro, pois possui a cor e o gênero indesejados para a branquitude” e é isso que ocorre com a personagem do conto de Jarid Arraes, ela não se encaixa em um lugar e ao lembrar a Juazeiro do Norte de sua infância, sente-se deslocada, perdida e parece que perdeu algo. É sabido, segundo a própria escritora, Jarid Arraes, menciona que as mulheres retratadas em sua obra são negras, nordestinas, etc.; ou seja, são seres que foram colocados à margem da sociedade. Assim como a comunidade acadêmica afirma:

Mulheres caririenses. Meninas, moças, adultas e idosas. Mulheres negras, transgêneros, homossexuais, bissexuais. Mulheres sonhadoras, cotidianas, violentadas pelas estruturas sociais e machistas. Personagens marginalizados e reais. Mulheres comuns. Jarid Arraes apresenta o Cariri que a gente conhece bem, longe dos estereótipos de sertão representado pela mídia. Nossos dialetos, nosso sotaque e nossa cultura estão devidamente retratados. Difícil é não se sentir representada com uma protagonista que adora o aluá das renovações, ou com as crianças que pegam bigu e mandam uma ruma de coisa para baixa da égua. (Pinheiro, 2021)

O sujeito negro sempre foi alvo de exploração – física, mental, etc – do sujeito branco.

8 Segundo o Dicionário online de português (2024), o significado de xenofobia é [Metonímia] patológico ou repúdio a algo ou alguém que não faz parte do local onde se vive ou habita; hostilidade.

Considerações finais

Ambos os contos ilustram conexões profundas entre memória e identidade para os leitores, visto que esses componentes se entrelaçam de maneira intrínseca. A abordagem concreta adotada pelas duas autoras permite uma imersão no universo imaginativo. Enquanto Jarid Arraes recria, de maneira imaginária, as casas de Juazeiro do Norte, e Geni Guimarães evoca a fazenda que floresceu com sua família, esses textos evidenciam esses laços de forma vívida. Em ambas as narrativas, surge um temor intrínseco de perda - o receio de que a mãe não mais amamentasse, a divisão do colo materno, o medo de perder momentos únicos com a mãe. As coisas não eram mais como antes. Juazeiro já não era o mesmo; o ambiente que a personagem havia eternizado em sua memória foi transformado pela modernização e pela internet, não mais refletindo as lembranças que antes havia registrado. Também vemos que a literatura negro-brasileira tem suas características que permeiam os contos e entrelaçam-se com a memória e a identidade pelo fato de fazerem parte da cultura negra.

Esse sentimento de perda encontra igualmente respaldo nas observações de Candau. Conforme o autor, trata-se de um fenômeno antropológico que nos acompanha desde o momento de nosso nascimento e que não pode ser interrompido. Gradualmente, tudo evolui, seja a infância, a juventude, ou as conexões que se transformam. Espaços e relações familiares também sofrem mutações, o que naturalmente engendra um temor:

Queremos tudo abraçar de nosso passado e sem dúvida prestamos mais atenção do que antes ao que foi perdido. Por essa razão, não podendo tudo guardar, é despertado em nós um sentimento de dispersão, de esfacelamento daquilo que é impossível captar em sua totalidade. (CANDAU, 2011 p.189)

Por outro prisma, é inegável o impacto positivo que a literatura desempenha na preservação da memória. Ao traduzirem suas experiências para o papel, os autores conferem uma vitalidade duradoura a essas recordações, permitindo revisitas constantes que ressuscitam suas raízes primordiais. A maneira como ambas as narrativas convergem ao recorrerem à memória, com o objetivo de reafirmar suas identidades, demonstra a profunda necessidade inerente aos seres humanos de encontrar um senso de pertencimento. Esse desejo pela tangibilidade e a ânsia por garantir a perpetuidade das narrativas também se manifestam claramente. A busca pelo concreto é um reflexo das âncoras que os seres humanos procuram em suas histórias, enquanto a preservação das narrativas evidencia o desejo de manter vivas as conexões com o passado, garantindo que as experiências e as identidades permaneçam intactas ao longo do tempo.

O racismo contribui para que as personagens tenham crises de identidade, memória falha ou saudosa de um tempo feliz ou seguro. Lélia González e Grada Kilomba com suas falas permitem que as personagens sejam reproduções daquilo que dizem/estudam. De fato, o racismo exclui em todos os sentidos o indivíduo

negro, principalmente a mulher, que é vítima duas vezes da sociedade na qual está inserida e isso está presente nos dois contos. Apesar de as obras terem sido escritas em décadas diferentes, existe o mesmo compartilhamento de emoções, sentimentos e sofrimentos.

MEMORIES, IDENTITIES AND FEMALE REPRESENTATION IN GENI GUIMARÃES AND JARID ARRAES

Abstract: This paper aims to analyze the short stories “Primeiras lembranças”, that is in the book *A cor da ternura* (1998), by Geni Guimarães, and “Despedida de Juazeiro do Norte”, present in the book *Redemoinho em dia quente* (2019), by Jarid Arraes. In this comparative study, the memory, the identity and the female representation of protagonists of short stories are used, provoking the reflection about the female figure in the opuses of Geni Guimarães and Jarid Arraes. It is possible to reflect on how these characters are constructed in the story-line, bringing to light the lemmas aforementioned and the black ancestry, that was represented. The methodology is bibliographical.

Keywords: Jarid Arraes; Geni Guimarães; Memory; Identity; Female representation.

Referências

ARRAES, Jarid. *Biografia*. Disponível em: <http://jaridarraes.com/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ARRAES, Jarid. Despedida de Juazeiro do Norte. In: *Redemoinho em dia quente*. 4 reimp. Rio de Janeiro: Editora Alfabeta, 2019. p. 85-88. 127 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011. 217 p.

CUTI [Luis Silva]. *Literatura negro-brasileira*. Coleção Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2010. 156 p.

GONZÁLEZ, Lélia. Democracia racial? Nada disso! p. 201 – 203. In: RIOS, F; LIMA, M (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano – Ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. 4ª reimp. 375 p.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo por omissão. p. 220 – 221. In: RIOS, F; LIMA, M (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano – Ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. 4ª reimp. 375 p.

GONZÁLEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. p. 310– 312. In: RIOS, F; LIMA, M (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano – Ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. 4ª reimp. 375 p.

GUIMARÃES, Geni. *Biografia*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geni-guimaraes>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GUIMARÃES, Geni. Primeiras lembranças. In: *A cor da ternura*. 12 ed. São Paulo: FTD, 1998. p. 9-22. 95 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 11ª ed. 102 p.

IDENTIDADE/ALTERIDADE. *Portal InfoEnem - O portal mais completo do Enem. 10 anos abordando os principais assuntos do maior vestibular do país*. Disponível em: https://infoenem.com.br/cultura-identidade-e-alteridade/#Identidade_x_Alteridade. Acesso em: 04 jun 2024.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 5ª reimp. 248 p.

PINHEIRO, Shirley. Redemoinho em dia quente. In: *Nordestinados a ler*. 2021. Disponível em: <https://nordestinadosaler.com.br/2021/09/redemoinho-em-dia-quente/#:~:text=Lan%C3%A7ado%20em%202019%20pela%20editora,%C3%A9%20escritora%2C%20cordelista%20e%20poeta>. Acesso em: 04 jun. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Revista Estudos históricos: teoria e história*, v. 5. n. 10. 16 p. 1992. Tradução de Monique Augras. Seção: debate ou espaços abertos. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RIBEIRO, Esmeralda. Serão sempre as terras do Senhor?. In: *Cadernos negros*, v. 17, p. 20-21.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro. Graal, 1983.

XENOFOBIA. In: *Dicio, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/xenofobia/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

Recebido em 26 de março de 2024

Aceito em 10 de maio de 2023

NARRATIVAS SOBRE UM PROCESSO TRAUMÁTICO: A MEMÓRIA EM *EL MAR Y LA SERPIENTE*, DE PAULA BOMBARA

*Graziela Maria Lazzari*¹

*Raquel Silveira*²

*Rosane Maria Cardoso*³

Resumo: Este artigo traça reflexões sobre as concepções de memória e de experiência traumática no contexto de *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara. A análise concentra-se na protagonista que, ao questionar os silêncios do passado, paradoxalmente enfrenta o esquecimento de fatos da sua infância vivida durante a última ditadura militar argentina. É importante mencionar o contexto histórico argentino na contextualização da narrativa, marcado por golpes de Estado, violações dos direitos humanos e liberdade de expressão, território propício ao surgimento de memórias traumáticas. O enredo revela a luta da protagonista para desvendar sua narrativa pessoal e resgatar memórias apagadas pela história oficial, explorando a relação entre memória e trauma em diferentes respostas da própria memória, o que fortalece o papel da literatura na luta contra o esquecimento, proporcionando voz às experiências outrora silenciadas.

Palavras-chave: Memória; Experiência traumática; Literatura juvenil; Ditadura Argentina.

Introdução

Conforme a história oficial, nos meados do século XX a Argentina passou por seis golpes de Estado, impostos por ditadores que não consideravam os direitos humanos. E, como consequência desta violação, milhares de pessoas desapareceram. Segundo esses dados históricos, podemos resumir que na década de 30, a Argentina foi testemunha de um golpe que marcaria profundamente a política do país. Neste ano, o general José Félix Uriburu liderou o golpe que resultou na queda do governo democraticamente eleito de Hipólito Yrigoyen. Esse evento

1 Mestranda em Letras (UNISC), neuropsicopedagoga e professora da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul. Assessora Pedagógica na 6ª Coordenadoria Regional de Educação. Docente dos cursos de Letras e Pedagogia e pós-graduação pela Faculdade Censupeg, colaboradora dos cursos de pós-graduação (Unifasec).

2 Mestranda em Letras (UNISC), Supervisora educacional da rede municipal de ensino de Taquari/RS.

3 Doutora em Teoria Literária (PUC), Pós-Doc em Granada/Espanha. Docente do curso de Letras e PPG Letras (Unisc), PPG Literatura e Cultura (UCS) e colaboradora PPG Literatura e História da Fundação (FURG).

inaugurou um período de instabilidade política que perdurou ao longo da década, consolidando a presença militar na política Argentina.

Anos mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial, em 1943, um novo golpe militar aconteceu, liderado pelo general Arturo Rawson, que marcou o início do peronismo, um movimento político liderado por Juan Domingo Perón, que viria a exercer uma influência significativa na política nas décadas seguintes. Então, o peronismo foi um período que enfrentou a resistência de setores da sociedade e das Forças Armadas, motivado por divergências políticas e ideológicas. O que culminou, em 1955, com um golpe militar que depôs Perón, resultando em uma série de governos interinos e períodos de instabilidade.

Quase uma década depois, outro golpe foi liderado pelo general Juan Carlos Onganía para derrubar o governo democrático de Arturo Illia. Esse golpe estabeleceu uma ditadura militar que durou de 1966 até 1973, marcada por repressão política, censura e violações dos direitos humanos.

Nessa mesma época Juan Domingo Perón retornou ao poder democraticamente, mas sua morte - pouco tempo depois - deixou um vácuo político. A instabilidade resultante culminou no golpe militar de 1976, que deu início à última e mais sombria repressão na Argentina. Este período é conhecido pelas violações maciças dos direitos humanos, desaparecimentos forçados e repressão política. E, finalmente, a tirania terminou em 1983, com o retorno à democracia. O processo de redemocratização foi gradual, e uma nova Constituição foi promulgada. Esse período foi marcado por esforços para lidar com os crimes cometidos durante a ditadura e estabelecer uma base sólida para o sistema democrático.

Porém, em 1989, a Argentina testemunhou outro golpe militar conhecido como “Caracazo”, que resultou na queda do governo de Raúl Alfonsín. O golpe foi liderado pelo então general Carlos Menem, que rapidamente convocou eleições e assumiu a presidência democraticamente. As consequências deram margem à crise econômica de 2001, que levou à renúncia do presidente Fernando de la Rúa. O país enfrentou uma série de protestos e instabilidade política, demonstrando as complexidades e desafios enfrentados pela Argentina ao longo do século XX em sua busca por estabilidade política e institucional.

As narrativas hispano-americanas nos desvelam que, após a queda de Isabel de Perón, em 1955, as repercussões assolavam - e ainda assolam e ferem - a memória de uma população: os desaparecimentos sem explicação alguma. O fato de não saber ao certo o que aconteceu, como aconteceu e onde se encontram os corpos dessas pessoas que literalmente sumiram traz uma sensação de vazio, de impotência. Além disso, os lapsos de memória vão se intensificando, se silenciando a partir das vozes caladas, da opressão que atormenta a família dos desaparecidos e daqueles que simplesmente não falam sobre o que aconteceu. A literatura exerce um papel importante nesse sentido: o de preservar memórias traumáticas, ‘perdidas’ em um contexto de desalento e que impactam no desenvolvimento socioemocional

e a preservação de uma memória subjacente à versão oficial. Foi nesse contexto que Paula Bombara deu vida ao enredo de *El mar y la serpiente*.

2 Experiência e memória traumáticas

A escritora Paula Bombara nasceu em Bahia Blanca, Buenos Aires, em 1972, poucos anos antes do início da última ditadura militar argentina. Formada em bioquímica, Bombara abandonou a profissão científica para dedicar-se inteiramente à literatura, campo em que tem sido reconhecida como um expoente, sobretudo em textos dedicados à infância. Suas obras mais conhecidas são *El mar y la serpiente* e sua participação na antologia *Quien soy - Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros* (CalibroscoPIO, 2013). Em ambos os trabalhos, Bombara assinala a situação que marcou sua infância: o conflito que, entre 1976 e 1983, foi constituído por tortura, opressão, morte e desaparecimentos. Em *El mar y la serpiente*, especificamente, a autora constrói uma narrativa sobre a experiência de uma menina, da infância à adolescência que, em meio aos acontecimentos que incluem o desaparecimento dos pais, mudanças e medo, tem sua memória praticamente apagada.

Para entender um pouco mais sobre o contexto da obra de Bombara, tema deste artigo, publicado em 2005, é importante conhecer o conceito de memória, aqui do ponto de vista relacionado ao apagamento da história e seus impactos na coletividade. Como assinala Jelin (2000), “En cualquier momento y lugar es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado compartidas por toda una sociedad. Lo que hay es una lucha política, y no pocas veces esa lucha es concebida en términos de lucha contra el olvido” (p.100).

Michael Pollak (1985) argumenta que a memória não é apenas um registro neutro do passado, mas também uma construção ativa que pode ser moldada por forças sociais e políticas. Ele destaca como grupos sociais, especialmente aqueles que foram oprimidos ou marginalizados, podem usar a memória como uma ferramenta de resistência e afirmação de identidade. As perspectivas de Pollak (1985) enfatizam a importância de abordagens considerar a dimensão social e política da memória, assim como Bombara (2009) demonstra em sua obra.

Pode-se destacar que uma experiência traumática é um evento ou série de eventos que causam um impacto emocional profundo e duradouro em uma pessoa, ou em um grupo. Esses eventos têm a capacidade de sobrecarregar o controle de enfrentamento natural do indivíduo, levando a uma sensação avassaladora de perigo, impotência e sofrimento. Experiências traumáticas podem variar em natureza e gravidade, abrangendo desde eventos únicos e intensamente perturbadores até situações contínuas e prolongadas de saúde mental e emocional. Alguns aspectos-chave das experiências traumáticas incluem as características de intensidade emocional excepcionalmente alta, desencadeadas por medo, terror, choque, desespero e tristeza profunda e que por um trauma: a memória traumática. Jelin (2000) aborda as experiências traumática e o impacto que provocam:

Una de las características de las experiencias traumáticas es la masividad del impacto que provocan, creando un hueco en la capacidad de ser hablado o contado. Se provoca un agujero en la capacidad de representación psíquica. Faltan las palabras, faltan los recuerdos. La memoria queda desarticulada y sólo aparecen huellas dolorosas, patologías y silencios. Lo traumático altera la temporalidad de otros procesos psíquicos y la memoria no los puede tomar, no puede recuperar ni transmitir o comunicar lo vivido. (...) Aún aquellos que vivieron el acontecimiento deben, para poder transformarlo en experiencia, encontrar las palabras, ubicarse en un marco cultural que haga posible la comunicación y la transmisión. Esto lleva a reconceptualizar lo que en el sentido común se denomina transmisión (Jelin, 2000).

O efeito traumático está intrinsecamente relacionado à memória, como por exemplo, em *El mar y la serpiente*, em que, após o desaparecimento de seu pai, a protagonista passa a viver uma série de situações que a mantêm alienada da vida ao seu redor. Ninguém pode elucidar o que está acontecendo em sua casa, sobre o porquê dessa vida clandestina, da fuga de sua mãe, dos mistérios incontáveis da avó, dos silêncios que sequer entende, mas que deve guardar. Com o passar do tempo, ela mesma se encarrega de esquecer desses episódios e as lacunas adormecem. A memória daquela época é reconstruída na criação literária, em uma viagem para o seu eu, um olhar para dentro de si mesma.

Nesse estilo meticulosamente elaborado, repleto de minúcias e permeado por emoções e recordações, o leitor permanece envolvido até o desfecho da obra, atento às situações vividas pela protagonista, explorando seus pensamentos, dúvidas e questionamentos. Esse enfoque na memória destaca como ela é construída, reconhecendo a limitação de experimentar com precisão os sentimentos e sensações descritos por outros. No entanto, neste texto específico, é possível se aproximar consideravelmente da realidade da personagem principal, graças à narrativa que evoca empatia, estimula a imaginação e transmite a angústia dos eventos com uma notável inocência.

Na obra de Bombara, a interconexão entre memória e experiências traumáticas revela a complexidade desse fenômeno. A influência do trauma na memória é multifacetada, manifestando-se através de lembranças fragmentadas, lacunas e até mesmo repressão. A literatura, por sua vez, emerge como uma poderosa ferramenta na preservação da memória, contrapondo-se ao esquecimento, especialmente diante de experiências traumáticas. As diversas formas de resposta da memória a traumas, são moldadas de acordo com as experiências e vivências individuais.

Assim, o contínuo conflito por esquecimento, muitas vezes acompanhado por bloqueios, destaca-se como uma reação humana compreensível diante do peso do trauma. Contudo, persiste a prática da “luta contra o esquecimento”, evidenciando os esforços incessantes de indivíduos, comunidades e sociedades em preservar e recordar eventos significativos, notadamente quando se trata de experiências traumáticas, históricas ou culturais. Este empenho reflete a conscientização sobre o risco de perda ou distorção dessas narrativas ao longo do tempo, destacando

a importância de se manter viva a memória, inclusive, a memória coletiva, cujo conceito refere-se à forma como um grupo social ou uma comunidade compartilha, constrói e preserva suas lembranças compartilhadas do passado.

3 Em busca das lembranças

As narrativas das memórias traumáticas são uma valiosa contribuição que a literatura, o cinema, as manifestações artísticas propõem perpetuar. Entretanto, é sempre necessário ponderar a veracidade ou a verossimilhança dos fatos e memórias a fim de não melindrar ou distorcer o que aconteceu. Conforme Cardoso (2021): “En las últimas décadas, incluso, son frecuentes las críticas al boom de la memoria y al consecuente abuso de los medios de comunicación alrededor del pasado traumático resultante de la dictadura.”

Contudo, as memórias são enigmáticas e nos transcendem para outros tempos e espaços que possibilitam à (re)conectar emoções e interligar com a própria história, com a própria experiência de vida. Jelin (2012) argumenta que as experiências traumáticas coletivas, como as vivenciadas durante ditaduras e períodos autoritários, criam um impacto massivo que pode resultar em lacunas e silêncios na memória social.

Sob a ótica de Jelin, a preservação das memórias traumáticas não é apenas uma questão de lembrar o passado, mas também de criar significado a partir dessas lembranças, de integrar as experiências traumáticas na narrativa coletiva de uma sociedade. A literatura, especialmente quando se volta para temas traumáticos, desempenha um papel crucial nesse processo, proporcionando um espaço para a expressão, reflexão e preservação das memórias que, de outra forma, poderiam ser perdidas ou esquecidas.

Apesar dessas concepções estarem tão latentes na atualidade, o contexto de enfrentamento e estranhamento sobre o tema, só começaram a ter notoriedade a partir da década de 1990. A partir de então, muitas foram as produções de artigos, teses e dissertações e o assunto foi pauta para muitos grupos de pesquisas e na literatura. No campo literário, os textos, por vezes, empregam uma linguagem mais metafórica e, outras, franca e direta. Paula Bombara (2009) apostou em uma personagem ainda menina, que tentava se (re)conectar com sua história ao questionar as pessoas de seu convívio. Em uma entrevista concedida à Natalia Blanc (2017), Paula Bombara comenta que a história é um modo de contar a própria infância:

Escrevi o romance entre 1998 e 2005. Foi um processo baseado na intuição e experimentação literária, na qual tomei como ponto de partida o que vivenciei na infância. Coloquei em jogo emoções transformadas em um nó de sentimentos e dúvidas, preocupações, incerteza. Para mim, cada autor, cada ficção e cada leitor são universos que se combinam-se de forma imprevisível. Não creio que exista uma forma “indicada” de transmitir histórias; São muitos os caminhos, sempre atravessados pela

Bombara, com apenas três anos de idade, enfrentou a sombra e o peso do desaparecimento de seu pai, na época da ditadura, quando ela e sua mãe enfrentaram o assédio moral e psicológico, como ela mesmo descreve: “Se les miente mucho a los niños. Se les oculta y no se les escucha. Aún con las mejores intenciones, cuando un adulto oculta una verdad, siembra en el niño una interrogación. La pregunta va creciendo a modo de enredadera por el cuerpo” (Bombara, 2013).

Assim, a protagonista vive uma enxurrada de emoções após o desaparecimento do pai, o que - de certa forma - a deixam alienada do que se passa ao seu redor. Esse silêncio, a vida clandestina e os mistérios desenvolvem a trama e uma fuga da sua própria realidade. Essa omissão ou repressão de pensamentos, a fuga do real é reavivada na obra, cujas memórias guardadas daquela época, se expressam na literatura, quando nesse olhar para dentro de si mesma ela descreve uma nova versão do que aconteceu e até então não teve nenhuma explicação plausível. O texto repleto de minúcias e permeado por muitas emoções e recordações explora os pensamentos, questionamentos e situações vividas em um tempo remoto. Nesse contexto, com o enfoque na memória, é possível se aproximar - consideravelmente - da realidade da personagem principal.

Ainda é importante ressaltar que a obra se divide em três partes: a primeira, “A menina” mostra os sinais da tragédia, do que ela vivera ao receber a notícia - mesmo que fragmentada - sobre a morte do pai e sobre um conformismo religioso que ela não entendia:

Digo, ¿papá no me quiere más?

Mamá piensa mucho rato. Me mira. Me quiere hablar. Mamá respira fuerte y se tira en la cama. Yo estoy en la silla. Mamá me mira otra vez y dice, *vení*.

Yo voy y me tiro en la cama Mamá me abraza fuerte.

Mamá dice, *papá se murió*. Mamá tiembla.

Mamá dice, *no lo vamos a ver más porque se murió*.

Mamá dice, tu papá te quiere un montón, ahora te mira desde el cielo.

(Bombara, 2009, p. 19) (grifo nosso)

Na segunda parte do enredo, a menina está mais madura e as questões e dúvidas acerca da morte não esclarecida do pai tornam-se mais complexas e ainda mais frequentes. As reflexões sobre o porquê irem morar em uma singela pensão à beira mar, cujos cômodos não eram sequer parecidos com a casa antiga, as memórias dos tons azuis das paredes e das falácias sobre o passado e a representação da “cobra”, brinquedo criado pela mãe enquanto estava na prisão, com um pano costurado e cheio de alpiste (Bombara, 2009) se tornam um vínculo com seu passado e com seu pai.

Na última sessão, a narradora já é uma adolescente, a maturidade traz consigo os flashes de suas memórias, traduzidos em angústias silenciadas em um profundo pesar de descontentamento. Esses fragmentos emergem como um Fênix, em uma atividade escolar de produção textual, a “Menina” decide escrever sobre um tema de seu interesse: o sumiço de milhares de pessoas na guerra suja.

As memórias que já haviam sido narradas passam a ser fundamentadas em uma pesquisa bibliográfica, já que a história da sua família não era possível de ser acessada dentro da própria casa. Na pesquisa, descobriu que 30 mil pessoas foram silenciadas, 30 mil famílias - incluindo a dela - ficaram desoladas, para que outras tantas 30 mil pessoas pudessem ter um futuro digno, cujas ideias e liberdade de expressão tenham voz e vez.

A narrativa se apoia nas memórias, uma tentativa que impulsiona a reflexão e a liberdade de expressão, mas muito além disso, de libertar-se das amarras do passado, das falsas acusações da memória traumática que assolam por décadas, de uma dívida da memória de quem morreu e se calou para sempre, da denúncia, da renúncia e do legado deixado para as próximas gerações que nem poderiam ser mensurados.

Esperar esperar ¿qué más tengo que esperar? ahora me siento peor que antes la pitufina es mi media hermana pero antes ni lo pensaba ella era mi hermanita y punto ni lo pensaba. Ahora estoy afuera me siento afuera mamá tiene marido otra vez tiene una hija chiquita y yo soy algo que arrastra de antes yo tengo que saber. Tengo que saber porque si no me voy a morir. (Bombara, 2009, não paginado)

O discurso traumático é uma apresentação simbólica sobre essa violência velada, de uma ditadura que viola os direitos humanos nos modos mais subjetivos ligados às relações de poder. Em *El mar y la serpiente*, pode-se considerar que as memórias permitidas para a protagonista são fragmentadas e muitas delas foram apagadas por ficções e histórias verossímeis criadas por seus familiares, por se encontrar em um contexto repressivo. O enredo foi uma tentativa de lembrar o que aconteceu e como aconteceu e reavivar uma geração que perdeu uma parte considerável de sua história e de sua identidade, na busca por respostas:

Yo entiendo lo de la militancia y todo eso pero ¿por qué se fue? ¿por qué se fue? ¿no sabía que era peligroso lo que hacía? ¿qué tipo cabezadura! ¿Por qué no se quedó conmigo? si dicen que yo era lo más importante para él ¿por qué no se quedó conmigo? No entiendo no entiendo la política era más importante. Es eso. Yo no era sólo era su hija ¿por qué? (Bombara, 2009, não paginado)

A protagonista, somente com a identificação de “menina”, também revela, em certa medida, uma não existência, tendo em vista que está alienada da realidade que constituiria sua identidade. Cercada por meias-verdades, a criança cresce sem conhecer o passado e, portanto, sem entender o presente. Se analisarmos do ponto de vista histórico, ela representa os muitos jovens que viveram essa experiência

traumática e estão em busca de sua própria identidade, que reflete o ‘trabalho’ minucioso de Paula Bombara em criar um cenário adequado para representar, em um novo ato, a ditadura argentina. A narradora, ao contrário de aceitar os silêncios do passado, busca ativamente compreender o que aconteceu nesse período histórico.

No entanto, há uma ironia, pois, apesar de suas muitas perguntas durante a infância, ele acaba caindo no esquecimento ao atingir a adolescência. As lembranças que a atormentavam transformam-se em vagas ideias sobre um tempo distante. Essa mudança de perspectiva, do questionamento ativo para a “sufocação” em memórias vagas e em lacunas de tempo e espaço, são descritas como um acontecimento comum:

Los desaparecidos los desaparecidos no son seres de carne y hueso así los desaparecidos con ese nombre. Podría empezar por ahí ellos nunca dejaron de ser personas con nombre y apellido gente que trabajaba que vivía después se los llamó así agrupados por no saber adónde está lo que queda de ellos pero eso nadie lo sabe bah los que los mataron sí pero no lo van a decir. Los desaparecidos son un montón de Juanes Marías Patricias Albertos Silvias Joséses etcétera etcétera etcétera ninguno de ellos jamás se autollamó desaparecido. Papá no tuvo ni tiempo de ponerse a pensar cómo llamarse él tenía su nombre y su apellido y chau. Nosotros les decimos los desaparecidos así. En grupo para que no nos duelan tanto. Voy a probar Algo voy a escribir... (Bombara, 2009, não paginado)

O que sugere uma reflexão sobre como as experiências da infância podem moldar a compreensão do passado, mas também destaca a fragilidade da memória e como algumas narrativas podem ser esquecidas ou distorcidas ao longo do tempo.

4 *El mar y la serpiente* e o contexto argentino

A obra mergulha nas complexidades da memória, trauma e identidade em meio ao contexto histórico conturbado da ditadura militar argentina. A narrativa é centrada em uma protagonista, cujo pai desapareceu durante o regime autoritário. O enredo de *El mar y la serpiente* se desenrola em meio a esse pano de fundo histórico, que ocorreu de 1976 a 1983. Durante esse período, o país enfrentou uma repressão brutal, violações dos direitos humanos, desaparecimentos forçados e censura. O regime autoritário deixou um legado de trauma e silenciamento, especialmente para aqueles que perderam entes queridos ou foram diretamente afetados pelas práticas repressivas do governo. Como desabafa a personagem:

¿A quién quiero engañar? ¡Si es un embole! Pero la redacción ¿por qué no eligió a la vaca, que es tan bonita? Se me ocurren mil cosas sobre las vacas. Encima hay que leerla en el frente. Está loca la profe bueno ¿ella qué sabe? Ni se debe imaginar que tiene a una hija de desaparecido en la dase pero ¿por qué? ¡ni que fuera la única! seguro que hay otros Tal vez es al revés tal vez la profe busca desenmascarnos tiene pinta de que le gusta sacar

los trapitos al sol que nos juguemos y digamos nuestra opinión. Debatir debatir a mí me aburre un poco eso de debatir. No. No me aburre. Me da vergüenza. Al final soy tímida como dice Vane así ninguno me va a dar bolilla tengo que ser como Candela bah ni me gasto jamás voy a poder estar peinada toda la mañana. (Bombara, 2009, não paginado)

A obra de Paula Bombara (2009) aborda as repercussões desse período sombrio, explorando as consequências psicológicas e sociais nas vidas das pessoas comuns. Além disso, ela destaca a luta pela preservação da memória e pela compreensão da própria identidade em um contexto em que a verdade muitas vezes era distorcida ou ocultada e automaticamente, silenciada.

A narrativa se inicia com a protagonista ainda criança, enfrentando o impacto e as perguntas em torno do desaparecimento do pai. Explora a complexidade de comunicar a uma criança a realidade de um desaparecimento em um contexto político repressivo e revela o conflito entre o desejo de proteger a criança da verdade brutal e a dura necessidade de enfrentar a realidade.

Se fue el sol del patio. Mamá tiene los ojos verdes y rojos, parece una monstrea. Lloro para adentro. El abuelo se fue en el auto. La abuela me dio la muñeca que no se toca. Y la toqué. Y le metí el dedo en los ojos y la abuela no me retó. Mamá se sienta en el sillón conmigo. La miro. Digo, ¿y papá? Me dice, no sé. Papá se fue en bici. Papá se perdió. Digo, ¿papá se perdió? Mamá me mira. No habla. Le cae mucha agua de los ojos. Digo, no llores, mami. Digo, ya va a encontrarse. Me duele la panza. Pero no lloro. (Bombara, 2009, não paginado).

Nesse contexto, há a interconexão entre memória e trauma, explorando como essas experiências podem impactar a capacidade de lembrar e compreender o passado. Bombara (2009) aborda as estratégias de esquecimento e a luta para preservar a verdade diante das narrativas oficiais distorcidas, como, por exemplo, os desaparecimentos forçados, durante a ditadura, quando o governo argentino implementou uma política na qual indivíduos considerados opositores políticos eram sequestrados, detidos secretamente e muitas vezes executados. A prática deixou um rastro de dor e incerteza, pois as famílias muitas vezes não tinham informações sobre o paradeiro de seus entes queridos, num contexto verossímil ao que conta a ficção de Bombara (2009).

À medida que a protagonista amadurece, ela se torna mais consciente das lacunas em sua compreensão do passado e questiona ativamente os silêncios que cercam a história de sua família. No entanto, paradoxalmente, à medida que busca respostas, ela enfrenta o esquecimento e a obscuridade das memórias, refletindo uma dinâmica comum em experiências traumáticas.

Assim, a literatura desempenha um papel fundamental na obra, representando uma forma de resistência contra o esquecimento. A protagonista utiliza a pesquisa e a escrita como meios de dar voz às histórias silenciadas, destacando a importância da narrativa - e da literatura - na preservação da memória coletiva.

Por fim, a narrativa avança para a juventude da protagonista, agora uma adolescente. Com a maturidade, ela decide explorar e reconstruir sua história familiar através de uma pesquisa bibliográfica sobre o período da ditadura militar na Argentina. Esse processo representa não apenas uma busca pela verdade, mas também uma tentativa de dar voz às histórias silenciadas e preservar a memória coletiva. O enredo é impulsionado pela busca da protagonista por sua própria identidade, confrontando as lacunas em sua compreensão do passado. A narrativa reflete a experiência de toda uma geração que enfrentou a repressão e buscou entender suas origens em meio a um contexto histórico complexo.

[...] Dije, ¿y si papá vuelve? Mamá dijo, los abuelos le van a avisar en dónde estamos. Hace mucho que estamos en la playa y papá no vino. Los tíos viejitos y el tío Pancho se fueron en el auto. Dijeron, chau y lloré. Mamá y yo vivimos con otros tíos. Tengo muchos tíos. (Bombara, 2009, não paginado)

A especulação por verdade e justiça tornou-se uma parte crucial da narrativa pós-ditadura na Argentina. Muitos indivíduos e organizações têm trabalhado para documentar os eventos da época, identificar os responsáveis pelos crimes e preservar a memória das vítimas. Entretanto, *El mar y la serpiente* concentra-se nas vidas individuais afetadas pela autocracia e os vestígios consequentes. A protagonista representa simbolicamente aqueles que enfrentam a tarefa complexa de entender sua identidade em meio aos traumas do passado. Além disso, o enredo aborda as lacunas na história pessoal da protagonista, que refletem os lapsos ou fragmentos frequentemente presentes nas narrativas familiares devido à repressão e ao silenciamento impostos pelo regime militar.

Essa “busca” da protagonista por respostas e a tentativa de (re)construir a história de sua família refletem o desejo mais amplo da sociedade argentina de conhecer a verdade sobre os eventos da tirania e responsabilizar aqueles envolvidos. Logo, a literatura - na obra - desempenha um papel fundamental na preservação da memória e na resistência ao esquecimento. A pesquisa bibliográfica realizada pela protagonista simboliza a busca mais ampla por documentação e narrativas que desafiam a ‘veracidade’ da narrativa oficial.

Em outras palavras, *El mar y la serpiente* contribui para a compreensão das experiências individuais durante a ditadura argentina, explorando como a memória, a busca pela verdade e a literatura desempenham papéis essenciais na construção da identidade e na resistência ao silenciamento histórico.

Considerações finais

Este artigo analisa a intrínseca relação entre memória e experiências traumáticas, tendo por base o contexto histórico da época e a obra *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara. A memória, como vimos, desempenha um papel fundamental

na construção da identidade e na compreensão do mundo ao nosso redor. No entanto, em situações traumáticas, ela pode ser afetada de maneiras diversas, resultando em lembranças fragmentadas, lacunas ou até mesmo em mecanismos de defesa, como a repressão.

É importante destacar que a protagonista da obra de Bombara (2009), ao questionar ativamente os silêncios do passado, acaba caindo no esquecimento ao chegar à adolescência. Esse movimento, comum em experiências traumáticas, ressalta a complexidade da memória e como as vivências da infância moldam a compreensão do passado e a representação do futuro. A literatura, representada pela obra em questão, emerge como uma possibilidade poderosa de questionamento da memória oficial, ao desafiar o esquecimento imposto e privilegiar as narrativas silenciadas.

A análise perpassa o contexto histórico argentino, que por sua vez, foi marcado por golpes de Estado, ditaduras e violações dos direitos humanos, proporcionando o terreno fértil para a emergência de memórias traumáticas. A obra de Bombara (2009) revela a luta da protagonista para desvendar sua narrativa pessoal e resgatar as memórias apagadas pela história oficial. A relação entre memória e trauma é aprofundada ao considerar as diversas formas de resposta da memória, considerando as experiências e vivências em cada particularidade.

Contudo, a importância da literatura na problematização das memórias traumáticas, é de proporcionar uma voz às experiências silenciadas. A protagonista de *El mar y la serpiente* personifica a geração que busca compreender sua identidade em meio às sombras de um passado repressivo. A busca pela verdade, muitas vezes obscurecida por ficções e histórias verossímeis, reflete o esforço contínuo de indivíduos e sociedades em preservar e recordar eventos significativos.

Essa interconexão entre memória, literatura e experiências traumáticas evidencia a complexidade desse fenômeno. A preservação das memórias traumáticas, representada pela narrativa literária, destaca-se como um ato de resistência contra o esquecimento. Assim, esse texto contribui para a compreensão das dinâmicas entre memória e trauma, ressaltando a importância de abordagens multifacetadas para a análise desses fenômenos complexos que permeiam a condição humana.

Em síntese, *El mar y la serpiente* emerge como uma poderosa obra que entrelaça as vivências individuais no contexto da ditadura, oferecendo uma perspectiva sensível sobre o impacto do regime autoritário nas vidas cotidianas. A narrativa, ancorada nas lacunas da memória da protagonista, simboliza as histórias fragmentadas e silenciadas que permearam a sociedade durante esse período sombrio. Ao explorar as intrincadas relações entre memória, trauma e literatura, a obra destaca a importância da busca por verdade e justiça, não apenas para os indivíduos representados, mas para toda uma nação que enfrenta o desafio de reconciliar-se com seu passado traumático. “El mar y la serpiente” ressalta, assim, a resiliência humana diante da adversidade e a capacidade da literatura de preservar as memórias traumáticas, oferecendo uma voz persistente contra o esquecimento e, ao

mesmo tempo, contribuindo para a compreensão mais ampla das dinâmicas entre memória, identidade e resistência histórica.

NARRATIVAS SOBRE UN PROCESO TRAUMÁTICO: LA MEMORIA EN EL MAR Y LA SERPIENTE, DE PAULA BOMBARA.

Resumen: Este artículo traza reflexiones sobre las concepciones de memoria y experiencia traumática en el contexto de *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara. El análisis se centra en la protagonista que, al cuestionar los silencios del pasado, enfrenta paradójicamente el olvido de hechos de su infancia vivida durante la última dictadura militar argentina. Es importante mencionar el contexto histórico argentino en la contextualización de la narrativa, marcado por golpes de Estado, violaciones de los derechos humanos y libertad de expresión, territorio propicio para el surgimiento de memorias traumáticas. El argumento revela la lucha de la protagonista para desentrañar su narrativa personal y rescatar memorias borradas por la historia oficial, explorando la relación entre memoria y trauma en diferentes respuestas de la propia memoria, lo que fortalece el papel de la literatura en la lucha contra el olvido, proporcionando voz a las experiencias antes silenciadas.

Palabras-clave: Memoria; Experiencia traumática; Literatura juvenil; Dictadura Argentina.

Referências

BLANC, Natalia. *Literatura infantil: cómo contar la dictadura a los chicos a través de la ficción*. Grupo de Fondo de Cultura Económica, marzo de 2017. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/literatura-infantil-como-contar-la-dictadura-a-los-chicos-a-traves-de-la-ficcion-nid1998305>.

Acceso en: 12 Dez. 2023.

BOMBARA, Paula. *El mar y la serpiente*. 3ª ed. Buenos Aires: Norma, 2009.

BOMBARA, Paula. *Ponencia leída en el 17º Foro por el fomento del libro y la lectura de la Fundación Mempo Giardinelli*. In: Blog Desde mi cristal. 2013.

Disponível em: <http://paulabombara.blogspot.com/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CARDOSO, R.M. (2021). Los 30.000 que nos hacen falta: la narrativa necesaria de Paula Bombara. In: *EntreLetras*, 12(2), 255–274. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2021v12n2p255-274>. Acesso em: 08 jun. 2024.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP, 2012.

JELIN, Elizabeth. Memorias en conflicto. In: *Revista Puentes*, Año 1, N°1, agosto 2000.

POLLAK, M. *Encadrement et silence: le travail de la mémoire, Pénélope, pour l'histoire des femmes*. Paris, 12, 1985, 35-39.

Recebido em 19 de abril de 2024

Aceito em 24 de maio de 2024

POESIA DE TESTEMUNHO EM PAUL CELAN: OS ECOS DA BARBÁRIE

Antônio Wagner Veloso Rocha¹

Resumo: O presente artigo traz em suas abordagens a análise do modo como a poesia de Paul Celan se apresenta enquanto lugar de testemunho de uma das mais expressivas experiências de terror do século XX: o Holocausto. De origem judia, esse poeta foi prisioneiro dos nazistas em campos de extermínio, tendo vivenciado a dor de perder os pais, também prisioneiros. Assim, memória, melancolia e traços autobiográficos se entrecruzam, sob os impactos da catástrofe nos escritos de Celan, muitas vezes, marcados pela falta de sentido para a existência humana e pela necessidade de não deixar que o Holocausto – responsável por ceifar a vida de milhões de pessoas e causar traumas incalculáveis aos sobreviventes - seja esquecido no transcurso da história.

Palavras-chave: Paul Celan; Poesia; Holocausto; Testemunho; Memória.

Introdução

A melancolia decorrente do fato de ter vivenciado as atrocidades do Holocausto e perdido seus pais nos campos de extermínio, conduziu o poeta Paul Celan a uma poesia testemunhal e de intensa reflexão. De origem judia, uma vez que nasceu em 1920 na cidade de Czernowitz, capital da Bucovina, considerada um dos lugares de maior hegemonia do modo de vida judaico situado no Leste europeu, e que naquele período pertencia à Romênia, sendo hoje território ucraniano, Paul Celan viveu até os últimos dias da sua existência, profundamente marcado pelas tortuosas lembranças do regime nazista. A experiência de perseguição que sofreu, a exemplo de tantos outros judeus, teve o seu início quando Czernowitz, em 1939, foi tomada pela dor e pelo desespero tão logo a Segunda Guerra Mundial deu os seus primeiros sinais de terror e destruição.

1 Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3020-9043>. E-mail: rochaantoniowagner@gmail.com

Consta que apesar de não ter o mesmo destino trágico dos pais, Paul Celan foi submetido pelos nazistas alemães ao trabalho forçado em um local próximo ao Rio Prut e, em seguida, em Tabaresti. Parte dos seus poemas nasceu em meio a esse contexto de degradação e extrema violência. As sombras do Holocausto atravessam a sua poesia deixando a marca indelével dessa catástrofe que se acometeu contra a dignidade humana da qual Celan foi uma das suas inúmeras vítimas. Além de se dedicar à escrita de poemas nas poucas horas de intervalos, também se empenhou na tradução de poetas como Shakespeare, Verlaine, Yeats, Éluard, dentre outros. Assim, pode-se inferir que Celan, um prisioneiro do regime nazista, encontrou na poesia uma maneira de resistir ao tempo de barbárie e à opressão imposta, porém não se limitou apenas a esta temática no conjunto da sua produção poética.

Paul Celan teria escrito muitos dos seus poemas utilizando-se do idioma alemão, o mesmo falado pelos torturadores nazistas, apesar de ter aprendido na infância a dominar o hebraico e o romeno. A razão de tal procedimento dá-se em função do fato de que a região da Romênia pertencia desde a Primeira Guerra Mundial ao Império Áustro-Húngaro, o que fez com que o alemão se tornasse o seu principal idioma. Além disso, convém mencionar que o alemão era também o idioma da mãe do poeta. Sabe-se que ela cultivava um imenso apreço pela literatura alemã. Diante disso, recorremo-nos ao que teria expressado o próprio Celan: “meine Muttersprache ist die Sprache der Mörder meiner Mutter”, ou seja, “a minha língua materna é a língua dos assassinos da minha mãe”, conforme nos lembra Modesto Carone em *A poética do silêncio* (CARONE, 1979, P. 26).

Os pais de Celan foram deportados em 1942, sendo que o pai Leo Antschel morreu em decorrência de tifo e a mãe Friederike Antschel alguns meses depois acabou sendo assassinada com um tiro, uma vez que os ativistas do nacional-socialismo a consideravam sem condições para empenhar-se no trabalho.

2 Vocação poética e traços do trágico

O contexto em que viveu Celan propiciou o desenvolvimento da sua vocação para a poesia. Czernowitz era uma cidade que se destacava pela sua intensa atividade literária. Predominantemente de língua alemã, a cidade se revestia de uma notável efervescência cultural. Foi lá que Celan iniciou os seus primeiros estudos e as suas primeiras leituras filosóficas e literárias, a saber, Marx, Nietzsche, Goethe, Schiller, Trakl, Kafka e mais acentuadamente Hölderlin e Rilke, dentre outras referências. Desta feita, o que temos em Celan é um impulso criador que se estabelece à medida que a poesia tende a situar-se para além da estética, adquirindo assim um caráter histórico, embora não se possa limitar a sua compreensão apenas ao tempo da catástrofe representada pelo impacto do Holocausto na vida do poeta.

Em 1944 Celan foi liberado do trabalho forçado e retornou à sua cidade, porém a mesma fora invadida pelos soviéticos. Daí o poeta transferiu-se para Bucareste, onde conseguiu um trabalho como tradutor de livros. A sua tarefa consistia em

verter do russo para o romeno as obras dos escritores Turguênieu, Liermontov e Tchékhev. Além deles, outros autores também foram traduzidos por Celan nesse período. Apesar de não estar mais confinado no campo de extermínio, Celan continuou mantendo na memória as imagens do sofrimento e da solidão.

Convém acrescentar que “Celan” é o anagrama do verdadeiro sobrenome do poeta: “Antschel” (ou seja, “Anchel” em romeno). Adotado por ele a partir de 1947 este nome passa a figurar-se na assinatura das suas obras e torna-se, sem dúvida, uma das mais expressivas referências da literatura alemã de todos os tempos. Podemos dizer que esta anagramatização do próprio sobrenome já indica um ato transgressor, ou, melhor dizendo, uma atitude poética, a linguagem concebida não apenas enquanto signo, mas enquanto criação. Enfeixados sob a assinatura de “Paul Celan” os seus poemas iniciais foram publicados nesse mesmo período. O instrumento de publicação era uma revista romena de divulgação internacional. Trata-se, portanto, de um momento ímpar na vida deste poeta que começou a escrever versos aos 17 anos e encontrou na poesia a sua maior interlocução com o mundo.

O surrealismo teria exercido uma notável influência na poesia de Celan da segunda metade da década de 1940, mesmo esta apresentando também características do lirismo alemão. Ao deixar Bucareste e partir a pé para Viena, Celan estava indo ao encontro do movimento surrealista que ali se instaurara, apesar de depois demonstrar inconformismo com essa tendência artística. A linguagem não-instrumental e a ruptura discursiva são os elementos mais acentuados nos poemas de Celan que o aproximam do surrealismo.

Torna-se imprescindível citar aqui a relação intelectual entre Paul Celan e o artista plástico Edgar Jené (1904-1984), ícone da estética surrealista vienense, o que resultou no texto intitulado “Edgar Jené e o sonho do sonho”, concebido por Celan versando sobre a obra do artista e que figurou no catálogo de uma amostra de pinturas realizada por Jené em 1948. Trata-se de um escrito impregnado de lirismo, cujas palavras nos revelam uma arte não apenas para ser vista, mas para ser sentida:

Aquilo que Edgar Jené aqui faz pela primeira vez tomar forma – será que isso só habita aqui? Não queríamos nós também reconhecer melhor o pesadelo da velha realidade, não queríamos ouvir o grito do homem, o nosso próprio grito, mais alto do que antes, estridente? Olhai!: este espelho interior obriga tudo a tomar partido”. (CELAN, 1996, p. 18-19).

Em Viena, Jené possuía um movimentado ateliê, espaço onde se reuniam os artistas e intelectuais para conversas e leituras de textos literários. Foi nesse local que Celan teve as primeiras leituras dos seus escritos realizadas. Imbuído da tarefa de dar ao mundo a conhecer as sua poesia, ainda nesse ano, Celan publica *Der Sand aus den Urnen*, ou seja, *A areia das urnas*, seu primeiro livro.

Ao contrário de Goethe e Schiller – que somente depois de terem atingido a maturidade do pensamento com o avançar da idade, construíram obras verdadeiramente poéticas, elevando-os à condição de poetas nacionais -, Celan desde

cedo conseguiu imprimir em sua poesia uma linguagem fecunda e um conteúdo meditativo, hermético, repleto de imagens quebradas, sendo que logo no início nota-se em seu exercício poético uma provocação ao pensamento.

De acordo com Vera Lins, “Celan é um poeta trágico, entendida essa tragicidade como uma crítica radical à representação, à realidade como está configurada e a aposta na imaginação e na linguagem como possibilidade de recriação de um mundo” (LINS, 2005, p. 24). E ainda acrescenta: “Para o trágico, a arte é um enfrentamento da existência na linguagem, a capacidade de confrontar a reflexão com o horror e a tentativa de recuperar valores contrários à racionalidade dominante: buscar o que ela teria extirpado” (LINS, 2005, p. 24). Sem dúvida, “A areia das urnas” é um poema que exemplifica essa “aposta na imaginação” mencionada por Vera Lins e nos coloca diante de uma estratégia metafórica extraordinária.

Considerado pelo poeta romeno Alfred Margul-Sperber, em carta a Otto Basil, datada de fevereiro de 1948, como “o mais importante livro de poemas alemão das últimas décadas – o único equivalente lírico da obra de Kafka”, *Areia das urnas* abriu os caminhos para mais tarde Celan se destacar como um dos mais expressivos poetas do pós-guerra. No mesmo ano de publicação do livro, insatisfeito com o movimento artístico de Viena, Celan transferiu-se definitivamente para Paris.

Na Sorbonne frequentou os cursos de Germanística e Linguística por dois anos. Posteriormente, tornou-se professor na École Normale Supérieure, onde lecionou alemão e conheceu o filósofo franco-argelino Jacques Derrida, cujo pensamento tempos depois encontrou na poesia celaniana uma das suas mais fecundas interlocuções, sobretudo no que tange ao diálogo “do um com o outro”, à abertura para a alteridade, até mesmo pelo fato de que Derrida também era de origem judaica.

3 “De minhas lágrimas aqui, nenhuma chega até ti”

No poema denominado *Winter* (“Inverno”), cuja data de criação não se sabe ao certo, mas que parece ter sido entre os anos de 1942 a 1943, ocasião em que o poeta, ainda como prisioneiro em Tabaresti, tomou conhecimento do assassinato da mãe, Celan expressa a sua amargura e medita acerca da realidade da morte, cujos versos transcrevemos abaixo:

Cai agora, mãe, neve na Ucrânia:
Da coroa do Salvador feita com milhares de grãos de tormento.
De minhas lágrimas aqui, nenhuma chega até ti.
De antigos acenos somente uma orgulhosa mudez...

Nós já estamos morrendo: por que você não dorme, barraca?
Também este vento gira como um afugentador...
São eles, que sentem frio na escória, de fato -
as bandeiras-corações e os braços-luzes?

Eu permaneci o mesmo nas trevas:
salva-se a tília e se desnuda a severidade?
Das minhas estrelas que tanto doem quanto rasgam
as cordas de uma muito alta harpa...

Nisso urge às vezes uma hora de rosas.
Extinta... Uma. Sempre uma...
O que seria, mãe: crescimento ou ferida -
submergirei também eu nas dores da neve da Ucrânia?²

*[Es fällt nun, Mutter, Schnee in der Ukraine:
Des Heilands Kranz aus tausend Körnchen Kummer.
Von meinen Tränen hier erreicht dich keine.
Von frühern Winken nur ein stolzer stummer...]*

*Wir sterben schon: was schläfst du nicht, Baracke?
Auch dieser Wind geht um wie ein Verscheuchter...
Sind sie es denn, die frieren in der Schlacke -
die Herzen Fahnen und die Arme Leuchter?*

*Ich blieb derselbe in den Finsternissen:
erlöst das Linde und entblösst das Scharfe?
Von meinen Sternen nur wehn noch zerrissen
die Saiten einer überlauten Harfe...*

*Dran drängt zuweilen eine Rosenstunde.
Verlöschend. Eine. Immer eine...
Was wär es, Mutter: Wachstum oder Wunde -
versänk auch ich im Schneewehn der Ukraine?]*

Este poema, concebido como pertencente aos seus escritos de juventude e publicado na obra intitulada *Das Frühwerk (Obras de juventude)* esboça a reverência do poeta à sua mãe morta. O que se vê, de imediato, é a circunstância da dor da dramática separação: de um lado a invocação da mãe ausente; de outro, o clamor do filho sobrevivente da mesma tragédia que ceifou a vida dos seus pais. “De minhas lágrimas aqui, nenhuma chega até ti”.

Assim, verificamos que o lirismo do referido poema vai ao encontro daquilo que mais tarde o próprio Celan escreveu: “o poema (...) torna-se diálogo – muitas vezes um diálogo desesperado” (CELAN apud CAVALCANTI, 2011, p. 179) e mesmo com alguém que já morreu. No final do poema, provavelmente elaborado durante

2 Tradução: Flávio Kothe, in: *Hermetismo e hermenêutica – Paul Celan: poemas II.*

o inverno, o poeta faz ainda a seguinte indagação: “submergirei também eu nas dores da neve da Ucrânia?”. Trata-se, portanto, de um poema de cunho autobiográfico que, a exemplo de grande parte da obra celaniana, não apenas descreve o estado de espírito do poeta, mas expõe a verdade dos seus sentimentos diante do horror e do desamparo.

Nas palavras de Yvette Centeno,

a poesia de Celan é o lamento ou *réquiem* por esse mundo que se sabe irremediavelmente destruído. O que nos sobra são as testemunhas impassíveis e silenciosas que se exprimem nas metáforas recorrentes: as árvores, a neve, onde se dissipam as pegadas dos que nela pereceram, um olho (o olho do tempo) cego que nada vê, nem reflecte nada, o cabelo que sobrou das cinzas. (CENTENO, 1996, p. 11).

Basta observar as imagens presentes no poema *Winter* para se ter uma ideia da maneira como os versos vão tecendo uma estreita relação entre os elementos pertencentes a esse “mundo que se sabe irremediavelmente destruído” do qual nos lembra Yvette Centeno e o mundo subjetivo, interno, que se encontra no íntimo do poeta. Trata-se de um poema que nos fornece um dos testemunhos de uma funesta realidade que jamais se desvaneceu da história. Nele Celan comparece não apenas como um poeta, um artífice da palavra, mas como um homem que se tornou alvo do preconceito racial e da discriminação, juntamente com a sua família e com tantos outros judeus.

4 Todesfuge e testemunho

Papoula e memória (Mohn und Gedächtnis) é o título do segundo livro de Paul Celan, lançado em 1952, reunindo parte do conteúdo publicado em *Areia das urnas* e mais outros poemas. É neste livro que encontramos o poema que se tornou talvez o mais conhecido de sua autoria: “Fuga da morte” (“Todesfuge”). Aqui verificamos o fruto de um testemunho. A alusão à catástrofe nazista comparece em seus versos de maneira intensa, sublime, desafiadora. Sobre este poema muitos estudiosos da obra de Celan já se manifestaram, porém, ao que parece, o empreendimento em sua interpretação é algo ainda inesgotável. Neste poema se revela a voz de um judeu contra a barbárie:

Leite negro da madrugada nós o bebemos de noite
nós o bebemos ao meio-dia e de manhã nós o bebemos de noite
nós bebemos bebemos
cavamos um túmulo nos ares lá não se jaz apertado
Um homem mora na casa bole com cobras escreve
escreve para a Alemanha quando escurece teu cabelo de ouro Margarete

escreve e se planta diante da casa e as estrelas faíscam ele assobia para
seus mastins
assobia para os seus judeus manda cavar um túmulo na terra
ordena-nos agora toquem para dançar
Leite negro da madrugada nós te bebemos á noite
nós te bebemos de manhã e ao meio-dia nós te bebemos de noite
nós bebemos bebemos
Um homem mora na casa e bole com cobras escreve
escreve para a Alemanha quando escurece teu cabelo de ouro Margarete
Teu cabelo de cinzas Sulamita cavamos um túmulo nos ares lá não se
jaz apertado
Ele brada cavem mais fundo na terra vocês aí cantem e toquem
agarra a arma na cinta brande-as seus olhos são azuis
cavem mais fundo as pás vocês aí continuem tocando para dançar
Leite negro da madrugada nós te bebemos de noite
nós te bebemos ao meio-dia e de manhã nós te bebemos de noite
nós bebemos e bebemos
Um homem mora na casa teu cabelo de ouro Margarete
teu cabelo de cinzas Sulamita ele bole com cobras
Ele brada toquem a morte mais doce a morte é um dos mestres da
Alemanha
ele brada toquem mais fundo os violinos vocês aí sobem como fumaça no ar
aí vocês têm um túmulo nas nuvens lá não se jaz apertado
Leite negro da madrugada nós te bebemos de noite
nós te bebemos ao meio-dia a morte é um dos mestres da Alemanha
nós te bebemos de noite e de manhã nós bebemos
a morte é um dos mestres da Alemanha seu olho é azul
acerta-te com bala de chumbo acerta-te em cheio
um homem mora na casa teu cabelo de ouro Margarete
ele atíça seus mastins sobre nós ele nos dá um túmulo nos ares
ele bole com cobras e sonha a morte é um dos mestres da Alemanha
teu cabelo de ouro Margarete
teu cabelo de cinzas Sulamita³

[Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends
Wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts
Wir trinken und trinken
Wir schaufeln ein grab in den Lüften da liegt man nicht eng
Ein Mann wohnt in Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt
Der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar
Margarete
Er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift
seine Rüden herbei

3 Tradução: Modesto Carone. In: *Quatro mil anos de poesia*. p. 270-271.

Er pfeift seine Juden hervor lässt schaufeln ein grab in der Erde
Er befiehlt uns spiel auf nun zum Tanz.
Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
Wir trinken dich morgens und mittags wir trinken dich abends
Wir trinken und trinken
Ein Mann wohnt in Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt
Der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar
Margarete
Dein aschenes Haar Sulamith wir schaufeln ein grab in den Lüften da
liegt man nicht eng
Er ruft stecht tiefer ins Erdreich ihr einen ihr andern singet und spielt
Er greift nach dem Eisen im Gurt er schwingts seine Augen sind blau
stecht tiefer die Späten ihr einen ihr andern spielt weiter zum Tanz auf
Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
Wir trinken dich mittags und morgens wir trinken dich abends
Wir trinken und trinken
Ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete
dein aschenes Haar Sulamith er spielt mit den Schlangen
Er ruft spielt süsster den Tod der Tod ist ein Meister aus Deutschland
Er ruft streicht dunkler die Geigen dann steigt ihr als Rauch in die Luft
dann habt ihr ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng

Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
Wir trinken dich mittags der Tod ist ein Meister aus Deutschland
Wir trinken dich abends und morgens wir trinken und trinken
Der Tod ist ein Meister aus Deutschland sein Auge ist blau
Er trifft dich mit bleierner Kugel er trifft dich genau
Ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete
Er hetzt seine Rüden auf uns er schenkt uns ein Grab in der Luft
Er spielt mit den Schlangen und träumet der Tod ist ein Meister aus
Deutschland
dein goldenes Haar Margarete
dein aschenes Haar Sulamith]

Não há dúvida de que este poema encontra-se na contramão do *dictum* de T. W. Adorno, segundo o qual seria impossível escrever poesia após o trágico acontecimento de Auschwitz, maior campo de extermínio construído pelos nazistas: “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas” (ADORNO, 1998, p. 67) provocou uma grande ausência de sentido para a existência humana, uma impossibilidade de expressão, um silenciar-se. Desta forma, a linguagem se tornou impronunciável diante da desolação. O que verificamos é o fato de que uma situação político-social de extrema complexidade acabou proporcionando

também uma discussão de caráter estético e literário. De acordo com Márcio Seligmann-Silva,

a perspectiva aberta por Adorno, que põe em discussão a própria possibilidade de se escrever poesia após Auschwitz como o seu metadiscorso teórico, ainda constitui, até as publicações mais recentes em língua alemã, um ponto de vista frutífero e complexo, uma vez que, nele teoria da representação, reflexão estética e ética se entrecruzam de um modo particularmente condizente com as nossas discussões atuais marcadas pela inter e transdisciplinaridade. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 82-83)

Em Adorno encontramos o “limite do dizer”, o emudecimento da palavra poética, a insuficiência da linguagem frente a barbárie. As afirmações de Seligmann-Silva citadas acima apontam para o entendimento de que esta questão levantada pelo filósofo oferece uma significativa contribuição para a Teoria da Literatura e áreas afins, sendo que, ao mesmo tempo, propõe repensar a história, a política e a sociedade. Trata-se de um assunto bastante recorrente no pensamento de Adorno. Porém, o que se circunscreve em “Todesfuge” é o clamor que denuncia os ritos da barbárie.

Escrito entre os anos 1944/1945, pouco tempo depois do assassinato dos pais de Celan - vítimas das torturas dos campos de concentração, conforme mencionamos anteriormente -, e a partir da própria experiência do poeta como sobrevivente do regime nazista, “Todesfuge” possui como tema fundamental o extermínio de seres humanos. É a morte que comparece no poema, a morte orquestrada, o registro indelével da impiedade dos torturadores.

Consta que o referido poema fora publicado pela primeira vez em 1947, sob o título de “Tangoul mortii” (“Tango da morte”) a partir de uma versão romena feita por Petre Solomon, cujo título faz alusão conforme aponta Luiz Costa Lima, “à prática macabra, nos campos de concentração, de escolher músicos-prisioneiros para tocarem para o deleite de seus captores” (COSTA LIMA, 2012, p. 316), sendo que “a fuga, no sentido musical do termo, que se configura em entretecer seus motivos, elabora uma dança da morte” (COSTA LIMA, 2012, p. 318). Em 1952, já com o título de “Todesfuge”, o poema é inserido na obra *Papoula e memória*, tendo anteriormente se figurado na edição de *A areia das urnas*. Trata-se de um escrito que adquiriu uma considerável notoriedade na Alemanha do pós-guerra e, devido ao seu caráter humanista e crítico, foi incluído nos programas curriculares das escolas.

Através deste poema Celan expressa a própria dificuldade de expressão diante do assombro e das perdas geradas pela violência extrema. Nele a linguagem fragmentada encontra-se desprovida de coesão. O verso “Leite negro da madrugada” presente no início de cada estrofe nos remete a determinados diálogos com outras fontes literárias, como, por exemplo, aos versos de Alfred Margul-Sperber que dizem o seguinte: “Willst du nicht, mein Kind,/ von der dunklen Milch des Friedens trinken?” (“Não queres, meu filho,/ beber do leite escuro do descanso?”). Ou ainda a um verso de Georg Trakl: “schwarzer Schnee” (“neve negra”). É importante

lembrar que a palavra “leite” em termos religiosos, conforme nos mostra o Velho Testamento da Bíblia Sagrada, simbolicamente quer dizer “clareza”, “pureza”, “fertilidade”, porém neste poema aparece como bebida mortífera ao se justapor ao adjetivo “negro”, aludindo-se ao obscurantismo da morte causada pelas câmaras de gás e pelos crematórios dos campos de extermínio.

Em “Todesfuge” encontramos uma poética dotada de elementos antitéticos, cuja escrita à primeira vista traz uma certa dificuldade de leitura devido ao seu caráter fragmentário. O poema se apresenta com conteúdo e forma repletos de rupturas, cortes, dilacerações. São trinta e seis versos distribuídos em seis estrofes, sendo que tais versos evocam a realidade do Holocausto como metáfora da morte. De acordo com Modesto Carone, em *A poética do silêncio*, trata-se de um poema em que “a técnica de composição musical (“fuga”) desempenha o papel de efeito de estranhamento e articulação estética de uma realidade histórica recente e brutal” (CARONE, 1979, p. 18).

Considerado por Felstiner em *Paul Celan: poeta, sobrevivente, judeu*, como o “Guernica” da literatura europeia do pós-guerra, “Todesfuge” é um dos mais expressivos poemas da lírica contemporânea. Foi através dele que Celan se tornou conhecido na Alemanha. Afirma Felstiner que em cada verso encontram-se presentes os vestígios advindos do mundo transtornado do qual dá testemunho o próprio poema. Além disso, é possível verificar nele aproximações com o livro sagrado do Gênesis, Sebastian Bach, Richard Wagner, Heinrich Heine e, de modo especial, com o tango. Comparecem nesse escrito alusões a duas figuras femininas que opõem metaforicamente: Margarete e Sulamita. A primeira representa Gretchen, personagem da obra *Fausto*, de Goethe, cujos “cabelos de ouro” simbolizam a raça ariana e a cultura alemã. A segunda, por sua vez, refere-se aos sinais de destruição e horror produzidos pelos fornos crematórios dos campos de extermínio.

Convém acrescentar ainda que Sulamita corresponde à donzela de nome judaico evocada no *Cântico dos cânticos*. “Por que olhais a Sulamita/ quando ela entra na dança de Maanaim?” Esta passagem nos sugere uma aproximação com a noção de dança explícita no poema (“tango da morte”), uma vez que Maanaim alude-se a uma dança guerreira que era praticada naquele tempo por ocasião das núpcias, conforme expressa o livro sagrado.

Por fim, “Todesfuge”, apesar de aparentemente simples, é um poema que exige do leitor um alto grau de sensibilidade estética e de consciência crítica. O seu ritmo é composto de momentos de elevações e súbitas caídas, além de palavras e imagens repetidas (“bebemos e bebemos”). A recorrência a metáforas como “leite branco”, “túmulo nos ares”, “cabelo de ouro”, “cabelo de cinzas”, de acordo com Felstiner, fornece beleza à expressão da dura realidade da sua matéria-prima, ou seja, a catástrofe provocada pelo regime nazista, sinalizando para o entendimento de que depois de Auschwitz a poesia continua dando voz às coisas.

5 Língua sobrevivente

Paul Celan escreve em alemão para salvar a língua da morte e do aniquilamento, para trazê-la de volta à vida. A língua dos seguidores de Hitler também fora torturada por eles nos campos de extermínio ao utilizá-la como expressão da violência e do genocídio. Uma das reflexões mais coerentes a este respeito nos vem de Derrida:

A experiência do nazismo é um crime contra a língua alemã. O que foi dito em alemão sob o nazismo, isso é uma morte. Há outra morte que é a simples banalização, a trivialização da língua alemã (...). O acto poético constitui, então, uma espécie de ressurreição: o poeta é alguém que tem a tarefa permanente, numa língua que nasce e ressuscita, não de lhe dar um aspecto triunfante, mas despertando-a como se desperta um fantasma: ele desperta a língua e para tornar viva a experiência do despertar, do retorno à vida da língua, é necessário estar próximo do seu cadáver.⁴

Diante disso, é possível verificar que este “acto poético” realizado por Celan possui ressonâncias com a concepção hölderliana segundo o qual “onde cresce o perigo, cresce também o que salva”.

Dominique Maingueneau, no capítulo intitulado “A questão da língua literária”, que compõe o seu livro *Discurso literário (Le discours littéraire)*, discorre sobre a relação estabelecida entre os elementos da literatura e o código linguístico. Para ele, o exercício literário não deve ser compreendido como um mero “ornamento” que serve de complemento a uma determinada língua. Não se trata de um adereço ou algo parecido, mas ao contrário, “a literatura participa da própria constituição da língua⁵. Isto significa que a língua adquire seu estatuto e relevância histórica a partir da literatura. Pode-se afirmar que à literatura cabe a tarefa de atribuir *qualidade à língua*, elevando assim a sua função social e promovendo a sua identidade. Esta *qualidade de língua* a que se refere Maingueneau está relacionada à capacidade que a literatura possui de produzir *enunciados de qualidade*, o que acaba por superar a compreensão da língua como “simples ambiente de comunicação verbal”⁶.

Seguindo o raciocínio de Maingueneau, podemos constatar que a “língua literária” presente nos poemas de Celan nos permite, de certa maneira, vislumbrá-la como a própria língua alemã sendo salva da barbárie linguística e do autoextermínio, uma vez que tais poemas conferem *qualidade* a essa língua.

“Dizer o mundo: a língua como pátria?” é o título do primeiro capítulo do livro *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos (Le souci du monde: dialogue entre Hannah Arendt et quelques-uns de ses contemporains)*, escrito pela pesquisadora francesa Sylvie Courtine-Denamy.

4 DERRIDA, Jacques. “Entrevista concedida a Evélyne Grossman aos 12/12/2003”. In: Caderno de Ciências Humanas – Especiaria. p. 35-329.

5 MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. p. 197.

6 Idem.

No referido capítulo encontramos inferências importantes acerca da situação dos imigrantes que por forças externas à sua vontade tiveram que abandonar a própria língua e adotar outra durante a estada de Hitler no poder e evidentemente durante a Segunda Guerra Mundial. Foi o caso da filósofa judia Hannah Arendt que em 1933 deixa o seu país de origem e vai para Alemanha. Courtine-Denamy enfatiza que muitos desses imigrantes conceberam como luto este fato em suas vidas; outros rejeitaram promover o abandono de sua língua materna e se empenharam em analisar as distorções cometidas pela ideologia nacional-socialista contra a própria língua alemã; outros ainda, mesmo de forma ambivalente dedicaram-se ao alemão desde o momento em que tal idioma passou a ser utilizado como língua de assassinos.

Essa situação fez com que Hannah Arendt adquirisse uma consciência mais ampla do que, de fato, representava a sua condição judaica na Alemanha nazista da década de 1930. Desta forma, coube a essa filósofa a tentativa de compreender a sua origem e a sua própria história frente à opressão realizada pelos alemães contra os judeus.

Paradoxalmente, a mesma Alemanha que produziu o terror nacional-socialista, também produziu uma cultura demasiadamente rica e abundante. Courtine-Denamy ressalta que Hannah Arendt tinha plena convicção da significativa influência que a cultura alemã exerceu sobre a sua formação intelectual. Foi na Alemanha que se deu, por exemplo, o encontro de Arendt com o teólogo protestante Rudolf Bultmann e com os filósofos Karl Jaspers, Edmund Husserl – ambos de ascendência judia – e Martin Heidegger. Todos eles tiveram um papel fundamental na construção do pensamento de Hannah Arendt.

A relação de Arendt com a língua alemã, sem dúvida, tornou-se um fator indispensável para a sua atividade filosófica. Foi a partir deste idioma que a mesma exprimiu as suas ideais e concepções políticas. Os poemas que ela conhecia – e sabia pronunciá-los de cor – foram escritos em alemão.

Como judia de expressão alemã, Arendt também se dedicou a pensar a experiência dos judeus-alemães, cuja contribuição prestaram à ciência e ao pensamento e produziram obras de intenso valor científico e cultural. Esta criatividade dos judeus-alemães foi ressaltada por Hannah Arendt no prefácio de *Rahel Varnhagen*. Segundo ela, “os judeus de idioma alemão e sua História são em conjunto um fenômeno único: nada comparável pode ser encontrado, mesmo em outras áreas de assimilação judaica.”⁷ Apesar desta declaração, não se tem conhecimento de nenhuma alusão a Paul Celan feita por Hannah Arendt em seus escritos. Afirma Courtine-Denamy que este poeta, ao contrário de alguns poetas judeus-alemães da sua geração, “continuou a escrever em alemão (...), tanto sua correspondência quanto o sombrio poema ‘Huhedidlu’ testemunham

7 ARENDT, Hannah Arendt. *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do Romantismo*. p. 14.

sua aspiração por um ambiente de língua alemã e por uma certa tradição do humanismo alemão do século XIX.”⁸

Consta ainda que Celan teria externado através de carta ao seu editor Gottfried Berman Fischer, “o desejo, jamais realizado, de após dezesseis anos em Paris, passar seis meses ou um ano num país de língua alemã e poder escutar as crianças falando essa língua”⁹. Este ato, na concepção de Courtine-Denamy, demonstra que Celan, mesmo sendo um sobrevivente do Holocausto e ter sido profundamente marcado por esse trágico acontecimento, não reduziu a sua relação com a Alemanha ao ódio e ao desprezo.

Com o intento de compreender melhor o predomínio da língua alemã no modo de vida dos judeus vítimas do Holocausto e na sua produção artística e cultural, recorreremos agora ao que nos diz Imre Kertész, escritor nascido em Budapeste no ano de 1929 numa família judia e que assim como Paul Celan também vivenciou essa tragédia. Deportado para Auschwitz em 1944, Kertész – Prêmio Nobel de Literatura de 2002 – nos mostra em seu livro *A língua exilada (A száműzöttnyelű)*, através sobretudo das reflexões oriundas das suas passagens pelos campos de extermínio, que não podemos conceber o Holocausto apenas como uma realidade estabelecida entre os nazistas e os judeus, mas como uma experiência do homem ocidental.

Nesta coletânea de ensaios, Kertész aponta a complexidade que se apresenta nas tentativas de exprimir o Holocausto, especialmente a partir da língua alemã. Escrever sobre o Holocausto – assim como fizera Paul Celan por meio dos seus poemas – é uma tarefa impregnada de dificuldades. Sobre os seus próprios escritos – apesar de não ter sido feitos em alemão, mas sim em húngaro -, Imre Kertész faz a seguinte confissão: “Não me entendam mal, não retiro nada do que disse; entretanto, hoje preferiria dizer o mesmo em voz mais baixa, sussurrando, num pequeno círculo, para muitos poucos, ou quem sabe, só para mim mesmo”.¹⁰

Em *A língua exilada*, através da sua maneira fecunda e instigante de pensar o dizer e a expressão frente o horror do assassinato em massa que foi o Holocausto, Kertész encontra em Paul Celan o exemplo de um poeta judeu que a partir do seu olhar, ou seja, do olhar do torturado, concebe a língua alemã como aquela que subtraiu dos judeus a língua pessoal e autêntica. Utilizando-se desta língua é que o judeu poderia, de fato, contar a sua história de sofrimento. Ao mencionar o que diz o judeu a este aspecto, as palavras de Celan, citadas por Kertész, trazem a seguinte reflexão:

Esta língua que é válida aqui, não é para você, nem para mim – pois, pergunto, a quem é dedicada esta língua, e também a Terra, ela não é feita para você, eu o digo, nem para mim -, esta língua, veja, é uma

8 COURTINE-DENAMY, Sylvie. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. p. 22-23.

9 Ibidem. p. 28.

10 KERTÉSZ, Imre. *A língua exilada*. p. 204.

língua em que não existe Eu, nem Você, existe apenas Ele, apenas Aquilo, compreende, apenas Eles, e nada mais, apenas isso.¹¹

Argumenta Kertész que esta língua da qual se refere Celan é a língua que tornou legítimo o acontecimento de Auschwitz, a língua que fora instrumentalizada para ser a expressão da catástrofe causada por um Estado totalitário e, portanto, faz-se necessário considerar que se trata da língua barbaramente utilizada pelo dominador. Desta forma, os judeus espoliados pela ideologia nazista foram vítimas diretas desta instrumentalização. A poesia de Celan carrega em sua expressividade este sintoma: o de dizer o mundo a partir de um poeta que nos dá a conhecer a sua condição de dominado.

Para Celan, “no meio de tantas perdas, uma coisa permaneceu acessível, próxima e salva – a língua. Sim, apesar de tudo, ela, a língua, permaneceu a salvo”¹². O que se evidencia nesta observação do poeta é o fato de que o único bem que restou daquela catástrofe foi a língua, sendo que esta não sofreu junto aos tantos que tiveram a sua existência mutilada pela força do extermínio, mas ao contrário, assim como Celan, sobreviveu à Auschwitz.

Considerações finais

O lugar da poesia de Celan, predominantemente, é o lugar do testemunho, o lugar daquele que fala a partir da sua própria experiência. Assim, Celan escreve e faz da linguagem poética o seu instrumento de manifestação, o seu pedido de socorro ante as consequências da catástrofe, a sua maneira de dizer o indizível.

De acordo com Sarah Cohen, “querer abordar a poesia de Paul Celan é ingressar no buraco mais negro da história do século XX” (COHEN, 2002, p. 64), pois nesta poesia “aparece de forma indissolúvel o horror do Holocausto e o surgimento de um dizer poético absolutamente singular” (COHEN, 2002, p. 64).

O ano de 1970 marca o suicídio de Celan, após atirar-se no Rio Sena, devido à sua mente se encontrar totalmente transtornada, fazendo-o perder o sentido da vida. Assim como muitos sobreviventes do Holocausto, Celan não suportou as torturas psíquicas exercidas pela dor das perdas que sofreu em sua existência, restando como única e extrema alternativa o caminho da morte.

POETRY OF TESTIMONY BY PAUL CELAN: THE ECHOES OF BARBARITY

Abstract: *The present article brings in its approaches the analysis of the way in which Paul Celan's poetry presents itself as a place of testimony of one of the most expressive experiences of terror of the 20th century: the Holocaust. Of the Jewish origin, this poet was a prisoner of the Nazis in the death*

11 Ibidem 198.

12 CELAN, Paul. “Diálogo na montanha”. In: *Arte poética: o meridiano e outros textos*. p. 33.

camps, who had experienced the pain of losing his parents, also prisoners. Thus, memory, melancholy and autobiographical traits intertwine, under the impacts of the catastrophe in Celan's writings, often marked by the lack of meaning for human existence and the need to not let the Holocaust – responsible for taking the lives of millions of people and cause untold trauma to survivors – be forgotten in the course of history.

Keywords: Paul Celan; Poetry; Holocaust; A testimony; Memory.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Prismas – Crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.
- ARENDT, Hannah. *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do Romantismo*. Tradução de Antônio Trânsito e Gernot Kludasc. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- CARONE, Modesto. *A poética do silêncio: João Cabral de Melo Neto e Paul Celan*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.
- CELAN, Paul. *Arte poética: o meridiano e outros textos*. Tradução de João Barrento e Vanessa Milheiro. Lisboa: Cotovia, 1996.
- CELAN, Paul. *Cristal*. Organização e tradução de Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- CELAN, Paul. “Fuga da morte”. Tradução de Modesto Carone. In: GUINSBURG, J.; TAVARES, Zulmira Ribeiro (Orgs.). *Quatro mil anos de poesia*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1960. p. 270-271.
- CELAN, Paul. *Hermetismo e hermenêutica- Poemas II*. Tradução de Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; São Paulo: Instituto Hans-Staden, 1985.
- CENTENO, Yvette. “Prefácio”. In: CELAN, Paul. *Sete rosas mais tarde*. Lisboa: Ed. Cotovia, 1996.
- COHEN, Sara. *El silencio de los poetas: Pessoa, Pizarnik, Celan, Michaux*. Buenos Aires: Biblos, 2002.
- COSTA LIMA, Luiz. *A ficção e o poema*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- COURTINE-DENAMY, Sylvie. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Tradução de Maria Juliana Gambogi Teixeira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- DERRIDA, Jacques. “Entrevista à Evélyne Grossman aos 12/12/2003”. Tradução de Élica Ferreira. In: *Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria*. Universidade Estadual de Souza Cruz (UESC), v. 10, n.17, p. 305-329, jan./jun., 2007.
- FELSTINER, John. *Paul Celan: poeta, sobrevivente, judeu*. Tradução de Carlos Martín e Carmen González. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

KERTÉSZ, Imre. *A língua exilada*. Tradução de Paulo Schiller. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LINS, Vera. *Poesia e crítica: uns e outros*. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. *O local da diferença: ensaios, memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.

Recebido em 31 de março de 2024

Aceito em 03 de maio de 2024

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSAMENTO FONOLÓGICO E O DESEMPENHO NA LEITURA NA DISLEXIA

Jéssica Caroline de Góis¹

Marcelo Jacó Krug²

Fernando Hélio Tavares de Barros³

Resumo: O presente artigo é produto de um recorte de um estudo realizado por Góis (2024) junto ao Projeto Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFFS – Campus Chapecó), que traz contribuições para as áreas de linguística e educação sobre leitura e dislexia. O estudo de caso foi baseado em conceitos sobre processamento fonológico em crianças disléxicas (Shaywitz; Shaywitz, 2008), por meio da teoria da aquisição da linguagem na perspectiva gerativista (Chomsky, 1965; Chomsky; Halle, 1968), com o objetivo de verificar se um jogo de RPG (*Role-playing game*) seria eficaz para a otimização da leitura. Na metodologia utilizamos um questionário individual - respondido pelos responsáveis - com informações básicas de saúde da criança informante; aplicação de um pré-teste de leitura com exercícios selecionados do manual do PROLEC (2019); intervenção com o livro-jogo de RPG “*Amigo dragão*” e aplicação de um pós-teste - idêntico ao pré-teste. A expectativa era de que, após a intervenção com o jogo, o desempenho na leitura dos informantes fosse aprimorado. Os resultados foram atingidos, pois os escores do pós-teste foram superiores ao pré-teste, indicando que a intervenção com o jogo foi

eficiente. Contudo, acredita-se que o jogo por si só não seja suficiente para otimizar o desempenho na leitura. Sugere-se que em pesquisas futuras, jogos de RPG possam ser aliados à tecnologias e estratégias de intervenção com atividades de consciência fonológica, para que a prática seja realmente efetiva para o aprimoramento das habilidades de leitura.

Palavras-chave: Crianças Disléxicas; Fonologia; Leitura, Gerativismo.

Introdução

Partindo do pressuposto de que o ciclo de alfabetização apresenta, por si só, muitas variáveis que influenciam os processos de ensino e aprendizagem, acredita-se que após este período, as crianças devam dominar o princípio alfabético, sabendo

1 Doutoranda em Letras (Unioeste – Campus Cascavel). Mestre em Estudos Linguísticos – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Chapecó). E-mail: jessicac.gois@estudante.uffs.edu.br.

2 Professor Doutor, no Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e no Curso de Letras na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Chapecó). E-mail: marcelokrug@uffs.edu.br.

3 Doutor e Pós-doutorando (PDPG- CAPES) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Chapecó). E-mail: fernando.helio@unemat.br.

ler e escrever corretamente. Algumas dificuldades, entretanto, como a falta de estrutura nas instituições escolares; a falta de experiência e/ou domínio do professor da turma; salas superlotadas e crianças com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem são alguns dos fatores que limitam esse processo de ensino. Nisso, cabe ainda mencionar as questões socioeconômicas, sociais, afetivas e emocionais imbricadas no contexto dos alunos. Perfetti, Landi e Oakhill (2013) afirmam que, quanto aos fatores linguísticos, é natural que a criança não domine a leitura e apresente dificuldades na decodificação e identificação de palavras, sendo este o principal motivo que limita a compreensão durante este período escolar. Pensando nesse fator específico, limitador da compreensão em leitura, considera-se as crianças com dislexia, pois, embora seja esperado que alunos com o ciclo de alfabetização concluído sejam capazes de ler e escrever, grande parte dos disléxicos apresenta dificuldades significativas na compreensão e interpretação dos textos, devido à sua dificuldade no processamento das informações recebidas visualmente através da leitura.

O déficit no componente fonológico da língua é o fator que limita o mapeamento das representações sonoras às representações físicas. A dislexia atinge preliminarmente a área fonológica e, conseqüentemente, ocasiona problemas no processamento de unidades mínimas, implicadas na relação fonema-grafema. Dessa forma, o déficit fonológico consiste em problemas na leitura na seguinte seqüência lexical: sílabas, palavras, sentenças, parágrafos e textos. Como a leitura do disléxico é baseada na decodificação e na seqüência de letras, a compreensão do que foi lido se torna limitada, sendo necessário que o professor realize intervenções constantemente para auxiliar o estudante.

Neste sentido, o objetivo geral deste artigo é conceituar e fundamentar o processamento fonológico na dislexia, para gerar reflexões sobre o desempenho na leitura com base em um recorte dos principais resultados apresentados nas amostras do estudo feito por Góis (2024), e verificar se um jogo de RPG seria eficiente para a otimização da leitura das crianças informantes. Góis (2024), apresentou um estudo de caso–controle, que envolveu a coleta de amostras de dois pares de crianças disléxicas com idade entre 09 e 11 anos, estudantes do 4º ano de uma escola pública no município de Toledo, estado do Paraná. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário para levantamento de informações de saúde das crianças; a aplicação de um pré-teste com exercícios selecionados do manual do PROLEC (2019); intervenção com o jogo de RPG “*Amigo dragão*” e aplicação de um pós-teste, idêntico ao pré-teste, para uma análise comparativa entre os resultados das amostras do pré-teste e do pós-teste. A análise dos dados foi interpretativa, baseada nas instruções do manual do PROLEC e com referência no aporte teórico dos autores da área. Assim, o artigo está dividido sob os seguintes temas: introdução do tema de pesquisa e sua contextualização; referencial teórico sobre o conceito de aquisição linguística a partir do gerativismo de Chomsky

e como essa teoria se relaciona com a aquisição da leitura; conceito de dislexia, metodologia; análise dos dados e considerações finais.

2 Referencial teórico

As bases teóricas do presente artigo seguem o pressuposto da aquisição linguística segundo o gerativismo, dislexia e leitura. Inicialmente, discorre-se sobre o funcionamento do processamento cognitivo, pela perspectiva proposta na gramática gerativa quanto ao componente fonológico. Em seguida, apresenta-se o sistema fonológico do português brasileiro (PB) e como se espera que aconteça a aquisição da leitura a partir da psicolinguística, considerando os fundamentos do princípio alfabético. Posteriormente, conceitua-se dislexia, suas principais causas e características, como se caracteriza o desempenho de crianças disléxicas e analisa-se uma pesquisa que avaliou o desempenho na leitura de disléxicos.

2.1 Aquisição linguística segundo o Gerativismo

Segundo o gerativismo de Chomsky (1965), uma diferença é estabelecida entre a representação mental de uma língua e a realização física dessa representação. A primeira, denominada língua-I, corresponde à língua que está internalizada na mente dos falantes, uma competência herdada biologicamente. A segunda, chamada de língua-E, consiste na forma que a língua alcança quando é falada ou escrita, produto de um processamento gramatical interno dos indivíduos. Essa distinção permite a compreensão de que a língua-I é uma propriedade da mente de todos os indivíduos, chamada de faculdade da linguagem; ela é exclusiva a espécie humana e é um componente inato. Qualquer pessoa possui capacidade mental, desde o seu nascimento, para adquirir uma língua, que é denominada competência linguística e que é “ativada” conforme ocorre exposição aos dados linguísticos de cada ambiente.

No que tange à definição de desempenho linguístico, ele é visto como o uso que o indivíduo faz de sua competência linguística a partir da exposição do meio (Chomsky, 1965). Desde pequena, a criança aprende as estruturas de sua língua materna de modo gradativo e natural. A língua-I, que também pode ser chamada de gramática universal (GU), é o aparelho que permite a execução do processamento linguístico e que funciona a partir de três componentes: o sintático, o semântico e o fonológico. Estes três componentes formam o modelo padrão da gramática gerativa. O componente sintático é responsável pelas informações lexicais e morfológicas da língua, organizado por uma matriz de formativos gramaticais e lexicais, a qual é constituída por fonemas, que subjazem regras no componente fonológico para se transformarem em formas fonéticas. Todo indivíduo que não possui limitações cognitivas, possui a capacidade de adquirir naturalmente essa

gramática abstrata, cujas propriedades podem ser determinadas conforme os dados disponíveis no ambiente.

A gramática de uma língua natural é composta por um sistema de regras, que por sua vez, é responsável pela correspondência entre o som e o significado, resultantes da produção de fala do indivíduo. Chomsky e Halle (1968) apresentaram a fonologia como um componente específico da gramática, que transforma formas fonêmicas (através de *inputs*) em representações fonéticas (através de *outputs*). Os *inputs* são considerados como formas de representação abstrata, a nível fonológico e não palpável, que são constituídos pelo conhecimento que o indivíduo possui sobre a língua. Os *outputs* correspondem ao nível fonético, que consistem na representação física (fala ou escrita) derivada dos processos fonológicos. O componente semântico interpreta a relação que é estabelecida entre os itens lexicais a partir de regras transformacionais.

Os fonemas são as unidades sonoras capazes de produzir distinção de significados. Tais unidades são compostas por propriedades mínimas abstratas, formadas a partir de características acústicas e articulatórias dos sons: os traços fonológicos ou distintivos. Os traços são binários, podendo ser representados com a presença [+] ou com a ausência [-] da propriedade de cada som. A seguir, exemplifica-se a matriz de traços de dois fonemas da língua portuguesa, as consoante oclusivas bilabiais /b/ e /p/:

Quadro 1: Matrizes de traços para os fonemas /p/ e /b/

Traço distintivo	/p/	/b/
silábico	-	-
nasal	-	-
labial	+	+
vozeado	-	+
soante	-	-
contínuo	-	-

Fonte: Góis (2024)

Conforme o exposto, é possível observar, seguindo a sequência, que ambos fonemas possuem propriedades: [- silábica], pois não podem ocupar o núcleo silábico; [- nasal], uma vez que são produzidos com a elevação do véu palatino de modo que o fluxo de ar saia somente pela boca; [+ labial], porque o lábio inferior é o articulador ativo; [- soante] visto que ocorre a obstrução da passagem de ar; [- contínuo], já que o som é produzido com a interrupção da passagem de ar. Dessa forma, a única distinção entre os /p/ e /b/ é o traço [+ - vozeado], pois /b/ é [+ vozeado], dado que ao ser produzido ocorre a vibração das cordas vocais; e /p/, possui [- vozeado], pois não apresenta a vibração das cordas vocais durante a produção do som.

Essa distinção entre os traços dos fonemas é um exemplo de manifestação do processo natural de aquisição da língua portuguesa, em que as trocas dessas duas consoantes, tanto na fala quanto na escrita, são decorrentes do compartilhamento quase total de traços fonológicos entre /p/ e /b/, exceto [+ – vozeado]. Para a criança, a diferenciação deste contraste é um desafio que vai sendo aprendido à medida que ela se desenvolve. No início da alfabetização, os educadores precisam ter conhecimento desta dificuldade, saber como operá-la com a criança para introduzi-la ao conhecimento sistemático da escrita da língua.

Considerando o cenário do ciclo de alfabetização e este contexto de aquisição da língua, há muitos desafios a serem enfrentados pelos professores com crianças disléxicas em sala de aula. De um lado, há as dificuldades decorrentes do processamento fonológico da criança com dislexia, e, de outro, há o processo de ensino e aprendizagem de aquisição da língua. De modo a amenizar estas irregularidades (trocas consonantais) na fala e na escrita, é importante que os professores alfabetizadores tenham conhecimento sobre teorias fonológicas que expliquem esses fenômenos da aquisição da língua oral e escrita e trabalhem com atividades sobre consciência fonológica com as crianças, principalmente na fase em que iniciam seu processo de alfabetização.

Quando uma criança inicia o processo de aquisição da escrita, é necessário que ela compreenda o funcionamento do sistema alfabético alicerçado na relação fonema x grafema. A criança deve passar pelas etapas de aquisição da escrita, que é composta pelos níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999). Cada um desses níveis representa uma etapa do processo de aprendizado da escrita que vai se aprimorando gradativamente desde as garatujas (rabiscos) até a formação de sílabas, palavras, frases e textos.

As regras do princípio alfabético subjazem o domínio da relação entre fonema e grafema. Para que este domínio aconteça de maneira efetiva, é necessário que a criança desenvolva as habilidades de consciência fonológica a fim de reconhecer o fonema como a unidade mínima responsável por alterar o significado de uma palavra. A consciência fonológica consiste na habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras em seus diversos níveis de complexidade: rimas, aliterações, sílabas, constituintes silábicos e fonemas (Lara, 2013). Quando a criança é capaz de refletir conscientemente sobre cada unidade linguística constituinte de um léxico, acaba se tornando sensível às semelhanças ortográficas e ao padrão ortográfico das palavras, desenvolvendo, dessa forma, suas habilidades de discriminação perceptiva das propriedades fonológicas (Morais, 2004).

Jogos e atividades que envolvem a consciência fonológica auxiliam no desenvolvimento da compreensão das relações entre fonema x grafema através de palavras que constituem pares mínimos, com os fonemas: /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/, /s/ e /z/. Esses, por sua vez, auxiliam na distinção dos sons. É necessário que os professores, em sala de aula, utilizem estratégias lúdicas envolvendo a consciência fonológica desde os primeiros níveis de escolarização, com atividades que envolvam

a manipulação consciente das unidades sonoras na produção e na percepção da fala. Para tanto, é fundamental que o princípio alfabético seja trabalhado de modo concreto, com situações reais de fala, objetivando que a criança aprenda que as palavras possuem combinações de letras que resultam em unidades sonoras dessas representações gráficas. Este domínio de relações parte da prática do professor, fundamentado no conhecimento da organização do sistema fonológico brasileiro.

O grafema corresponde ao sinal gráfico do código alfabético de uma língua. O alfabeto do português brasileiro (PB) é composto por 26 letras (5 vogais e 21 consoantes). Há 19 fonemas consonantais e 7 fonemas vocálicos (Battisti, 2014). No sistema fonológico do PB, as consoantes são classificadas por critérios: modo de articulação, ponto de articulação e estado da glote (sonoridade). O modo de articulação consiste na maneira como ocorre a passagem de ar pelo trato vocal durante a produção do som; o ponto de articulação se refere aos articuladores (ativo e passivo) que produzem a modificação do som através do ponto em que a corrente de ar é modificada; e o estado da glote, ou sonoridade, consiste na função das cordas vocais durante a produção do som.

A partir desta breve descrição do sistema fonológico do PB, percebe-se a relevância da diferenciação dos traços distintivos no estudo da fonologia para a compreensão de como ocorre a aquisição fonológica da língua. Neste sentido, propõe-se a reflexão sobre o aprendizado e o processamento de leitura.

2.2 Aprendizado e processamento da leitura

Existem duas rotas propostas por Coltheart *et al.* (2013) para explicar qual via o indivíduo utiliza durante uma leitura: a rota fonológica e a rota lexical. De acordo com o modelo de dupla rota, pode-se adotar a rota fonológica, responsável pela tradução da palavra para uma representação fonêmica, na qual o uso de regras que relaciona a ortografia e a fonologia, em um processo de decodificação através das regras de transformação entre fonema x grafema são priorizados; e/ou a rota lexical, que é responsável pela busca de uma palavra no léxico mental que possui o registro da grafia e da sequência de letras que formam o léxico.

Coltheart *et al.* (2013) pondera que um grafema pode ser uma letra ou uma sequência de letras que representam um fonema, como no exemplo da palavra em inglês *thigh* (coxa), que é representada por dois grafemas: TH - IGH que formam dois fonemas. O exemplo mostra que, durante a leitura, é necessário que o indivíduo seja capaz de mapear essas diferenças sonoras e gráficas para que a compreensão leitora seja concretizada. O modelo de dupla rota proposto pelo autor auxilia na explicação de transtornos de leitura – aqui se considera a dislexia – pois através da técnica, é possível explicar qual rota a criança utiliza a partir do tempo de processamento e informações conflitantes durante a leitura.

Coltheart e colaboradores (1993) também desenvolveram uma versão computacional do modelo de dupla rota, chamado modelo de Dupla Rota em Cascata

(DRC), que permitia calcular e estimar a pronúncia da criança a partir de sua escrita pelos procedimentos via lexical e via fonológica, fazendo uma simulação de padrões de dislexia, facilitando a compreensão dos transtornos de leitura. A conclusão foi de que a funcionalidade entre a leitura com ambas as vias (rota fonológica e rota lexical) é mais comum em leitores que não possuem transtornos de leitura (Morais, 2004).

Baddeley (2000) propôs um modelo de estudo baseado no processo de aquisição da linguagem e na aprendizagem da leitura. Seu modelo propõe que a alça fonológica desempenha um papel de conexão com a memória de longo prazo. Este modelo simplifica o conceito de que, durante a leitura, ocorrem os procedimentos de *top-down* e *bottom-up*. Ou seja, no processo de aprendizagem da leitura, o indivíduo necessita de tempo e contexto favorável para acessar os dados linguísticos que estejam disponíveis, para que, a partir disso, possa construir as estruturas necessárias do *top-down* na memória de longo prazo. Exemplos de *top-down* são: estabelecimento de relação entre fonema e grafema, reconhecimento de padrões fonológicos, frequência e rapidez no uso e ativação de itens lexicais na memória de trabalho, entre outros. Por outro lado, o procedimento de *bottom-up* é responsável pelas informações visuais disponíveis no texto lido (Gabriel; Moraes; Kolinsky, 2016).

Estes dois processos criados por Baddeley (2000) podem ser unidos com os conceitos do modelo de dupla rota de Coltheart (2013). Ambos os processos auxiliam na avaliação e na testagem dos procedimentos realizados durante a leitura, o que facilita a identificação de transtornos de leitura e leva à compreensão de qual via procedimental o indivíduo utiliza ao ler. Como a criança disléxica apresenta dificuldades na transformação das regras fonológicas entre fonema e grafema, o modelo de dupla rota explica quais informações são conflitantes no momento da leitura e qual é o padrão de leitura utilizado pela criança. A criança com dislexia apresenta um tempo de processamento mais lento para realizar a conversão de regras fonológicas, fato que explica a leitura baseada em decodificação que, consequentemente, afeta a compreensão do que foi lido.

Morais (2004) aponta a importância de, ao se avaliar os processos de leitura que tenham como base o princípio alfabético para a tomada de consciência dos fonemas, haja comparação entre grupos experimental e controle para que sejam expostos e não expostos a situações que possibilitem a reflexão sobre a leitura e as representações gráficas a partir da representação mental que é exercida pelo componente fonológico. Por este motivo, escolheu-se o estudo de caso–controle.

Em suma, torna-se evidente que a partir do contexto de desenvolvimento de linguagem – seja típico ou atípico – todas as etapas de sistematização do princípio alfabético devem ser trabalhadas de modo concreto, através de atividades que envolvam a estimulação das habilidades de correspondência entre ‘fonema’ x ‘grafema’. Isso com a finalidade de possibilitar o acesso automático das representações ortográficas que viabiliza a compreensão da leitura. Byrne e Fielding-Barnsley (1989) explicam que o princípio alfabético possui três causas: a segmentação da fala em

unidades distintas, a consciência de que estas unidades podem ser repetidas em palavras diversas, e a consciência fonológica através das relações grafofonológicas.

Durante o período de aquisição da leitura, a criança constrói representações internas por meio da compreensão de que as correspondências seguem regras ortográficas, de que um mesmo fonema, por exemplo, pode ser representado por letras diferentes. Uma criança com desenvolvimento da linguagem típico, a saber, possui todos os mecanismos operando normalmente em seu componente fonológico, o que indica que via de regra o aprendizado da leitura ocorre naturalmente dentro da idade cronológica esperada. Quanto ao aprendizado da leitura em crianças com desenvolvimento atípico da linguagem, os estudos se aprofundaram a partir da década de 70. Chamados também de desvios fonológicos, as dificuldades de leitura subjacentes aos problemas no componente fonológico da língua são caracterizadas por uma “demora” no processamento das informações recebidas, o que comumente leva os indivíduos a ficarem “fora da média” esperada, comparando-os com pessoas de igual idade cronológica e ano escolar.

Este estudo foi baseado especificamente em crianças com dislexia, pois além de estarem abaixo no nível de crianças de mesma faixa etária e ano escolar, apresentando baixo desempenho em tarefas de leitura, a criança disléxica pode apresentar dificuldades na leitura mesmo com a ausência de problemas cognitivos: apresentam dificuldade no acesso à memória de longo prazo para reconhecer os itens lexicais em um texto, dificuldade de aplicação de regras de conversão ‘fonema’ x ‘grafema’, leitura baseada na decodificação, além da dificuldade de interpretação de textos. Na próxima seção são conceituadas e abordadas as principais dificuldades que subjazem à dislexia.

2.3 Processamento fonológico na dislexia

A dislexia é uma disfunção neurológica originada no Sistema Nervoso Central (SNC) que gera alterações nas regiões têmporo-parieto-ocipital, estruturas responsáveis pelo processamento da linguagem. Tal disfunção altera o componente fonológico, prejudicando a análise e síntese de segmentos que formam as palavras, comprometendo a análise e a interpretação de aspectos formais e convencionais da escrita e a elaboração de textos (Salgado, 2010). O déficit fonológico da criança disléxica é caracterizado pela dificuldade na associação entre o processamento visual da palavra (decodificação) e a compreensão dos símbolos gráficos que subjazem elementos fonológicos, o que para a criança é difícil, pois sua leitura é prejudicada por limitar-se no exercício da decodificação, não sendo possível apresentar fluidez no ato de ler.

Este processo de decodificação durante a leitura causa uma sobrecarga no sistema, uma vez que, ao processar a informação via *input*, há um esforço extremo para realizar as conversões entre ‘grafema’ x ‘fonema’, para transformá-los na representação oral (*output*). Essa sobrecarga também se deve ao fato de o gerenciamento

das informações recebidas visualmente acionar o registro de memórias do sistema nervoso central (SNC) para “resgatar” informações gráficas preexistentes na memória de longa duração, o que sobrecarrega a memória de trabalho, já que, ao tentar realizar este procedimento, a criança já esqueceu o que acabou de ler, e isso dificulta o processo de compreensão e interpretação do texto lido.

As principais dificuldades da dislexia se relacionam com a baixa velocidade de processamento de informações (visuais e auditivas), percepção espaço-temporal e organização percepto-motora. Outra dificuldade refletida no desenvolvimento da linguagem dos disléxicos está relacionada à memória de trabalho. Visto que ela é responsável por gerenciar as informações recebidas e determinar sua relevância para o SNC diante das memórias preexistentes, na dislexia este processamento é lento, tornando o processo de retenção e manipulação da informação temporalmente mais curto. Ou seja, a informação que fora codificada pela criança se perde facilmente devido à sobrecarga do sistema durante o processo de decodificação. A compreensão do texto também é prejudicada, pois, para que a compreensão ocorra de maneira efetiva, a criança disléxica preliminarmente necessita dispor do conhecimento de que a escrita do sistema alfabético é construída a partir de uma sequência dada por regras fonológicas e das relações morfológicas e sintáticas que coexistem. A fragmentação de elementos fonológicos impacta na leitura das palavras, o que, conseqüentemente, acaba prejudicando a extração do significado.

Após um profundo estudo sobre as abordagens teóricas que envolvem o déficit no processamento fonológico disléxico, os psicolinguistas Ramus e Szenkovits (2008), criaram um modelo do processamento de produção e percepção da fala de indivíduos com dislexia. Neste modelo, foram detalhadas as três dimensões que envolvem o déficit no componente fonológico. Considerando que a memória, a consciência fonológica e o acesso lexical são fundamentais para o seu funcionamento, eles descobriram que a memória de trabalho não possui acesso satisfatório para representações fonológicas, pois há uma sobrecarga dos mecanismos de armazenamento temporário, o que dificulta a transferência de informações de entrada para a transformação de regras fonológicas e suas representações.

As principais características das dificuldades geradas pela dislexia são, dessa maneira: a) dificuldade no reconhecimento e nomeação de letras, números e cores; b) dificuldade na identificação de rimas e aliterações; c) troca de letras durante a pronúncia e escrita, ocorrendo adição, omissão e/ou mistura de fonemas; d) leitura baseada na decodificação; e) vocabulário reduzido e f) dificuldade de interpretação do texto.

Ao operar uma tarefa de leitura, portanto, durante o processo de decodificação mecânica de leitura das letras, a criança dificilmente atribui um significado à palavra de modo automático. Este processo será lento e ela limitar-se-á em pensar conscientemente sobre questões ortográficas da formação das palavras, dificultando o mapeamento e o processamento das correspondências entre ‘grafema’ (letra) x ‘fonema’ (som).

De maneira geral, há dois tipos de dislexia: adquirida e do desenvolvimento. Ambas possuem padrão de dificuldade muito semelhante, no entanto, a natureza dos problemas difere. A dislexia adquirida (também conhecida como dislexia aquisicional ou alexia) é desenvolvida quando um indivíduo sofre uma lesão cerebral ou adquire uma doença após o nascimento, que o faz perder a capacidade de ler e escrever (Pinheiro; Scliar-Cabral, 2017). Esta lesão é chamada de afasia e atinge a área de *Wernicke*, estrutura responsável por manter as capacidades linguísticas íntegras.

A dislexia do desenvolvimento, diferentemente da dislexia aquisicional, é um distúrbio do desenvolvimento da linguagem de origem neurobiológica em que a criança já nasce com o déficit. Esse tipo de dislexia geralmente é diagnosticado durante o período escolar e acomete cerca de 5 a 17,5% da população mundial (Shaywitz; Shaywitz, 2008).

O déficit no componente fonológico da dislexia reflete no baixo desempenho durante a leitura devido à consciência fonológica “pobre”, memória verbal e recuperação lexical lenta (Ramus, 2004). O baixo desempenho na leitura é caracterizado por dificuldades na leitura de pseudopalavras, contagem de sílabas, exclusão ou substituição de fonemas e memorização de sequência de sons ou letras. A seguir, será descrito como ocorreu a metodologia do estudo.

3 Metodologia

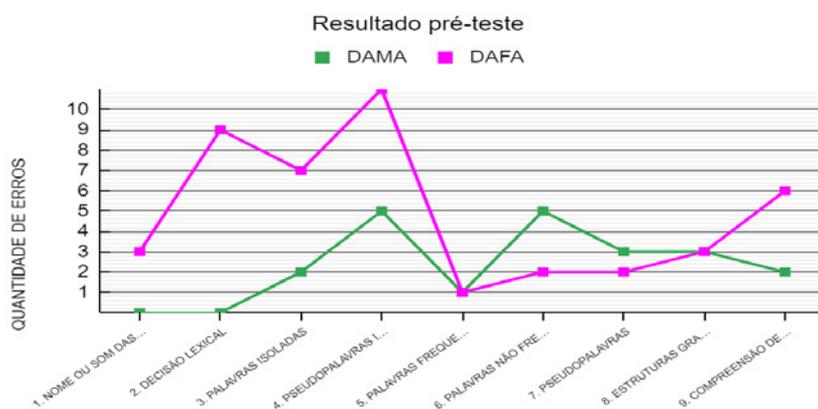
A metodologia utilizada contou de modo preliminar com uma revisão bibliográfica dos principais autores da área de linguística, psicolinguística e educação. Foram utilizados artigos, livros e demais publicações acadêmicas para embasamento teórico do texto. Após realizar a seleção de autores e textos, foram escolhidos especificamente Chomsky (1965) para embasamento teórico sobre a aquisição da linguagem e processamento fonológico; Shaywitz e Shaywitz (2008) que discorrem de maneira aprofundada sobre dislexia.

Posterior ao estudo teórico, foram coletadas amostras de um par de crianças disléxicas, e outras que não estão detalhadas aqui, pois não é o foco deste artigo, mas fica como sugestão para o leitor, a leitura na íntegra da pesquisa realizada por Góis (2024). Para este artigo, portanto, realizou-se um recorte dos informantes disléxicos, de modo que os instrumentos realizados para o estudo seguiu a seguinte ordem de aplicação: preenchimento da ficha do participante elaborada pela pesquisadora (com informações prévias sobre saúde e histórico escolar, preenchida por um responsável); aplicação de um pré-teste de leitura baseado em exercícios selecionados da bateria de provas do PROLEC (Cuetos; Rodrigues; Ruano, 2019), para avaliar exercícios de nomeação de letras, processos léxicos com a leitura de palavras e pseudopalavras com diferentes níveis de complexidade, processos sintáticos com orações de diferentes construções sintáticas para relacionar uma delas com a imagem condizente, e processos semânticos para que fossem lidos textos e extraídas informações literais; intervenção com o jogo de RPG “*Amigo dragão*” (um

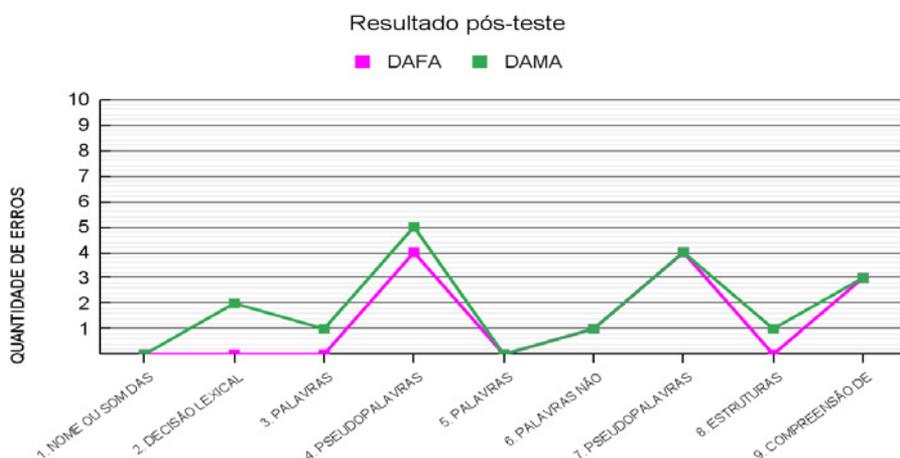
livro/jogo, tabuleiro/mapa, marcador de tabuleiro, um dado de 06 lados e 21 cartas impressas), em que a criança realizava a leitura do livro e seguia os comandos de acordo com as suas escolhas de ações na narrativa de aventura; um pós-teste de leitura idêntico ao pré-teste para verificar a eficácia da intervenção com o jogo.

4 Análise de dados

Foi designada uma atribuição de código para os informantes, a fim de seguir os preceitos éticos e garantir o sigilo, a privacidade e a confidencialidade dos dados das crianças participantes. A sigla DAMA refere-se a Desenvolvimento de linguagem Atípico Masculino Amostra. A sigla DAFA refere-se a Desenvolvimento de linguagem Atípico Feminino Amostra. Na sequência, segue os resultados obtidos nas amostras do pré-teste e do pós-teste para comparação:



Fonte: Góis, 2024, p. 86.



Fonte: Góis, 2024, p. 86.

Nos resultados apresentados no gráfico do pré-teste (superior) e no gráfico do pós-teste (inferior), percebe-se que a intervenção com o jogo apresentou efeitos positivos na leitura das crianças, mas o mais interessante que se pode observar é que ambas apresentaram maiores erros e dificuldades nos mesmos tipos de provas: leitura de pseudopalavras e palavras não frequentes.

Esses dados vão de encontro à base teórica de estudo sobre o déficit fonológico da dislexia, que explica que estes erros são totalmente condizentes com a dificuldade apresentada por crianças disléxicas. Óbices caracterizados pela dificuldade na leitura de palavras que não são do cotidiano e de seu vocabulário corriqueiro e bloqueios na leitura de pseudopalavras (devido a elas não possuírem significado e não seguirem sequência de letras de palavras conhecidas), levam a criança a realizar tentativas de leitura baseadas na decodificação, ou seja, na tentativa de conversão ‘fonema’ e ‘grafema’, uma vez que, devido à especificidade da dislexia, a leitura não é automática e o jovem estudante ainda necessita de tempo para processar as informações recebidas.

Considerações finais

O presente artigo reuniu os principais fundamentos teóricos e resultados sobre a intervenção com crianças disléxicas em um estudo de caso-controle, realizado através de um recorte da dissertação de mestrado da pesquisadora. Após exaustiva leitura e análise das informações coletadas, concluiu-se que todo ser humano possui uma capacidade inata (Gramática Universal) para adquirir uma ou mais línguas. Essa capacidade se aprimora gradativamente conforme a exposição aos dados linguísticos do ambiente em que o indivíduo está inserido. Diferentemente de indivíduos típicos, que não possuem déficit no desenvolvimento da linguagem, indivíduos com dislexia apresentam um déficit no componente fonológico da língua, que é caracterizado por um processamento mais lento para receber as informações visuais, retê-las em sua memória e realizar transformações entre letra e som. A dificuldade do indivíduo disléxico consiste basicamente no baixo desempenho em tarefas de leitura devido ao tempo que leva para processar todas as informações. O déficit no componente fonológico acarreta dificuldades na leitura de palavras não frequentes e pseudopalavras, dificuldades na conversão ‘fonema’ x ‘grafema’, trocas e substituições de fonemas e dificuldades com rimas e interpretação de textos. O tempo que o disléxico leva para operar as regras fonológicas durante uma leitura baseada na decodificação é exaustivo o suficiente para que o componente fonológico fique “sobrecarregado” e não consiga processar corretamente e reter as informações que o conduzam para a compreensão do texto lido.

De acordo com os dados dos testes de leitura do PROLEC, foi possível observar que as dificuldades de crianças disléxicas se concentram em leitura de pseudopalavras e palavras não frequentes, o que condiz com a base teórica escolhida no estudo, visto que a dislexia conduz a dificuldades de processamento durante a

conversão de fonema e grafema. Pseudopalavras podem não seguir uma sequência esperada de palavras já conhecidas, e palavras não frequentes geralmente não estão presentes no léxico mental da criança o que dificulta uma leitura automática, levando o indivíduo a realizar uma leitura pausada através da decodificação.

As provas de leitura do caderno de provas do PROLEC foram uma boa estratégia para avaliar o desempenho da leitura de crianças com dislexia, pois a partir dos resultados, foi possível planejar as estratégias de intervenção linguística a fim de que as principais dificuldades desses jovens fossem sanadas. Acredita-se que o jogo de RPG possa ter contribuído em aspectos motivacionais, pois através da narrativa de aventura, a criança interessa-se por buscar os significados de vocabulários que estejam na narrativa e buscam a prática da leitura do texto com maior interesse. Julga-se que o jogo por si só não seja capaz de aprimorar as habilidades de leitura de crianças disléxicas ou crianças típicas, no entanto, sugere-se para futuras pesquisas a quem possa interessar-se no tema, que práticas linguísticas que se utilizem de metodologias ativas de aprendizagem com atividades lúdicas que envolvem o trabalho com a consciência fonológica, tendem a ser eficazes para a otimização das competências linguísticas de disléxicos que necessitam melhorar seu desempenho na leitura.

REFLECTIONS ON PHONOLOGICAL PROCESSING AND READING PERFORMANCE IN DYSLEXIA

Abstract: *This article is an excerpt from a study carried out by Góis (2024) as part of the Atlas of Languages in Contact on the Border Project, in the Graduate Program in Language Studies (UFFS - Campus Chapecó), which brings contributions to the areas of linguistics and education on reading and dyslexia. The study of case was based on the concepts of phonological processing in dyslexic children (Shaywitz; Shaywitz, 2008), through the theory of language acquisition from a generativist perspective (Chomsky, 1965; Chomsky; Halle, 1968), with the aim of verifying whether a role-playing game (RPG) is effective in optimizing reading. In the methodology we used an individual questionnaire - answered by the guardians - with basic health information about the child informant; a pre-test on reading with exercises selected from the PROLEC manual (2019); an intervention with the role-playing game "Amigo dragão" and a post-test - identical to the pre-test. The expectation was that after the intervention with the game, the informants' reading performance would improve. The results were achieved, as the post-test scores were higher than the pre-test, indicating that the intervention with the game was effective. However, it is believed that the game alone is not enough to optimize reading performance. It is suggested that in future research, role-playing games can be combined with technologies and intervention strategies with phonological awareness activities, so that the practice could be truly effective in improving reading skills.*

Keywords: *Dyslexic children; Phonology; Reading; Gerativism.*

Referências

- BADDELEY, Alan. The episodic buffer: a new component of working memory?. In: *Trends in cognitive sciences*, v. 4, n. 11, p. 417-423, 2000.
- BATTISTI, Elisa. *Manual de linguística: Fonologia, morfologia e sintaxe*. 1ª ed. Editora Vozes. 2014. 256 p.
- BYRNE, Brendan; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 313-321, 1989.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The sound pattern of English*. 1. ed. New York: Harper & Row, 1968.
- COLTHEART, Max; CURTIS, Brent; ATKINS, Paul; HALLER, Michael. In: *Models of Reading Aloud: Dual-Route and Parallel-Distributed-Processing Approaches*. Psychol. Rev. 1993, 100, 589–608.
- COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: *A ciência da Leitura*. SNOWLING, Margaret Jean; HULME, Charles (Orgs.). Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 2013. Penso. Porto Alegre, RS.
- CUETOS, Fernando; RODRIGUES, Blanca; RUANO, Elvira. Adaptação para o português. Capellini, Simone; Oliveira, Simone Marques; Cuetos, Fernando. In: *PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: manual*. 3ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Personal clinical Brasil. 2019.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. In: *Ilha do Desterro*, v. 69, p. 61-78, 2016.
- GÓIS, Jéssica Caroline de. *O processamento fonológico na dislexia: reflexões sobre o desempenho na leitura*. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024.
- LARA, Claudia Camila. *Varição fonológica, redes e práticas sociais numa comunidade bilíngue português-alemão do Brasil Meridional*. 2013. Porto Alegre RS. Orientadora: Elisa Battisti. (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. Unesp, São Paulo SP. 2004.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Penso: Porto Alegre, 2013. 678 p. ISBN 978-85-65848-459.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira; SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Dislexia: Causas e consequências*. Material didático produzido pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais (CAED/UFMG). UFMG: Belo Horizonte, 2017.

RAMUS, Franck. Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. In: *TRENDS in Neurosciences*. v. 27, n.12, dez, 2004, p. 720-726.

RAMUS, Franck; SZENKOVITS, Gayaneh. *What phonological deficit?* Q J Exp Psychol (Colchester). 2008;61(1):129-41.

SALGADO, Cíntia Alves. *Programa de remediação fonológica, de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Biomédicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Bennett. Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. In: *Development and psychopathology*, v. 20, n. 4, p. 1329-1349, 2008.

Recebido em 18 de março de 2024

Aceito em 31 de maio de 2024