

Organização
Edilson Alves de Souza
Fabíola Reis

Letras em Diálogos

estudos de literatura e linguística

VOLUME I



Organização

Edilson Alves de Souza
Fabiola Reis

Letras em Diálogos

estudos de literatura e linguística

VOLUME I

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ



Macapá
2024

Copyright © 2024, organizadores

Reitor: Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira
Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de Paula Maues Soares
Pró-Reitor de Administração: Me. Seloniel Barroso dos Reis
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Ma. Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitor de Ensino de Graduação: Prof. Dr. Christiano Ricardo dos Santos
Pró-Reitor de Planejamento: Prof.^a Dr.^a Simone de Almeida Delphim Leal
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Costa de Campos
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Msc. Steve Wanderson Calheiros

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Fábio Wosniak

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Fábio Wosniak

Conselho Editorial: Fabio Wosniak, Aldrin Vianna de Santana, Alisson Vieira Costa, Alaan Ubaiara Brito, David Junior de Souza Silva, Daniel Batista Lima Borges, Eliane Leal Vasquez, Frederico de Carvalho Ferreira, Ivan Carlo Andrade de Oliveira, Inara Mariela da Silva Cavalcante, Marcus André de Souza Cardoso da Silva, Marcos Paulo Torres Pereira, Rosivaldo Gomes, Romualdo Rodrigues Palhano, Victor André Pinheiro Cantuário

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Letras em diálogos [livro eletrônico]: estudos de literatura e linguística:
volume I / organização Edilson Alves de Souza, Fabíola Reis. -- Macapá,
AP: UNIFAP, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89517-73-3

1. Leitores - Formação 2. Língua e linguagem 3. Linguística - Estudo e ensino 4. Literatura - Estudo e ensino I. Souza, Edilson Alves de. II. Reis, Fabíola.

24-204642

CDD-418.4

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura, leitura e educação: Linguística 418.4
Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

SOUZA, Edilson Alves de; REIS, Fabíola (Org.). **Letras em Diálogos:** estudos de literatura e linguística - Volume I. Macapá, AP: Editora da UNIFAP, 2024.

Diagramação e Capa: Edilson Alves de Souza e Fabíola Reis
Revisão: Edilson Alves de Souza e Fabíola Reis



Editora da Universidade Federal do Amapá
www2.unifap.br/editora | E-mail:
editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n,
Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-
AP, CEP: 68.903-419



Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos organizadores.
É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte.
As imagens, ilustrações, opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva
responsabilidade dos autores dos respectivos textos.

Letras em Diálogos
estudos de literatura e linguística

VOLUME I

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
Analisando histórias: Uma proposta de leitura com base nas categorias narrativas aristotélicas	11
<i>Antônio Egno do Carmo Gomes</i>	
A tradição da escrita diarística na narrativa de ficção brasileira: Uma introdução	29
<i>Cloves da Silva Junior</i>	
Quando falamos sobre literatura e prazer, do que estamos falando, de fato? Considerações sobre a leitura literária, ensino e escola	49
<i>Fabiano Tadeu Grazioli</i>	
A formação de leitores em situação de privação de liberdade: Panorama do projeto Semeando Leitura no Centro de Custódia de Oiapoque (CCO/AP)	64
<i>Fabiola Reis</i> <i>Lucinéia Alves dos Santos</i>	
A dialética do olhar na poesia de Herberto Helder	75
<i>Geovanna Marcela da Silva Guimarães</i>	
Literatura infantil contemporânea: Diversidade e resistência em sala de aula	84
<i>Rosemar Eurico Coenga</i>	
Linguística Cognitiva: Conceitos-chave e contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas	94
<i>Thiago da Cunha Nascimento</i>	
A Literatura infantil e juvenil brasileira na França: <i>La présence de Clarice Lispector</i>	119
<i>Vanessa Gomes Franca</i> <i>Edilson Alves de Souza</i>	
SOBRE OS AUTORES	135

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que damos ao público o volume *Letras em Diálogos: Estudos de literatura e linguística*. Ante as múltiplas iniciativas acadêmicas de divulgação científica, o presente livro se oferece como ponto de convergência entre estudos e estudiosos, pesquisas e pesquisadores de várias partes do Brasil e se caracteriza pela diversidade temática e dos pontos de vista assumidos. Também podemos entendê-lo como espaço de resistência contra os recentes ataques à universidade e à ciência nela desenvolvida, sobretudo os ataques contra as áreas de linguagens e humanidades, especialmente a de Letras, que têm sofrido com os constantes golpes e a perda sistemática de apoio das entidades governamentais.

O mundo (“vasto mundo”, diria Drummond) de possibilidades simbólicas de que é feito o universo da linguagem é aqui explorado em seus diversos matizes. Nossa intenção é possibilitar o diálogo entre os campos de investigação desse universo, valorizando os recortes particulares *stricto sensu* das reflexões sobre língua e literatura realizadas pelos autores coligidos. *Letras em diálogos*, neste sentido, configura-se como lugar de encontro(s) através de palavras (o *diá-logos* grego), um movimento na contracorrente do momento político atual (não só do Brasil, cremos) em que a polarização tem fraturado com incisividade a saudável multiplicidade de posicionamentos ideológico-filosóficos. Uma forma de minar os sectarismos é pôr em cena a pluralidade de perspectivas, de objetos de pesquisa e de caminhos metodológicos que permitam o âmbito investigativo da área de Letras.

No capítulo *Analisando histórias: uma proposta de leitura com base nas categorias narrativas aristotélicas*, Antônio Egno do Carmo Gomes (UFT) realiza uma leitura da *Poética* de Aristóteles e apresenta um modelo didático básico de leitura e apreciação de textos narrativos voltado para o auxílio a estudantes iniciantes na reflexão literária. Para tanto, propõe a análise narratológica no nível inicial por meio dos três procedimentos consecutivos de localizar, caracterizar e classificar os elementos pertencentes às chamadas categorias narrativas aristotélicas: narrador, personagens, tempo, espaço e enredo.

No capítulo de *A tradição da escrita diarística na narrativa de ficção brasileira: uma introdução*, Cloves da Silva Junior (SEDUC-GO/IFG), apresenta uma discussão sobre a

presença do gênero diário em narrativas brasileiras com base em uma pesquisa que começou a ser delineada em 2017. A princípio, o autor estabelece uma distinção entre o diário e o diário ficcional, entendido como uma técnica/estratégia que possui um propósito mais ou menos definido para a narração. Na primeira parte do capítulo, são abordadas questões que envolvem a caracterização do diário ficcional e sua composição, além de caminhos para a análise desse gênero. Na segunda parte, o autor evidencia que desde o século XIX há a presença do diário ficcional na literatura brasileira e apresenta uma relação de quarenta e oito obras que contém essa estratégia narrativa, além de analisar alguns dados em relação a esse quantitativo de obras literárias.

No capítulo *Quando falamos sobre literatura e prazer, do que estamos falando, de fato? Considerações sobre leitura literária, ensino e escola*, o autor Fabiano Tadeu Grazioli (URI), parte de uma consideração de José Nicolau Gregorin Filho (2009), bastante conhecida do meio acadêmico, na qual o pesquisador enfatiza que o professor que tenha o cuidado de fazer das experiências de leitura algo prazeroso para a criança. Considerando a dimensão que esse encaminhamento toma nas práticas de leitura literária na escola, o autor do capítulo discute, a partir de exemplos e de orientações teóricas que se somam às de Gregorin Filho, o que lhe parece ser fundamental levar em consideração para que a leitura literária seja alcançada ou contemplada por meio das atividades lúdicas. Investiga também, que nível de envolvimento as atividades acerca dos livros literários devem proporcionar para que seja alcançada a interação com a linguagem literária. Durante as reflexões dialoga com questões propostas por Lúcia Pimentel Goés (2010), Marta Moraes da Costa (2007, 2017), Rildo Cosson (2020), Roland Barthes (2010), Regina Zilberman (2009), Vera Beatriz Sass (2001, 2006), Patrícia Corsino e Claudia Pimentel (2014), entre outras pesquisadoras.

As pesquisadoras Fabíola Reis (UNIFAP) e Lucinéia Alves (UNIFAP) discutem a formação de leitores em situação de privação de liberdade e dados referentes ao projeto de extensão *Semeando Leitura*, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em parceria com o Centro de Custódia de Oiapoque, município na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. No projeto, os detentos têm contato com obras envolvendo a temática do encarceramento e liberdade, como *O conde de Monte Cristo*, *O Processo*, *Memórias do Cárcere*, entre outros títulos, e passam por entrevistas para falar sobre as impressões que tiveram das histórias lidas.

Geovanna Marcela da Silva Guimarães (UFPA) apresenta a dialética do olhar, proposta por Georges Didi-Huberman, em *O que vemos, o que nos olha* (2010), que ocorre a partir da cisão entre o que vemos e o que nos olha que está relacionada ao sentimento de

perda. A perda causa estranhamento e suscita novos sentidos às coisas do mundo, pois é ela que produz a mudança de sentido do objeto/corpo que olhamos. Para ver algum objeto/corpo em seu vazio, é preciso estar de olhos fechados e experimentar a sensação de perda, uma vez que é ela que nos possibilita perceber que o que vemos também nos olha. O objetivo deste trabalho é mostrar como a dialética do olhar se manifesta nas obras poéticas de Herberto Helder (*Photomaton e Vox* (2013), *Servidões* e a *Morte sem mestre* (2014)) e concretiza o projeto poético do poeta.

O capítulo *Literatura infantil contemporânea: diversidade e resistência em sala de aula*, da autoria de Rosemar Eurico Coenga (UNIC/IFMT), discute temas silenciados na escola com temáticas voltadas às questões indígenas, étnico-racial e de gênero. Como fundamentos para discussão, o pesquisador adota as contribuições de Regina Zilberman, Marisa Lajolo (2017), Teresa Colomer (2003, 2019), teóricas que abordam a questão da pedagogia crítica bell hooks (2021), estudiosos da relação literatura e humanização, como Antonio Candido (2011), Tzvetan Todorov (2009), e outros. O autor constata que a literatura infantil brasileira contemporânea se caracteriza como um rico instrumento comprometido com a humanização, a solidariedade e a alteridade.

O capítulo *Linguística cognitiva: conceitos-chave e contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas*, de Thiago da Cunha Nascimento (UFLA), ao observar sobre a carência de materiais introdutórios acerca da articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva (LC) com o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, apresenta conceitos basilares da LC e a relação deles com o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, de modo a informar o leitor sobre o potencial da LC e suas contribuições para o campo da Linguística Aplicada voltado ao ensino-aprendizagem de línguas. Ademais, no capítulo procura-se apresentar alguns trabalhos em ensino-aprendizagem de línguas realizados com a abordagem cognitivista ao longo das últimas décadas. Nota-se com a revisão de literatura que um campo investigativo relativamente recente chamado de ‘Linguística Cognitiva Aplicada’ (LCA) tem se consolidado, o que, a propósito, sugere uma necessidade de agregar aos cursos de formação de professores os preceitos da LC, de modo a oferecer-lhes um arcabouço teórico-metodológico para não somente pensar suas aulas, mas também pensar a pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas em suas mais variadas nuances e camadas.

Vanessa Gomes Franca (IFG) e Edilson Alves de Souza (UNIFAP), por fim, no capítulo *A literatura infantil e juvenil brasileira na França: la présence de Clarice Lispector*, trazem uma discussão sobre a importante e profícua intersecção entre tradução e literatura. Os

autores colocam em relevo as obras da literatura infantil e juvenil brasileira que foram traduzidas na França, destacando os livros de Clarice Lispector. Ademais, demonstrando alguns dos meandros do processo tradutório de textos literários, realizam o cotejo entre o título infantil clariceano *A mulher que matou os peixes* e sua tradução para o francês, *La femme qui a tué les poissons*, feita por Séverine Rosset e Lúcia Cherem.

Dentro dos limites que comporta a publicação deste *Letras em diálogos*, e profundamente gratos pela colaboração e pela confiança nele depositadas pelos autores, esperamos que este volume favoreça a contínua reflexão sobre os fenômenos da linguagem e incentive a criação de outros espaços, ao passo que possibilite outros encontros, para que o diálogo entre as letras seja perene.

Os organizadores

**ANALISANDO HISTÓRIAS:
UMA PROPOSTA DE LEITURA COM BASE NAS
CATEGORIAS NARRATIVAS ARISTOTÉLICAS**

Antônio Egno do Carmo Gomes
Universidade Federal do Tocantins

INTRODUÇÃO

As chamadas categorias narrativas foram consideradas pela primeira vez na *Poética* de Aristóteles, composta cerca do ano 330 a.C. Todavia, algumas considerações precisam ser feitas sobre essa abordagem original de Aristóteles, já que ele, apesar de considerar em seu tratado as diversas formas poéticas do seu tempo, tinha em mira principalmente a poesia dramática e foi quase sempre pensando nas peças teatrais trágicas que ele introduziu a abordagem teórica dos elementos que posteriormente se convencionaria nomear de narrativos. E mesmo assim, o filósofo grego discorreu sobre tais elementos compósitos de maneira desigual e dispersa, sem observar uma sistematização ou esquema. Assim, na mencionada obra ele definiu com propriedade as categorias de fábula (enredo) e de carácter (personagem), mas abordou ligeiramente as categorias de extensão (tempo) e modo narrativo (foco narrativo ou narrador), além de apenas mencionar, sem desenvolvimento algum, a natureza da ambientação (espaço).

Posteriormente a Aristóteles, os seus tradutores e comentadores da Idade Média desenvolveram e sistematizaram aquelas cinco categorias. Ao longo dos anos, as cinco categorias aristotélicas se consolidariam como sendo os constituintes básicos de um texto narrativo, configurando-se ainda a avaliação desses elementos como um modelo inescapável de análise de narrativas.

Todavia, apesar das vantagens do modelo de análise calcado nas cinco categorias, não basta defini-las, como os manuais e livros didáticos geralmente fazem, para dotar o leitor de um instrumental minimamente eficaz de leitura de histórias. Neste artigo nos propomos a aperfeiçoar tal abordagem, apresentando uma proposta básica de leitura e apreciação de textos

narrativos, voltada para o auxílio a estudantes iniciantes na teoria literária. Para tanto, delineamos a análise narratológica no nível inicial por meio dos três procedimentos consecutivos de localizar, caracterizar e classificar os elementos pertencentes às categorias narrativas do texto: narrador, personagens, tempo, espaço e enredo.

NARRADOR

O primeiro elemento da narrativa, conforme a perspectiva adotada na *Poética* de Aristóteles, é o narrador, pois tem a ver justamente com aquilo que é a essência do gênero narrativo e está relacionado ao modo como a história chega até o ouvinte/leitor/espectador: diferentemente do modo de exposição da poesia dramática (pela atuação dos atores), na composição narrativa essa história nos chega por intermédio de uma narração, cujo agente é o narrador.

Conforme nossa proposta, discorreremos a seguir sobre os meios básicos de se localizar, caracterizar e classificar o narrador de um texto, visando a uma apreciação mínima desse elemento. Para tanto, utilizaremos como exemplo o conto “A quinta história”, de Clarice Lispector.

Localizando o narrador

O leitor pode identificar o narrador de uma dada história (conto, fábula, anedota, novela, romance, crônica etc.) observando a pessoa gramatical utilizada nos enunciados, a saber, naqueles que não pertencem a nenhuma personagem (ou seja, que aparecem sem aspas ou não são antecidos de dois pontos e travessão, pois, nestes casos, se tratariam dos enunciados das personagens). Tal pessoa gramatical pode ter uma *indicação direta* – seja na primeira pessoa do discurso (que diz “eu”/ “nós”), seja na terceira pessoa do discurso (que diz “ele/s” ou “ela/s”)¹ – ou uma *indicação indireta*, isto é, que pode facilmente ser deduzida de elementos linguísticos, tais como formas gramaticais, pronomes, terminações verbais e semelhantes. Vejamos alguns exemplos, retirados do conto de Clarice Lispector:

- a. “Agora eu só queria gelidamente uma coisa”;

¹ Existe ainda a narrativa em segunda pessoa (“você/s”, “tu”), mas é menos comum que as duas primeiras.

- b. “Farei então pelo menos três histórias” (~~Eu~~ Farei = 1ª. pessoa do singular do verbo fazer);
- c. “De minha cama, no silêncio do apartamento” (minha = pronome possessivo relativo à primeira pessoa: eu/minha);
- d. “E todas as madrugadas me conduziria sonâmbula até o pavilhão?” (me = pronome pessoal do caso oblíquo referente à primeira pessoa = eu/me).

Pelas marcas diretas e indiretas da pessoa discursiva que fala nos trechos citados, podemos constatar quem é esse “eu” que conta no texto de Clarice: trata-se de uma narradora em primeira pessoa e que é, portanto, aquela pessoa que “viveu” a própria história que narra.

Caracterizando o narrador

São três as principais maneiras de se caracterizar o narrador de uma história. A primeira é *pelo tipo de participação que o narrador tem nos acontecimentos*. Estas são as possibilidades para o narrador em 1ª. pessoa (que diz “eu”/“nós”):

- a. Ele pode se configurar como um narrador-protagonista (se é a personagem central da história que relata);
- b. pode ter as marcas de um narrador-antagonista (se é o adversário/opositor da personagem central);
- c. pode ainda ter as características de um narrador-periférico (se é uma personagem meramente auxiliar).

No caso do conto mencionado, trata-se de uma narradora que protagoniza a história e tem nela participação central. Vejamos agora as possibilidades para o narrador em 3ª. pessoa (que diz “ele/s”, “ela/s”):

- a. Narrador-testemunha (se é *limitado*: só informa aquilo a que uma testemunha auricular tem acesso: as falas, gestos e ações das personagens). Seu alcance é idêntico ao do narrador periférico mencionado.

- b. narrador onisciente (se *ilimitado*: informa também o que uma testemunha auricular não teria acesso: falas, gestos, ações + pensamentos, sensações, impressões, sentimentos, raciocínios íntimos etc.)

Notemos que pode haver uma mescla das duas técnicas, de 1^a. e 3^a. pessoas. É o caso do conto de Clarice, uma vez que a narradora, mesmo sendo humana e contando a própria história, narra atribuindo vida interior às baratas e informando detalhes íntimos dessa vida interior como se tivesse pleno acesso a ela, ou seja, como se fosse onisciente.

A segunda maneira de se caracterizar o narrador é *segundo a focalização perspectiva que ele adota*. A focalização foi um termo popularizado pelo crítico Gérard Genette (2017), que o usava para designar a perspectiva, o ângulo de observação, a distância ou ainda a postura adotada pelo narrador de uma história perante essa mesma história. Pode ser de três níveis:

- Narrador com focalização zero: corresponde à nomenclatura do narrador onisciente, aquele que narra se colocando acima da história (do alto), mostrando possuir amplo conhecimento da vida exterior e interior das personagens;
- narrador com focalização interna: narra de dentro da história, assumindo a perspectiva de um dos participantes dela;
- narrador com focalização externa: narra de fora da história, ou seja, assumindo-se como uma testemunha que desconhece fatos e aspectos do que narra.

Pelo que vimos de “A quinta história”, ela possui um narrador híbrido, mesclando a focalização zero (onisciência) e a focalização interna (participação direta).

O terceiro recurso para se caracterizar o narrador é observar *o grau de conhecimento que ele demonstra*. São dois os graus de conhecimento possíveis: conhecimento total – também chamado de onisciente – ou conhecimento parcial. Este último geralmente se caracteriza como narrador-testemunha. Mas mesmo um narrador-protagonista pode adotar o nível de conhecimento de uma mera testemunha, em razão de uma limitação, que pode ser involuntária e provisória (teve amnésia, desconhece algum mistério etc.) ou intencional (para esconder um segredo, omitir um crime etc.).

Classificando o narrador

Uma vez que o leitor já localizou e caracterizou o narrador de uma determinada história, pode passar à classificação deste. Para tanto, recomenda-se recorrer às nomenclaturas ou classificações já estabelecidas por estudiosos da matéria. Ao iniciante no assunto, recomendamos, por sua didaticidade e relativa amplitude, a Tipologia de Norman Friedman (LEITE, 1985), da qual oferecemos uma síntese a seguir.

Autor onisciente intruso. Tem três características principais: tratar-se de um ser impessoal, tudo saber (aspectos exteriores e íntimos) e tudo comentar (fazer considerações e apreciações sobre o que narra).

Narrador onisciente neutro. Tem em comum com o narrador anterior apenas as duas primeiras características, pois não fica tecendo comentários sobre seu relato.

Eu-testemunha. Quando uma personagem secundária narra (vide o narrador-periférico), a partir de seu ponto de vista testemunhal: humano e fidedigno, mas limitado.

Narrador-protagonista. As mesmas características do anterior, só que agora narrado pela personagem principal.

Onisciência Seletiva Múltipla. Há mais de uma voz narrativa ou mais de uma fonte para o relato, que é dado como que por meio da mediação entre as personagens e o narrador, que vai alternando o relato conforme as personagens e a partir da consciência delas, dando a impressão de que ele não interfere senão minimamente nessas transmissões.

Onisciência Seletiva. Semelhante à técnica narrativa anterior, mas agora se tem uma narração feita exclusivamente a partir da consciência do protagonista.

Modo dramático. O narrador se assemelha a alguém que estivesse lendo em voz alta um roteiro teatral, ou seja, descreve indicações mínimas de cena e aquilo que ele ouve e vê as personagens falando e fazendo, limitando-se a informar apenas isso e deixando tudo o mais a cargo da imaginação do leitor.

Câmera. Semelhante ao anterior, mas ainda mais radical, pois agora desaparecem as indicações mínimas de cena, como se não houvesse uma consciência narrando, mas uma “lente” que dá ao leitor acesso imediato e objetivo aos eventos descritos.

Análise mental, monólogo interior e fluxo de consciência. Apesar de se tratarem de três técnicas distintas, a grosso modo elas têm em comum o apagamento da personalidade e do discurso do narrador, procurando dar ao leitor a impressão de que ele está tendo acesso direto e simultâneo aos pensamentos e gestos interiores das personagens.

PERSONAGENS

Para as orientações sobre como localizar, caracterizar e classificar as personagens de um texto narrativo utilizaremos exemplos de “A palhinha, a brasa e o feijão”, conto de autoria dos Irmãos Grimm.

Localizando as personagens

A forma mais comum de se localizar a personagem de uma narrativa é procurando por nomes próprios ou mesmo substantivos precedidos de artigos definidos (o/s, a/s), pois em textos narrativos tais substantivos costumam assumir animação, ou seja, ganham *status* de *persona*. Exemplo: “A palhinha então perguntou”.

Também ocorre de uma personagem ser nomeada de maneira não específica, com a construção artigo + adjetivo + substantivo: Exemplo do conto dos Grimm: “uma pobre velhinha”. Aliás, um leitor atento perceberá logo que o princípio da *animação* (conferir *anima*, alma, atribuindo algum gesto vital como o de falar, agir e pensar) serve para identificar personagens onde quer que elas apareçam, sejam nomeadas de maneira direta, indireta, por inferência e recursos semelhantes, como fica evidente mais uma vez em um excerto do conto avaliado: “E a mim, ter-me-ia tocado porventura, melhor sorte? - disse a palhinha. - A velha transformou todas as minhas irmãs em fogo e fumaça; agarrou e matou sessenta de uma só vez. Felizmente, eu escapei-lhe por entre os dedos!”. Todos os elementos destacados, por mais que pertençam às mais variadas classificações linguísticas (substantivos, pronomes, numerais etc.) são indicadores que permitem localizar as personagens do conto aludido.

Caracterizando as personagens

A caracterização é o segundo passo para se avaliar as personagens de um texto. Uma vez localizadas pelos expedientes enumerados anteriormente, o leitor poderá destacar aspectos que conferem particularidade a essas personagens e são indicadores de sua individualidade e personalidade. Eis a seguir algumas formas como as personagens recebem suas características próprias numa obra:

- a. Por **descrição**: Deve-se observar o modo como o narrador, ou mesmo outra personagem, descreve e adjetiva o ser, a aparência, os gestos e as ações de determinada *persona*, pois é aí que se localiza e se constrói sua caracterização. Exemplo: “A brasa, que por natureza é fogosa, avançou e ficou pairando sem jeito sobre a ponte improvisada, mas quando chegou ao meio, ouviu o borbulhar da água lá embaixo e ficou com medo. Parou sem coragem de ir nem para a frente nem para trás”. Os itens destacados permitem concluir o caráter afoito, mas inseguro e temeroso da personagem brasa.
- b. Por **inferência** (atos, posturas, silêncios, omissões): Mesmo aquilo que o narrador claramente esconde ou aquilo que naturalmente deixa de dizer sobre uma personagem serve para consolidar a imagem e, portanto, a ideia que dessa personagem pode ser feita. Exemplo: “O feijão, por sua vez, disse: – Eu, também, consegui escapar com vida, mas, se a velha me tivesse posto na panela, a estas horas estaria impiedosamente reduzido a angu, como os meus companheiros”. A expressão seca “a velha” reflete ausência de carinho por esta personagem e indica que ela era má. Já “os meus companheiros” realça o carinho da personagem feijão pelos seus amigos e a simpatia que devemos ter por eles, uma vez que não tiveram a mesma sorte que feijão.

Classificando as personagens

Para essa classificação sugerimos utilizar conceitos contrastantes, alguns extraídos da *Poética* de Aristóteles (2017), outras de *Aspectos do romance*, de E. M. Forster (2005). Conforme Aristóteles, *pelo critério ético*, as personagens se dividem em dois tipos: *elevadas* (virtuosas) vs. *baixas* (viciosas). Aristóteles usa esse critério para distinguir as personagens pelos dois gêneros de poesia dramática existentes em seus dias: as elevadas eram as personagens do drama trágico e as baixas protagonizavam o drama cômico².

Além do gênero literário em que podiam figurar, Aristóteles dividia ainda as personagens *conforme o acabamento artístico*. Assim, as *boas* eram aquelas que tinham sido bem desenvolvidas, já as *más* eram as não tão bem elaboradas. Outra distinção, ainda que ela

² A poesia narrativa (epopeia) acabou sendo classificada por Aristóteles como pertencendo ao gênero de personagens elevadas e virtuosas, mas o desenvolvimento da literatura mostraria que essa distinção não se sustenta, pois desde cedo as narrativas passariam a ter personagens, e mesmo personagens centrais, que Aristóteles certamente vincularia ao campo do “vício”.

não fique tão destacada na *Poética*, é aquela feita *conforme o modo de caracterização da personagem: descrição* (moral e física, feita pela própria e/ou pelo coro e por outras personagens) *vs. personalidade*, sendo esta deduzida das ações. Como Aristóteles enfatiza em vários passos de sua *Poética* que as pessoas são definidas pelo que fazem e não pelo que delas dizem elas mesmas ou os outros, resta que ele via esses dois modos de caracterização da personagem como concorrentes na poesia grega.

Por último, o filósofo classificava as personagens *conforme o papel desempenhado por elas na trama: protagonista vs. antagonista*. Posteriormente, essas distinções receberiam as conotações do herói *vs.* o vilão, que é como as conhecemos hoje. Os dois últimos pares contrastantes com que sugerimos a classificação das personagens devemos a Forster (2005). Elas podem ser nomeadas *conforme a relevância que assumem no enredo*, sendo as *principais* bastante decisivas e as *secundárias*, pouco. Desse par decorre outro, semelhante, mas com algumas particularidades: *conforme a capacidade de mobilizar o leitor*, será a personagem *redonda* (aquela que recebe no decorrer da história um aprofundamento que inspira mobilização) ou *plana* (aquela que, não tendo muito desenvolvimento, pouco mobiliza).

TEMPO

Nas considerações sobre como localizar a categoria do tempo em um texto narrativo utilizaremos, a título de exemplificação, a fábula “A lebre e a tartaruga”, de Esopo (2023).

Localizando o tempo

Nossa primeira observação sobre esse elemento é a de que o leitor deverá, antes de tudo, se lembrar de que, muito frequentemente, esse tempo não será marcado explicitamente no texto. Vejamos um exemplo da fábula mencionada, que se inicia assim: “Uma tartaruga e uma lebre discutiam para saber quem era a mais veloz”. Destacamos o verbo para realçar que o narrador não nos informa quando se deu essa discussão. Trata-se de algo vago, indeterminado: Foi certo dia? Uma vez? Na primavera? Não é possível saber. Outras vezes, o tempo não será totalmente omitido, como no exemplo dado, mas estará apenas delineado, cabendo ao leitor fazer inferências, como ocorre neste trecho: “Por isso, combinaram uma data para uma corrida e um local aonde deveriam chegar”. Seria o caso de nos perguntarmos: Quando combinaram? Não está claro, mas, diferentemente do caso anterior, agora pelo menos

sabemos que foi em razão de, em consequência de e, portanto, *depois* da discussão (considerando-se o fator anterioridade/causalidade).

O tempo pode ser apenas sugerido, como aqui: “combinaram uma data”. Não sabemos que data foi, mas por esta sugestão podemos pelo menos compreender que as personagens entraram em um acordo sobre certo dia e horário. E há casos, principalmente em narrativas curtas e concisas, como a fábula de Esopo, nos quais os marcadores temporais nos deixam entre a informação e a mera imaginação, principalmente por sua natureza vaga (que indefina o minuto, hora, dia, semana, mês, ano, séc.). Exemplo: “No dia certo, partiram”.

Às vezes o narrador não indicará claramente o momento da ação, mas, por meio de um pequeno elemento linguístico, como uma conjunção aditiva e consecutiva, nos informará que uma coisa sucedeu depois de uma outra, permitindo-nos ter uma noção mínima de localização temporal: “Caiu à beira de uma estrada e adormeceu”. Não sabemos o dia e horário dessa sequência, mas pelo menos sabemos que o sono veio *depois* de a personagem cair.

Além de conjunções consecutivas e aditivas, os advérbios ou locuções adverbiais de tempo devem ser localizados e marcados no texto. Exemplos de *advérbios de tempo*: hoje, logo, primeiro, ontem, tarde, outrora, amanhã, cedo, antes, depois, ainda, antigamente, antes, doravante, nunca, então, ora, jamais, agora, sempre, já, afinal, amiúde, breve, constantemente, enfim, entretantes (enquanto isso), hoje, imediatamente, primeiramente, tarde, provisoriamente, sucessivamente. Exemplos de *locuções adverbiais de tempo*: às vezes, à tarde, à noite, de manhã, de repente, de vez em quando, de quando em quando, a qualquer momento, de tempos em tempos, em breve, hoje em dia.

Caracterizando o tempo

Utilizaremos os estudos de Benedito Nunes (1995) para indicar alguns mecanismos de caracterização do tempo narrativo. Conforme o teórico, a noção de tempo pode ser classificada em dois níveis distintos: o nível da história, que é relativo aos fatos acontecerem em uma certa ordem, e o nível do enredo, que ajusta esses fatos sistematicamente. Para Nunes as relações entre o tempo e o espaço são mutuamente permeáveis: se o espaço é dominante no texto, a temporalidade é virtual; se o tempo é dominante, a espacialidade é que se torna virtual. A partir desse estudo de Nunes o leitor iniciante pode chegar a um glossário básico para operar com as categorias de tempo narrativo:

Cronologia: disposição de uma série de eventos organizados conforme sua ordem temporal. Consideramos que serve, por exemplo, para o leitor estabelecer as partes de um enredo ou a sequência dos eventos de uma trama.

Duração. A percepção da passagem do tempo e de sua duração auxilia em boa parte dos efeitos psicológicos da narrativa.

Intervalo: período entre um andamento e outro. Da noção de intervalo pode-se deduzir também as noções seguintes de repetição e sucessão.

Repetição. Auxilia na compreensão de constância, na configuração de uma situação e pode ainda contribuir para caracterizar um ritmo regular ou para produzir suspense, já que, em narrativa, episódios ou gestos repetidos sempre levam o leitor a esperar por uma reviravolta.

Sucessão. Traduz a ideia de comparação entre dois recortes de tempo e pode permitir ao leitor perceber que uma coisa decorre de outra, uma ação leva a uma reação ou a uma consequência, dentre outras possibilidades.

Outra importante contribuição da obra de Nunes para a compreensão do tempo narrativo está nos conceitos de acronia e anisocronia. *Acronia* é quando a história não se situa numa época definida e as diferenças de tempo são meramente atmosféricas (dia/noite; luz/sombra), com tendência a um vago presente. É o caso das indicações temporais da fábula de Esopo já mencionada.

Já o conceito de *anisocronia* é mais complexo. Trata das nuances distintivas entre a duração do tempo da narrativa e a duração da história (a prova de que são diferentes é que pode-se narrar longamente uma história reduzida e também pode-se apressar um enredo relativamente longo). São partes da anisocronia:

Sumário: abreviação dos acontecimentos num tempo menor do que o de sua suposta duração na história (o narrador sintetiza).

Alongamento: o discurso dura mais do que a história (o narrador se estende).

Cena: o discurso corresponde aproximadamente ao tempo dos acontecimentos.

Pausa: o tempo para e o discurso continua com a descrição, como um quadro estático.

Elipse: anula o tempo do discurso e prossegue o da história.

Frequência: reprodução de acontecimentos recorrentes (hábitos, costumes).

Nossa última sugestão para o leitor iniciante na sua meta de caracterização do tempo narrativo é lembrá-lo que haverá diferentes configurações conforme os gêneros avaliados. Assim, enquanto no conto e em outras narrativas curtas o tempo costuma aparecer como sendo instantâneo e correlato às situações narradas, nos gêneros de duração média, como a novela, se percebem situações diversas ligadas por encadeamento cronológico e de rigorosa

causalidade. Já o romance apresenta maior complexidade nessa representação, uma vez que nele se visa ao contorno temporal e histórico da ação humana.

Classificando o tempo

O leitor pode utilizar a mesma obra de Nunes (1995) para sistematizar a classificação das diferentes espécies do tempo narrativo que localizar e caracterizar na história que está analisando. Conforme o mencionado teórico, são cinco os principais tipos de tempo relacionados à narrativa:

1. *Tempo físico*: aquele cujas mensurações são precisas, pois é medido por meio de grandezas e baseado em relações de causa e efeito (princípio da causalidade).
2. *Tempo psicológico*: aquele que se configura por meio de momentos imprecisos e é percebido a partir de sentimentos, sensações, lembranças e emoções. Efetiva-se na aproximação/fusão (de tempos distintos).
3. *Tempo cronológico*: engloba os acontecimentos da nossa vida cotidiana e baseia-se em movimentos naturais, formando uma sequência linear (para o passado ou para o futuro).
4. *Tempo histórico*: tem sua duração nas formas históricas da vida. Baseia-se em eventos culturais e sociais, formando ciclos ou conjuntos históricos.
5. *Tempo linguístico*: ocorre pelo exercício da palavra, via enunciação, que acontece a partir de um centro organizador: “eu, aqui e agora” (conforme a formulação do linguista francês Benveniste). Refere-se ainda aos dêiticos ou marcadores linguísticos de tempo, como “hoje”, “amanhã” e “agora”.

Apesar de essas serem as classes principais de tempo apontadas por Nunes, sua obra menciona ainda: *o tempo da escrita* (que é uma tentativa de representação do tempo físico); *o tempo inofensivo ou inexistente* (utilizado em narrativas em que as personagens parecem estar congeladas em um determinado estágio da vida, como o Ulisses da *Odisseia* de Homero) e *tempo real*, no qual o tempo ficcional reconfigura o tempo cronológico, que é sua representação dominante.

ESPAÇO

Nossas sugestões para que o leitor iniciante localize os elementos configuradores do espaço de uma narrativa serão acompanhadas de exemplos da crônica “Metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo.

Localizando o espaço

Para identificar os elementos linguísticos configuradores do espaço de uma cena narrativa o leitor precisa ficar atento principalmente aos advérbios espaciais, locuções adverbiais de lugar e outros instrumentos descritivos semelhantes utilizados pelo narrador: atrás, acima, antes, diante, no alto, além etc.

É o que conferimos nestes exemplos extraídos de um trecho da mencionada crônica: “As outras baratas fugiram aterrorizadas para trás do móvel. Ela quis segui-las, mas não coube atrás do móvel”. Ambos os destaques mencionam, nomeiam os lugares da ação. Mas também pode ocorrer que o ambiente da cena ou a aparência da personagem³ não seja completamente especificado, como aqui: “Fez uma espécie de manto com a cortina da sala para cobrir sua nudez”. O termo em destaque está descrevendo um objeto, a cortina, mas está também indicando o possível lugar da ação no momento: a sala. O mesmo tipo de espaço pode ser localizado neste outro trecho da mesma crônica: “Saiu pela casa e encontrou um armário num quarto”. “A casa” é uma descrição sintética dos cômodos por onde a personagem se deslocou e as especificações do armário, [um que estava] “num quarto”, servem ainda para situar a cena no quarto onde tal armário se encontrava.

Apesar de isso não ser muito lembrado nos manuais escolares, a descrição faz parte da composição do espaço narrativo, e isso inclui descrições de pessoas, vestuários, materiais, elementos etc. Eis um exemplo que pode parecer inusitado: “encontrou um armário num quarto, e nele, roupa de baixo e um vestido”. Ocorre que o visual das personagens e seu figurino também constituem a espacialidade da história. Além disso, o leitor iniciante deve ser lembrado que as menções espaciais podem ser pormenorizadas, mas também podem ser meramente alusivas e genéricas, como aqui: “Contratou babás e entrou na Pontifícia Universidade Católica”. Outros recursos que auxiliam a compreender o espaço de uma história são:

³ Consideramos que aspectos referentes à aparência e descrição das personagens se encaixam na categoria de espaço.

Apresentação de pessoas, objetos ou itens referidos e focados: a descrição de uma cadeira, a sugestão visual da aparência física de uma personagem, da fachada de uma residência etc.: Exemplo: “Olhou-se no espelho e achou-se bonita. Para uma ex-barata. Maquiou-se.”. O que ocorre em exemplos como esse é que o leitor recebe uma imagem, uma visualização que confere segundo plano à cena que ele imagina ao ler ou ouvir o trecho.

Indicação de cores, texturas, tamanho, material e dimensões físicas:

- Cores e materiais: “Passou a vestir bem” (está implícito que se tratam de cores elegantes, tecidos, sapatos e itens de embelezamento caros);
- Texturas: “Fez uma espécie de manto com a cortina da sala para cobrir sua nudez” (sugestão de textura das cortinas);
- Tamanho: “Filas no Instituto Nacional de Previdência Social” (está implícito que são filas grandes);
- Dimensões físicas: “Começou a mexer suas patas e viu que só tinha quatro, que eram grandes e pesadas e de articulação difícil.”

Caracterizando o espaço

O leitor iniciante terá uma boa introdução à percepção sobre o funcionamento narrativo da descrição espacial se distinguir os pares de oposição em que geralmente a variação cênica nas narrativas se dá. Oferecemos a seguir dois exemplos básicos desses pares contrastantes.

Espaço explicitado vs. espaço inferido. O espaço explicitado é aquele que é descrito pelo narrador: “Começou a mexer suas patas e viu que só tinha quatro, que eram grandes e pesadas e de articulação difícil.”. Já o espaço inferido é apenas sugerido, exigindo do leitor que imagine o pano de fundo e os componentes da cena: “Seu último pensamento humano foi para seu dinheiro rendendo na financeira”. “Dinheiro” e “financeira” são indicações que nos levam a imaginar um banco ou instituição semelhante.

Espaço interno vs. espaço externo. Essa é uma das mais importantes distinções do cenário narrativo, pois influencia na psicologia da leitura e interfere na configuração das personagens. O espaço interno pode sugerir segurança, previsibilidade, abafamento etc. Exemplo: “Uma barata acordou um dia e viu que tinha se transformado num ser humano. Começou a mexer suas patas e viu que só tinha quatro, que eram grandes e pesadas e de

articulação difícil. Não tinha mais antenas. Quis emitir um som de surpresa e sem querer deu um grunhido. As outras baratas fugiram aterrorizadas para trás do móvel. Ela quis segui-las, mas não coube atrás do móvel. ”

Já os espaços abertos podem sugerir dinamismo, imprevisibilidade, perigo e estados semelhantes. Exemplo: “Conseguiu a muito custo um emprego como faxineira”. A sugestão dos espaços abertos nesse excerto fica por conta da possível perambulação da personagem para encontrar um emprego.

Classificando o espaço

Sugerimos a classificação dos espaços narrativos por meio de pares contrastantes, descritos a seguir:

Descrição de ambiente vs. descrição de personagens. Eis um exemplo de descrição de ambiente: “Saiu pela casa e encontrou um armário num quarto, e nele, roupa de baixo e um vestido”. E de descrição de personagens: “Olhou-se no espelho e achou-se bonita”.

Espaço descrito (narração descritiva) vs. espaço narrado (descrição narrativa). Essa nossa nomenclatura decorre da distinção que o crítico Georg Lukács (1965) fez entre as técnicas romanescas de descrever e de narrar. Na primeira, a composição do espaço é estática e meramente descritiva. Na segunda, os destinos humanos dos protagonistas são intimamente relacionados aos espaços nos quais eles convivem e se movem, pois espaços e seres exercem mútuas influências em sua dinâmica social.

Exemplo de espaço narrado (descrição narrativa): “desceu pelo pé da cama e correu para trás de um móvel”. Nesse trecho observamos que a indicação dos objetos e materiais não é aleatória nem meramente figurativa, mas utilizada na medida que pode representar o drama vivido pela personagem, revelando ainda sua condição.

ENREDO

Em sua *Poética* Aristóteles define o enredo, sob a nomenclatura de fábula, como sendo o conjunto de eventos de uma história em seu encadeamento artisticamente necessário e verossímil. Curiosamente, o enredo, elemento mais estudado na *Poética*, é a menos conhecida e estudada das cinco categorias narrativas e, conseqüentemente, a menos conhecida dos

leitores iniciantes. Para considerações sobre esse item, utilizaremos exemplos do conto “Os meninos verdes” (2023), de Cora Coralina.

Localizando o enredo

Como, segundo Aristóteles (2017), o que constitui o enredo não é apenas um conjunto de atos sucessivos, mas sua organização interna conforme as leis artísticas da necessidade e da verossimilhança, apresentaremos agora, no sentido de auxiliar o leitor iniciante, alguns recursos para a localização dos itens do enredo. Para tanto, utilizaremos como ponto de partida justamente os dois fatores constituintes básicos mencionados.

A necessidade artística. Para o filósofo grego, os eventos da história (falas e atos) devem estar tecidos (de onde vem a palavra *texto*), enredados (donde deriva *enredo*) e entremeados (de *trama*) de tal maneira que nenhum deles fique solto ou sem justificativa interna na história. Isso significa que cada fio da história precisa ser narrativamente necessário, o que impõe que em uma trama bem construída cada ato e fala, desde os primeiros, deverão levar a outra fala e/ou ato concatenado e consequente, até o final da história.

Isso significa que em um enredo haverá um encadeamento perceptível de eventos. Independentemente da nomenclatura que usem, Aristóteles e os estudiosos subsequentes compreendem que há quatro grandes momentos nesse encadeamento do enredo: 1) a situação inicial, na qual a história se abre e uma pré-condição é dada para que em seguida seja modificada; 2) o surgimento de uma modificação da situação inicial, no sentido de uma intriga ou conflito que se configura; 3) o desenvolvimento dessa intriga ou conflito, com seus desdobramentos; 4) o desfecho, com um reequilíbrio ou reconfiguração da situação inicial.

Localizar as marcas linguísticas desse encadeamento é também estabelecer condições para caracterizar e classificar o enredo. Como a situação inicial coincide com o início físico da narrativa, basta ao leitor procurar nesse início elemento(s) linguístico(s) que se utiliza para marcar ressalva, oposição, antagonismo ou contrariedade e provavelmente estará diante da configuração do conflito, que marca a passagem do momento 1 para 2. Exemplifiquemos com o conto de Cora Coralina mencionado. A situação inicial vai da frase de abertura até a primeira fala da personagem narradora, quando o microuniverso em equilíbrio se abala diante do “não” dito por ela. Ao circular essa marca linguística de oposição, o leitor perceberá o gesto de oposição da mulher ao jardineiro: crescerão os meninos verdes que haviam sido

confundidos com as plantas que ele pretendia eliminar na situação inicial. Configura-se o conflito e a partir daí a intriga será desenvolvida e passará pelos seus desdobramentos (fase 3). Nesta fase do enredo, o mistério em torno da natureza dos seres verdes e a latente ameaça sobre eles, pressentida pela mulher que os encontrou e se sente maternalmente ligada aos meninos, sofre vários desdobramentos. Finalmente, depois da expressão “Ofereceram até indenização”, o enredo entra em sua fase 4, pois a ameaça latente aos meninos verdes desaparece ou cede a partir daí, e conseqüentemente a história se encaminha para um reequilíbrio e o seu desfecho.

A verossimilhança. Não basta que os eventos da história sejam encadeados por sua necessidade interna ou artística, é preciso que atendam também uma necessidade externa, por assim dizer: devem dar ao leitor a impressão de que tais eventos poderiam acontecer do modo como está narrado, dadas as condições apresentadas pelo próprio texto. Ou seja, independentemente do material com que é construída (fatos ou ficções) a narrativa literária precisa convencer, criando um efeito de semelhança de verdade ou de semelhança com a realidade tal qual elaborada pela história. Para o leitor não importa se meninos verdes existem, mas se, existindo como propõe a história, poderiam viver tal aventura como deles se contou.

Caracterizando o enredo

Conforme sugestão de Cândida Gancho (1991), podemos dividir os enredos em dois tipos básicos: *enredo de ação*, cuja principal característica é ser composto por atos exteriores evidentes das personagens, e *enredo psicológico*, quando os principais movimentos são do universo psicológico ou interior dos seres da história.

Classificando o enredo

Para a classificação do enredo sugerimos as considerações de Massaud Moisés no verbete “Enredo” do seu *Dicionário de termos literários*, baseados no qual oferecemos uma síntese a seguir. Moisés (1998) faz distinções sutis e úteis entre os mais variados conceitos que são utilizados, muitas vezes, de forma indistinta para se referir ao enredo. Com alguns acréscimos nossos, a partir de outros teóricos, eis as distinções:

- a. Argumento = se identifica com o assunto;

- b. Assunto = é a síntese da história;
- c. Enredo = pressupõe um nexo de causalidade entre os eventos; não pode ser sintetizado nem resumido;
- d. Estória = mesmo que história (só que escrito de forma arcaica, antiga);
- e. Fábula = imitação de ações, a composição dos atos (da história);
- f. História = sequência de acontecimentos encadeados rumo ao desenlace; “uma narrativa de acontecimentos arranjados em sua sequência temporal” (E.M. Forster) (pode ser sintetizada ou resumida);
- g. Intriga = sinônimo de trama;
- h. *Mythos* = termo grego retirado da *Poética* de Aristóteles e que Moisés (1998) parece usar no sentido de história;
- i. *Plot* = termo do inglês equivalente a enredo;
- j. Tema = ideia central de uma obra literária;
- k. Trama = relato sucinto da história, semelhante ao enredo, mas reduzido ao essencial (eventos decisivos).
- l.

Assim, após discutirmos o enredo, vemos que a senda aberta pela *Poética* do autor estagirita possibilitou a apreensão e compreensão das nuances das formas narrativas, bem como encaminhou o fazer criativo e, sobretudo, analítico da literatura, a alcançar avanços significativos que contribuíram para o surgimento de novas modalidades ficcionais e de suas respectivas classificações categoriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecidas pela primeira vez na *Poética* de Aristóteles (cerca de 330 a.C), as chamadas cinco categorias narrativas aristotélicas (enredo, narrador, personagens, tempo, espaço) são ferramentas de análise de histórias que receberam naquela obra tratamento inicial e também desigual, vindo a ser desenvolvidas desde então pelos mais variados teóricos e críticos.

Neste trabalho de orientação didática e introdutória procuramos demonstrar que é possível, mesmo àquele que está dando os primeiros passos na análise literária, ler com eficácia e aproveitamento qualquer tipo de narrativa, valendo-se da técnica da tríplice abordagem: identificar (no material linguístico do texto), caracterizar (distinguindo contrastes,

usos e hierarquias de tratamento na história) e classificar (nomear qualitativamente a partir de contribuições estabelecidas da teoria e da crítica) as categorias narrativas do texto.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

CORALINA, Cora. “Os meninos verdes”. Disponível em: <<https://contobrasileiro.com.br/os-meninos-verdes-conto-de-cora-coralina/>>. Acesso em 17 de agosto de 2023.

ESOPO. A lebre e a tartaruga. *Fábulas de Esopo* (Portuguese Edition). L&PM Editores, 2023. (Edição do Kindle)

FORSTER, E. M. “Pessoas”. In: _____. *Aspectos do Romance*. São Paulo: Globo, 2005.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Tradução de Ana Alencar. São Paulo: Estação liberdade, 2017.

IRMÃOS GRIMM. A palhinha, a brasa e o feijão. Disponível em: <https://www.efuturo.com.br/biblioteca_online.php?txChave=3007A-palhinha-a-brasa-e-o-feijao>. Acesso em: 17 ago. 2023.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo* (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática, 1985.

LISPECTOR, Clarice. A Quinta História. In: _____. *A Legião Estrangeira*. São Paulo, Ática, 1977, p. 81-84.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: _____. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1965. p. 43-94.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1998.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Metamorfose. In: _____. *O gigolô das palavras*. Porto Alegre: L&PM, 1992. p. 50-51.

A TRADIÇÃO DA ESCRITA DIARÍSTICA NA NARRATIVA DE FICÇÃO BRASILEIRA: UMA INTRODUÇÃO

Cloves da Silva Junior
Secretaria de Estado de Educação de Goiás
Instituto Federal de Goiás

[...] passo agora o dia todo a escrever o diário. Como essa tarefa deverá ser a última coisa que realize em vida, dá-me prazer ainda maior do que o trabalho diuturno. Dá-me sensação da onipotência, da onisciência, de ser dono dos meus dias, das minhas horas e minutos, da minha verdade enfim.

Edson Amâncio, *Diário de um médico louco* (p. 51-52)

Popularmente, o gênero diário é visto como receptáculo de segredos que foram confiados estritamente às páginas que permanecem escondidas dos olhares comuns. Espaço de intimidade e de privacidade, os diários passaram a ser entendidos como sinônimo de verdade, de documento. No entanto, se forem consideradas as teorizações de Carlos Castilla del Pino (1996), o qual discorre sobre a existência dos cenários íntimo, privado e público, veremos que esse primeiro cenário só consegue ser acessado pelo próprio indivíduo, ou seja, não é possível mostrá-lo para outra pessoa. Logo, o diário não poderia ser visto como sinônimo de prova documental, já que os relatos contidos em seu interior não são verificáveis, considerando que outra pessoa não consegue acessar o espaço íntimo daquele que o escreveu.

Uma outra questão que costuma ser abordada em relação ao diário é a ausência de regras definidas de escrita. Por não possuir um formato engessado, vários teóricos tentaram elaborar uma caracterização para esse gênero ao longo do tempo. Alain Girard (1986, p. 3-5), a partir da análise de diários publicados, compilou alguns traços que constituem esse gênero: a escrita dia a dia; o discurso em primeira pessoa; o foco na vida privada do diarista; o conteúdo do diário que é destinado ao próprio diarista; e a escrita sem a intenção de publicação, além de outras observações. Philippe Lejeune (2014, p. 299-302) também se

ocupou da tarefa de elencar características definidoras desse gênero. Para ele, a ausência de regras, a escrita cotidiana, o caráter descontínuo e fragmentário da escrita, a admissão de vários níveis de linguagem e estilo são marcas fundamentais para a existência de uma escrita diarística.

Mesmo sem ter modelos pré-definidos, Lejeune (2014, p. 299, grifos do autor) explica que o diário é “uma *série de vestígios datados*” e indica que a data é imprescindível para o diário, sob pena de ele ser considerado apenas uma caderneta de anotações. Na esteira desse pensamento, Maurice Blanchot (2005, p. 270), diz que o diário “deve respeitar o calendário. Esse é o pacto que ele assina. O calendário é seu demônio, o inspirador, o compositor, o provocador e o vigilante. Escrever um diário íntimo é colocar-se momentaneamente sob a proteção dos dias comuns”. Da mesma forma, Béatrice Didier (1976, p. 171) assevera que a data é a própria substância do diário.

Em minha tese de doutorado, intitulada *A escrita diarística como estratégia narrativa em três romances brasileiros contemporâneos* (SILVA JUNIOR, 2021), questionei essa visão essencialista que ancora a existência do diário à inscrição de uma data. A partir dos postulados teóricos de Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), é possível compreender que os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, portanto, são maleáveis e não podem ser definidos por apenas um traço ou característica. Além disso, Bakhtin (2011, p. 261) explica que os gêneros do discurso são construídos a partir de uma estrutura composicional, temática e estilo. Logo, considerando as características apontadas por Girard (1986) e Lejeune (2014), entendemos que a data é apenas um dos elementos que compõem a escrita diarística, a qual não pode ser definida apenas pela existência de datação.

Em sua teorização sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2011) também explica que há uma diferença entre gêneros primários, que são considerados mais simples, e os secundários, caracterizados como mais complexos e com um nível melhor de elaboração. Nesse sentido, ao construir um gênero secundário, os gêneros primários podem ser transformados e incorporados, perdendo “*o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios*” (BAKHTIN, 2011, p. 263, grifos meus). Desse modo, se uma conversa de WhatsApp, um bilhete ou um diário (gêneros primários) são incorporados em uma obra literária, por exemplo, perde-se o vínculo imediato entre esses gêneros e a realidade concreta, pois eles foram estilizados para cumprir um papel no interior da obra de ficção. A partir disso, eles se tornam gêneros secundários porque passaram por um processo de elaboração mais complexo.

Nesse contexto, é importante mencionar que alguns escritores e escritoras da literatura brasileira ficcionalizaram o gênero diário, apropriando-se de suas características para servir a propósitos mais ou menos específicos da narração, fazendo com que o diário estruture toda a narrativa ou que se apresente por meio de fragmentos. Então, o gênero diário, enquanto gênero primário, é absorvido por uma forma narrativa (romance, novela, conto, crônica) que passa por um processo de elaboração e torna-se um gênero secundário. Para exemplificar esse processo, Bakhtin (2011, p. 264) comenta a inserção da carta no romance, gerando um romance epistolar. Do mesmo modo, a explicação desse teórico russo também pode ser aplicada ao diário: a partir do momento em que esse gênero faz parte da realidade concreta apenas por meio do romance, por exemplo, ele é visto como um “acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana” (BAKHTIN, 2011, p. 264). Logo, o gênero diário, agora absorvido por uma forma literária narrativa, pode ser chamado de diário ficcional/fictício, entendido como uma técnica ou estratégia da narrativa, isto é, um acontecimento literário, nos termos de Bakhtin.

Para dirimir eventuais inquietações sobre a designação de um diário como ficcional, é importante destacar que não pretendo dizer que o gênero diário não é suscetível à fabulação, independente de ele ser publicado ou não. Como disse inicialmente, não se pode tomar o diário como a expressão da verdade. Chamo de diário ficcional, além de outras características que serão abordadas na primeira seção deste capítulo, aquele diário que foi absorvido por uma forma narrativa da ficção – romance, novela, conto ou crônica –, na qual o diarista é uma persona que não existe na realidade empírica, isto é, que é fruto de uma criação ficcional. Nessa perspectiva, Valérie Raoul (1999, p. 26-27, grifo da autora) salienta que:

o *eu* do narrador ficcional não existe fora do texto; ele é criado pela linguagem que, neste caso, cumpre uma função performativa e não representativa ou informativa. As questões de verdade e falsidade são, portanto, irrelevantes, a ficção sendo precisamente aquilo que não é verdadeiro nem falso, mas que existe em um plano distinto do verificável¹.

Para Raoul (1999), o diário ficcional localiza-se em outra instância discursiva porque ele não pretende existir fora da ficção, justamente porque o diarista que narra em 1ª pessoa é uma criação da linguagem que cumpre um papel específico nas tramas da narrativa, que atua

¹ Todas as traduções de textos em língua estrangeira deste capítulo são de minha autoria, com a indicação do texto original em nota de rodapé. No original: *Le je du narrateur fictif n'existe pas en dehors du texte; il est créé par le langage qui remplit dans ce cas une fonction performative et non représentative ou informative. Les questions de vérité et de fausseté sont donc hors de propos, la fiction étant précisément ce qui n'est ni vrai ni faux, mais qui existe sur un plan distinct du vérifiable.*

na performance de uma determinada personagem. Para esclarecer isso, utilizo como parâmetro duas obras literárias brasileiras: *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e *Diário do farol*, de João Ubaldo Ribeiro.

Na primeira obra, Carolina relata a difícil busca por sustento para seus filhos e para si, além de tecer reflexões sobre a fome e sobre as tramas políticas que governavam o Brasil entre 1955 e 1960. Essa diarista também apresenta alguns comentários sobre seu processo de escrita e, por vezes, faz uso de uma linguagem metafórica em seus registros diarísticos; o próprio título da obra expressa isso: a favela, segundo ela, é o quarto de despejo da cidade porque abriga os restos, os seres que são indesejáveis pelo restante da sociedade. Então, por mais que sejam encontrados traços de literariedade nos escritos de Carolina, o eu que escreve o diário é uma pessoa que tem existência na realidade empírica e não apenas uma criação da linguagem.

Na segunda obra, de João Ubaldo Ribeiro, temos uma situação distinta: o diarista é um ex-padre ateu, o qual atuou como torturador no período do regime militar. Por meio dos registros diarísticos, essa personagem fala sobre sua relação conflituosa com o pai desde a infância, até ser enviado para um seminário para se tornar padre. A partir daí, o protagonista adquire um caráter chantagista e manipulador que atinge a todos que estão à sua volta. Então, no ápice de sua carreira como padre, ele passa a colaborar com a ditadura e entrega muitos daqueles que tentavam subverter e destruir o regime. Nesse caso, temos uma persona que só tem existência no universo ficcional e que tenta usar o *status* de “verdade” da escrita diarística para convencer o leitor de que não está contando mentiras. Nesse exemplo, fica evidente que o diário é uma estratégia narrativa que possui uma relação específica e intencional com a narrativa. Esse é o tipo de diário que chamo de ficcional, em que o ex-padre ateu não se vincula diretamente ao escritor João Ubaldo Ribeiro, isto é, não se configura como um eu do escritor.

De todo modo, é importante ressaltar também que a obra de Carolina Maria de Jesus antes ou depois da publicação, continua sendo um diário: ele pode acolher outros gêneros do discurso, mas ainda assim sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo seguem as convenções do diário. Na obra de João Ubaldo Ribeiro, o relato do ex-padre ateu é um romance-diário, uma forma híbrida, um acontecimento artístico-literário resultante da fusão de dois gêneros distintos que possuem semelhanças de composição e que podem quebrar as convenções estabelecidas a respeito desses gêneros em função da capacidade que a literatura tem de (re)moldar as formas literárias (ou não). Essa distinção, a meu ver, também é

fundamental para compreender a necessidade de uma diferenciação entre o gênero diário e o diário ficcional que atua como uma técnica da ficção.

Dito isso, na primeira seção deste capítulo, apresentada a seguir, discutirei algumas definições que são atribuídas ao diário ficcional a partir de algumas teorias que tratam dessa técnica da ficção para que se juntem à definição apresentada acima. Na segunda seção, tratarei da tradição que se constituiu com o uso do diário na narrativa brasileira.

DIÁRIO FICTÍCIO/FICCIONAL: UMA TÉCNICA/ESTRATÉGIA DA FICÇÃO

De acordo com Raoul (1999, p. 14), “o termo ‘diário fictício’ é [...] mais apropriado do que romance-diário”², tendo em vista que há romances que não são estruturados em forma de diário. A partir disso, é perceptível que a terminologia adotada por Raoul é mais abrangente e não se restringe a apenas uma forma literária, considerando que, além do romance, outros gêneros literários também podem absorver o diário. Bakhtin (2010), ao tratar do estudo do romance, faz referência ao fenômeno de romancização dos gêneros literários, responsável por torná-los mais soltos, livres de suas formas engessadas e com possibilidade de renovação formal. Bakhtin (2010, p. 400) explica também que essa romancização não acontece apenas pela influência do romance, mas também pela “ação direta das transformações da própria realidade”. Desse modo, esse fenômeno abordado por esse teórico russo pode ser utilizado para esclarecer que não apenas o romance, mas também os demais gêneros narrativos adquiriram a capacidade de absorver outros gêneros primários para, então, estilizá-los. Por este motivo, podemos encontrar novelas, contos e crônicas que podem conter fragmentos de diários ou serem estruturados a partir da forma do diário.

Quando uma forma literária absorve esse gênero, inicia-se um processo de mimetização da escrita diarística, a partir do aproveitamento dos elementos composicionais, temáticos e estilísticos que caracterizam o diário. Nesse sentido, Lorna Martens (2009, p. 26, grifo da autora) apresenta uma explicação voltada para o romance-diário que também pode ser aplicada aos demais gêneros que fazem uso do diário:

os romances diários também adotam a estrutura formal dos diários reais, mas geralmente não copiam o *uso* da forma dos diários reais. Os autores de diários reais utilizam a estrutura do dia a dia de acordo com a premissa de que estão escrevendo um “diário” e, a partir daí, sem pensar no potencial artístico da forma; eles simplesmente acumulam o registro um dia após o

² No original: *Le terme de « journal fictif » est [...] mieux approprié que roman-journal.*

outro. Os autores de romances-diários, ao contrário, escolhem a forma conscientemente, e geralmente com algum fim artístico particular em vista: transmitir a impressão de imediatismo, mostrar o desenvolvimento de um personagem, apresentar variações sobre um tema, estabelecer um contexto para ironia dramática e assim por diante.³

Assim, fica evidente a diferença de uso do diário pelos autores de diários “reais” e pelos escritores e escritoras de ficção. No espaço ficcional, o diário cumpre um papel relativo ao potencial artístico que ele pode desempenhar na narração, estabelecendo vínculos com a personalidade do narrador e/ou com os propósitos da narrativa, e até mesmo para estabelecer conexões com o leitor, pois é frequente nos diários ficcionais a interlocução com um tu: o narrador de *Diário da queda*, de Michel Laub, direciona seus escritos ao seu filho; a narradora de *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende, dialoga com o próprio caderno em que ela escreve os registros, o qual é nomeado como Barbie.

O diário ficcional pode, então, aproximar-se ou afastar-se de seu modelo da realidade empírica. Diferentemente do gênero diário, que é imprevisível e não possui um plano geral, o diário ficcional, enquanto técnica da ficção, apresenta um arco narrativo adequado ao gênero literário que absorveu o diário. Ao analisar diários ficcionais, tendo em mente essa aproximação ou afastamento do modelo da realidade empírica, propus o emprego das expressões *uso tradicional do diário pela ficção* ou *uso não tradicional do diário pela ficção* para evitar a classificação do diário ficcional como verdadeiro ou falso. O primeiro caso refere-se “[...] aos diários ficcionais que possuem um grau maior de semelhança com o diário, a partir da simulação de uma escrita próxima aos eventos narrados, da inscrição da data que possibilita a verificação da regularidade da escrita, da fragmentação e da descontinuidade [...]” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 192).

O segundo caso leva em consideração aqueles diários ficcionais que, em alguma medida, “[...] subverteram algumas das convenções que haviam sido estabelecidas pelo diário, como a escrita em terceira pessoa, a ausência de inscrição da data, a reelaboração dos registros diarísticos, a destinação do diário para uma personagem específica [...]” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 192), dentre outras características. A expressão *uso não tradicional do diário* é necessária justamente porque a ficção costuma jogar e brincar com as formas para

³ No original: *Diary novels adopt the formal structure of real diaries as well, but they generally do not copy real diaries' use of form. The authors of real diaries use the day-to-day structure in accordance with the premise that they are writing a "diary," and thereafter without thought to the artistic potential of the form; they simply accumulate a record of one day after the next. The authors of diary novels, on the contrary, choose the form consciously, and usually with some particular artistic end in view: to convey the impression of immediacy, to show the development of a character, to present variations on a theme, to establish a context for dramatic irony, and so forth.*

revitalizá-las e reinventá-las. Por vezes, a ficção também zomba dessas formas literárias, satiriza-as para afrontá-las e desconstrui-las. Como o diário e o romance, especialmente, possuem um caráter plástico, o cruzamento desses dois gêneros pode gerar possibilidades quase infinitas de composição, pois o romance admite a inserção de outros gêneros em sua estrutura e o diário também comporta essa mesma inserção.

Nesse contexto, é possível pensar a construção do diário ficcional a partir da perspectiva bakhtiniana que estabelece três elementos na composição dos gêneros do discurso: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. No tocante à estrutura composicional, como já foi dito, o diário ficcional é livre de formas e também admite a inserção de outros gêneros. A data é “[...] um elemento estrutural desse gênero, pois é a partir dela que, geralmente, são inscritas as memórias ou reflexões sobre um determinado dia em um bloco único ou dividido por parágrafos” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 186). Se houver a ausência de data, é possível que os registros estejam numerados ou separados por espaços.

Na ficção, a inscrição de datas nos registros diarísticos, na maior parte dos casos, só é realizada quando a marcação precisa do tempo é importante para a narrativa. Pode ser que a ausência de data seja motivada por alguma doença, como acontece em *A rainha dos cárceres da Grécia*, de Osman Lins, ou até mesmo pela loucura, o que pode ser percebido em *A lua vem da Ásia*, de Campos de Carvalho. É possível também que o diarista, por diversos motivos, não consiga marcar o tempo. Em *Diário de uma escrava*, de Rô Mierling, a protagonista não inscreve a data em seus registros porque está presa em um buraco para servir como escrava sexual para o homem que a capturou. Então, ela não pode determinar os dias porque eles lhe escapam, não há noção de tempo ali. Sobre esse aspecto da função da data no diário ficcional, Trevor Field (1989, p. 6-7) explica que:

O aspecto do dia a dia não implica um registro diário [...], e intervalos intermitentes de dias ou mesmo meses também podem ser explorados precisamente para mostrar que o diarista fictício está distraído, fisicamente ausente, chateado, doente ou qualquer uma de uma série de outras coisas. Embora as datas sejam usadas com muita frequência em tais relatos e representem o artifício mimético mais óbvio de todos, elas não são de fato uma condição necessária do romance-diário.⁴

⁴ No original: *The day-to-day aspect does not imply a daily record [...], and intermittent gaps of days or even months may also be exploited precisely in order to show that the fictional diarist is absent-minded, physically absent, upset, ill, or any one of a host of other things. Although dates are very frequently used in such accounts, and represent the most obvious mimetic device of all, they are not in fact a necessary condition of the diary novel.*

Logo, a presença ou ausência de datação pode servir aos propósitos da narrativa e produzir uma correspondência interna em relação aos demais elementos da narração. Apesar de ser um elemento óbvio, conforme destaca Field, ela não é condição *sine qua non* para a existência da escrita diarística. Nessa conjuntura, é importante salientar que o diário ficcional possui uma natureza mais libertária do que o seu modelo da realidade empírica, tendo em vista que “[...] a ficção potencializa sua ausência de regras para que essa existência se configure de modos distintos. Isso quer dizer que tudo pode ser possível nesse gênero ao passar pelo processo de estilização romanesca” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 186).

Em relação ao conteúdo temático, entendemos que “[...] o diário ficcional é caracterizado pela transversalidade dos registros (HESS, 2006), que possuem objetos e temas diversos, os quais estão diretamente ligados ao diarista [...]” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 186). Se os registros diarísticos abordarem eventos externos, eles ainda precisam estar relacionados à subjetividade do diarista, isto é, precisam estar vinculados, de alguma forma, àquele que escreve. Destaco ainda que “[...] no diário ficcional o conteúdo temático também é construído a partir da linha narrativa estabelecida pelo romance: é a história parcial da vida do diarista que é apresentada ao leitor” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 186), fazendo com que os temas estejam conectados a essa linha narrativa. De qualquer modo, ainda que pertençam a uma linha narrativa, os temas não precisam ser apresentados de modo linear, pois é característico do diário a alternância de temas, assuntos e objetos de discussão.

No que se refere ao estilo, há a presença da escrita subjetiva em primeira pessoa, com registros que foram realizados em momentos que estão relativamente próximos aos eventos relatados. Tal estilo de escrita “[...] traz marcas de repetição, descontinuidade e fragmentação, em virtude da sucessão dos dias anotados nas páginas do diário e da diversidade de temas abordados pelo diarista” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 187). Embora Didier (1976) afirme que a data é responsável pela fragmentação e pelo caráter descontínuo do diário, fica evidente que a característica fragmentária desse gênero não é provocada apenas pela data, um elemento estrutural, mas também pelo conteúdo temático, isto é, a alternância de temas e assuntos que são tratados nos registros diarísticos. Além disso, tanto o elemento estrutural quanto o conteúdo temático influenciam no estilo desse gênero, tendo em vista que, diante da fragmentação dos dias e dos assuntos, em alguns momentos o diarista precisará retomar algo que havia sido apresentado anteriormente, caracterizando a descontinuidade de seu estilo e de seus escritos. Ainda em relação à fragmentação no diário (ficcional ou não), é relevante destacar que:

Em outras formas de narrativa, a fragmentação pode acontecer pela instabilidade da memória, pela oscilação do tempo entre passado e presente, pela linguagem cinematográfica, dentre outros recursos que podem não estar ligados à constituição do gênero que comporta a narrativa, mas sim da personagem, por exemplo. É por este motivo que a fragmentação do diário é diferente, pois refere-se ao gênero e não à personagem. A diversidade de conteúdos individuais é de responsabilidade da personagem-diarista, mas, antes disso, faz parte da natureza ontológica do gênero, isto é, determinada por ele, que admite a escrita de qualquer tema sem uma ordem definida, sem compromisso com a linearidade: o diarista escreve aquilo que deseja verbalizar em um determinado momento (SILVA JUNIOR, 2021, p. 187).

Assim, compreendemos que, independentemente da data, a escrita do diário não costuma ser linear, pois a diversidade de assuntos faz parte de sua composição. Essa observação conecta-se com o início desse texto, em que abordei o questionamento sobre a visão essencialista de definição do diário a partir da inscrição de uma data. Por meio da perspectiva de Bakhtin (2011) fica esclarecida a indissolubilidade da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo na construção dos gêneros do discurso juntamente com os exemplos apresentados acima. Logo, percebemos que esses três elementos acima que atuam na composição do gênero, colaboram para que o diário seja fragmentário.

Além de analisar e perceber como um diário ficcional foi construído a partir de sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, também é possível determinar a função que ele desempenha na narração. A partir de pesquisas que levaram em consideração os diários franceses, Lejeune (2014, p. 302-306) elenca oito funções que podem ser aplicadas ao diário e, igualmente, também podem ser observadas nos diários ficcionais. Vale ressaltar ainda que em um mesmo diário (ficcional ou não) é possível encontrar mais de uma função, e algumas delas estão imbricadas, isto é, se interpenetram e, às vezes, se confundem. São elas:

Conservar a memória: quando o diarista pretende registrar e arquivar suas lembranças para relê-las ou para mantê-las organizadas.

Sobreviver: por meio de uma releitura dos registros, o diarista pode, no futuro, utilizar a escrita para a reflexão, ou ainda manter as lembranças que a memória insiste em apagar.

Desabafar: o diário atua como um espaço que refúgio que acolhe as confidências sem julgamentos e também recebe as explosões de sentimentos e emoções.

Conhecer-se: como um espelho, o diário permite o autoconhecimento a partir da análise do eu, de uma exploração da imagem do diarista.

Deliberar: o diário também pode colaborar para a tomada de decisões, analisar as possibilidades em relação ao futuro, mas também ao presente.

Resistir: a escrita diarística também pode atuar como apoio e coragem. Está próxima da função “sobreviver”.

Pensar: o diário possibilita o deslocamento da atenção para o processo criativo e para um pensamento livre. A observação da vida cotidiana pode servir como um laboratório.

Escrever: o diário pode ser utilizado apenas para exercitar a escrita, para escrever sem medo de julgamentos ou correções.

Essas oito funções são possibilidades que revelam a intencionalidade do diarista, isto é, o propósito da manutenção de um diário. No entanto, é importante destacar que independentemente da escolha do diarista, todo diário carrega o traço de conservação da memória: a partir da elaboração dos registros diarísticos, o diarista entrelaça suas memórias ao tempo e ao espaço, preservando-os nas páginas do diário. Destaco também que, além dessas funções estabelecidas por Lejeune (2014), considerando a leitura de diversas obras literárias brasileiras que contém diários ficcionais, propus também a criação de duas outras funções que podem ser observadas em algumas obras:

Manipular: essa função pode ser percebida quando um narrador ou narradora “[...] utiliza estratégias narrativas e recursos linguísticos variados para criar uma máscara, uma outra imagem de si para o leitor (ou para as demais personagens da narrativa), e ainda pode ser potencializada nos casos em que for verificada a existência de um narrador suspeito [...]” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 77), cujo discurso revela inconsistências e contradições.

Transmitir a memória: em alguns diários ficcionais, é flagrante o uso do diário para transmitir a memória para outra personagem. Se há um hibridismo resultante da fusão entre diário e texto memorialista, abre-se a possibilidade de que o diário ficcional seja utilizado como instrumento de transmissão de memórias. Isso fica evidente quando o diarista se dirige frequentemente a um *tu* e manifesta seu desejo de utilizar o diário com essa finalidade para repassar ensinamentos e determinados eventos da história e da memória coletiva ou individual do diarista.

Por fim, apesar das diversas tentativas de definição do diário ficcional, trabalho que foi empreendido por Field (1989), Martens (2009) e Raoul (1999), é de fundamental importância compreender que os contornos desse gênero são borrados, ou seja, não é possível engessá-los, tendo em vista que sempre existem aqueles que transgridem as normas convencionadas. Existem exemplos de diários ficcionais que, além de serem construídos a partir da novela, conto, crônica ou pelo próprio romance, ainda se utilizam dos códigos da carta, do texto memorialista, da confissão. Isso possibilita a quebra dos moldes (em relação ao modelo da realidade empírica) e a composição de novas formas a partir dos códigos linguísticos desses gêneros.

Após findar, de forma breve, as questões que envolvem a construção do diário ficcional e seus papéis possíveis na ficção, a seção seguinte abordará a tradição do uso desse gênero na narrativa brasileira.

A TRADIÇÃO DA ESCRITA DIARÍSTICA NA NARRATIVA BRASILEIRA

Em seu estudo sobre o romance-diário, Martens (2009) teve como objetivo traçar uma história desse gênero na Inglaterra, na França e na Alemanha. Para tanto, ela afirma que qualquer gênero “[...] é concebido não em termos estritamente tipológicos ou ‘lógicos’, mas como uma manifestação histórica. [...] o gênero deve ser visto como um conjunto de normas historicamente constituídas que servem como um quadro de referência [...]”⁵ (MARTENS, 2009, p. x) para o modo como as demais obras são escritas e pensadas. Nesse contexto, Martens prossegue dizendo que a dimensão diacrônica do gênero deve ser considerada sempre que se for caracterizar esse gênero. Isso indica que é importante se ater e analisar as questões tipológicas, mas também é importante considerar os modos de atuação e de construção de um gênero ao longo do tempo, ou seja, os aspectos formais de composição dos gêneros estão conectados ao contexto histórico e temporal em que eles foram produzidos.

Isso nos permite afirmar que há uma história e uma tradição da escrita diarística na narrativa brasileira, especialmente no romance, mas também em outros gêneros, tendo em vista que é possível vislumbrar um caminho consolidado em que o diário ficcional aparece em nossa literatura desde o século XIX e apresenta nuances diversas que renovam e, por vezes, questionam o próprio gênero. É por esse motivo que me propus a traçar essa história do diário

⁵ No original: [...] is conceived not in strictly typological or “logical” terms but as a historical manifestation. [...] Genre should be viewed as a set of historically constituted norms that serve as a frame of reference [...].

ficcional na literatura brasileira, semelhante ao que Martens (2009) e Raoul (1999) fazem em relação a outros países. No entanto, como se trata de um trabalho bastante extenso e exaustivo, neste capítulo apresentarei apenas o caráter introdutório dessa pesquisa.

Desde 2017, aproximadamente, tenho me ocupado da tarefa de rastrear uma série de obras literárias na tentativa de mapear a presença do diário ficcional na narrativa brasileira. Por meio de pesquisas em dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos em periódicos especializados, sites de venda de livros e indicações de amigos, professores e pesquisadores dos estudos literários, comecei a reunir informações e obras que se apresentavam integralmente ou parcialmente a forma do diário. O ponto de partida para esse mapeamento foi o plano de curso da disciplina “A escrita diarística em romances brasileiros dos séculos XX e XXI”, ministrada pela professora Dra. Renata Rocha Ribeiro, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

Nesse plano de curso, a professora Renata, que depois se tornaria minha orientadora no mestrado e no doutorado, havia selecionado oito obras literárias que utilizavam o diário como forma total ou parcial: *Memorial de Aires*, de Machado de Assis, de 1908; *O amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos, de 1937; *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso, de 1959; *Informação ao crucificado*, de Carlos Heitor Cony, de 1961; *A rainha dos cárceres da Grécia*, de Osman Lins, de 1976; *Em liberdade*, de Silviano Santiago, de 1981; *Diário de um fescenino*, de Rubem Fonseca, de 2003; e *Mongólia*, de Bernardo Carvalho, também de 2003. Foi a partir da disciplina que surgiram as primeiras análises de romances-diários que culminaram na publicação do artigo “As agruras do personagem-escritor: a busca de si por meio da escrita no romance *Diário de um fescenino*, de Rubem Fonseca, publicado na revista *Vocábulo*, em 2015, com discussões ainda embrionárias a respeito do tema. Além dessas obras literárias, o plano de curso também forneceu as primeiras bases teóricas e críticas para as discussões sobre o diário e sua ficcionalização na produção literária brasileira.

Em minha tese de doutorado, afirmei, equivocadamente, que o romance *Memorial de Aires*, de Machado de Assis, é o marco que assinala a existência do diário ficcional em nossa literatura (SILVA JUNIOR, 2021), e isso era o que estava estabelecido até aquele momento em que eu findava minhas pesquisas de doutoramento. Após o término do curso de doutorado, entrei em contato com um poema do poeta romântico brasileiro Fagundes Varella que havia sido inspirado por uma obra de José de Alencar que, para minha surpresa, continha um diário ficcional. Adiante, falarei sobre essas duas obras.

Em 1873, vem a lume a publicação de uma trilogia de José de Alencar com narrativas históricas que têm como foco o período colonial, intitulada de *Alfarrábios: crônicas dos*

tempos coloniaes. Essa trilogia é distribuída em dois volumes: no primeiro, encontramos a narrativa “O Garatuja”; no segundo volume, as novelas “O ermitão da Glória” e “A alma do lázaro”, sendo que esta última é a que nos interessa.

A novela “A alma do lázaro” é composta por duas partes. Na primeira, um narrador não nomeado fala sobre o tempo em que tinha dezenove anos e era estudante de medicina na Academia de Olinda, em Pernambuco. Ele rememora alguns acontecimentos e impressões subjetivas daquela época sobre si e sobre a cidade. Em um determinado dia, encontra um pescador chamado Antônio, apelidado de Tônico, em um convento.

No diálogo travado entre eles, o pescador conta uma história do tempo em que ainda era moço. Nessa história, um homem vivia isolado por ter uma doença chamada lepra, hoje conhecida como hanseníase. Chamava-se Francisco, mas todos o nomeavam apenas como o leproso. Mesmo sob os alertas do pai, Antônio aproximou-se furtivamente de Francisco algumas vezes e descobriu que ele escrevia alguns livros. Após a morte de Francisco, os livros foram enterrados em uma caixa pelo próprio Antônio, e quando ele finda essa história, o narrador lhe pede que indique o local exato onde a caixa havia sido enterrada e a desenterra, curioso para apreciar aquilo que estava contido nas páginas escritas por Francisco. Na caixa, havia três livros: dois deles com relatos de episódios da Guerra Holandesa, e um diário sem título que não fora terminado, provavelmente porque o diarista deve ter encontrado o destino fatal provocado pela doença.

Já a partir da primeira parte dessa obra, fica evidente o porquê do título da novela: o substantivo próprio Lázaro faz referência ao personagem bíblico da tradição cristã que tinha o corpo coberto de chagas e foi ressuscitado por Jesus, posteriormente. Na obra de José de Alencar, esse substantivo foi adjetivado para caracterizar a personagem portadora da lepra, patologia que também era conhecida como doença de lázaro. Na sequência da narrativa, após a abertura da caixa, o narrador comenta que foi necessário copiar o conteúdo dos livros às pressas devido ao estado deles, considerando que ficaram enterrados por muito tempo. Ele menciona também que algumas letras estavam apagadas e foi preciso adivinhar algumas palavras. Em seguida, diz que vinte anos depois resolveu publicar os três livros porque havia prometido ao pescador que contaria o conteúdo do diário.

Em relação a esse desfecho da primeira parte, duas questões merecem atenção. Em primeiro lugar, o fato de o narrador revelar que precisou adivinhar palavras faz com que ele seja colocado sob suspeita. Afinal, o diário publicado, de fato, apresenta apenas as ideias de Francisco ou elas foram reelaboradas pelo narrador? Em segundo lugar, o desfecho indica a utilização da estratégia da metaficção, quando a ficção se volta sobre si mesma

(HUTCHEON, 1984). Nesse caso, o narrador tem consciência da publicação do diário, que está contido na segunda parte da mesma obra em que ele enuncia a narrativa. Além disso, há também a presença de *mise en abyme*, isto é, “[...] *qualquer enclave que mantém uma relação de semelhança com a obra que a contém*”⁶ (DÄLLENBACH 1977, p. 18, grifos do autor)⁷, pois o diário de Francisco é encontrado juntamente com dois outros volumes e, igualmente, a novela de José de Alencar ora analisada é parte de uma trilogia, conforme mencionado anteriormente. Isso gera uma espécie de reduplicação, um espelhamento entre uma parte da novela e a trilogia em que ela está contida.

A segunda parte dessa novela contém o diário de Francisco, um poeta desconhecido, como conta o narrador na primeira parte da narrativa. O diário inicia-se em 7 de março de 1752 e o último registro data de 9 de maio do mesmo ano. Em grande parte dos registros diarísticos, Francisco estabelece como interlocutora a sua mãe morta, isto é, dirige-se sempre a um tu. Além disso, comenta as desventuras de sua doença e sua relação com o mundo que o cerca: afastado de tudo e de todos devido ao estigma que a sociedade associou às chagas evidentes em seu corpo. No registro de 19 de março, o diarista afirma: “realmente, um lazaro não é mais um homem. Foi concebido pela mulher, mas a praga o abortou” (ALENCAR, 1873, p. 168), ou seja, a lepra interrompe sua vida e provoca sua expulsão do seio da sociedade para que viva às margens.

No registro de 10 de março do mesmo ano, Francisco explica que a escrita do diário é o conforto e o consolo que ameniza sua condição enferma, principalmente após a morte de sua mãe, o que deixa explícito a finalidade da manutenção do diário: escrever para desabafar em meio à solidão opressiva que o cerca. Além disso, Francisco também utiliza o diário para comentar o processo de escrita dos outros dois livros e, ao longo do tempo, escreve regularmente em seu diário, com poucos intervalos de ausência. Um ponto interessante é que Francisco não comenta em seus registros o encontro com Antônio (o pescador) quando esse último ainda era moço. Trata-se de um aspecto estranho para a narrativa, pois se considerarmos que Francisco estava isolado do mundo externo, provavelmente as visitas furtivas de Antônio seriam especiais nesse contexto a ponto de merecerem ser contadas no diário. Vale destacar, por fim, que o narrador da primeira parte da novela adiciona um fechamento ao diário de Francisco com um comentário sobre a vida do diarista, indicando mais uma intervenção nos escritos achados.

⁶ No original: [...] *est mise en abyme toute enclave entretenant une relation de similitude avec l'oeuvre qui la contient.*

⁷ Em minha tese de doutorado, indicada nas referências deste capítulo, trato da metaficção e da *mise en abyme* de forma mais detida na análise de duas obras.

Sete anos depois da publicação de “A alma do lázaro”, o poeta Fagundes Varella (1880), inspirado nessa obra de José de Alencar, publica o poemeto *Diário de Lázaro*, com um estudo crítico feito pelo romancista brasileiro Franklin Távora. Apesar dos poemas não serem o foco deste capítulo e da pesquisa, é importante mostrar que o primeiro diário ficcional publicado por Alencar serviu de inspiração para outra obra literária que, embora tenha a forma do poema, também é narrativa e guarda semelhanças e diferenças com a obra que lhe serviu de base.

Assim como a novela de Alencar, o poema de Fagundes Varella é dividido em duas fases/partes. Na primeira, encontramos o registro diarístico inicial que data de 12 de março, sem indicação de ano. Juntamente com a data, o eu-lírico diarista também insere informações sobre o espaço em que está, isto é, de onde escreve seus registros: ora no Rio de Janeiro, ora em Santos (SP), ora em São Paulo. Ainda nesse início da primeira fase, o eu-lírico relata também que retornou ao Brasil após 10 anos.

De modo geral, o poema apresenta um caráter narrativo e a escrita dos registros diarísticos não é regular como em “A alma do lázaro”. No poema de Varella, há casos em que o diarista fez apenas um registro por mês e em alguns deles não há indicação de data, apenas a localização espacial: Margens do Tietê ou Cantareira. Há também outras semelhanças em relação à obra de Alencar, pois no poema a mãe do eu-lírico também faleceu e ele também fala sobre sua terra, suas impressões sobre o mundo e relata os primeiros sintomas da lepra em seu corpo. Por meio da comparação e de analogias, o eu-lírico fala sobre o ardor em seus olhos, sobre como o seu corpo todo queima, enfim, sobre como os dias de alegria fugiram de sua alma.

O amor pela jovem Lucilia atua como esteio para amenizar momentaneamente as dores do corpo provocadas pela doença. Esse sentimento é apresentado na primeira fase e percorre também a segunda fase do poema, momento em que o eu-lírico aborda seu isolamento do mundo e menciona que dois meses se passaram sem que houvesse melhora em seus sintomas. Ele tenta se comunicar com Lucilia por meio de cartas, mas não obtém respostas inicialmente, pois o pai da moça a proibiu de ver o eu-lírico em virtude de sua doença. Mesmo que de forma breve, o encontro entre eles acontece no caminho para o desfecho do poema.

Então, especialmente a partir da análise breve de “A alma do lázaro”, retifico a afirmação de que a existência do diário ficcional em nossa literatura começa com Machado de Assis em seu romance *Memorial de Aires*. Aproximadamente 35 anos antes, o diário ficcional já havia sido inserido como estratégia na narrativa brasileira por José de Alencar. Portanto, a

partir dessa retificação, apresento a seguir uma tabela com a relação de obras literárias em prosa que utilizam essa estratégia narrativa, com a ressalva de que, assim como afirmi em minha tese de doutorado, não se trata de uma lista conclusiva:

Tabela 1 – Relação de obras literárias brasileiras que contém (integralmente ou parcialmente) a forma do gênero diário

Título da obra (seguido do ano de publicação e da autoria)	
1	<i>A alma do Lázaro</i> [1873], de José de Alencar.
2	<i>Memorial de Aires</i> [1908], de Machado de Assis.
3	<i>O amanuense Belmiro</i> [1937], de Cyro dos Anjos.
4	<i>Abdias</i> [1945], de Cyro dos Anjos.
5	<i>A Lua vem da Ásia</i> [1956], de Walter Campos de Carvalho.
6	<i>O cemitério dos vivos</i> [1956], de Lima Barreto.
7	<i>Crônica da casa assassinada</i> [1959], de Lúcio Cardoso.
8	<i>Informação ao crucificado</i> [1961], de Carlos Heitor Cony.
9	<i>Limite Branco</i> [1970], de Caio Fernando Abreu.
10	<i>A rainha dos cárceres da Grécia</i> [1976], de Osman Lins.
11	<i>Armadilha para Lamartine</i> [1976], de Carlos Sussekind.
12	<i>Em liberdade</i> [1981], de Silviano Santiago.
13	<i>O inútil de cada um</i> [1984], de Mário Peixoto.
14	<i>Diário de Berê</i> [1989], de Luiz Cláudio Cardoso.
15	<i>O caderno rosa de Lori Lamby</i> [1990], de Hilda Hilst.
16	<i>Diário de Perséfone</i> [1998], de Heloísa Seixas.
17	<i>A audácia dessa mulher</i> [1999], de Ana Maria Machado.
18	<i>O efeito Urano</i> [2001], de Fernanda Young.
19	<i>Diário do farol</i> [2002], de João Ubaldo Ribeiro.
20	<i>Diário de um fescenino</i> [2003], de Rubem Fonseca.
21	<i>Mongólia</i> [2003], de Bernardo Carvalho.
22	<i>Onze minutos</i> [2003], de Paulo Coelho.
23	<i>Retrato desnatural</i> [2008], Evando Nascimento.
24	<i>Diário da queda</i> [2011], de Michel Laub.
25	<i>Diário de uma hipocondríaca</i> [2012], de Bete Giacomini.
26	<i>Diário de um médico louco</i> [2012], de Edson Amâncio.
27	<i>Mar azul</i> [2012], Paloma Vidal.
28	<i>Divórcio</i> [2013], de Ricardo Lísias.
29	<i>Opisanie Świata</i> [2013], de Veronica Stigger.
30	<i>Diário da Dilma</i> [2014], de Renato Terra.
31	<i>Quarenta Dias</i> [2014], de Maria Valéria Rezende.
32	<i>Diário das coincidências</i> , [2016], de João Anzanello Carrascoza.
33	<i>Diário de uma escrava</i> [2016], de Rô Mierling.
34	<i>A noite da espera</i> [2017], de Milton Hatoum.
35	<i>Diário da cadeia</i> [2017], de Ricardo Lísias, sob o pseudônimo de Eduardo Cunha.
36	<i>Diário da casa arruinada</i> [2017], de Tiago Feijó.
37	<i>Essa gente</i> [2019], de Chico Buarque.
38	<i>O complexo melancólico</i> [2019], de Guido Arosa.
39	<i>Pontos de fuga</i> [2019], de Milton Hatoum.
40	<i>Diário do Bolso: os 100 primeiros dias</i> [2019], de José Roberto Torero.
41	<i>Diário do Bolso 2: os 200 segundos dias</i> [2019], de José Roberto Torero.
42	<i>Diário de um presidente: as aventuras de Jair na ilha de Dilma</i> [2020], Hugo Pascottini Pernet.
43	<i>Diário do Bolso 3: 500 dias no quinto dos infernos</i> [2020], de José Roberto Torero.
44	<i>Diário do Bolso 4: 666 dias com a besta</i> [2021], de José Roberto Torero.
45	<i>Diário do Bolso 5: 1001 dias que foram noites</i> [2021], de José Roberto Torero.
46	<i>Diários de Vincent: impressões do estrangeiro</i> [2021], Evando Nascimento.
47	<i>Diário do Bolso 6: os últimos dias</i> [2022], de José Roberto Torero.
48	<i>Nunca vi a chuva</i> [2023], de Stefano Volp.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)⁸.

⁸ Na composição dessa relação de obras, foram consideradas apenas aquelas que pertencem à chamada literatura “adulta”. Na literatura juvenil brasileira, por exemplo, podemos encontrar a forma do diário em *Crescer é*

A partir dessa relação de obras, fica evidente que entre as publicações de Alencar e Machado há um intervalo longo em que não há publicação de diários ficcionais, considerando aquilo que foi encontrado nesta pesquisa até o momento. Consta-se que a partir da década de 1930 pelo menos um diário ficcional foi publicado em cada década até o ano de 2023.

Depois dos primeiros diários ficcionais de Alencar e Machado nas décadas de 1870 (2%) e 1900 (2%), vemos que nas décadas de 1930 e 1940 apenas um diário ficcional é publicado (2% em cada uma delas). Na sequência, três são publicados na década de 1950 (6%), um na década de 1960 (2%), e mais três em cada uma das décadas de 1970 (6%), 1980 (6%), e 1990 (6%). Na primeira década dos anos 2000, esse número salta para seis diários ficcionais (13%) e na segunda década dos anos 2000, temos a maior quantidade de publicação com dezoito diários ficcionais (38%). Na década de 2020, houve a publicação de sete diários ficcionais (15%) até o momento.

Outro ponto curioso dessa relação de obras – mas não incompreensível – é a predominância de escritores do sexo masculino que fazem uso do diário em seus livros. Historicamente, como afirma Didier (1976), o diário e a carta eram vinculados às mulheres e atuavam como espaços de refúgio feminino. Sergio Barcellos (2009) também destaca que alguns teóricos que tratam do diarismo caracterizam a escrita do diário como uma prática expressivamente feminina. No entanto, em quarenta e oito obras listadas, apenas nove escritoras utilizaram a forma do diário como estratégia narrativa e em apenas onze obras são as mulheres que ocupam o posto de diaristas.

São elas: a governanta Betty, em *Crônica da casa assassinada*; Berenice, em *Diário de Berê*; Lori, em *O caderno rosa de Lori Lamby*; a mãe de Cléo e a personagem Perséfone em *Diário de Perséfone*; Capitu, em *A audácia dessa mulher*; Cristiana, em *O efeito Urano*; Elisa, em *Diário de uma hipocondríaca*; a narradora de *Mar azul*; Dilma, em *Diário da Dilma*; Alice, em *Quarenta Dias*; e Laura, em *Diário de uma escrava*. Com exceção dos dois primeiros romances citados acima e do *Diário da Dilma* que são escritos por homens, as outras nove obras são aquelas de autoria feminina.

Na pesquisa em que analisou 258 romances publicados entre 1990 e 2004 pelas editoras Record, Companhia das Letras e Rocco, Regina Dalcastagnè (2012) evidenciou a predominância massiva de personagens masculinas nas narrativas brasileiras e identificou que as personagens femininas ocupam menos a posição de protagonistas/narradoras em relação às personagens masculinas. Dalcastagnè também explica que:

perigoso [1986], de Marcia Kupstas, e *Diário da guerra de São Paulo* [2007], de Fernando Bonassi, por exemplo.

a possibilidade de criação de uma personagem feminina está estreitamente ligada ao sexo do autor do livro. Quando são isoladas as obras escritas por mulheres, 52% das personagens são do sexo feminino, bem como 64,1% dos protagonistas e 76,6% dos narradores. Para os autores homens, os números não passam de 32,1% de personagens femininas, com 13,8% dos protagonistas e 16,2% dos narradores. Fica claro que a menor presença das mulheres entre os *produtores* se reflete na menor visibilidade do sexo feminino nas *obras* produzidas (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 165 – grifos da autora).

Embora o recorte de Dalcastagnè (2012) não abarque todo o período de publicação indicado na tabela 1, é perceptível que há uma constatação semelhante em relação à utilização do diário nas obras literárias, pois tanto a pesquisa de Dalcastagnè quanto a relação de diários ficcionais publicados possibilitam a reflexão sobre a invisibilização da mulher em posições de destaque, tanto da produção literária brasileira quanto na sociedade de modo geral. Vale salientar que, em relação à vinculação da escrita diarística às mulheres, não se trata, evidentemente, “[...] de reproduzir os discursos machistas de divisão de papéis de gênero engessados para mulheres e homens, como se apenas aquelas estivessem autorizadas a exercer a escrita do diário íntimo” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 168). Ao mesmo tempo, é importante perceber essa ressonância da pesquisa de Dalcastagnè nessa relação de diários ficcionais, considerando que, majoritariamente, a criação de uma personagem feminina diarista está ligada ao sexo dos escritores e escritoras, bem como a posição que essas diaristas ocupam na narrativa.

Por fim, merece destaque o fato de que uma das estratégias narrativas mais recorrentes nas obras da tabela 1 é a metaficção. Por vezes, os diaristas utilizam seus registros diarísticos para comentar seu processo de escrita e, às vezes, expor as dificuldades desse processo, além de estabelecer vínculos com outras obras literárias, colaborando para que a literatura comente a própria literatura. Isso pode ser percebido em *Abdias*, *A rainha dos cárceres da Grécia*, *Diário do farol*, *Diário de um fescenino*, *Diário da queda*, *Quarenta dias*, dentre outras. É também flagrante a fusão do diário com o texto memorialista: vários diaristas ficcionais utilizam o diário para arquivar a memória a fim de evitar que ela se esvaneça, como ocorre em *Diário da queda*, *A noite da espera* e *Pontos de fuga*, por exemplo.

Considerando a tabela 1, percebemos que a partir de 1990, momento em que se convencionou a caracterizar a produção literária brasileira como contemporânea, há um crescimento expressivo de publicação de diários ficcionais. Portanto, essa pesquisa colabora para que a escrita diarística seja estabelecida como uma tendência da prosa brasileira contemporânea, levando em conta a proliferação de obras literárias que utilizam o diário

como técnica da ficção, especialmente a partir dos anos 2000, período que há casos de mais uma publicação em um mesmo ano.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. A alma do Lazaro. In: ALENCAR, José de. *Alfarrabios: crônica dos tempos coloniais*. Rio de Janeiro: Garnier, 1873. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242823>

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BARCELLOS, Sergio da Silva. *Escritas do eu, refúgio do outro: identidade e alteridade na escrita diarística*. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2009.

BLANCHOT, Maurice. O diário íntimo e a narrativa. In: BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTILLA DEL PINO, Carlos. Teoría de la intimidad. *Revista de Occidente*. Madrid-Espanha, n. 182-183, p. 15-30, jul./ago., 1996.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo-SP: Editora Horizonte / Rio de Janeiro-RJ: Editora da Uerj, 2012.

DÄLLENBACH, Lucien. *Le récit spéculaire : essai sur la mise en abyme*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

DIDIER, Béatrice. *Le journal intime*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

FIELD, Trevor. *Form and Function in the Diary Novel*. London: Macmillan Press, 1989.

GIRARD, Alain. *Le journal intime*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. Trad. Sandra Soares. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic Narrative: the Metafictional Paradox*. New York/London: Methuen, 1984.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARTENS, Lorna. *The diary novel*. New York: Cambridge University Press, 2009.

RAOUL, Valérie. *Le journal fictif dans le roman français*. Traduit de l'anglais par Anne Scott. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

SILVA JUNIOR, Cloves da. *A escrita diarística como estratégia narrativa em três romances brasileiros contemporâneos*. 2021. 218f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11937>

VARELLA, Luiz Nicolau Fagundes. *Diário de Lázaro*: poemeto. Rio de Janeiro: Revista Brasileira/Typographia Nacional, 1880.

QUANDO FALAMOS SOBRE LITERATURA E PRAZER, DO QUE ESTAMOS FALANDO, DE FATO? CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA, ENSINO E ESCOLA

Fabiano Tadeu Grazioli
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Associar o prazer, o deleite, à leitura, em especial à leitura da literatura, é um dos caminhos mais seguros quando pensamos, principalmente, no estímulo à formação de leitores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na obra *Literatura infantil: múltiplas linguagens na escola*, o pesquisador José Nicolau Gregorin Filho (2009, p. 10) destaca que, junto às crianças, é recomendado que o professor – mediador de leitura por excelência – tenha “o cuidado de fazer [...] das experiências de leitura algo realmente prazeroso, gratificante para a criança”.

Lúcia Pimentel Góes (1984), na primeira edição de *Introdução à literatura infantil e juvenil*, apresenta os ideais da literatura infantil, e o primeiro deles é *deleitar*, ou seja, oferecer à criança, por meio do texto estético, momentos de regozijo, satisfação, ou seja, *prazer*. O segundo deles, de acordo com a autora, é *entretêr*: ocupar o tempo das crianças com algo que agrade, desperte a sensação do aproveitamento do tempo com aquilo que seja importante à infância. Na última edição da obra mencionada, Góes (2010) retoma os mesmos ideais (na mesma ordem), o que sugere que a literatura para a infância da década de 1980 e a contemporânea, apesar de apresentarem diferenças na sua concepção, são orientadas pelos mesmos princípios, quando observados os estímulos que devem permanecer e nortear o encontro com os leitores.

Gregorin Filho (2009) e Góes (1984, 2010) demonstram conhecer uma coordenada que a precursora dos estudos da literatura infantil no Brasil, Noelly Novaes Coelho (2000, p. 29, grifo da autora), sempre fez questão de deixar clara nos seus estudos, palestras e atividades, qual seja: “No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a

oportunidade de *ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”. Pensando em tornar esse encaminhamento viável na prática diária com o texto literário na escola, entendemos que Gregorin Filho (2009, p. 10) pontua que o professor mediador, “Caso quiser prolongar o prazer [da] leitura ou explorá-la sob outros ângulos, cuidará de propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário infantil (que é essencialmente lúdico, mágico, artístico)”.

As palavras de Coelho (2000) encontram ressonância no encaminhamento didático de Gregorin Filho (2009), pois, desde a primeira edição de seu estudo, no início da década de 1980, foi necessário investigar e, por meio das publicações acadêmicas com vistas à prática pedagógica, lançar mão de formulações capazes de orientar os mediadores de leitura na condução das atividades com o texto literário na escola e, mais pontualmente, nos diferentes estágios em que o leitor passa na instituição escolar.

Neste capítulo, concentramos nossa atenção na afirmação de Gregorin Filho (2009), buscando ampliar a discussão que ela, pela sua importância, desperta nos espaços de formação de leitores. Considerando o amplo universo de possibilidades que, atualmente, a escola, bem como os seus mediadores de leitura dispõem, o que já sabemos ser fundamental levar em consideração para que a leitura literária seja alcançada ou contemplada por meio das atividades lúdicas? Que nível de envolvimento as atividades acerca dos livros literários devem proporcionar para que seja alcançada a interação com a linguagem literária? Na condução de nossas reflexões, trataremos exemplos avaliados em relação à proposta do estudo, bem como estudos e considerações teóricas que possibilitam ampliar a discussão.

SÓ A LINGUAGEM NOS LIBERTARÁ

No artigo *Literatura na escola: questões sobre práxis literária docente*, Bernd Fichtner, Erineu Foerste e Leticia Queiroz de Carvalho (2020) se dedicam à importante tarefa de pesquisar questões relacionadas à leitura literária no contexto escolar. Dentre os objetivos do trabalho está o de destacar como a escolarização inadequada da literatura pode afetar a formação de leitores e o encontro deles com a obra literária e, na contramão do engessamento que esse processo lega às atividades e práticas leitoras, os autores exemplificam como a *parceria colaborativa* na formação de professores pode ser uma alternativa viável e importante. A parceria colaborativa é uma das parcerias mencionadas pelos pesquisadores

(dentre a dirigida, a oficial e a colaborativa), por meio da qual “é preciso valorizar a práxis do professor, com aproximação da universidade e da escola básica para produzir diálogos a partir de problemas concretos”. (FICHTNER; FOERSTE; CARVALHO, 2022, p. 124).

A proposta dos pesquisadores aproximou as três instâncias (universidade, escola e docência) com fim de encontrar caminhos conjuntos para a problemática da leitura literária e seus desdobramentos na escola contemporânea, como o de repensar o lugar que a literatura ocupa nos currículos da Escola Básica. Das experiências que os autores utilizam no artigo, vamos fazer uso dos exemplos que nos sugerem como ainda a literatura precisa ser, mesmo em casos tão importantes, percebida a partir da sua especificidade, ou seja, por aquilo que a constitui em essência: a linguagem. O artigo apresenta os relatos de uma professora da rede municipal de Vila Velha/ES e, à época, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quando estabeleceu uma parceria colaborativa não oficial entre a escola e a universidade, no ano de no ano de 2006. Sobre a parceria em questão, os autores do estudo a que fizemos referência destacam:

Inicialmente, apresentou-se a sugestão de trabalhar com autores capixabas e o desejo de realizar um trabalho artístico com essas histórias. O que foi prontamente aceito pelo grupo. As professoras também apresentaram suas ideias. Assim, ficou decidido que cada professora levaria para sala os livros desses autores disponíveis na biblioteca escolar, depois os alunos fariam um passeio a um lugar turístico do município de Vila Velha citado em um dos livros – o Convento da Penha – e no encerramento do projeto os alunos construiriam uma colcha de retalhos com partes da história com que mais se identificaram. (FICHTNER; FOERSTE; CARVALHO, 2022, p. 127-128).

A parceria descrita aproximou os professores da área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da referida escola e alunos da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UFES¹, conforme prevê a categoria colaborativa. Sobre o fragmento e o que ele representa nesta escrita, há de se ter cuidado com a utilização do verbo “trabalhar” para fazer referência às práticas leitoras desenvolvidas na escola, porque, frente às inúmeras atividades que podem ser levadas à cena em torno dos textos literários, o verbo é muito genérico para ser utilizado nesse contexto, pois pouco comunica. É bem verdade que, se depender de alguns docentes e pesquisadores, toda atividade relacionada à leitura, em especial à leitura literária, torna-se sinônimo de “trabalhar”. Contudo, essas questões precisam ser observadas por especialistas da área da linguagem e da escrita acadêmica com maior cuidado e, mesmo com

¹ A disciplina é oferecida no 8º período do curso (último período de um currículo com duração de quatro anos) em questão.

os apontamentos que faremos em relação às atividades, a prática dos autores em relação à literatura demonstra que é necessário utilizar uma expressão mais pontual e que dê a ideia mais clara do que foi realizado no contexto do projeto “Passeio pela leitura”, registrado na pesquisa.

Sobre a visita ao Convento da Penha, importante mencionar que, enquanto atividade escolar ligada ao enredo de uma narrativa, ele é interessante e obviamente motiva os leitores, envolve-os alegremente e até ludicamente em torno da história. Entretanto, é necessário perceber em que medida atividades dessa natureza enfrentam (exploram, aproveitam...) as demandas estéticas do(s) texto(s), as quais o colocam no patamar de literário e promovem uma leitura que leve as crianças, os pré-adolescentes e demais leitores a perceberem o texto inserido no seu projeto artístico-literário. Isso vale também para o encerramento do projeto, no qual os estudantes construíram a colcha de retalhos com ilustrações de partes do enredo de sua preferência². É claro que, enquanto atividade de partilha, de troca e socialização, tal atividade tem seu valor, tanto que vem sendo repetida em diferentes projetos de leitura e compondo conjuntos de práticas leitoras. Todavia, quando falamos em leitura *literária* (ênfase que o estudo que utiliza os exemplos em questão menciona repetidas vezes) e da intenção de influenciar na formação de leitores *literários*, os esforços acerca da exploração dos aspectos estéticos, criativos, *literários* do texto não devem ser medidos, porque a leitura *literária*, na sua complexidade, depende desse nível de envolvimento, aproveitamento ou exploração do texto.

Quando o professor, que entendemos como mediador de leitura, pensar na aproximação entre textos e leitores, há de se pensar estratégias para atingir camadas menos superficiais do texto do que as atividades que o estudo que trouxemos como exemplo mobiliza, camadas capazes de promover uma interação subjetiva entre o texto e leitor a partir das particularidades da obra literária. A partir desse encaminhamento, o que não pode ser esquecido, quando se oferece aos leitores de um texto de natureza artística, é que uma especialidade/especificidade da linguagem está em evidência, de modo que não é qualquer atividade acerca da obra que pressupõe a mediação de leitura com vistas ao seu aproveitamento enquanto expressão literária. São atividades que, de alguma maneira,

² Nesse fragmento do artigo, os autores fazem referência à atividade em evidência: “Nas aulas seguintes, com orientação das professoras, os alunos começaram a juntar retalhos coloridos, lantejoulas, miçangas, fitas, botões e no dia marcado, em um retângulo de tecido, iniciaram a colagem da ilustração que representaria a parte da história que mais lhes marcou. [...] Uma mãe fez a junção das partes produzidas pelas crianças-leitoras, formando uma grande e linda ‘Colcha Literária de Retalhos’, onde se narram experiências com textos de literatura, a partir de projeto realizado pela escola”. (FICHTNER; FOERSTE; CARVALHO, 2022, p. 129).

dialogam com o universo poético, narrativo, dramático, imagético, imaginário (entre outros) do texto e, por esse viés, conseguem trazer os leitores mais próximos de sua linguagem, de sua textualidade, de seus recursos expressivos presentes no texto. E, assim, chegando, colocando-se próximo a esse universo, os passos seguintes são de exploração da obra e de seus recursos literários (estéticos, criativos, imaginativos...). Há de se diferenciar, então, a criação de atmosferas lúdicas e favoráveis à leitura de obras literárias e estratégias de abordagem dos textos literários com vistas à leitura literária.

Rodas de leitura e piqueniques com histórias compartilhadas, ora contadas pelos participantes, ora lidas por eles são momentos importantes de trocas entre leitores e pessoas de diferentes posições dentro das configurações culturais de cada comunidade, inclusive da comunidade escolar. São atividades que geralmente proporcionam prazer e alegria aos participantes, a exemplo do relato que Fichtner, Foerste e Carvalho (2022) trazem ao seu estudo. Só que tais atividades se situam no estágio do primeiro contato dos leitores com os textos literários e não garantem a “formação” de leitores literários, como os autores sugerem. Entretanto, quanto à atmosfera favorável à leitura que tais atividades apontam para o prazer que Gregorin Filho (2009) destaca como essencial nesse contexto, se as atividades não avançarem em direção aos livros literários com outras estratégias de leitura para que se adentre nas narrativas, nos poemas, nos textos dramáticos com outros modos de descobrir o prazer que a leitura literária pode oferecer em outros estágios de leitura-exploração do texto, a tarefa estará sempre num primeiro estágio, iniciando recorrentemente, e se tornará superficial, artificial, enfadonha.

Não se pode perder de vista que a visão tão prazerosa das atividades de leitura e o aparente nível de extrema felicidade que alguns professores associam à literatura geralmente veiculam a experiência com o texto literário não é verdadeira, tampouco alcança a totalidade de leitores de um grupo ou de uma turma. Tornou-se fato consumado que ler é sentir prazer e que esse prazer é a tradução de uma felicidade a qualquer custo que o contato com o texto literário deve proporcionar. Contudo, não se pondera que ler literatura, mesmo na infância, é embate, provocação, susto, impasse e que a ideia de prazer está vinculada a esses outros modos de perceber a obra, diferentes reações se comparadas ao prazer ligado à alegria e à euforia, pois a proposta do escritor ou da escritora pode não estar ligada à categoria que Roland Barthes (2010) chamou de “texto de prazer”, e sim de “texto de fruição”. Observemos a diferença que o teórico propõe:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2010, p. 20-21).

Com base nesse paralelo, procuramos explicar, em outra ocasião, que o contato com os textos de fruição é uma experiência mais intensa,

[...] capaz de desacomodar o leitor, colocando-o em espaços que não lhes são familiares e habituais, nos quais poderá vivenciar o desconforto, o abalo, a perda, mesmo que momentânea de suas certezas históricas, culturais, psicológicas (Sim! Crianças também possuem essas referências), de modo que entrem numa espécie de crise em que pesa, em última instância, a sua relação com a linguagem, pois ela também se modifica a cada nova experiência com “textos de fruição”, que só conseguem o efeito descrito por Barthes no leitor por que o trabalho com a linguagem é articulado esteticamente. (GRAZIOLI; TAUFER, 2020, p. 280).

O prazer e o deleite de que falávamos na abertura do capítulo também estão vinculados a esses outros modos de perceber e interagir com as obras literárias. São eles, também, modos de entreter o pequeno leitor, um dos princípios que, segundo Góes (1984, 2010), a literatura infantil precisa manter junto aos leitores. É a mistura de “textos de prazer” e “textos de fruição” (usando, agora, as denominações de Barthes), que garante que o leitor tenha vivências leitoras diversificadas acerca da literatura produzida para a infância.

Assim, colocar obras escritas para interagirem com o leitor por diferentes perspectivas e estratégias narrativas, poéticas ou dramáticas num mesmo espaço de fruição e esperar delas o mesmo “prazer” é, por vezes, confundir a própria criança leitora, porque, em contato com elas, suas respostas serão diferentes e não vão convergir para o prazer que mencionamos, para o do deleite que envolve a alegria e a sensação de felicidade. É responsabilidade dos mediadores de leitura procurar encaminhamentos metodológicos em acordo com as coordenadas essenciais dos diversos textos literários, porque as obras são diferentes, mesmo dentro de um mesmo gênero literário (poema, narrativa, peça de teatro, livros de imagens, entre outros); do conjunto de obras do mesmo autor ou autora; da produção de um mesmo período ou de uma mesma editora ou coleção.

Desse modo, colocá-las sobre a mesma toalha³ ou tapete e esperar que os leitores estabeleçam a mesma relação de prazer com elas, é um modo equivocado no encaminhamento das atividades e do que se espera de sua leitura/recepção. Essas práticas devem ser repensadas

³ Referência ao piquenique da leitura, em que os livros são oferecidos ao público em cima de uma grande toalha, geralmente em um espaço como gramados, jardins ou parques.

e substituídas, ou, pelo menos, alinhadas com mais afinco aos estudos e pesquisas do escopo da leitura literária. Discussões amparadas na Teoria do Efeito Estético e na Estética da Recepção, por exemplo, mostram que outros modos de “exploração” e aproveitamento do texto literário podem e precisam se fazer presentes nos espaços de formação acadêmica e, logo, orientar a produção científica.

Há um questionamento que pode ser feito por parte dos docentes mediadores de leitura quando há alguma dúvida sobre a natureza, ou seja, se os procedimentos com atividades (práticas leitoras) dão vazão ao texto literário e garantem, na exploração das obras, a observação e o aproveitamento das coordenadas literárias dos livros. Ao sistematizar uma atividade, é importante que se faça a pergunta: tal atividade poderia ser realizada com outros textos, com textos de outras categorias, como os informativos ou os paradidáticos em geral? Aprofundando a questão: em que medida a(s) atividade(s) aproveita(m) o potencial do texto literário que pretendemos utilizar? Quando a resposta à primeira questão for sim, ou seja, não faria diferença se a atividade utilizasse de qualquer outro tipo de texto, inclusive do didático, é importante rever a metodologia, pois a resposta para a segunda questão é: em nenhuma medida a proposta alcança o potencial literário do texto.

O estudo colocado em evidência e, em partes, problematizado neste capítulo, no entendimento dos seus autores, alcançou seu propósito, conforme podemos perceber:

A leitura literária precisa ser experienciada como *práxis* pelos leitores na escola e fora dela (CARVALHO, 2012), respeitando as diferenças de repertórios, faixa etária e gênero, de experiências prévias de leituras, de visão de mundo, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores diante do texto. A experiência com a leitura literária é um processo histórico e cultural, que se altera de leitor para leitor. A escola pode contribuir para formar leitores literários, mas cabe problematizar os riscos a que a pedagogização da leitura expõe essa formação protagonizada pelos professores. [...]. A *práxis* literária implica formação humana. (FICHTNER; FOERSTE; CARVALHO, 2022, p. 130).

Contudo, do ponto que observamos seus relatos e resultados, notamos que, se eles agradam e satisfazem seus autores, quando recaem sobre eles observações mais rigorosas do escopo da leitura literária, os resultados não são satisfatórios, ou seja, não alcançam o leitor literário e sua performance. E aqui trouxemos algumas justificativas, além daquelas que já arrolamos. A *práxis* literária (para usar uma expressão dos pesquisadores) deve incluir a leitura da literatura enquanto manifestação específica da linguagem, em que o contato e a interação, com vistas à exploração do texto literário seja propiciado, assegurado e potencializado. Negar isso, desviar-se dessa orientação é cair em um caminho tão equivocado

quanto o da imposição dos padrões de produção de leitura e interpretação das obras como aqueles que o livro didático usa para cercear o texto literário. A *práxis* literária só implicará a formação humana (preocupação constante dos pesquisadores, expressa no texto) se, no centro de sua metodologia, conseguir mobilizar principalmente o investimento estético e artístico que há na obra literária.

Patrícia Corsino e Cláudia Pimentel (2014) creditam a importância da leitura literária na construção do conhecimento e do desenvolvimento humano ao fato de ela interferir na estrutura do pensamento e, por isso, proporcionar aos sujeitos a ampliação de suas capacidades relacionadas à linguagem falada e escrita. Nas palavras das pesquisadoras: “Se o homem é constituído pela linguagem e na linguagem, a literatura vem a ser um elemento fundamental para sua constituição, pois ela é capaz de **atravessar** os leitores e **alterá-los**, não só cognitivamente, mas também afetiva e linguisticamente.” (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 265, grifo nosso). O atravessamento do qual falam as pesquisadoras, por ser realizado pela linguagem literária, se dá em profundidade e em intensidade que se torna irrepreensível e irreversível. Exagero? Não, pois a alteração que a leitura literária provoca está num patamar que nenhum outro tipo de texto ou material consegue realizar. E a justificativa já apontamos diversas vezes neste capítulo, e Corsino e Pimentel (2014) reiteram ao afirmarem que o (sujeito) leitor é constituído pela e na linguagem, ao que fica claro que a literatura, enquanto manifestação artística, o sensibiliza e o atinge (o atravessa, o altera) por esse viés. Logo, é um aspecto que precisa ser considerado nas práticas de leitura levadas à cena na escola e em outros espaços de formação de leitores literários.

Essa questão já é consenso nos estudos da leitura literária e da formação de leitores (literários) desde a década de 1990. Podemos visualizar sua discussão desde a publicação de *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar – cuja primeira edição é de 1988 –, até o recente *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), de Rildo Cosson. Na obra de Bordini e Aguiar (1993), os métodos criativo e recepional mostram em que medida a criatividade e o espaço do leitor em relação ao texto precisam ser respeitados, e como o texto literário – cujo horizonte histórico se encontra inscrito no texto – se projeta em direção ao leitor tendo em vista seu horizonte histórico-cultural, provocando modificações ou alterações a partir da fusão desses horizontes. Na segunda obra, Cosson (2020), no paradigma da formação do leitor⁴, coloca em evidência

⁴ O terceiro apresentado pelo pesquisador, dentre os seis “modelos” que são discutidos na obra em questão.

coordenadas teórico-metodológicas que estamos endossando neste capítulo, relacionadas ao modo de a escola e os mediadores de leitura lidarem com o texto literário.

A formação do leitor emancipado, apesar de ser o objetivo de toda movimentação acerca da literatura na escola, e a motivação dos autores do estudo que estamos comentando não são dados que conseguem ser mensurados pela pesquisa, a considerar o modo como as informações são apresentadas e, principalmente, as práticas de leitura desenvolvidas e informadas enquanto relato de experiência. Nas pesquisas citadas, orientações de mestrado de um dos autores, o conceito de leitor emancipado pode estar presente, pois tal estágio pode ter sido alcançado, a depender das propostas e das intenções dos pesquisadores. Contudo, o *leitor emancipado*, figura que emerge do encontro sistematizado, articulado e recorrente com o texto literário (seus vários gêneros, nos estágios correspondentes ao avanço da criança leitora), não é verificado na pesquisa de Fichtner, Foerste e Carvalho (2022), até porque é difícil registrar sua existência e configuração para além do conceito, da formulação teórica, num trabalho acadêmico de pequena extensão como é o artigo acadêmico. Contudo, vamos aproveitar a oportunidade para ampliar as considerações sobre a temática.

A emancipação do leitor, enquanto formulação teórica – resultado da fusão de horizontes no momento da leitura do texto literário –, surge nos estudos da Estética da Recepção, com Hans Robert Jauss, na Escola de Constança (Alemanha) e, no escopo da leitura literária, quando se faz referência a ela, estamos, de alguma maneira, dialogando com esse conceito. São diversos pesquisadores brasileiros que apontam a necessidade de a literatura para a criança e o jovem constituir projetos (obras) que possibilitem a emancipação do leitor, ou seja, capazes de perfilar um leitor com voz ativa perante o texto, capaz de ser modificado pela escrita literária e de modificá-la, de acordo com suas capacidades culturais, intelectuais, emocionais, entre outras. Essa posição marcada pelos textos emancipatórios reverbera na vida da criança e do jovem, que passam a ter voz ativa perante o mundo que os cerca e se tornam capazes de pensar de maneira independente sobre esse mesmo mundo, sobre as relações que percebe na sociedade, bem como sobre as condições da sua existência, a despeito da autoridade exercida pelos adultos e pelos mecanismos de domínio social, como o governo e a igreja.

Os autores da pesquisa visualizam de que modo a leitura literária proposta e vivenciada no contexto da práxis docente consegue ultrapassar barreiras complexas do ensino da literatura e da leitura na escola, ao que mencionam:

A leitura literária como práxis cultural ou “*revolutionäre Praxis*”, portanto, favorece alternativas concretas de formação de leitores literários para além do formalismo didático do cotidiano escolar, flagrantemente enquadrado por políticas oficiais neoliberais de currículo, as quais são ratificadas pela divisão social do trabalho no magistério, cujas consequências se refletem na naturalização da “leitura vigiada”. (FICHTNER; FOERSTE; CARVALHO, 2022, p. 131).

A proposição dos autores tem valor e representa um passo importante num contexto que não favorece a aproximação entre leitores e a literatura, como a escola brasileira se coloca em muitas ocasiões. Entretanto, não fortalecer o que literatura tem de mais importante (sua linguagem), nem observar as especificidades desse tipo de texto e as particularidades ou protocolos de leitura na condução dos trabalhos com o texto literário acabam por descaracterizar a leitura literária enquanto práxis cultural, de modo que somente simulá-la, imaginá-la e projetá-la no espaço da elaboração teórica é cair em outro equívoco. Desse modo, em um extremo, encontramos as “políticas oficiais neoliberais de currículo” e a “divisão social do trabalho no magistério”, que, de fato, enfraquecem ou aniquilam com a possibilidade de a literatura ganhar o espaço que é de direito da criança e do adolescente na Educação Básica; em outro, as tentativas metodológicas que desconsideram a natureza estética do fenômeno literário e que se voltam para a recreação e o ludismo, sem o encadeamento necessário entre esses fundamentos e as práticas leitoras. E, ainda, não observam a aproximação entre o texto literário e o leitor como um momento particularizado, que precisa ser preparado, com esmero e pontualidade, a partir das singularidades da obra, com fins de favorecer a fruição e todo o processo que se desencadeia a partir dela e que tem como resultado o leitor emancipado.

QUE NOS SALVEM OS EXEMPLOS!

As atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário para a infância que, segundo Gregorin Filho (2009, p. 10), ampliam o prazer da leitura do texto literário, são importantes. Assim, cabe mencionar, mesmo que brevemente, a pesquisadora Vera Beatriz Sass, que, inspirada no caráter lúdico da literatura para a infância, desenvolveu sua tese de doutoramento, defendida em 2001 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação da professora Vera de Teixeira de Aguiar. Desde então e, mais enfaticamente, com a publicação de *Literatura e ludismo: proposta metodológica para leitura de livros literários infantis* (2007) – a versão em livro da tese –, o ludismo passou também a

ser considerado uma metodologia para a formação de leitores literários. Em outras palavras, o caráter lúdico da literatura infantil passou a ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas leitoras junto às crianças, passando a contar com o aval científico que antes não possuía.

A obra apresenta o ludismo sob duas perspectivas: intratextual e extratextual, cada qual constituindo uma proposta metodológica específica para o trabalho com livros literários e crianças. Além de estabelecer os parâmetros de cada metodologia, a autora criou um formato próprio de sessões de leitura literária a partir das quais sugere que professores e mediadores de leitura explorem o ludismo nas duas categorias. Ademais, na obra, a autora exemplifica o funcionamento das sessões de leitura utilizando um corpus significativo de obras da literatura infantil brasileira. Na proposta de Sass (2007), o ludismo não é entendido como efeito, ou seja, um recurso buscado por narrativas, poemas e demais textos e obras literárias em que o objetivo é dar pretexto a jogos e brincadeiras – não no sentido literal, mas mostrando à criança a aproximação da leitura com essas atividades⁵.

O ludismo, na proposta em questão, é colocado como metodologia a partir de duas categorias distintas e complementares: o ludismo intratextual, que tem como centro do jogo o texto literário e busca no próprio texto os recursos para estabelecer o contato (o jogo, a provocação...) entre o texto e os leitores; e o ludismo extratextual, cujo jogo se estabelece a partir do texto literário, buscando nas linguagens artísticas os recursos para estabelecer o contato (a relação, a aproximação...) entre o texto literário e os leitores. Nos dois casos, as atividades mobilizam o texto literário em sua essência: sua linguagem, sua estrutura, sua composição, sendo as duas categorias capazes de aproximar a criança leitora e a literatura da maneira que estamos sugerindo desde o início do capítulo: enfaticamente, colocando-a a par daquilo que o texto tem de provocativo, em estado de fruição e atitude criativa, propositiva, que é o modo que a literatura nos convida para ser lida (a nós e às crianças).

Talvez os recursos de que lançam mão as metodologias em questão (ludismo intratextual e extratextual) não representem uma total novidade aos professores brasileiros. Contudo, a novidade, à época da defesa da tese e da publicação da obra, foi vê-los sistematizados e organizados no formato de *metodologia*, a qual foi criada, avaliada e avalizada, cuja função principal é a aproximação de leitores mirins e textos literários a eles destinados. Existem outras pesquisas sobre a relação do ludismo com a leitura; entretanto, a pesquisa de Sass (2001, 2007) é singular em sinalizar que os estudos do escopo que situamos

⁵ É o que faz, exemplarmente, José Paulo Paes, em *Poemas para brincar* (2011), no qual encontramos cerca de uma dúzia de poemas, cujo objetivo é brincar com palavras, sons e ideias.

esse capítulo já observaram com interesse o tema, de modo que se pode contar com orientações teórico-metodológicas para sistematizar estudos que privilegiem as atividades lúdicas no contato da criança com a literatura literária.

Cabe, também, a sugestão da proposta metodológica da pesquisadora Marta Morais da Costa, que compõe os almanaques do leitor publicados pela Editora Positivo em 2013. No artigo *A aliança entre leitura e literatura na formação de leitores: a autoria do Almanaque do Leitor*, Costa (2017) trata dos princípios que norteiam a produção do material, bem como suas concepções de leitura, literatura, leitores e da própria literatura infantil e juvenil. Nosso convite-provocação é que seja observado, no artigo de Costa (2017)⁶, bem como nos próprios volumes do almanaque (caso seja possível conhecê-los), como os aspectos lúdicos e o estímulo constante ao pensamento e à imaginação comparecem às atividades propostas e foram orientadores na construção de material inédito no Brasil. A organização dos volumes parte de uma obra literária, que é aproveitada em duas instâncias, duas versões do almanaque:

O Almanaque do Leitor, dentro do eixo Linguagens e Leitura, integra um material triplo: o livro de literatura, um caderno de atividades relacionadas estritamente ao texto literário e denominado propriamente *Almanaque do Leitor*, e um guia de estratégias para o professor, sugerindo formas de trabalho, descrevendo e teorizando a respeito das atividades propostas e encaminhando para a expansão de conhecimento, das habilidades e competências vinculadas para além dos textos lidos e para além do espaço escolar. (COSTA, 2017, p. 82-83).

Há outra questão que precisa ser destacada na produção dos almanaques: a profundidade e a seriedade com que Costa (2017) trata as questões teóricas relacionadas ao texto literário destinado à infância e à juventude e à leitura literária. A pesquisadora não mede esforços em alinhar suas propostas às coordenadas que precisam comparecer quando se pensa nos principais estudos da área, nem em deixar suas propostas em fina sintonia com elas. Assim, as atividades que ela propõe, ora exploram os aspectos lúdicos dos textos literários escolhidos para a elaboração dos roteiros de leitura dos almanaques, ora buscam os aspectos lúdicos (jogos, brincadeiras...) que caracterizam uma metodologia que se propõe explorar os textos literários de modo criativo, colocando-os em diálogo com as diversas linguagens artísticas que devem circular pela escola. Isso para poder alcançar com êxito o leitor de nosso tempo, situado na complexa comunidade digital e tecnológica em que nos encontramos, e que pode se tornar um proficiente leitor de literatura, porque já carrega as características que o material vai potencializar.

⁶ As referências completas do artigo, bem como o link para acessá-lo estão nas “Referências”.

O ARREIMATE

A movimentação que as práticas leitoras no contexto da escola e em outros espaços, como o da biblioteca (muitas vezes nomeada de movimentação cultural nos estudos da área), é característica da leitura literária e precisa ser conservada, conforme assinala Regina Zilberman (2009, p. 34), ao tratar da conjunção literatura e escola:

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura, eventualmente, seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir.

A pesquisadora retoma, nesta publicação de 2009, diversas proposições teóricas levadas a público na edição de *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, em 1982⁷, como a transcrita anteriormente. Ao atualizar o seu ensaio na coletânea, a autora faz questão de manter essas coordenadas, porque elas ainda não foram totalmente compreendidas pelo público a que a coletânea se destina: os docentes e demais mediadores de leitura do espaço escolar. Se, ao contrário, já assimilaram as referidas coordenadas, ainda não possibilitaram que elas transparecessem às práticas leitoras que promovem junto às crianças e aos jovens.

Da conjunção a que nos referíamos, é importante notar que a escola será capaz de preservar as relações previstas por Zilberman – no caso da literatura, de ser o recipiente imprescindível da leitura – se, por meio dela, a escola colocar em evidência a capacidade máxima do leitor de interagir com os aspectos estéticos de sua composição. É preciso oferecer ao leitor, desde a infância, oportunidades de interação com o texto artístico com vistas ao preenchimento das indeterminações características da sua natureza, segundo a Teoria do Efeito Estético proposta por Wolfgang Iser (1979), a qual Zilberman alinhou exemplarmente em seus estudos sobre formação do leitor e leitura literária no Brasil.

Nessa tarefa, preserva-se o espaço de cada leitor e seu histórico cultural, suas vivências e sua imaginação (como também sugere o estudo de Fichtner, Foerste e Carvalho (2022), apesar das críticas que fizemos ao estudo no decorrer deste capítulo). É o momento em que a metodologia ganha condição mais ampla do que o da orientação didática e passa a

⁷ Zilberman, quase 30 anos depois, com a parceria da professora e pesquisadora Tânia Rösing, lança *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, conjunto de dez ensaios de autoria de importantes pesquisadores que nas suas escritas discutem importantes dilemas da leitura na escola e lançam mão de algumas alternativas tendo em vista a realidade que se apresenta.

representar de maneira mais enfática o envolvimento e a responsabilidade da escola com as demandas voltadas à emancipação e à ampliação de horizontes dos leitores a quem esta instituição diz formar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução Jacó Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

CORSINO, Patrícia; PIMENTEL, Claudia. Reflexões sobre a leitura literária na escola. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 257-282.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA Marta Morais da. A aliança entre leitura e literatura na formação de leitores: a autoria do *Almanaque do leitor*. *Revista Literatura em debate*, v. 11, n. 21, p. 75-98, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2707/2286#>. Acesso em: 18 dez. 2020.

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: IBPEX, 2007.

FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; CARVALHO, Letícia Queiroz de. Literatura na escola: questões sobre práxis literária docente. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, v. 19, n. 60, p. 112-134, out./dez. 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10653/47968359>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Paulinas, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; TAUFER, Adauto Locatelli. A literatura para a infância na escola: os contornos que não podem ser esquecidos. In: TAUFER, Adauto Locatelli; CUSTÓDIO, Pedro Balau; RAMOS, Wellington Furtado (Org.). *Mediação de leitura*

literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, p. 273-294.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In.: JAUSS, Hans Robert *et al.* *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar.* São Paulo: Ática, 2011.

SASS, Vera Beatriz. *Literatura e ludismo: proposta metodológica para leitura de livros literários infantis.* Erechim: Edifapes, 2007.

SASS, Vera Beatriz. *Uma resposta lúdica intratextual e extratextual para leitura de livros literários infantis.* 2001. 730 p. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

A FORMAÇÃO DE LEITORES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: PANORAMA DO PROJETO SEMEANDO LEITURA NO CENTRO DE CUSTÓDIA DE OIAPOQUE (CCO/AP)

Fabíola Reis
Universidade Federal do Amapá

Lucinéia Alves dos Santos
Universidade Federal do Amapá

A FORMAÇÃO DE LEITORES E O SISTEMA CARCERÁRIO

Os sistemas prisionais no Brasil e no exterior possuem diversos projetos destinados ao desenvolvimento do hábito da leitura por parte da comunidade carcerária, em que os membros possuem acesso às bibliotecas e praticam exercícios de interpretação sobre as obras lidas. No Brasil, encontramos os trabalhos de Miotto (2017), com dados sobre os detentos das unidades prisionais de Montenegro e Soledade (RS) que conseguiram obter notas significativas na área de Linguagens e Redação do ENEM a partir do envolvimento com a leitura; Cunha, Mailer e Leal (2020) e os resultados de um projeto de extensão voltado para leitura no Presídio Regional de Blumenau entre 2017 e 2019; Silva (2021), mais recentemente, apresentou um TCC de graduação com os principais resultados do projeto Leitura Literária no Cárcere, em Itaquitinga (CE). Destacamos ainda o projeto de mestrado desenvolvido por Oliveira (2007) sobre a leitura e recepção da obra *O Alquimista*, de Paulo Coelho, pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá (PR).

Tais atividades têm um momento e um espaço permitem aos internos um momento de reflexão, um acréscimo na percepção como indivíduo social e no próprio papel em sociedade. Mas, para isso acontecer, é necessário atrair esse público para as atividades em um espaço adequado. Ferrarezi Jr & Carvalho (2016) apontam para o caráter atrativo dos espaços de leitura nas escolas para que mais alunos se sintam à vontade para fazer parte de clubes de leitura. Teresa Colomer (2013) apresenta dados referentes sobre a escolha de textos na educação básica na educação básica e como foi importante para a formação de leitores na

Espanha. Cosson (2016) indica que a seleção de textos literários mais desafiadores em espaços de leitura proporciona “o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (p. 35). Os três pesquisadores apontam que a leitura passa por um processo de democratização através da simples disponibilização a um sujeito interessado em tê-lo em mãos. Cândido (1988) reforça o caráter humanitário e social do acesso à leitura:

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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo de humanidade a medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1988, p. 182).

A partir dos textos sobre formação do leitor e importância do contato com literatura, passamos a discutir sobre a leitura literária no sistema penitenciário. O Estado deve proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado, conforme o artigo 1º da Lei de Execução Penal 7.210/84. Em alguns presídios ou Casas de Detenção, o sentenciado recebe abatimento de tempo das penas, caso esteja participando de atividades socioeducativas – dentre elas, a leitura.

Cunha, Mailer e Leal (2020) apresentam dados importantes sobre os projetos de leitura para a população carcerária depois da aplicação da Lei de Execução Pena. Vemos então que até 2016 a porcentagem de leitores em privação de liberdade envolvidos em atividades socioeducativas ainda é insuficiente:

Apesar de haver essa lei [Lei de Execução Penal 7.210/84], de acordo com dados do INFOPEN (Brasil, 2017, p. 53), até junho de 2016, somente 12% da população prisional brasileira estava envolvida em atividades educacionais, considerando atividades de ensino escolar e atividades complementares. Em relação às atividades complementares, somente 2% da população carcerária participava de projetos de remição de pena por leitura ou de outras atividades complementares (CUNHA, MAILER, LEAL, 2020, p. 68).

Em relação a esse número, Miotto (2017) acrescenta que o número de detentos tem aumentado significativamente em Estados como o Rio Grande do Sul, onde trabalha e desenvolve pesquisa, o que pode explicar esse resultado – pois os trabalhos implantados não conseguem acompanhar esse crescimento e atender essa população carcerária que tem interesse em participar mais ativamente. Reforça ainda que “O insucesso das ações educativas e de ressocialização evidencia o decaimento do sistema penitenciário, no qual o apenado em

reclusão deveria ter a seu dispor atividades que o levem a refletir e possibilitar a chance de se reestruturar para o retorno à sociedade” (p. 34).

Voltamos, no entanto, às palavras de Cândido sobre o acesso à livro: a leitura torna-se um direito principalmente aos que estão em situação de privação de liberdade. A formação de leitores nesse espaço configura-se como um desafio por apresentar, além de uma nova configuração no espaço físico e na estrutura funcional da instituição. Os projetos dessa natureza precisam estar alinhados com estratégias para lidar com uma população mais heterogênea que na educação básica e que muitas vezes podem não ter tido contato algum com qualquer texto literário na escola.

Com essas informações, passamos agora para a discussão sobre a implantação de um projeto de leitura entre os internos do Centro de Custódia de Oiapoque, no interior do Estado do Amapá.

O PROJETO *SEMEANDO LEITURA*

O projeto de extensão *Semeando Leitura*, cadastrado na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) sob o código PJ109-2019¹, nasceu a partir da reflexão da ausência de políticas públicas voltadas para educação de pessoas em situação de privação de liberdade no referido Estado, no extremo norte do Brasil. No caso do município do Oiapoque (AP), pensou-se em desenvolver, pela primeira vez na região, uma ação voltada para ressocialização e reinserção social dos internos, levando ao Centro de Custódia de Oiapoque o acesso ao livro para a promoção do desenvolvimento da leitura através de comunicações e palestras sobre os textos literários. A extensão tinha como objetivo principal permitir e orientar a leitura de uma obra que versasse sobre a temática do aprisionamento, do crime, da punição e da redenção. Em um momento de entrevista reservada com as docentes e/ou colaboradores, os internos tiveram que responder a um questionário sobre o livro para comprovar a leitura da obra.

Semeando Leitura espelhou-se em projetos de leitura de outras penitenciárias brasileiras, dentre eles a já citada dissertação de Mestrado de Ivan Luiz de Oliveira (2007), intitulada *A Liberdade Vigiada: Estudo Sobre os Modos de Recepção da Obra O Alquimista, de Paulo Coelho, pelos Detentos da Penitenciária Estadual de Maringá*. Oliveira apresenta

¹ O projeto de extensão *Semeando Leitura* esteve até 2020 sob coordenação das docentes Fabíola Reis e Lucinéia Alves, do curso de Letras-Francês.

dados referentes à leitura e recepção de *O Alquimista* pelos detentos, com dados analisados a partir das respostas de um questionário.

Importante também informar que, em março de 2020, o projeto teve que ser interrompido por conta da resolução 07/2020 do CONSU/UNIFAP², suspendendo todas as atividades acadêmicas presenciais nas dependências do Centro de Custódia por conta da pandemia de Covid-19, reforçada pela resolução 11/2020 (CONSU/UNIFAP)³, que trata da suspensão do calendário acadêmico. O projeto no Centro de Custódia teve que, portanto, ser interrompido, visto que as visitas aos internos foram suspensas. As atividades eram, no entanto, contínuas, apenas com os funcionários efetivos da instituição de detenção acompanhando e anotando as leituras dos participantes, sem realizar as entrevistas com o questionário de verificação de leitura.

Espaço

O Centro de Custódia de Oiapoque faz parte do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), com sede em Macapá, a 600 km da fronteira. O espaço de detenção tem limite para até 40 pessoas (homens e/ou mulheres em celas e cômodos separados), mas em média cerca de 20 indivíduos ficam detidos. A princípio, não havia espaço para a biblioteca, mas, com o projeto, uma área foi cedida para as atividades com fins educacionais.

O local foi batizado de Biblioteca Helber Henrique Roma, instalada em uma pequena sala climatizada de 8 metros quadrados com mesa, duas cadeiras, impressora, armário, material pedagógico de apoio (lápiz, caneta, papel e pastas para guardar documentos) e prateleiras fixadas em uma parede para a exposição dos livros. Por medida de segurança, as entrevistas eram limitadas a um detento por vez, sempre acompanhado de um agente prisional e presença de uma das duas coordenadoras do projeto.

² Disponível em: <http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2020/03/7-suspende-atividades-tempo-indeterminado.pdf>. Acesso em 01 mar. 2023.

³ Disponível em: http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao_11_CONSU.pdf. Acesso em 01 mar. 2023.

Imagem 1: Placa com a logomarca do projeto e nome da biblioteca



Fonte: acervo pessoal das autoras (2019)

Imagem 2: Parte do acervo da biblioteca



Fonte: acervo pessoal das autoras (2019)

Acervo e acesso

O acervo contou inicialmente com 71 obras clássicas e contemporâneas de autores nacionais e estrangeiros, número que aumentou nos meses seguintes com o recebimento de mais títulos em doações de diversos setores por conta da visibilidade que o projeto começou a receber. A seleção teve por princípio as obras relacionadas aos temas da liberdade, do livre arbítrio, liberdade condicional, encarceramento, injustiça, julgamento, processo judicial, presídio (como cenário na narrativa), a pobreza e problemas sociais. Alguns títulos são: *O Conde de Monte Cristo* (Dumas Pai), *Crime e Castigo* (Fiódor Dostoiévski), *Estação Carandiru* (Dráuzio Varella), *Papillon* (Henri Charrière), *Memórias do Cárcere* e *Vidas Secas* (ambos de Graciliano Ramos) e *Capitães de Areia* (Jorge Amado). Os enredos trazem à tona dramas pessoais e reflexões sobre ações humanas diante das adversidades.

O acesso à biblioteca estava restrito a funcionários e pessoas autorizadas, como docentes e pedagogos. O custodiado pode receber um livro escolhido a partir da lista elaborada pelas docentes da UNIFAP Alves e Reis (2017), também aceitando sugestão dos

funcionários. O empréstimo ocorria sob determinadas condições: o custodiado poderia emprestar apenas um exemplar por vez e comprometia-se com a devolução à biblioteca caso tivesse que ser transferido para Macapá ou liberado depois da audiência, concordando em ser avaliado posteriormente em relação à leitura e interpretação do texto literário.

Abaixo, a lista com títulos:

Quadro 1: Lista de obras da Biblioteca Helber Henrique Roma

AUTOR	TÍTULO
1. ALMEIDA, Manoel Antonio de	<i>Memórias de Um Sargento de Milícias</i>
2. AMADO, Jorge	<i>Capitães de Areia</i>
3. ANDRADE, Mário	<i>Amar, Verbo Intransitivo</i>
4. ANDRADE, Mário	<i>Macunaíma</i>
5. ANDRADE, Mário	<i>Contos Novos</i>
6. ANTONIO, João	<i>Malagueta, Perus e Bacanaço</i>
7. ANTONIO, João	<i>Ó Copacabana!</i>
8. ASSIS, Machado de	<i>Dom Casmurro</i>
9. ASSIS, Machado de	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>
10. AZEVEDO, Aluísio	<i>O Cortiço</i>
11. AZEVEDO, Aluísio	<i>O Mulato</i>
12. BARRETO, Lima.	<i>Os Bruzundangas</i>
13. BARRETO, Lima	<i>Clara dos Anjos</i>
14. BARRETO, Lima	<i>Contos completos de Lima Barreto</i>
15. BARRETO, Lima	<i>O Triste Fim de Policarpo Quaresma</i>
16. BOCCACCIO, Giovanni.	<i>Decamerão (Itatiaia)</i>
17. BOLAÑO, Roberto	<i>Putas Assassinas</i>
18. CERVANTES, Miguel de	<i>Dom Quixote</i>
19. CHARRIÈRE, Henri.	<i>Papillon - o Homem Que Fugiu do Inferno</i>
20. COELHO, Paulo	<i>O alquimista</i>
21. DOSTOIÉVSKI, Fiódor.	<i>Recordações da Casa dos Mortos</i>
22. DOSTOIÉVSKI, Fiódor	<i>Crime e Castigo</i>
23. DUMAS (PAI), Alexandre	<i>O conde de Monte Cristo</i>
24. DUMAS (PAI), Alexandre	<i>Os três mosqueteiros</i>
25. FULANO DE TAL, Luís.	<i>A Noite dos Cristais</i>
26. FULANO DE TAL, Luís.	<i>O Túmulo do Soldado Desconhecido</i>
27. GUTIERRES, Pedro	<i>O Rei de Havana</i>
28. HATOUM, Milton	<i>Dois Irmãos</i>
29. HUGO, Victor	<i>O Último dia de um Condenado</i>
30. HUGO, Victor	<i>Os miseráveis</i>
31. KAFKA, Franz	<i>O processo</i>
32. KAFKA, Franz	<i>A metamorfose</i>
33. KEROUAC, Jack	<i>Na Estrada</i>
34. KOSZTOLÁNYI, Dezsö	<i>O tradutor cleptomaniaco e outras histórias de Kornél Esti</i>
35. LINS, Paulo	<i>Cidade de Deus</i>
36. LISPECTOR, Clarice	<i>A Hora da Estrela</i>
37. LISPECTOR, Clarice	<i>Via Crucis do Corpo</i>
38. LISPECTOR, Clarice	<i>Felicidade Clandestina</i>
39. LLOSA, Mário Vargas.	<i>Pantaleão e as Visitadoras</i>
40. MALAPARTE. Curzio	<i>A Pele</i>
41. MARQUES, Gabriel García	<i>Cem Anos de Solidão</i>
42. MARQUES, Gabriel García	<i>Memória de Minhas Putas Tristes</i>
43. MAUPASSANT, Guy de	<i>Bola de Sebo e Outros Contos</i>
44. MERRIMÉE, Prosper	<i>Carmem e Outras Histórias</i>
45. MORICONI, Ítalo. (org)	<i>Os Cem Melhores Contos Brasileiros</i>
46. MORAVIA, Alberto	<i>A Ciociara</i>

47.	ORWEL, George.	<i>1984</i>
48.	ORWEL, George.	<i>A Revolução dos Bichos</i>
49.	PIRANDELLO, Luigi.	<i>O Falecido Matias Pascal</i>
50.	PONTE PRETA, Stanislaw	<i>Febeapá- Festival de Besteiras que Assolam o País</i>
51.	QUEIRÓS, Eça de	<i>O Primo Basílio</i>
52.	QUEIRÓS, Eça de	<i>O Crime do Padre Amaro</i>
53.	QUEIRÓS, Eça de	<i>A Relíquia</i>
54.	QUEIRÓS, Rachel de	<i>O Quinze</i>
55.	RAMOS, Graciliano	<i>Memórias do Cárcere</i>
56.	RAMOS, Graciliano	<i>Vidas Secas</i>
57.	RAMOS, Graciliano	<i>São Bernardo</i>
58.	REMARQUE, Erich Maria	<i>Nada de Novo no Front.</i>
59.	ROSA, Guimarães	<i>Estas Estórias</i>
60.	ROSA, Guimarães	<i>Sagarana</i>
61.	ROSA, Guimarães	<i>Grande Sertão: Veredas</i>
62.	SABINO, Fernando	<i>O Homem Nu</i>
63.	SABINO, Fernando	<i>O Bom Ladrão</i>
64.	SCHLINK, Bernhard	<i>O leitor</i>
65.	TEIXEIRA, Rinaldo Santos.	<i>Léo, o Pardo</i>
66.	VARELA, Dráuzio	<i>Estação Carandiru</i>
67.	VERÍSSIMO, Érico	<i>Incidente em Antares</i>
68.	VERÍSSIMO, Érico	<i>Olhai os Lírios do Campo</i>
69.	VERÍSSIMO, Luís Fernando.	<i>Ed Mort e outras histórias</i>
70.	WILDE, Oscar	<i>O Retrato de Dorian Gray</i>
71.	WILDE, Oscar	<i>De Profundis</i>

Fonte: Elaborada pelas coordenadoras do projeto (Alves & Reis, 2017).

Público-alvo e metodologia

Os participantes do projeto são pessoas que foram detidas por alguma infração e estão à espera das audiências e possíveis transferências para o presídio do IAPEN. Não há, portanto, previsão de quanto tempo permanecerão no espaço. Em um primeiro momento, todos os que querem participar devem responder ao questionário sociocultural que tem como objetivo colher dados sobre o grau de escolaridade e com que tipo de leitura e quais hábitos escolares tiveram ao longo da vida até terem a liberdade interrompida.

Quem participa está ciente sobre o uso da imagem e das gravações das sessões, tendo que assinar a documentação referente para fins de pesquisa e ciente de que, ao final da leitura, deve falar sobre aspectos relacionados ao enredo, cenário, personagens e o que levou a escolher determinado livro.

AS LEITURAS DO CENTRO DE CUSTÓDIA DE OIAPOQUE

Para este artigo, analisamos os dados obtidos pelos questionários e entrevistas entre os meses de fevereiro e setembro de 2019, período no qual 22 detentos do sexo masculino

participaram do projeto até ganharem a liberdade condicional ou serem transferidos para Macapá. Vale ressaltar que, a princípio, seria apenas um detento por semana por conta do tempo, mas esse número aumentou com o passar das semanas devido ao crescente interesse dos voluntários.

Como dito anteriormente, os custodiados teriam que responder a um questionário sociocultural, depois escolheriam a obra a partir da lista com os títulos disponíveis (ver quadro 1), para posteriormente, ao término da leitura, responderem ao segundo questionário sobre as impressões da leitura.

No período já mencionado, as obras mais emprestadas entre os 22 detentos foram:

Quadro 2: Obras mais lidas no *Semeando Leitura* entre fevereiro e setembro de 2019.

NOME DA OBRA	AUTOR	NÚMERO DE EMPRÉSTIMOS
<i>Papillon</i>	Henri Charrière	4 vezes
<i>O Alquimista</i>	Paulo Coelho	4 vezes
<i>A Revolução dos Bichos</i>	George Orwell	3 vezes
<i>A Noite dos Cristais</i>	Luís Fulano de Tal	3 vezes
<i>Vidas Secas</i>	Graciliano Ramos	3 vezes
<i>1984</i>	George Orwell	2 vezes
<i>Capitães de Areia</i>	Jorge Amado	2 vezes
Romances policiais (títulos diversos)	Agatha Christie	6 vezes

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Um aspecto importante deve ser observado em relação aos dois primeiros títulos do quadro 2: *Papillon* – com subtítulo em português *O homem que fugiu do inferno* –, história autobiográfica sobre o período em prisão de Henri Charrière durante o exílio e prisão na Ilha do Diabo, na Guiana Francesa, tem popularidade entre os leitores por conta do cenário, visto que muitos conhecem as cidades do departamento ultramarino francês. Outro motivo que os leva a procurarem essa obra está relacionada ao filme bastante popular da década de 1970, com Steve McQueen e Dustin Hoffmann nos papéis de Papillon e Dega, o que os auxiliou no momento da leitura e entendimento do enredo.

Em relação a *O Alquimista*, talvez o título mais conhecido e lido de Paulo Coelho, encontramos uma semelhança com o trabalho de Oliveira (2007), visto que os detentos consideraram que o texto tem uma linguagem fácil e conseguiam identificar-se com o personagem principal, Santiago. Não houve destaque para a parte “mística” da história, fama que a obra adquiriu desde que foi lançada.

Dentre os livros, notamos a preferência por títulos canônicos da literatura brasileira e estrangeira do século XX. Ao compararmos com o quadro 1 com os títulos disponíveis,

percebemos que os livros considerados mais clássicos, como os títulos machadianos ou queirobianos, quase sempre são devolvidos sem serem lidos integralmente. Uma sugestão de um dos detentos era emprestar, com esses títulos, um dicionário para que pudessem entender melhor os termos mais obsoletos.

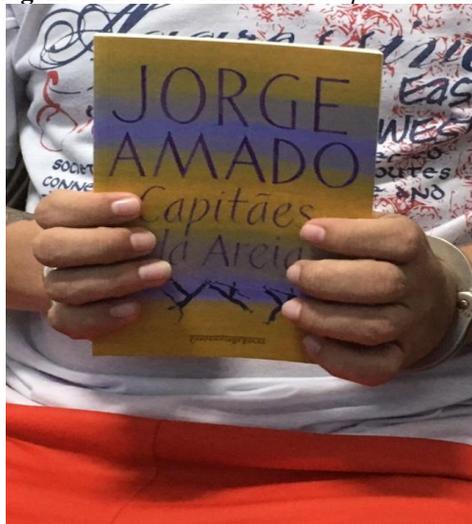
Por fim, outro questionamento feito pelos participantes foi sobre a ausência de títulos de histórias mais românticas como os da coleção *Julia* ou *Sabrina*, como pode ser visto nos quadros 1 e 2. A explicação está no fato de o projeto priorizar obras de outra temática, o que também levou à reflexão sobre a ausência de mulheres participando – quando questionadas, as internas preferiam revistas ou romances das referidas coleções e, diante da ausência de algo que as interessasse, preferiram não participar.

Imagem 3: Detento com a obra *Vidas Secas*



Fonte: Acervo das autoras (2019)
(Imagem autorizada pelo interno)

Imagem 4: Detento com a obra *Capitães da Areia*



Fonte: Acervo das autoras (2019)
(Imagem autorizada pelo interno)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos literários desenvolvidos dentro de instituições carcerárias apresentam desafios que vão desde a seleção do acervo da biblioteca até o tipo de acompanhamento de leitura que deve ser feito para que o custodiado tenha interesse em participar da ação educativa. Como observado por Colomer (2013), Cosson (2016) e outros pesquisadores, os espaços devem ser pensados de forma a atrair esse público tão heterogêneo.

Em Oiapoque (AP) não foi diferente: o projeto *Semeando Leitura* nasceu para somar ao reduzido número de atividades socioeducativas existentes no Brasil, com títulos voltados para encarceramento, justiça e/ou redenção, atraindo semanalmente voluntários para um

pequeno espaço climatizado para compartilhar impressões sobre as obras lidas. Em cerca de oito meses (de fevereiro a setembro de 2019), títulos como *Papillon*, *Vidas Secas* e *Capitães da Areia* foram discutidos com os detentos, que compartilharam as impressões sobre os personagens, enredo e outros pontos que acharam interessante.

Os resultados também apresentam um significativo aumento no número de participantes e direcionam os coordenadores para novos estudos em busca de melhorias. Como incentivar a leitura de textos como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou *O Processo*? Emprestar dicionários para acompanhar a leitura de tais obras seria uma estratégia suficiente? O projeto deve ampliar a temática e acrescentar títulos de romances românticos de coleções femininas para atrair as mulheres encarceradas? Essas perguntas podem orientar o projeto para uma próxima fase, visto que ele foi interrompido por força maior por conta da pandemia.

Finalizamos esta discussão reforçando que, por mais que essas pessoas estejam em um lugar que tem como objetivo tirar momentaneamente a liberdade individual como forma de punição, no Semeando Leitura (e demais projetos citados neste trabalho) o detento tem toda a liberdade de escolha, decidir se vai continuar lendo determinado livro, trocar títulos caso não tenha gostado, pedir sugestões e falar sobre o que gostou da história. Entendemos que o simples contato com a obra e ter alguém para ouvir o que dizem são ações que podem trazer um acréscimo positivo ao sujeito encarcerado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. *Lei 7.210/84, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.

COLOMER, T. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: Contexto, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016, 142 p.

CUNHA, Karina Zendron et al. A formação do leitor literário na prisão e o papel da extensão universitária. *Travessias Interativas*. São Cristóvão (SE), N. 22 (Vol. 10), p. 67–83, jul-dez/2020.

FERRAREZI JR, C. & CARVALHO, R. *De alunos a leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.

MIOTTO, Neli. Leitura no Cárcere: Um caminho para a liberdade. In: *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. v. 13. N. Esp. CBBB, 2017. p. 32-52.

OLIVEIRA, Ivan Luiz de. *A liberdade vigiada: estudos sobre os modos de recepção da obra o Alquimista, de Paulo Coelho, pelos detentos da penitenciária estadual de Maringá*. 130 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

SILVA, Alexsandro Rodrigues da Silva. *A leitura literária no cárcere e o processo de humanização dos leitores no presídio de Itaquitanga-PE*. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras, Recife, 2021.

A DIALÉTICA DO OLHAR NA POESIA DE HERBERTO HELDER

Geovanna Marcela da Silva Guimarães
Universidade Federal do Pará

A discussão em torno da imagem na obra poética de Herberto Helder nos mostra a existência de uma conaturalidade entre palavra e imagem — tal como considera Didi-Huberman (2012) acerca da leitura da obra de Aby Warburg, que desejava criar uma história da imagem em comunhão com a palavra — que revelaria, através da escrita, uma “verdade fundamental impossível de ser dita de outra maneira” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 26). Tal “verdade fundamental” nada mais seria que o conhecimento e a experiência que a imagem entrega àquele que a olha e que perpassa todos os níveis da vivência humana, principalmente aqueles que se referem à morte. Segundo Didi-Huberman, o momento de entrega do conhecimento e da experiência oriundos da “verdade fundamental” é de puro fascínio que nos mantém “durante muito tempo, e mesmo indefinidamente, sob [o] poder de assombração” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 29) da imagem. O ato da escrita é um dos exemplos desse momento de entrega, pois “escrever é estar só, estar só será estar diante da imagem, sob seu domínio, sua marca, sua potência” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 29). Em Herberto Helder, a imagem aparecerá justamente em seu significado de “verdade fundamental” que surge como aparição e que causa inquietação, abertura e estranhamento naquele que entra em contato com ela.

Como aparição que inquieta, a imagem abre o real e causa estranhamento no sujeito que a observa. Ela é o desvelar de algo que está fora da zona de compreensão do senso comum e que se esconde sob uma realidade regida pela ordem da coerência, harmonia, perfeição e unidade. É a revelação de um espaço múltiplo, móvel, cambiante, dinâmico e corporal, onde o poeta trabalha com a imagem como possibilidade de criação, produção e aquisição de conhecimento e de experiência. É nesse espaço múltiplo que ocorre a cisão entre o que vemos e o que nos olha, instaurada por uma dialética do olhar:

A “dialética” de que falo não é feita, como terço compreendido, nem para resolver contradições, nem para entregar o mundo visível aos meios de uma retórica. Ela ultrapassa a oposição do visível e do legível num trabalho – no *jogo* – da figurabilidade. É nesse jogo ela joga, ela faz jogar, constantemente, a contradição. A todo instante a expõe, a faz viver e vibrar, a dramatiza-a. Ela não justifica um conceito que sintetizaria, apaziguando, os aspectos mais ou menos contraditórios de uma obra de arte. Procura apenas – mas é uma modéstia muito ambiciosa – justificar uma dimensão “verbal”, quero dizer atuante, dinâmica, que *abre* uma imagem, que nela cristaliza aquilo mesmo que a inquieta sem repouso. Aqui, não há, portanto, “síntese” a não ser inquietada em seu exercício mesmo de síntese (de cristal): inquietada por algo de essencialmente movente que a atravessa, inquietada e trêmula, incessantemente transformada no olhar que ela impõe. “Findo o sólido. Findo o contínuo e o calmo. Uma certa dança está em toda parte”. Em toda parte, portanto, esse batimento *anadiômeno* que faz prosseguir o fluxo e o refluxo; em toda a parte, o mergulho nas profundezas e o nascimento que sai das profundezas. Uma certa dança está em toda parte – mesmo num cubo de aço preto ou num paralelepípedo de cerca de um metro e oitenta de comprimento (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 117).

A dialética do olhar, que ocorrerá a partir da cisão entre o que vemos e o que nos olha, está relacionada ao sentimento de perda, causador da mudança de sentido do objeto/corpo que olhamos, portanto, criador da imagem que irá suscitar novos sentidos ao objeto/corpo. Para elucidar isso, Didi-Huberman toma como exemplo o personagem Stephen Dedalus do romance *Ulisses*, de James Joyce, que após a morte da mãe, considera que o mar:

parado à sua frente [...] não é simplesmente o objeto privilegiado de uma plenitude visual isolada, perfeito e “separado”; não se mostra a ele nem uniforme, nem abstrato, nem “puro” em sua opacidade. O mar, para Dedalus, torna-se uma tigela de humores e de mortes pressentidas, um muro horizontal ameaçador e sorrateiro, uma superfície que só é plana para dissimular e ao mesmo tempo indicar a profundidade que a habita, que a move, qual esse ventre materno oferecido à sua imaginação como um “broquel de velino esticado”, carregado de todas as gestações e de todas as mortes por vir (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 33).

Contudo, tal mudança de significado somente ocorre quando Dedalus se deixa olhar pelo objeto/corpo da mãe, “como se tivesse sido preciso fechar os olhos de sua mãe para que sua mãe começasse a olhá-lo verdadeiramente” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 32), fazendo com que o mar à sua volta adquirisse o tom verde dos olhos dela. Esse exemplo mostra que a imagem suscita uma inversão da noção de olhar: “fechar os olhos para *ver* quando o ato de ver nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HURBERMAN, 2010, p. 31).

Para ver um objeto/corpo em seu vazio, precisamos estar de olhos fechados, experimentado a sensação de perda, uma vez que é ela que nos possibilita perceber que o que vemos também nos olha. É a perda que instaura a cisão do olhar. Ela é a “situação de quem se acha face a face com um túmulo, diante dele, pondo sobre ele os olhos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 37). Ela gera a angústia de se encontrar com o vazio de um objeto/corpo.

A angústia é provocada pelo desconhecimento e pela rejeição da ideia do corpo como volume capaz de esvaziar-se, ou melhor, morrer, apodrecer. Estar face a face com um túmulo é a constatação dessa verdade não aceita.

Quando a perspectiva do olhar é conduzida à poética de Herberto Helder, observamos a imagem como abertura de uma ação dinâmica que ocorre no tempo e no espaço, não se furtando à angústia diante da morte. É o que podemos ver em “(uma ilha sketches)”, de *Photomaton & Vox* (2013), que mostra “uma dimensão “verbal”, [...] atuante, dinâmica”, na qual a morte opera.

Na manhã aberta por todos os lados morre um homem. Um cancro devorou-o de dentro. Mero símbolo, porque a morte nasce e floresce dentro de cada criatura, espalhando morosamente as finas e frias ramificações. A raiz estava cravada nos pulmões, e na manhã branca a devoração atingiu a sua forma terminal de flor. O cadáver é lavado, envolto num lençol, posto sobre quatro bancas baixas unidas umas às outras. Do corpo só se vê a cabeça azulada. Uma a uma são retiradas do quarto todas as peças. Nem um móvel, uma estampa, um objecto. Apenas as paredes grosseiras caídas de branco, o chão de terra batida, e o corpo nu e limpo do morto embrulhado no seu lençol. Quando abrem a porta, a luz irrompe violentamente e bate nas paredes despidas e no lençol. A cabeça azulada do morto tem um peso quase obsceno no meio da claridade explosiva. Entre o corpo e o lençol colocam a navalha de barba que pertenceu ao homem.
As mulheres gritam à porta da rua.
Lá dentro, no abismo luminoso, a cabeça do morto parece negra (HELDER, 2013, p. 21).

Herberto Helder nos faz perceber a cisão do olhar em que os opostos tanto se contrastam quanto dialogam. O volume e o vazio, a morte e a vida, o silêncio e o barulho, o claro e o escuro, o dentro e o fora, compõem um limiar onde a “luz irrompe violentamente” e a “cabeça azulada do morto tem um peso quase obsceno no meio da claridade explosiva”. O limiar é um espaço onde as luzes e as sombras coabitam ao lado do vazio e do silêncio, todos rodeados pelos gritos das mulheres.

A cisão do olhar provocada pelos contrários é explicada em “(ramificações autobiográficas)” como uma forma de não dar *um* significado à poesia, uma vez que o desejo do poeta “é ver a metáfora apocalíptica ganhar um sentido literal” (HELDER, 2013, p. 26).

Além de quê, o tão procurado sentido está dentro: “E o sentido? Em mim é que ele está” (HELDER, 2013, p. 26).

Em Herberto Helder, há uma apreciação da perda e do vazio. É o que podemos ver no seguinte fragmento de *Servidões* (2013)¹, onde, a partir da cisão do olhar, o movimento e a abertura da imagem agem de forma ativa para que ocorra a dialética do olhar:

Trouxeram uma vez um porco selvagem caçado nas serras e atiraram-no para cima da mesa da cozinha, uma longa mesa coberta de zinco. Abriram-no de alto a baixo com enormes facalhões e cutelos, o sangue corria por todos os lados, meteram as mãos e os antebraços na massa vermelha, e eles reapareceram depois como calçados de luvas sangrentas, vivas, deitaram em baldes as vísceras que fumegavam: os pulmões, o fígado, os intestinos. De tudo aquilo subia um perfume agudo, embriagador, doloroso. À noite tive febre. Havia qualquer coisa pérfida e perversa neste mundo das frutas muito fortes, dos animais esquartejados, dos cheiros, este mundo espesso e quente, um mundo de imagens orgânicas (HELDER, 2014, p. 621-622).

O corpo do porco selvagem encena o volume do objeto e, o arrancar de suas tripas, o esvaziamento, produtor de um “perfume agudo, embriagador, doloroso” proveniente da carne e do sangue das “vísceras que fumegavam”. Há também a relação entre o visual e o tátil, uma vez que o poeta observa a abertura do porco por meio de mãos alheias calçadas de “luvas sangrentas”, experimentando assim todas as sensações perante a imagem que se abre à sua frente. Nesse sentido, o corpo do porco selvagem pode ser considerado como:

um objeto visual que [mostra] a perda, a destruição, o desaparecimento dos objetos ou dos corpos. Ou seja, as coisas a ver de longe e a tocar de perto, coisas que se quer ou não se pode acariciar. Obstáculos, mas também coisas onde sair e onde reentrar. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 35).

A imagem do corpo é patente na poesia de Herberto Helder. A sua escrita confere possibilidade de existência física a todos os corpos: vivos, mortos, animados e inanimados, o que mostra que a relação entre corpo e poesia é necessária para se criar e se produzir novas formas poéticas. É esta relação que permite que as formas tradicionais de representação se modifiquem e deem lugar a uma nova perspectiva em que a aparência do objeto e a experiência do sujeito ganhem destaque.

Contudo, em Herberto Helder, o reconhecimento do corpo como volume que pode se esvaziar não se resume apenas à visão do corpo alheio em estado de destruição,

¹ A versão de *Servidões* que aqui será usada é a que faz parte da antologia *Herberto Helder: poemas completos* (2014).

decomposição, mas também ao reconhecimento e ao pensar do vazio do próprio corpo. Em Herberto Helder a morte não é concebida como um “bem morrer, lição filosófica para os últimos dias de extrema-unção [pois] não se trata de conviver com ela para efeitos morais, mas decerto para desafiá-la, medir forças, aceitar o mais terrível combate, ou a agonia” (EIRAS, 2015, p 143).

Medir forças com a morte tem como intuito mostrar que o maior desafio frente a ela é a perenidade da poesia, uma vez que o poeta irá morrer, mas sua escrita e poemas permanecerão na eternidade. Tal postura frente à morte é a configuração de uma “fúria magnífica contra a morte, o repúdio de qualquer aprendizagem que se confundisse com uma aceitação – toda resistência se multiplica em formas de recusa, ironia, lamentação retórica, revolta estratégica: teatro de operações contra a morte, jogo mortal” (EIRAS, 2015, p. 145).

A deterioração do próprio corpo na poesia de Herberto Helder é discutida no texto “O corpo extremo (sobre *A morte sem mestre* de Herberto Helder)” (2015), de Eunice Ribeiro, que afirma que o corpo físico no texto herbertiano “desde sempre [...] se deu a ler [...] a um ponto extremo: o da forçada interrupção de um corpo pela brutal emergência do fim, a liquidação da sua biologia” (RIBEIRO, 2015, p. 127), vindo a compor, dessa maneira, o rol de imagens da “oficina poética e imagética” (RIBEIRO, 2015, p. 127) de Herberto Helder.

Para a autora, a visão negativa do corpo em seu fim — a velhice —, aparece de forma contundente nos dois últimos livros escritos e publicados em vida por Herberto Helder: *Servidões* e *A morte sem mestre*, este também publicado em 2013². Sendo que no segundo, principalmente, vemos:

o produto de uma hiperconsciência devastada pela progressiva decadência do corpo e pela imanência de um fim de idade que o desabita de todo o poder, que retira força e sangue à mão que lavra a ferida de uma escrita de onde não irrompe nenhum nome (RIBEIRO, 2015, p. 127).

É como podemos ver no poema “cheirava mal, a morto, até me purificarem pelo fogo” de *Servidões*:

cheirava mal, a morto, até me purificarem pelo fogo,
e alguém pegou nas cinzas e deitou-as na retrete e puxou
autoclismo,
requiescat in pace,

² A versão de *A morte sem mestre* que aqui será usada faz parte da antologia *Herberto Helder: poemas completos* (2014).

e eu não descanso em paz nas retretes terrestres,
a água puxaram-na talvez para inspirar o epitáfio,
como quem diz:
aqui vai mais um poeta antigo, já defunto, é certo, mas em vernáculo
e tudo,
que Deus, ou o equívoco dos peixes, ou ressaca,
o receba como ambrosia sutilíssima nas profundas dos esgotos,
merda perpétua,
e fique enfim liberto do peso e agrura do seu nome:
vita nuova para este rouxinol dos desvãos do mundo,
passarão a quem os poucos foi falhando o sopro
até a noite desfazer canto,
errático canto e errado no coração da garganta,
canto que o trespassava pela metade das músicas
– e ao toque no autoclismo ascendia a golfada de merda enquanto
as turvas águas últimas
se misturavam com as águas primeiras
(HELDER, 2014, p. 699).

Ribeiro compreende a obra de Herberto Helder como fruto da relação entre poeta e mundo, instauradora da conexão mútua entre a arte e a vida, que confere à poesia herbertiana um carácter autobiográfico. Herberto Helder não encena poeticamente apenas a dialética entre o que vemos e o que nos olha — decorrente do reconhecimento e da aceitação do volume e do vazio tanto de um corpo alheio quanto do próprio — como também encena a angústia e o estranhamento que o olhar face a face com a morte — concebida como uma entidade natural — acarreta. É o que podemos ver no seguinte poema de *Servidões*:

os capítulos maiores da minha vida, suas músicas e palavras,
esqueci-os todos:
octagenário apenas, e a morte só de pensá-la calo,
é claro que a olhei de frente no capítulo vigésimo,
mas não nunca nem jamais agora:
agora sou olhado, e estremeço
do incrível natural de ser olhado assim por ela
(HELDER, 2014, p. 702).

O poeta “octagenário apenas”, estremece ante a situação “incrível [e] natural” de ser “olhado” pela morte. O interessante, nesse caso, é que antes, “no capítulo vigésimo”, compreendido como a idade de vinte anos da vida de um homem, o poeta foi capaz de olhá-la de frente, mas agora, aos oitenta anos, “nunca nem jamais agora”, pois “a morte faz do [meu] corpo um nó que bruxuleia e se/ apaga” (HELDER, 2014, p. 717).

O que é significativo também na leitura do poema, é a compreensão de que o olhar face a face com a morte está ligado à vitalidade do corpo: quanto mais novo é um corpo, mais

forte e fácil é o enfrentamento com a morte; quanto mais velho, fraco, mais difícil é este mesmo confronto. Isso mostra que a morte em Herberto Helder aparece como um ponto de intersecção entre passado, presente e futuro, uma vez que seus poemas com o tema da morte apresentam:

uma construção rememorativa de um discurso epilodal, estabelecendo recorrentes contrapontos entre um antes e um depois segundo uma lógica progressiva, já não conciliável com o instante, mas sim com uma temporalidade distendida, marcada pelo/no rasto da própria escrita do livro (RIBEIRO, 2015, p. 135).

Em *Servidões e A morte sem mestre*, a morte é “escrita e lida” (HELDER, 2014, p. 665), convertida em imagem poética que suscita o questionamento e o diálogo tanto com o poeta quanto com o leitor. Ao fim de sua vida, o poeta compreendeu que conseguiu executar o seu tão ambicionado projeto poético: o de criar uma poética própria, ou seja, uma poética herbertiana, antes mesmo da própria morte real, física.

Servidões e A morte sem mestre se encarregam de servir como livros de despedida de um poeta que sempre buscou o aperfeiçoamento da própria escrita:

Compreendi então: cumprira-se aquilo que eu sempre desejara –
uma vida subtil, unida e invisível que o fogo celular das imagens
devorava. Era uma vida que absorvera o mundo e o abandonara
depois, abandonara a sua realidade fragmentada. Era compacta e
limpa. Gramatical (HELDER, 2014, p. 626).

Todavia o poeta deseja não compartilhar com ninguém — mesmo consciente da impossibilidade desse desejo — o legado da sua poesia:

quero criar uma língua tão restrita que só eu saiba,
e falar nela de tudo que não faz sentido
nem se pode traduzir no pânico de outras línguas,
e estes livros, estas flores, quem me dera tocá-los numa vertigem
como quem fabrica uma festa, um teorema, um absurdo,
ah! um poema feito sobretudo de fogo forte e silêncio.
(HELDER, 2014, p. 659).

O desejo do poeta em não querer compartilhar seus poemas é explicado em “rosa esquerda, plantei eu num antigo poema virgem”, onde as imagens poéticas, como a “rosa esquerda”, que lhe furtaram, são nomes florais e únicos em que apenas nele se acertam:

rosa esquerda, plantei eu num antigo poema virgem,
e logo ma roubaram,

logo me perderam o pequeno achado,
mas ninguém me rouba a alma,
roubam-me um erro apenas que acertava só comigo,
um umbigo, um nó,
um nome que só em mim era floral e único
(HELDER, 2014, p. 651).

O que confirma que o projeto de criação de uma poética própria foi desenvolvido ao longo de toda uma vida, em prol da (im)perfeição e da constante atualização de uma escrita que expressava a “fala cantante” (HELDER, 2014, p. 646).

O apego de Herberto Helder em relação a seus poemas deve-se à filiação que une poeta e poema: “filhos não te são nada, carne da tua carne são os poemas / que escreveste contra tudo, pais e filhos, / lugar e tempo,” (HELDER, 2014, p. 717). A poesia herbertiana é resultado da escrita do “sangue sensível” (HELDER, 2014, p. 649). Por isso os poemas-filhos são de carne e sangue, pois foram lavrados “com a mão em osso vivo” (HELDER, 2014, p. 668) pela “linha de sangue” (HELDER, 2014, p. 650) que sai da esferográfica.

A filiação que liga poema e poeta faz com que não haja a “irrelevância da identidade, não simplesmente pessoal e biográfica, mas até no que diz respeito à função (de identificação) autoral extrínseca à obra, que tenderíamos a identificar com uma imagem de poeta ausente.” (MARTELO, sem data, p. 465), uma vez que, agora, o poeta faz questão de que seu “nome natalício que [vai dele] às coisas/ e as torne indizíveis no dito poema escrito” (HELDER, 2014, p. 641) faça-se presente.

Essa relação carnal é a encenação da escrita como um ato de morte, exposto pela dialética do olhar. O sangue é a tinta da caneta esferográfica usada pelo poeta. A inspiração é o resultado de consecutivas ressurreições que o poeta sofre somente para escrever e morrer de novo na criação do poema. A cisão entre o que vemos e o que nos olha torna possível a percepção da relação paradoxal entre o poeta e o poema: enquanto o poeta morre, o poema nasce; o poeta torna-se restrito e errado, já o poema torna-se ilimitado e absoluto.

REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

EIRAS, Pedro. Em língua – notas sobre A morte sem mestre de Herberto Helder. In: DUMA, Catherine; RODRIGUES, Daniel; SANTOS, Ilda Mendes (Org.). *Se eu quisesse enlouquecia*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2015, p. 140-149.

HERBERTO, Helder. Servidões. In: HERBERTO, Helder. *Poemas Completos*. Porto: Porto Editora, 2014.

HERBERTO, Helder. A morte sem mestre. In: HERBERTO, Helder. *Poemas Completos*. Porto: Porto Editora, 2014.

HERBERTO, Helder. *Photomaton e Vox*. 5. ed. Portugal: Assírio & Alvim, 2013.

RIBEIRO, Eunice. O corpo extremo (sobre *A morte sem mestre* de Herberto Helder). In: DUMA, Catherine; RODRIGUES, Daniel; SANTOS, Ilda Mendes (Org.). *Se eu quisesse enlouquecia*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2015, p. 125-139.

LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: DIVERSIDADE E RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA

Rosemar Eurico Coenga
Instituto Federal de Mato Grosso
Universidade de Cuiabá

Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar. Nelson Mandela (*O longo caminho para a liberdade*, 1994).

O excerto de Nelson Mandela que escolhemos para epígrafe deste texto expressa o nosso posicionamento quando se trata de discutir questões sobre pedagogia crítica e direitos humanos neste contexto marcado por discriminações, silenciamentos e discursos de ódio. Educadores/as que preocupam com uma sociedade igualitária necessitam pensar um trabalho que promova a tolerância, a sensibilização e a solidariedade com o Outro. Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo tecer discussões sobre a literatura infantil contemporânea com destaque a temática da diversidade e suas possibilidades de trabalho em sala de aula. Dessa forma, tentaremos responder à questão que norteia a proposta aqui anunciada: como as diferenças têm sido tratada na literatura infantil contemporânea? De que forma a temática da diversidade está presente em sala de aula? E de que maneira favorece um olhar de humanização e sensibilização com o Outro?

Temos testemunhado tratamento desigual e discriminatório a negros, indígenas, pessoas com deficiência, grupos religiosos, comunidade LGBTQIA+, mulheres, entre outros sujeitos que estão até hoje lutando por reconhecimento, visibilidade e espaço na sociedade. A escolha dessa abordagem se justifica pela pertinência do debate num contexto marcado por questionamentos e polêmicas. Enquanto abordagem em sala de aula, a diversidade é um tema que não pode, nem deve ser ignorado no contexto educativo, devendo o professor promover a educação intercultural através da literatura infantil e juvenil. Com essa proposta, enfatizamos a importância de dar visibilidade aos processos de resistência e luta contra qualquer forma de

opressão contra grupos minoritários, a partir das potencialidades do texto literário. A partir do entrelaçamento entre as experiências profissionais e acadêmicas buscamos apresentar projetos de intervenção pedagógica em contexto escolar.

Partimos do pressuposto que a literatura contemporânea endereçada a criança e jovens tem apresentado propostas inclusivas e aberta às diferenças. Elegemos como base teórica estudiosos da literatura infantil como Regina Zilberman, Marisa Lajolo (2017), Teresa Colomer (2003, 2019), teóricos que abordam a questão da pedagogia crítica bell hooks (2021), estudiosos da relação literatura e humanização como Antonio Candido (2011), Tzvetan Todorov (2009) e outros estudiosos emblemáticos da contemporaneidade. E, enfim, hoje quando vivemos com os discursos de ódio e intolerância que vêm sendo proferidos cada vez mais explicitamente contra os grupos minoritários, este trabalho constitui aos poucos possibilidades de eliminar atitudes racistas, misóginas, xenófobas e discriminatórias que levam à exclusão do outro e à consecutiva desvalorização da sua cultura.

A LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

A produção literária endereçada a crianças e jovens, no Brasil, vem passando por grandes mudanças, desde meados da década de 1970. Até então, as primeiras leituras restringiam aos clássicos, às traduções e à obra volumosa de Monteiro Lobato. Segundo Sandroni (1998),

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão. Seus textos estão cheios de citações e de alusões que remetem a outros personagens, a outras épocas históricas e seus protagonistas. Ele foi um autor engajado, comprometido com os problemas de seu tempo. Tinha um projeto definido: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças. A partir dele, no Brasil, a literatura infantil perde uma de suas principais características, a de ser um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, modelo de estruturas que devem ser reproduzidas. Passa a ser fonte de reflexão, de questionamento e de crítica. (SANDRONI, 1998, p. 17).

A geração de autores pós Lobato, muitas vezes, assume abertamente a influência lobateana, sobretudo nas suas leituras de infância. Dos anos 1970 até os dias atuais muitas obras foram publicadas, apresentando um grande número de autores e temáticas. Desta forma percebe-se que a literatura infantil e juvenil destinada a crianças e jovens se renovou

significativamente nos últimos anos e tentamos aqui evidenciar uma série de características que apontam essa nova proposta literária e educativa.

Acerca da caracterização da narrativa infantil e juvenil atual, Teresa Colomer (2003), analisou um *corpus* de 201 narrativas que foram incluídas nas 150 obras selecionadas. O estudo das obras foi dividido em duas partes, de acordo com a evolução dos gêneros literários e a idade do destinatário. As características desse novo destinatário demandam segundo Colomer:

Um leitor próprio das sociedades atuais, a quem se destinam textos que refletem as mudanças sociológicas e os pressupostos axiológicos e educativos de nossa sociedade pós-industrial e democrática. Isto permite esperar importantes mudanças em relação à narrativa anterior, nos critérios dos autores sobre o que é adequado e pertinente, nos temas que abordam em suas narrativas, na descrição do mundo que oferecem e nos valores que propõem (COLOMER, 2003, p. 173).

Quanto aos novos temas sociais emerge temas não tratados até então na literatura infantil e juvenil, dentre eles “a luta contra a discriminação de raça ou gênero, a defesa da própria maneira de ser ou a busca por relações tolerantes e pacíficas se plasmaram em uma literatura progressista e militante” (COLOMER, 2019, p. 194).

Ao analisar a literatura infantil brasileira contemporânea, Lajolo e Zilberman (2017, p. 88), constataam “um amplo leque de temas e assuntos que, articulados a movimentos políticos e sociais, e incentivados por distintos discursos institucionais, políticos e estéticos marcaram a produção brasileira contemporânea para crianças e jovens”.

Neste contexto, é interessante destacar às importantes conquistas garantidas por meio da Lei 10.639/2003, posteriormente, alterada para a Lei 11.645/2008, que estabeleceu a inclusão da presença da história africana, afro-brasileira e indígena na educação. Decorrida vinte anos da implantação da Lei, muitos educadores/as encontram barreiras por abordarem o assunto, destacamos também os desafios e obstáculos quanto ao tratamento sobre a identidade de gênero.

Quando se trata de literatura infantil e juvenil, nos últimos anos notamos uma crescente produção de obras abordando a temática da diversidade étnico-racial e de gênero, no entanto, ainda há impasses para que essas obras adentre o espaço escolar. Ao pensarmos na literatura infantil contemporânea, temos deparado com várias controversas que tem sido postas em destaque, com o intuito de excluir e censurar agrupadas sob o viés da diversidade. Um caso de cerceamento referente a temática étnico-racial envolvendo a obra infantil *Omo-*

Oba: histórias de princesas (2009) da escritora Kiusam de Oliveira e o livro *Amoras* (2018) do rapper Emicida alvo de intolerância religiosa e racismo.

As obras de literatura que tematizam a identidade de gênero e sexualidade são censuradas, sob alegação de tema polêmico, espinhoso, contudo, bastante impróprio para ser debatido na escola, principalmente, assentado pelos valores tradicionais da família. Como exemplo, citamos a premiada *graphic novel* *Gender queer*, ou *Gênero queer*, de Maia Kobabe, tem sido alvo de censura pelo conteúdo pornográfico, portanto, inadequado para menores. Em relação a interdição de obras sobre identidades sexuais que teve grande repercussão midiática e recebeu severas críticas de vários movimentos sociais provocada pelo então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, que, segundo ele, a obra HQ *Vingadores, a Cruzada das Crianças*, tinha forte conteúdo sexual para crianças. Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil diversas obras endereçadas a crianças e jovens tem sido questionada e proibidas por tematizarem conteúdos como raça, gênero e sexualidade.

Diante desse panorama de silenciamento e censura literária, a escola ainda oferece pouco espaço para a socialização e discussões que envolvem a temática aqui explorada. O desafio maior em relação a formação de leitores nos dias atuais, mais do que nunca, saber pensar e estimular a formação de um leitor sensível e ético numa perspectiva humanista.

Como nos lembra Candido: “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, 2011, p. 193). Nessa perspectiva, Todorov (2009), diz que:

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. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

Pois a literatura, segundo Todorov “abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (TODOROV, 2009, p. 24).

O trabalho de bell hooks (2021) contribui com nosso estudo, posto que suas reflexões sobre a diversidade, em especial, os estudos sobre raça e gênero, e firma seu compromisso de buscar “escrever uma teoria que comunicasse diretamente com um público inclusivo” (HOOKS, 2021, p. 22). O trabalho de hooks apresenta uma corrente de pensamento

preocupada com a pedagogia da esperança, evidenciando o espírito de constante resistência, como explica hooks (2021): “Nos últimos anos, educadores que ousaram estudar e aprender novos jeitos de pensar e de ensinar, a fim de que nosso trabalho não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo, criam uma pedagogia da esperança” (HOOKS, p.25).

No bojo das ideias apresentadas na obra *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021) está a alternativa viável de transformação da sala de aula em comunidades de resistências frente aos sistemas de dominação (baseada em raça, classe, gênero, nacionalidade, orientação sexual, religião). Questiona ao longo da obra saberes necessários para renovar e inspirar um espírito de constante resistência, segundo a autora, a obra em destaque:

Oferece sabedoria prática sobre o que fazemos e podemos continuar a fazer para tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou a professora trabalhe em parceria com o estudante. Seja com textos sobre amor e justiça, sobre pessoas brancas que transformam a própria vida para se tornar essencialmente antirracista, seja com textos sobre a questão de sexo e poder entre professores, professoras e estudantes. [...] trabalho para recuperar nossa consciência coletiva do espírito de comunidade que está sempre presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade (HOOKS, 2021, p. 27).

Nessa esteira, destaca a autora, que “professores dotados de visão democrática sobre a educação assumem que esse aprendizado nunca está confinado apenas à sala de aula institucionalizada” (2021, p. 87). O letramento é outro ensinamento valorizado pela autora, segundo hooks (2021):

Quando os professores apoiam a educação democrática, automaticamente apoiam a difusão do letramento. Garantir o letramento é a conexão vital entre o sistema público de ensino e o ambiente universitário. A escola pública é a formação educacional necessária para todo mundo; é dela a tarefa de ensinar estudantes a ler e escrever e, com sorte, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico (HOOKS, 2021, p. 87).

Concebemos a literatura infantil como uma destas vozes com capacidade de abrir espaços para as crianças desenvolverem o pensamento crítico, o exercício da alteridade, a empatia e, conseqüentemente, contribui para a formação de seres humanos preocupados com respeito, amor e comprometimento com o outro. Sendo objeto da literatura a própria condição

humana, Todorov (2009), crê “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 93).

DE QUE FALA A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA?

Em se tratando da literatura infantil contemporânea, produzida por importantes autores/as brasileiros/as nas últimas décadas, vem apresentando uma literatura visando estimular a inclusão, a alteridade, a sensibilidade e a aceitação das diversidades. Em linhas gerais, observamos que, a publicação de obras para crianças e jovens nos últimos anos, é marcada pela consolidação dos/as autores/as, que desde há décadas, tem publicado com assiduidade para o público infantil e juvenil.

Temos, portanto, um conjunto de produções variadas, o que é salutar, para provocar produtivos debates em sala de aula. Para uma delimitação dessa proposta, destacamos algumas obras/autores/as da literatura infantil, que apresentam em suas narrativas, histórias com qualidade estética e literária no que se refere a diversidade étnico-racial, indígena e de gênero e sua inclusão em sala de aula. Nossa proposta, então, é discutir as temáticas abordadas pela literatura infantil brasileira, hoje, apresentando esse recorte como temáticas principais.

Segundo Paiva (2008)

A literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização da criança, o que conseqüentemente, contribuiria de forma decisiva para a formação do futuro leitor; especialmente o leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a Literatura, com “L” maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística (PAIVA, 2008, p. 36).

Não há dúvida de que um trabalho com o uso da literatura infantil favorece o pensar, o refletir e o sensibilizar as crianças no combate às exclusões e as violências a que a que assistimos todos os dias contra grupos vulneráveis. Bonin (2015, p. 23) argumenta que “os livros infantis e suas narrativas, além de produções estéticas, também têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o índio, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens, que, muitas vezes são silenciadas na história oficial”.

Quando se trata de literatura infantil e juvenil, identificamos uma crescente produção de obras abordando as culturas africanas e afro-brasileiras a partir da Lei nº 10.639/2003, que

apontou a obrigatoriedade da discussão e das aprendizagens sobre temáticas africanas e afro-brasileiras, dentro dos currículos das escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental e Médio, e, posteriormente a Lei 11.645/2008, ampliada para a inserção da cultura dos povos indígenas.

O advento dessa Lei provocou o mercado editorial a produzir obras que tratassem essas temáticas. Mesmo após vinte anos da promulgação dessa lei, reconhecemos pouco tratamento quanto à sua efetivação em sala de aula.

Ao problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância a pesquisadora Eliane Debus (2017), realizou uma pesquisa com base na temática da cultura africana e afro-brasileira a partir da Lei 10.639/2003. Sobre o mapeamento, Debus destaca que:

As exigências da Lei 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros lque tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico (DEBUS, 2017, p. 49).

Acerca desse panorama, há um número significativo de escritores e escritoras, negras, negros e não negros, que vêm produzindo literatura preocupada com os saberes históricos referentes à população negra, sua cultura, sua ancestralidade e sua luta antirracista, tais como: Jarid Arraes, Lázaro Ramos, Celso Sisto, Reginaldo Prandi, Kiusam de Oliveira, Sonia Rosa, Elisa Lucinda, Neusa Baptista Pinto, Rodrigo França, Emicida, Heloisa Pires Lima, Cidinha da Silva, Nilma Lino Gomes, Geni Guimarães, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emilio Braz, Edimilson de Almeida Pereira, dentre muitos outras e outros. Estes são alguns dos representantes com destaque no cenário da produção literária de autoria negra.

Como se nota, o mercado editorial vem ampliando o número de autores, autoras e títulos que abarcam a cultura africana e afro-brasileira. Nesse contexto de crescimento, a literatura infantil assume grande importância para o letramento racial de crianças e jovens, em obras protagonizadas por personagens, cultura e histórias negras.

Nesse movimento de percorrer a temática da diversidade para a sala de aula notamos também um expressivo de publicações de autoria indígena, desde autores das mais diferentes etnias (Xavante, Yanomami, Nambiquara, Guarani, Ticuna, Macuxi, Pataxó, Guató, dentre outras) até escritores não indígenas tem dado destaque sobre a cultura, lendas e mitos

indígenas, em atendimento a Lei 11.645/2008. Nossa ideia é apontar possibilidades de trabalho como forma de apresentar a literatura infantil indígena promotora de solidariedade e respeito as diferenças. Da cultura dos povos originários notamos os seguintes representantes que estão tematizando as culturas indígenas e suas peculiaridades linguísticas, culturais, artísticas e religiosas, daí citamos: Eliane Potiguara, Tiago Hakiy, Roni Wasiry Guará, Graça Graúna, Yaguarê Yamã, Renê Kithãulu, Kaká Werá Jekupé, dentre outros.

Daniel Munduruku é um dos nomes mais expressivos desse universo, detém vários prêmios nacionais e internacionais, além de ter várias obras publicadas, é um dos principais divulgadores da cultura de seu povo e de outras etnias. Das temáticas produzidas pelos autores indígenas emergem o cotidiano, os mitos, as comidas, as bebidas, a natureza, a memória afetiva advinda dos antepassados. Todos os autores e autoras listadas têm contribuído para a valorização da alteridade, dos saberes e da cultura dos povos originários.

Nessa mesma direção, a publicação da temática de gênero ganhou popularidade e tornou-se bastante conhecida, no entanto, com frequência esses temas delicados encontram resistência de abordagem, especialmente no ambiente escolar. No âmbito específico da escola, vê-se crianças e jovens sofrendo bullying, comentários maldosos brincadeiras desqualificantes e até mesmo violência física por adotar um comportamento diferente ou inadequado. Há muitos autores nacionais e internacionais que tem produzido uma literatura endereçada ao público infantil com o claro propósito de desconstruir estereótipos e que podem servir de subsídios pedagógicos, possibilitando a construção de uma educação inclusiva e não sexista.

Autores e autoras como Ana Claudia Ramos, Márcia Leite, Bela Bordeaux, Walcyr Carrasco, Lô Carvalho, Georgina Martins, Milton Camargo, Pri Ferrari, Plinio Camillo, Marcos Ribeiro, Nanda Mateus e Raphaela Comisso, Ana Teixeira, Ian Falconer, David Williams, dentre outros e outras. Há, assim, um grupo de textos que tematizam a identidade de gênero, a homoparentalidade, a transgeneridade, a diversidade sexual, o preconceito, o *bullyng* e a descoberta da sexualidade. São considerados temas delicados, perigosos e ousados; coíbe-se a discussão de temas que fazem parte do universo da criança e que poderiam ser problematizadas por meio da ficção.

Dentro da vasta produção literária endereçada a crianças encontramos uma diversidade de temas e abordagens com qualidade textual, temática e qualidade gráfica. As temáticas abordadas pelos autores e autoras são vastas, que abordam assuntos como identidade de gênero, sexualidade, deficiência, relações étnico-raciais, a cultura dos povos indígenas, e outros assuntos que promovem a inclusão chamando atenção para a necessidade de que a escola se conscientize do papel que tem na construção do respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar mais atento à obra de autores e autoras da literatura infantil contemporânea visa a formação de leitores sensíveis e críticos a partir de um repertório representativo das diferentes vozes que configuram o campo literário. Em nossa atuação como professor e pesquisador, temos sugerido, sistematicamente, a leitura de obras literárias que sejam atravessadas por temáticas da diversidade e da diferença no sentido de ampliar espaços que buscam contribuir, em sala de aula, para uma educação democrática, baseado na esteira do pensamento de bell hooks, para quem “o diálogo é o espaço central da pedagogia para o educador democrático” (HOOKS, p. 2021, p. 91).

Particularmente ao ensinamento de hooks (2021, p. 92) sobre educação democrática, diz que:

Temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A diversidade de discursos e de presenças pode ser bastante valorizada como um recurso que intensifica qualquer experiência de aprendizado.

A pesquisadora defende o potencial transformador das práticas pedagógicas dialógicas, baseadas em perspectivas antirracistas, sexistas e feministas. Vale salientar a relevância da inclusão dessas temáticas nas práticas pedagógicas como forma de minimizar preconceitos e práticas discriminatórias. Partindo desse pensamento, constata-se que o uso e presença da literatura infantil se caracteriza como um rico instrumento comprometido com a humanização, a solidariedade e a alteridade.

Desse modo, a leitura de obras literárias com esse viés humanizador, endereçada para o público infantil, poderá propiciar o desenvolvimento de visões de mundo mais libertárias para um novo tempo. Por essa razão, seguimos na defesa e emprego da literatura infantil como estratégia de resistência, sendo que no texto aqui apresentado procuramos ampliar discussão sobre as temáticas silenciadas no ambiente escolar com acolhimento, escuta e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2019.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 46, jun.-dez., 2015.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPR, 2017.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In. PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 70. In. SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

LINGUÍSTICA COGNITIVA: CONCEITOS-CHAVE E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Thiago da Cunha Nascimento
Universidade Federal de Lavras

INTRODUÇÃO¹

Em minha experiência com o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês na Universidade Federal de Lavras, constatei que, não somente para os colegas interessados no assunto, como também para os discentes do curso, havia a necessidade de elaborar algum material ou texto introdutório em língua portuguesa, sem pretensões exaustivas, para introduzir os conceitos-chave da Linguística Cognitiva (doravante LC), bem como as pesquisas realizadas nesse ramo dos estudos linguísticos. Ademais, por ser um curso de licenciatura, com um forte viés em formação de professores, era imperativo articular os pressupostos teórico-metodológicos da LC com o ensino-aprendizagem de línguas.

Essa necessidade advinda do contexto acima mencionado é oportuna, pois, como explicam Tyler e Huang (2018, p. 1), a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais² (*second language (L2) research*) vive um momento frutífero, no qual os estudos e descobertas oriundos das ciências cognitivas, da psicolinguística, da teoria linguística e da aquisição de língua materna têm revelado aspectos salutares acerca da cognição humana: (i) como representamos o conhecimento em nossa mente, (ii) como ela é modelada a partir da forma como experienciamos o mundo físico / espacial / social, (iii) como aprendemos e como tudo isso se relaciona com a natureza da língua(gem) e aprendizagem de línguas, seja materna, seja adicional. A propósito, Celani

¹ Dedico este trabalho ao querido e estimado professor Gasperim Ramalho, colega e amigo de departamento, que, em sua ânsia de saber mais sobre Linguística Cognitiva, motivou-me à produção deste capítulo.

² Consciente das discussões em torno das distinções entre os termos ‘segunda língua’, ‘língua estrangeira’ e ‘língua adicional’, optei por utilizar ao longo do capítulo este último por considerá-lo um termo mais abrangente, adequado a todas as situações de aquisição, aprendizagem e ensino, incluindo situações específicas (Cf. RAMOS, 2021).

(1998, p. 118) já vislumbrava a vocação da LA de integrar ao seu campo pesquisas advindas de outras áreas do conhecimento, adotando assim uma atitude transdisciplinar³:

A Linguística Aplicada, em uma visão transdisciplinar, face à situação de pesquisa que se apresenta, e que tem a linguagem em sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular. [...] [E]la se dissolve em seu objeto (CELANI, 1998, p. 120)

Por isso, o objetivo do presente capítulo é apresentar conceitos caros à LC e como relacioná-los, principalmente, ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, de modo a informar o leitor sobre o grande potencial da LC e suas contribuições para o campo da LA e torná-lo ciente dos trabalhos em ensino-aprendizagem de línguas realizados com essa abordagem cognitivista ao longo das últimas décadas.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma breve revisão de literatura, procuro destacar os conceitos-chave da LC que contribuem para a Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, organizei o capítulo de forma a, primeiramente, explicar o que é a LC (seção 1); em seguida, apresento uma das principais teses da LC, a tese da corporificação (seção 1.1); discorro então acerca dos processos de construção de sentido à luz da LC (seção 1.2), os quais apontam os principais pressupostos e implicações desse campo investigativo. Num segundo momento, descrevo alguns trabalhos ilustrativos das contribuições da LC ao ensino-aprendizagem de línguas (seções 2 e 2.1), bem como comento trabalhos que igualmente focam na inserção de estudos em cognição na formação de professores de línguas (seção 2.2). Encerro o capítulo comentando acerca da emergência do campo de estudos chamado Linguística Cognitiva Aplicada.

LINGÜÍSTICA COGNITIVA: O CAMPO DE ESTUDO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O que é a Linguística Cognitiva?

A Linguística Cognitiva (LC), segundo Ferrari (2011, p 14), “reúne um conjunto de abordagens que compartilham hipóteses centrais a respeito da linguagem humana e, ao

³ Não discutirei as distinções e relações entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, nem me atarei a falar sobre os aspectos interdisciplinares e transdisciplinares da LA. Quero somente destacar que a natureza dinâmica, flexível e complexa da LA oferece oportunidades de articular de maneira coletiva pesquisas oriundas dos mais variados campos do saber. Precisamente, atendendo os objetivos do presente capítulo, pesquisas no campo da LC. Os interessados em aprofundar a leitura sugiro a leitura de Fazenda (1994) e Signori e Cavalcanti (1998).

mesmo tempo, detalham aspectos particulares relacionados aos desdobramentos dessas hipóteses”. Tais abordagens com suas hipóteses, afirma Taylor (2018, p. 3), abalizam-se na ideia central de que a linguagem é parte integrante da cognição geral; por isso, é ela concebida como “meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo” (SOARES DA SILVA, 1997, p. 59). Desse modo, a LC não é uma teoria única ou um quadro teórico homogêneo. Ela é uma vasta empreitada teórica e metodológica (EVANS, 2012, p. 129), cujo projeto interdisciplinar procura em outras áreas as evidências para corroborar suas teorizações e achados acerca do funcionamento e uso da língua(gem).

No concernente à sua nuance metodológica, como destacado por Evans (2012), por ser um modelo baseado no uso (*usage-based model*), a LC mostra-se como um movimento contra a introspecção gerativista. Ou seja, em sua metodologia, a LC prioriza a pesquisa empírica, isto é, lida com dados de uso real da língua. Esse posicionamento metodológico reflete um dos pressupostos da LC, a saber, a experiência corporificada (na seção a seguir explicarei com mais detalhes), que, em linhas gerais, sugere que interações humanas básicas com o mundo psicofísico-social proveem as bases para representações conceptuais e cognitivas, as quais são instanciadas na estrutura linguística (TYLER; HUANG, 2018, p. 3). Entretanto, muito embora seu princípio de modelo baseado no uso, Taylor (2018, p. 17) nos lembra que nem sempre a LC baseou suas análises em dados reais. Um exemplo disso é a própria obra magna de Lakoff e Johnson (2003 [1980]), *Metaphor we live by*, na qual os autores analisaram expressões linguísticas metafóricas para atestar a realidade cognitivas das metáforas conceptuais; seus exemplos, no entanto, não fugiram à elaboração de instâncias da língua fruto da introspecção dos autores. Todavia, conforme Taylor (2018), esse quadro tem mudado nos últimos tempos, principalmente, com o uso de grandes *corpora*, legado de áreas como a Linguística de Corpus.

Além de sua base empírica, como destaca Evans (2012, p. 136), a LC também se vale de (a) métodos experimentais (da psicolinguística), (b) métodos comportamentais (da psicologia cognitiva), (c) escaneamento cerebral e métodos de imagem (das neurociências cognitivas), bem como (d) modelagem computacional (ciências da computação) para explicar e validar suas investigações acerca da arquitetura e uso da linguagem. Em outras palavras, dada sua natureza interdisciplinar, a LC procura evidências convergentes para abalizar suas perspectivas e teorias.

Portanto, a LC é um campo de estudo da Linguística, de natureza interdisciplinar, que reúne abordagens e teorias cuja ideia central é a de que a língua é parte integrante da cognição

geral. Ela adota uma visão na qual linguagem, pensamento e experiência têm uma relação sistemática. Destarte,

as unidades e as estruturas da linguagem são estudadas [...] como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual (SOARES DA SILVA, 1997, p. 59).

Essa concepção de língua(gem) leva o campo de estudos a adotar uma perspectiva de que a cognição, conseqüentemente a linguagem, apresenta bases corporificadas.

Cognição e Linguagem corporificadas

Ao se preocupar em investigar de maneira geral a relação entre a língua(gem), mente e experiência sociofísica (EVANS, 2012, p. 129), a LC adota uma perspectiva da corporificação tanto da experiência quanto da cognição. Por conseguinte, por assumir que a linguagem é parte integrante da cognição geral, aquela é igualmente corporificada.

Afirmar que a cognição é corporificada significa dizer que nosso corpo apresenta papel central na configuração e no funcionamento de nossa cognição, isto é, o corpo é tanto uma estrutura experiencial vivida quanto se constitui como o contexto ou meio dos mecanismos cognitivos (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 238). Isso evidencia o comprometimento cognitivo da LC de caracterizar a língua(gem) de acordo com o que se sabe sobre a mente e o cérebro advindo de outras disciplinas (EVANS, 2012, p. 130).

Desse modo, conforme Evans (2012, p. 131), a tese da ‘cognição corporificada’ desdobra-se em duas subteses. A primeira é a da ‘experiência corporificada’ (*embodied experience*), segundo a qual a natureza da realidade não nos é dada objetivamente, mas é uma função da corporificação individual e específica de nossa espécie. Precisamente, essa subtese afirma que devido à natureza de nossos corpos, o que inclui nossa arquitetura neuroanatômica, temos uma visão de mundo que é específica de nossa espécie. Ou seja, a nossa perspectivação (*construal*) da realidade é mediada, em grande parte, pela configuração de nossos corpos. Nossa experiência de percepção visual, por exemplo, é diferente da experiência de percepção visual das águias: Os olhos das águias são cinco vezes mais potentes que os olhos humanos. Eles apresentam muito mais receptores de luz e sua fóvea é mais profunda e convexa, o que permite que seus olhos funcionem como um lente teleobjetiva, semelhante às utilizadas por um fotógrafo. Ademais, a disposição dos olhos dessa ave de

rapina proporciona a ela um campo de visão de 340 graus, ao passo que o do ser humano é de 180 graus. Certamente, com a configuração ocular desse animal teríamos uma experiência visual e uma percepção de mundo bem diferente⁴. Por não sermos animais caçadores, nossos corpos não necessitam dessa configuração visual. Entretanto, apresentamos uma configuração de corpo que apresentam outras vantagens e formas de ser no mundo que se diferenciam do modo de ser no mundo das águias.

O fato de nossa experiência ser corporificada e estruturada em parte pela configuração de nossos corpos, como afirma Evans (2012), traz consequências para a nossa cognição. Assim, a segunda subtese, a cognição ancorada (*grounded cognition*), afirma que nossas representações da realidade estão abalizadas em nossos estados mentais corporificados – estados esses que são oriundos de nossas experiências corporificadas. Dito de outro modo, os conceitos aos quais temos acesso e a natureza da ‘realidade’ sobre a qual pensamos e falamos são abalizados nas representações multimodais (multissensoriais) que emergem de nossas experiências corporificadas.

De maneira mais clara, os conceitos constituem reativações de estados cerebrais que são registrados durante as experiências corporificadas. Em termos técnicos, essas reativações são chamadas ‘simulações’, as quais são ancoradas nos estados cerebrais multimodais oriundos de nossas ações e interações com o meio socio-físico. Essas experiências, por sua vez, incluem a experiência sensório-motora e proprioceptiva, bem como os estados que surgem a partir da experiência subjetiva de nosso meio interno corporal, que inclui nossa sensação visceral, assim como experiências relativas às avaliações e estados mentais e outras experiências estético-valorativas, que incluem emoções e afetos de modo geral e experiências temporais. Nessa perspectiva, a cognição humana carrega consigo as marcas da experiência corporificada. Assim, ambas as subteses – a experiência corporificada e a cognição ancorada – compõem a tese da cognição corporificada.

Martelotta e Palomanes (2011, p. 179) nos lembram que, para a LC, a linguagem “não é independente de outras faculdades mentais”, ou seja, ela é parte integrante da cognição geral. Sua proposta teórica, portanto, busca uma visão integradora do fenômeno da linguagem com base na hipótese de que não há necessidade de se distinguir conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico, isto é, conhecimento de mundo. É, portanto, “fundamental levar em consideração os processos de pensamento subjacentes à utilização de estruturas linguísticas e sua adequação aos contextos reais nos quais essas estruturas são construídas”

⁴ Exemplo elaborado com base na reportagem da Revista Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT304982-17770,00.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

(*ibid.*). Niemeier (2017, p. 48) corrobora essa ideia ao ressaltar que a língua(gem) humana reflete as experiências das pessoas dentro de uma dada cultura, o que as ajuda a construir um sentido para o mundo, isto é, conceptualizá-lo. Por isso, as explicações dos fenômenos linguísticos devem ser feitas numa perspectiva que integre tais experiências, tanto físicas quanto socioculturais.

Isso significa que a língua(gem) mobiliza para si nuances de outros mecanismos cognitivos. Ela é parte integrante das funções cognitivas superiores; como tal, é encarada pela LC como uma forma de adquirir conhecimento (SOARES DA SILVA, 1997). A seguir, vejamos alguns mecanismos cognitivos mobilizados para a construção do significado linguístico e sentido do mundo.

Capacidades cognitivas gerais na construção do significado

Como dito anteriormente, a linguagem é abalizada em habilidades cognitivas gerais⁵, tais como categorização, metáfora, organização figura-fundo, bem como perspectivação conceitual (*construal*), conceitos de base experiencial, isto é, de base corporificada, os quais são mobilizados para fazermos sentido do mundo e construirmos os significados linguísticos.

De acordo com Lakoff e Johnson (1999, p. 17), os animais de modo geral categorizam seus alimentos, seus predadores, os membros de seu próprio grupo etc. A capacidade de categorizar é uma das mais basilares e necessárias para a sobrevivência dos seres vivos. A categorização é um processo em que entidades são agrupadas em classes específicas em função de suas semelhanças (FERRARI, 2011, p. 31). Com os seres humanos, isso não é diferente. Nosso raciocínio é uma forma de raciocínio animal que está inerentemente ligado ao nosso corpo e às particularidades de nosso cérebro. Por sermos seres neurais, como afirma Lakoff e Johnson (1999, p. 19), nossas categorias são formadas por meio de nossa corporificação. Isso significa que as categorias que formamos são parte de nossa experiência. Precisamente, nosso sistema sensorio-motor tem papel fundamental na formação de nossos conceitos e categorias; sendo que esse mesmo sistema sensorio-motor em interação com o ambiente proveem os substratos predominantemente inconscientes da metafísica de nosso cotidiano, ou seja, o nosso senso do que é real.

⁵ Autores listam diferentes habilidades cognitivas gerais mobilizadas pela linguagem: esquematização, categorização, perspectivação conceitual, organização figura-fundo, metáforas e metonímias conceptuais, mesclagem conceptual, entrincheiramento e apreciação estética (OLIVEIRA, 2010; TAYLOR, 2018).

É oportuno comentar que intrinsecamente ligado ao processo de categorização está o conceito de ‘esquemas imagéticos’, o quais, conforme Johnson (1987, 2007), são padrões recorrentes de nossa experiência sensório-motora por meio dos quais podemos tanto fazer sentido de nossas experiências quanto raciocinar sobre elas. Os esquemas imagéticos emergem como estruturas significativas no nível de nossos movimentos corpóreos no espaço, com nossa manipulação dos objetos e interações perceptuais, isto é, no nível sensório-motor. O esquema contêiner, por exemplo, emerge da recorrência de experiencarmos situações em que envolvam aspectos de contenção e limites: quando manipulamos objetos e/ou os colocamos em contêineres, como caixas, copos, xícaras, bolsas, experienciamos a contenção. Pode-se notar que existem, em cada uma dessas instanciações, organizações espaciais e temporais que se repetem, ou seja, há esquemas típicos para a experiência de contenção física.

Destarte, a maneira como categorizamos o mundo reflete nosso aparato sensório-motor e nossa habilidade de nos movimentarmos e manipular objetos. Taylor (2018, p. 19, tradução nossa) corrobora essa ideia ao dizer que a categorização “é a habilidade de ver a semelhança na diferença, a habilidade de negligenciar as diferenças e ver a identidade entre as coisas”⁶. Em outras palavras, na categorização, a partir de nossas experiências corporificadas oriundas de nossas interações com os elementos no mundo, julgamos os membros de uma categoria como os melhores exemplos a serem os mais centrais dessa mesma categoria. A título ilustrativo, para que o leitor compreenda o processo de categorização, tomemos a imagem a seguir:

Imagem 1: Exemplos de xícaras



Fonte: Freepik (2023).

⁶ Lê-se no original: [...] is the ability to see similarity in difference, the ability to overlook differences and to see the identity between things.

Com base na definição de Taylor, em nossa experiência de perceber, sentir e manipular xícaras, certamente, cada objeto apresenta suas particularidades: xícaras mais compridas e finas, outras menores e mais largas, com uma ou duas alças. Embora suas características singulares, abstraímos as similaridades dessas instâncias de xícaras – especialmente seu esquema de contentor – e as categorizamos como sendo a mesma coisa, ou seja, exemplares da categoria xícara.

Convém ressaltar que categorias básicas naturais, tais como livro, mesa, correr, tendem a ser mais concretas, ou seja, seus significados não apresentam extensões metafóricas de outros domínios (BERLIN; BREEDLOVE; RAVEN, 1973). Entretanto, categorias mais abstratas, tais como amizade, inteligência, amar, pensar, tendem a ser compreendidas com base em extensões metafóricas daqueles domínios mais concretos, de experiência sensório-motora.

Dito isto, outra habilidade cognitiva que apresentamos para a construção de sentido é a ‘metáfora’, a qual é um mecanismo basilar de raciocínio imaginativo que revela a corporificação de nossa cognição. No paradigma cognitivo, a metáfora – bem como a metonímia – é uma habilidade cognitiva natural, pela qual compreendemos um conceito em termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], 1999; LAKOFF, 2006 [1993]; JOHNSON, 2007). Precisamente, a metáfora revela como conceitos abstratos não ligados a alguma experiência sensorial direta também se apoiam em áreas cerebrais sensório-motoras. Assim, conceitos abstratos, tal como os conceitos concretos, apresentam substratos corporais. Conseqüentemente, o significado linguístico apresenta um substrato corpóreo. Nossa linguagem e os significados oriundos dela são corporificados. A metáfora é assim a base para o pensamento abstrato: os conceitos abstratos são definidos por mapeamentos sistemáticos de domínios corporificados sobre domínios abstratos (JOHNSON, 2007, p. 177). Por exemplo, para compreendermos o conceito amor recrutamos nossas experiências corpóreas do conceito viagem como ilustra o mapeamento a seguir:

Quadro 1: Mapeamento metafórico.

AMOR É UMA VIAGEM	
Domínio-fonte: VIAGEM	Domínio-alvo: AMOR
Viajantes	→ Amantes
Veículo	→ Relacionamento amoroso
Destino da viagem	→ Objetivos comuns do casal
Obstáculos na viagem	→ Problemas no relacionamento
Abandono do veículo	→ Fim do relacionamento

Fonte: Lakoff (2006 [1993], p. 190).

Precisamente, a metáfora é entendida como um mapeamento, no qual elementos do domínio-fonte, de base corpórea, sensório-motora, são projetados sobre elementos do domínio-alvo, de base mais abstrata. Esse mapeamento é altamente estruturado. Há uma correspondência ontológica entre os domínios na qual os elementos relacionam-se sistematicamente entre si: os amantes correspondem aos viajantes, o relacionamento amoroso ao veículo, os problemas amorosos aos obstáculos encontrados na jornada e assim por diante. Cabe pontuar que enunciados como *chegamos num ponto da relação que decidimos nos casar* ou *passamos por altos e baixos* são ‘expressões metafóricas’, ou seja, realizações linguísticas da metáfora conceptual amor é uma viagem.

A organização figura-fundo é outra habilidade cognitiva que apresentamos para construir sentido. No paradigma da LC, há um isomorfismo entre linguagem e cognição, na qual ambas se organizam em termos de nossa percepção visual (AZEVEDO; LEPESQUER, 2011); isto é, ao percebemos – ou concebermos – uma cena, como afirma Taylor (2018, p. 19), não percebemos os elementos envolvidos nela como tendo o mesmo grau de importância. Concentramos nossa atenção em algum elemento mais saliente acerca do qual queremos lidar – a figura – e desconsideramos o restante dos elementos contra os quais aquela contrasta, o fundo. Isso é refletido na língua(gem) como veremos no exemplo adiante. Observemos a imagem 2 a seguir:

-Imagem 2: Relação figura e fundo.



Fonte: Freepik (2023).

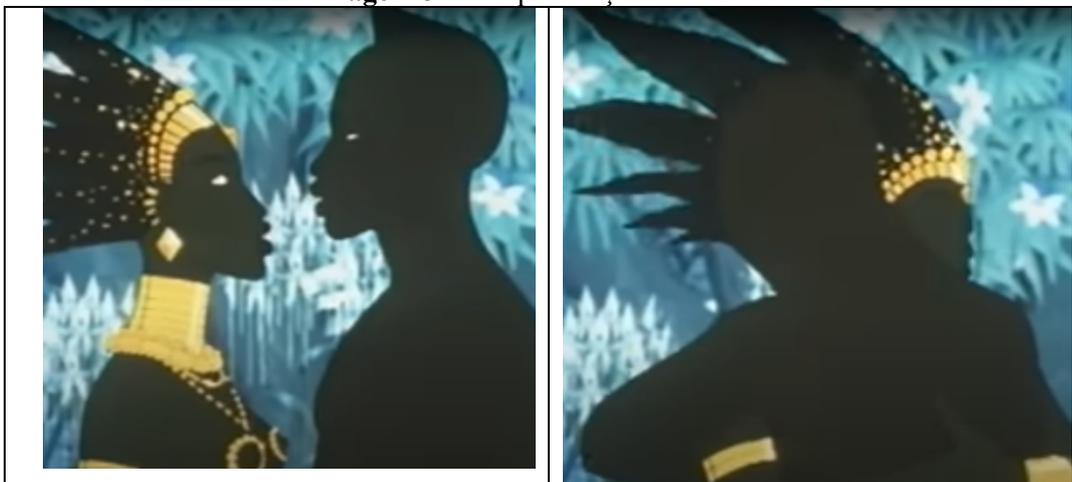
Os elementos presentes na cena, como podemos perceber, são um caderno, uma caneta e a superfície de uma mesa. Dependendo do foco de atenção que o leitor atribuir, algum elemento ficará no plano de figura e o restante no plano de fundo. Se alguém perguntar, por exemplo, onde está a caneta, certamente, você focará na caneta e deixará em plano de fundo o caderno e a superfície com a qual a caneta contrasta. Convém destacar que, partindo do pressuposto de um isomorfismo entre linguagem e cognição, essa estrutura figura-fundo também organiza ou se reflete na língua(gem). Se dissermos, ‘a caneta está sobre o livro’, a caneta é a figura e o livro o fundo. Se invertermos a relação figura-fundo, isto é, ‘o livro está sob a caneta’ a construção soará um tanto incomum.

Taylor (2018) comenta que usamos a língua para descrever ou nos referir a uma situação. No entanto, não usamos a língua para nos referir a uma situação como ela é, mas, sim, como nós a percebemos e como nós a estruturamos. Ou seja, se temos o caderno e a caneta sobre ele, percebemos na cena a caneta como figura e o caderno como fundo. Damos, assim, uma organização mental à cena. Estruturamos-la mentalmente de tal forma que a expressamos linguisticamente como ‘a caneta sobre o caderno’ e não de maneira reversa.

Tendo isso em mente, o conceito de perspectiva conceitual (*construal*) trata precisamente do fato de estruturarmos nossa experiência mentalmente e usarmos a língua para referenciar como nós perspectivamos a experiência ao invés de como ela realmente é (TAYLOR, 2018, p. 20, tradução nossa). Langacker (2013, p. 43, tradução nossa) alega que a perspectiva conceitual consiste em “nossa habilidade manifesta de conceber e retratar a

mesma cena de maneiras diferentes”⁷. Vejamos a imagem a seguir, na qual temos os seguintes elementos: um homem (Kiriku)⁸, uma mulher (a Feiticeira) e uma ação (beijar).

Imagem 3 – Perspectivação conceitual.



Fonte: Youtube (2023).

A cena pode ser retratada de várias maneiras, a saber:

- a. Kiriku abraçou a feiticeira.
- b. A feiticeira abraçou Kiriku.
- c. Kiriku foi abraçado.
- d. A feiticeira foi abraçada.
- e. Kiriku e a feiticeira se abraçaram.

Observa-se que, no concernente à língua, percebemos e concebemos a cena de tal sorte que linguisticamente podemos retratá-la das cinco maneiras (a)-(e) acima. Langacker (2013, p. 4, tradução nossa), a propósito, afirma que “uma expressão [uma construção linguística] impõe uma perspectivação conceitual particular, refletindo apenas umas das inúmeras maneiras de conceber e retratar uma cena em questão”⁹. É importante sinalizar que, conforme os propósitos comunicativos da pessoa, a cena será perspectivada, destacando – colocando em posição de figura, o elemento que for mais relevante para a situação comunicativa. Assim, as sentenças (a) e (b), na voz ativa, indicam de quem partiu a ação de abraçar o outro. Em contrapartida, (c) e (d), na voz passiva, focam em quem recebeu a ação de ser abraçado. No

⁷ Lê-se no original: [...] *our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways.*

⁸ Kiriku e a Feiticeira é uma animação de 1998, dirigida pelo diretor Michel Ocelot, a qual conta a lenda africana de um bebê superdotado que nasceu para salvar sua aldeia. Ao final da narrativa, o jovem bebê torna-se um homem crescido graças aos poderes da feiticeira que ele enfrenta e quebra o feitiço que a acometia.

⁹ Lê-se no original: [...] *An expression imposes a particular construal, reflecting just one of the countless ways of conceiving and portraying the situation in question.*

entanto, na voz reflexiva, a sentença (e) informa que os participantes da ação sofrem em si mesmos a ação que eles empreendem, o que implica que ambos desejaram abraçar um ao outro, ou seja, a ação parte de ambos os participantes.

Apresentamos até então alguns fenômenos cognitivos que ocorrem em nosso processo de conceptualização, ou melhor, no processo de atribuir sentido ao mundo e construir significado linguístico. É imperativo salientar que subjazendo a todas essas noções introduzidas até o momento está o fato de a corporificação ser um fator salutar para o processo de ensino-aprendizagem, o que enriquece essa experiência, potencializando a aquisição de uma língua adicional. Engajar o aprendiz mental e corporalmente em uma tarefa o provê com insumo multissensorial, o que favorece a apreensão do conteúdo ensinado.

O leitor pode agora se perguntar como tudo isso pode se relacionar com ensino-aprendizagem de línguas? A seguir, vejamos como a Linguística Cognitiva se insinuou no campo da Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas.

LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As mudanças nas teorias de linguagem, bem como nas teorias de aprendizagem de línguas, impactam nos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 3). Sendo assim, a LC, conforme Taylor (2018), enquanto teoria linguística, concebe a linguagem como ancorada em bases corporificadas e a língua como um inventário de unidades linguísticas convencionalizadas, as quais são apreendidas pelos indivíduos conforme a frequência de exposição a tais unidades em situações de uso da língua. Ademais, segundo o autor, a LC equaliza forma e significado, ou seja, “focar na forma é focar no significado, uma vez que estruturas formais diferentes simbolizam diferentes significados”¹⁰, sendo estes inclusive de base experiencial, corporificada. Desse modo, numa perspectiva cognitiva da linguagem, requere-se uma abordagem, um ensino-aprendizagem de línguas, de base experiencial, corporificada.

A respeito disso, Littlemore (2009) afirma que a contribuição da LC para o Ensino-aprendizagem de línguas é prover maneiras de mostrar explicitamente as relações entre as construções gramaticais e seus significados lexicais originais, de modo que, na sala de aula de línguas, essa explicitação fomente a aprendizagem e memorização. O foco no significado das formas reforça o que é, em geral, clamado pelos professores de línguas, a saber, um ensino

¹⁰ Lê-se no original: [...] *to focus on form is to focus on meaning, since different formal structures symbolise different meanings.*

com materiais e artefatos significativos para os aprendizes – o aprendiz precisa de exposição massiva a input compreensível (TAYLOR, 2018, p. 24). Deve-se procurar, portanto, maneiras didáticas que explorem os aspectos corporificados e significativos do uso da língua. Esse processo, segundo Littlemore (2009), pode engajar o aprendiz em explorar os significados profundos dos itens gramaticais e refletir sobre o motivo de a língua adicional expressar as coisas da maneira como ela representa. Putz (2007) afirma exatamente esse aspecto contributivo da LC para o ensino-aprendizagem de línguas: as motivações por de trás de cada aspecto da língua(gem).

A título de ilustração das contribuições da LC para a LA ao ensino-aprendizagem de línguas, nas seções a seguir, comentaremos alguns trabalhos significativos.

Do ensino e aprendizagem de LA à luz da LC

A noção de corporificação, como visto, está no cerne da LC. O corpo tem uma função elementar na constituição de nossa cognição e na aprendizagem de línguas. Partindo dessa premissa, o trabalho de Lapaire (2014) ilustra como a articulação da noção de corporificação com o ensino de gramática e práticas de oralidade pode potencializar a aprendizagem de estruturas linguísticas e desenvolver as habilidades de produção oral. Em seu trabalho, Lapaire tem por objetivo ‘devolver ao corpo’ seu lugar na coarticulação verbo-gestuais nas práticas de oralidade. Em outras palavras, as construções linguísticas ensinadas precisam ser relacionadas com suas formas corporais típicas, que são características das cenas enunciativas nas quais ocorrem. Vejamos a imagem a seguir:

Imagem 4: Inclinação de busto e apoio (questionamento com autoridade).



Fonte: Lapaire (2014, p. 29)

A imagem acima mostra que o professor de línguas pode trabalhar os aspectos corporais co-ocorrentes às formas verbais. No caso em tela, tem-se os aprendizes de língua inglesa; e, em sua encenação de uma atividade de oralidade, estavam sendo orientados quanto a certas posturas corporais e a princípios de coarticulação prosódico-gestuais de enunciados interrogativos em uma cena de interrogatório policial. Lapaire (2014) objetiva ilustrar que o corpo é um ‘corpo aprendiz’, o qual precisa ser engajado no processo de aprendizagem de uma língua. A aprendizagem torna-se experiencial no sentido da LC, ou seja, o corpo vive, performa em sua plenitude, os significados linguísticos.

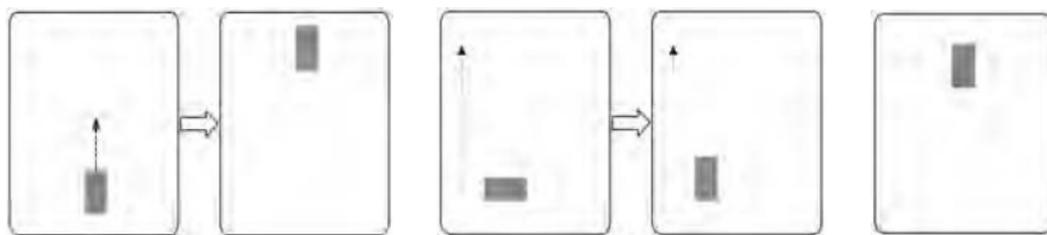
Outro pressuposto da LC é o de a língua ser um continuum léxico-gramática; por isso, a LC deposita grande ênfase no léxico, expressões idiomáticas (*idioms*), fraseologias e construções, ao invés de concentrar-se na noção clássica de ‘gramática’. Dito isso, conforme Pütz (2007), um dos trabalhos pioneiros em LC aplicada ao ensino de língua foi de Dirven (1989), o qual, em sua pesquisa, discorreu acerca da gramática pedagógica à luz da LC com o objetivo de explorar as contribuições teóricas daquele campo que podem facilitar a aprendizagem do sistema de modalidade, i.e., o uso de verbos/construções modais (*can, could, may, be able to, perhaps, possibly*), da gramática da língua inglesa por parte de aprendizes não falantes de inglês como primeira língua. Ao longo de seu trabalho, Dirven operacionaliza princípios da LC, por exemplo, categorização (especificamente o conceito de protótipo) e esquematicidade, para tratar dos significados dos verbos modais. O autor explica que os significados mais frequentes das expressões modais, isto é, habilidade, permissão e possibilidade, são abarcadas pelos efeitos prototípicos, delineados principalmente pela situação de uso, enquanto a característica comum aos significados modais, a potencialidade (*potentiality*), é representada pela esquematicidade. Vale comentar que com a análise de Dirven pode-se analisar formas linguísticas específicas de uma língua a partir de uma perspectiva da categorização, revelando as conceptualizações instanciadas nas expressões linguísticas. Putz (2007) destaca que, no concernente à aprendizagem de línguas adicionais, uma comparação *cross-linguística* entre as conceptualizações específicas das línguas envolvidas no contexto de ensino, por exemplo, do sistema da língua inglesa com a primeira língua do aprendiz, pode facilitar o processo de aprendizagem¹¹.

Outra obra igualmente interessante que também trata de aspectos gramaticais é a de Rudzka-Ostyn (2003), uma linguista que, ao notar os problemas que os aprendizes de língua

¹¹ Para aprofundar a perspectiva didático-cognitiva de René Dirven, o leitor pode conferir Radden e Dirven (2007) e De Knop e De Rycker (2008).

inglesa como língua adicional apresentam acerca dos verbos frasais (*phrasal verbs*), elaborou um manual que pudesse facilitar a aprendizagem dessas construções. Em linhas gerais, para o aprendiz, os *phrasal verbs* não apresentam uma sistematicidade em suas combinações, bem como o significado emergente de tais combinações não parece fazer sentido. Rudzka-Ostyn, entretanto, mostra que essas construções apresentam uma motivação, que está abalizada por esquemas oriundos de nossas experiências corporais, os esquemas imagéticos, e pelas extensões metafóricas desses esquemas. A partir da articulação desses conceitos, a autora ilustra a sistematicidade presente na rede de significados estabelecida a partir da combinação das partículas dos *phrasal verbs*. Com recursos ilustrativos e explicações didáticas dos sentidos evocados pelas partículas e exercícios práticos, Rudzka-Ostyn procura abarcar a semântica dos verbos. A imagem a seguir mostra o esquema imagético para cima para explicitar o significado da partícula ‘up’:

Imagem 5: Significados de UP: posição em um lugar alto / mover-se para um lugar alto.



Fonte: Rudzka-Ostyn (2003, p. 75).

Rudzka-Ostyn (2003. tradução nossa) mostra, pois, as bases concretas do esquema que subjaz a partícula ‘up’ e as associa à metáfora conceptual BOM É PARA CIMA¹² para explicar o significado de *phrasal verbs* como *live up to*, que carregam um significado mais abstrato:

¹² Lê-se no original: GOOD IS UP. Cf. Grady (1997) sobre metáforas primárias.

Figura 1: Recorte de exercício prático sobre *phrasal verbs*.

Exetest 3

brush up – cheered up – dressed up – drum up – face up to – freshen up – going up – gone up – grown up – keep up with – lived up to – look up to – make up – put ... up – speak up – step up

- 1 Judy's temperature is, she may be getting (the) flu. g.....
- 2 The landlord has ... the rent ... again. p.....
- 3 I need to my English. How should I go about it? br.....
- 4 At 16, Joe is very mature, he has really very fast. gr.....
- 5 Jane is as clever as she is nice and all her classmates her. l.....

Fonte: Rudzka-Ostyn (2003, p. 81)

Se observarmos o número 5, há a indicação do uso do *phrasal verb* mencionado, isto é, *live up to*. Retomando o conceito de metáfora conceptual, a autora explica, antes do exercício ser apresentado, que “é possível falar de domínios abstratos em termos concretos”¹³ (RUDZKA-OSTYN, 2003, p. 80, tradução nossa). Desse modo, “o significado espacial básico de *up* pode ser estendido para indicar graus ou parâmetros mais altos, por exemplo, uma temperatura (corporal) mais alta, preços ou qualidades mais altas, um nível de conhecimento mais alto, demandas, condições, velocidade e valores mais altos em geral” (RUDZKA-OSTYN, 2003, p. 81, tradução nossa)¹⁴. No exemplo 5, como em todas as outras ocorrências no exercício, *up* significa ‘ascender a um grau, valor ou medida mais altos. Assim, para falar do conceito abstrato respeito / estima social a extensão metafórica do sentido espacial básico de *up* é agregada ao sentido de *live* para significar que os amigos de Jane têm por ela grande respeito, a tem em ‘alta’ estima.

Uma boa referência que reúne pesquisas feitas no âmbito do ensino de vocabulário e fraseologia é a coletânea de Boers e Lindstromberg (2008). A obra objetiva mostrar, por meio da não-arbitrariedade da língua, numa abordagem didática, como o ensino e a aprendizagem de palavras e expressões idiomáticas podem ser facilitadas no contexto de ensino de uma língua adicional. Destarte, partindo da tese do continuum léxico-gramática, os colaboradores abordam o ensino de itens lexicais individuais até construções *multiword*, por exemplo, *idioms*, colocações, *phrasal verbs*. O objetivo maior é mostrar a motivação cognitiva subjacente a construções mais complexas, de modo a revelar a natureza lexical de construções

¹³ Lê-se no original: [...] it is only possible to talk about abstract domains in concrete terms [...].

¹⁴ Lê-se no original: The basic spatial meaning of up can be extended to indicate higher degrees or standards, e.g. a higher (body) temperature, higher prices or quality, a higher level of knowledge, demands, conditions, speed or higher values in general.

como os *phrasal verbs*. Com isso, podemos encontrar na obra estudos que envolvem os conceitos de metáfora e metonímia, categorização, esquemas imagéticos entre outros para abarcar a natureza lexical das construções gramaticais.

É oportuno comentar rapidamente ainda duas outras obras que reúnem pressupostos da LC aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas, a saber, a obra de Robinson e Ellis (2008) e a de Holme (2009). Robinson e Ellis (2008) dividem seu manual em 3 partes. A primeira parte, composta por um único capítulo, a qual introduz os campos da linguística cognitiva, estudos sobre aquisição de segunda língua e ensino-aprendizagem de línguas. Na parte 2, há capítulos que relacionam conceitos e investigações na LC e cognição, tais como aspectos da atenção, memória, aprendizagem, gramática cognitiva, efeitos prototípicos, à pesquisa em línguas adicionais. Na parte 3, há a reunião de trabalhos explicitamente voltados para o ensino e instrução em línguas adicionais com base nos pressupostos da LC, tais como transferência conceptual, aprendizagem com base na teoria do uso, gestos e aprendizagem de segunda língua. Por seu turno, Holme (2009) elaborou um livro de natureza teórico-descritiva que traz à baila conceitos-chave da LC e como isso se relaciona com o ensino-aprendizagem de língua(s). O autor aborda conceitos como corporificação, conhecimento enciclopédico, construções etc. Ele sugere ao final do livro o uso de um *syllabus* baseado na LC.

No Brasil, ainda não encontramos coletâneas que reúnam estudos que relacionem a LC ao Ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, em uma breve busca nas plataformas, pode-se encontrar alguns trabalhos que concentram seus objetivos no ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva cognitiva. O trabalho de Portal (2014), por exemplo, propõe atividades para o ensino da preposição ‘*in*’ em aulas de língua inglesa com base nos pressupostos da Linguística Cognitiva. Sendo assim, a partir de noções como organização figura-fundo, perspectivação conceitual (*construal*), esquema imagético contêiner, a autora explicita a interrelação sistemática e motivada os múltiplos sentidos evocados por *in*. Posteriormente, sugere ações e atividades didáticas que facilitem a experiência de aprendizagem dos sentidos da preposição. Nota-se, inclusive, que em uma das sugestões de ações, a autora apela ao aspecto corporificado-experiencial para ensinar os sentidos mais prototípicos de *in*:

[...] Para tanto, o professor busca formas interativas, utilizando objetos e suas posições em uma dada cena, “encenações” com os próprios alunos em localizações distintas, ou, ainda, imagens. Apenas, para ilustrar nosso comentário, o professor, pode, por exemplo, pegar uma caixa fechada e uma bolinha e mudar várias vezes a posição dessa bolinha, pedindo que os alunos digam como retratariam linguisticamente aquelas cenas (PORTAL, 2014, p. 227).

Pode-se inferir desse trecho que Portal articula a noção de perspectivação conceitual para trabalhar as várias maneiras linguísticas de retratar uma cena, bem como destacar os sentidos de *in*. A pesquisadora conclui em sua dissertação que a LC apresenta um arcabouço teórico rico para explicar a motivação dos aspectos semânticos, por exemplo, de itens lexicais como *in*, bem como oferece uma ferramenta didático-pedagógica que potencializa a exposição à língua inglesa numa perspectiva corporificada, contextualizada e significativa.

O estudo de Barbosa (2015) segue a mesma linha de ensino de preposições, precisamente a preposição alemã *über* (semelhante à preposição *over*, do inglês). O objetivo primeiro da autora é investigar a relação do professor com o conhecimento proporcionado pela LC. Para averiguar tal relação, Barbosa propõe atividades que operacionalizam os conceitos de esquemas imagéticos e metáfora conceitual para o ensino da preposição em tela. Na figura abaixo, podemos notar que a autora primeiramente sugere a explicitação das bases esquemáticas da preposição para, posteriormente, trabalhar com as elaborações metafóricas delas:

Figura 2: Proposta de atividades para o ensino da preposição *über*.

<p>() über den Zaun springen. () über dem Tisch hängen.</p> <p>() über der Stadt fliegen. () die Decke über den Tisch ausbreiten</p> <p>() über die Stadt fliegen. () über der Straße wohnen</p> <p>() über die Straße gehen. () über den Rand fließen.</p>	<p>Erro! Erro!</p> <p>3) Lesen Sie die folgenden Sätze mit dem Wort „über“:</p> <p>a) Welche Bedeutungen hat „über“ in den Sätzen?</p> <p>b) Welche Bilder würden Sie den Sätzen zuordnen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Er hat über 500 Euro. 2. Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen. 3. Der Junge überspringt das Hindernis. 4. Der Student hat den Text rasch überflogen. 5. Übersetzen Sie den Text ins Englische. 6. Sie hat die Nacht über gearbeitet.
---	---

Fonte: Barbosa (2014, p. 75-76).

Barbosa conclui que, de modo a explorar com mais profundidade os esquemas imagéticos e as extensões metafóricas oriundas dos sentidos evocados pelos esquemas, é importante que os professores tenham conhecimento prévio em LC, o que favorece a aplicação de estratégias de ensino e conceitos linguístico-cognitivos, havendo inclusive a manutenção do estilo didático-pedagógico do professor.

A pesquisa de Barbosa (2015), bem como a de Portal (2014), salientam o impacto dos conhecimentos da LC também na formação de professores. É importante que o professor de línguas tenha estudos teórico-práticos sobre cognição em sua formação, assunto que brevemente comentaremos na seção a seguir.

Reflexões sobre Formação de Professores à luz da LC

O conhecimento dos aspectos cognitivos envolvidos na aquisição e aprendizagem de línguas pode favorecer e enriquecer as práticas de ensino dos professores. Entender que a cognição tem bases corpóreas pode auxiliar os professores a olhar para seus corpos como um instrumento cabal de ensino. Os trabalhos de Goldin-Meadow (2013) e Gullberg (2014) salientam como o corpo, precisamente, os gestos, nos auxilia tanto na aprendizagem geral quanto na aquisição de uma língua adicional. Goldin-Meadow (2013, p. 793) salienta que os movimentos das mãos podem mudar a maneira como pensamos, por isso os gestos, e o corpo de modo geral, podem ser mobilizados como instrumentos pedagógicos de ensino e de aprendizagem.

Lapaire (2019), por exemplo, propõe que disciplinas engajem o corpo do aprendiz (no caso dos relatos, discentes de graduação) no processo de aprendizagem de línguas. Precisamente, para trabalhar a noção de ‘interpretação’ no seu aspecto mais corporificado, autor comenta que realizou *workshops* no seio de componentes curriculares do curso de graduação. Sendo assim, oficinas como Pragmática na Pele (*Pragmatics in the flesh*)¹⁵ foram realizadas, de modo a proporcionar aos discentes o potencial pleno de aprendizagem do corpo, isto é, agregar às atividades convencionais de ensino-aprendizagem de línguas sessões corporificadas de aprendizagem.

Lakoff e Johnson (2003 [1980]), com o título de sua obra clássica, *Metaphor we live by*, ou como aponta sua tradução, ‘Metáforas que nos guiam’, salientam a natureza fenomenológica da metáfora, isto é, ela nos auxilia a fazer sentido no e do mundo. Dito isso, compreender que o pensamento tem bases metafóricas, por exemplo, pode levar os professores a compreender como os aprendizes e eles mesmos, os educadores, perspectivizam a realidade do ensino e da aprendizagem de línguas por meio de metáforas. Trabalhos como

¹⁵ Alusão à obra de Lakoff e Johnson (1999), *Philosophy in the Flesh*, a qual trata, sobremaneira, das bases corporificadas da cognição para abordar a questão de como o ser humano atribui sentido à realidade que o circunda.

os de Gomes Junior (2011, 2014), Silva (2013, 2017) e Nascimento (2016), ilustram como operacionalizar o conceito de metáfora conceptual para investigar a cognição de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Em linhas gerais, os pesquisadores analisaram o discurso seja oral, seja escrito, de aprendizes para averiguar a experiência de aprendizagem deles. Em síntese, identificar e analisar as metáforas que constroem a realidade do aprendiz e do professor auxilia os sujeitos envolvidos a pensar e aplicar estratégias e ações que fomentam o processo de aprendizagem de línguas, bem como as nuances afetivas e sociais envolvidas.

Com o breve relato dos trabalhos acima, vê-se que a formação de professores igualmente precisa ser experiencial. Isto é, para além de estudos teóricos, os professores em formação inicial e continuada necessitam engajar-se mentalmente e corporalmente nas teorias que estudam, bem como agregar investigações de base cognitiva à sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procurei mostrar que certos pressupostos e implicações da LC (RUDZKA-OSTYN, 1993, p. 1) podem informar a LA voltada ao ensino-aprendizagem de línguas, a saber:

- a. A linguagem, enquanto um processo cognitivo humano, está intimamente ligada a outros domínios cognitivos, tais como atenção, memória, aprendizagem. Por isso, reflete a relação entre tais domínios na estrutura linguística.
- b. A estrutura linguística abaliza-se – bem como influencia – o processo de conceptualização, a qual é determinada por nossas experiências sensório-motoras com o mundo externo.
- c. A gramática – a estrutura linguística – é motivada por processos semânticos de base corporificada.
- d. O conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo são inseparáveis, o que implica, inclusive, na perspectivação das unidades e construções linguísticas como categorias emergentes de situações de uso.

Desse modo, a quantidade de estudos abalizados nesses pressupostos tem crescido ao longo das últimas décadas. A partir de tais estudos, pode-se afirmar que um campo investigativo um tanto quanto recente chamado ‘Linguística Cognitiva Aplicada’ (LCA) (PÜTZ; NIEMEIER, 2001; TYLER; HUANG, JAN, 2018) tem se consolidado. O termo,

como apontam Pütz, Dirven e Niemeier (2001, p. xiii), se direciona a muitas questões relativas à aquisição, ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais à luz da LC, como ensino de vocabulário, construções gramaticais contextualizadas, por exemplo.

Enquanto um quadro teórico, de modo a sanar a lacuna oriunda seja do desconhecimento da LC seja da nebulosidade acerca do que esse modelo teórico-metodológico é e de seu tremendo potencial para a compreensão da aprendizagem e didática de línguas, a LCA oferece teorias baseadas em dados e estudos de cunho empírico para ilustrar como a aplicação dos termos-chave da LC em aulas de línguas, bem como em pesquisa em línguas adicionais, pode ser eficaz no processo de aprendizagem. Sua orientação teórico-metodológica baseada no uso (*usage-based model*) a torna um quadro teórico adequado para um ensino contextualizado e significativo – quiçá crítico – de línguas. Em síntese, o foco da LCA é o ensino-aprendizagem de línguas (adicionais) por meio da aplicação da LC, de modo a contribuir para as pesquisas em aquisição de línguas (adicionais) e didática das línguas.

É interessante salientar que, com base nos manuais até então consultados, o campo da Linguística Cognitiva Aplicada carece de estudos cujo foco concentrem-se na formação de professores, especialmente aqui no Brasil; estudos que explorem as nuances envolvidas na identidade dos professores, os aspectos afetivos, os aspectos experiências de ensino entre outros aspectos que tratem do discurso e da práxis do professor de línguas. Ou, ainda, estudos que tratem e relatem da formação e treinamento de professores nos preceitos da LC, de modo a equipá-los com mais um arcabouço para pensar suas aulas.

Como afirmado, não pretendi com este capítulo exaurir o assunto de como a LC pode contribuir com a LA voltada ao ensino-aprendizagem de línguas. Certamente, por uma questão de espaço e escolhas, deixei de fora de minha revisão muitos trabalhos que, diretamente ou indiretamente, tratam da aplicação de aspectos teóricos da LC ao ensino e aprendizagem de línguas no contexto tanto nacional quanto internacional. Espero ter despertado no leitor a curiosidade e o interesse em aprofundar suas leituras a partir das referências que apresentei ao longo do texto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Tenuta de; LEPESQUEUR, Marcus. Aspectos da afiliação epistemológica da Linguística Cognitiva à Psicologia da Gestalt: percepção e linguagem. *Ciências & Cognição*, 2011; Vol 16 (2). p. 065-081.

BARBOSA, Adriana Fernandes. *O papel da linguística cognitiva na formação do professor de alemão como língua estrangeira: um estudo sobre o ensino da preposição alemã über com base em esquemas imagéticos e metáforas conceituais*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2015.

BERLIN, Brent; BREEDLOVE, Dennis; RAVEN, Peter. General principles of classification and nomenclature in folk biology. *American Anthropologist*, 75, 1973, p. 214-242.

BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

CELANI, Maria Antonieta. Transdisciplinaridade da linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 115-126.

DE KNOP, Sabine; DE RYCKER, Teun. *Cognitive approaches to pedagogical grammar: a volume in honour of René Dirven*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2008.

DIRVEN, René. Cognitive linguistics and pedagogic grammar. In: GRAUSTEIN, Gottfried; LEITNER, Gerhard (eds.). *Reference grammars and modern linguistic theory*. Tübingen, Germany: Max Niemeyer Verlag, 1989. p.56-75.

EVANS, Vyvyan. Cognitive Linguistics. *WIREs Cogn Sci*, v. 3, March/April, 2012. p. 129–141.

FAZENDA, Ivaci. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística), University of California, Berkeley, 1997.

GOLDIN-MEADOW, Susan. How our gestures help us learn. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.; MCNEILL, D.; TESSENDORF, S. (Org.) *Body-Language-Communication: an International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/1. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, 2013. p. 792-803.

GOLBERG, Marianne. Gestures and second language acquisition. In: MÜLLER, Cornelia; MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TESSENDORF, Sedinha (Org.) *Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/2. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, 2014, p. 1868-1875.

GOMES, Ronaldo. *Metáforas do eu: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

GOMES, Ronaldo. *Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

HOLME, Randal. *Cognitive Linguistics and language teaching*. Palgrave MacMillan, 2009.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago (London): The University of Chicago Press, 1987.

_____. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, Aparecida. *Uma introdução à gramática cognitiva*. In: HERMONT, Arabie B.; ESPÍRITO SANTO, Rosana S.; CAVALCANTE, Sandra M.S. (orgs.). *Linguagem e cognição – diferentes perspectivas de cada lugar um olhar*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010, p. 105-123.

LAKOFF, George. *The contemporary theory of metaphor*. In: GEERAERTS, Dirk. *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006 [1993].

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphor we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980].

LAKOFF, George. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, Ronald. *Essentials of cognitive grammar*. Oxford / New York: Oxford Press, 2013.

LAPAIRE, Jean-Remi. Engaging the ‘learning body’ in language education.” *English and American Studies*, Issue 16, 2019.

LAPAIRE, Jean-Remi. Grammaire de l’oral et engagement du corps apprenant. In: MARTINOT, Claire; PAQUET, Anne. (eds.). *Innovations didactiques en français langue étrangère*. Paris: Cellule de Recherche en Linguistique, 2014, pp. 25-37.

LITTLEMORE, Jeannette. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza (org.). *Manual de Linguística*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 177-192.

NASCIMENTO, Thiago. *Metáforas no pensamento e no discurso: uma análise cognitivo-discursiva da fala de aprendizes de inglês língua estrangeira sobre sua experiência de aprendizagem*. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

NIEMEIER, Susanne. *Task-based grammar teaching of English: where cognitive grammar and task-based language teaching meet*. Tübingen: Narr Studienbücher, 2017.

PORTAL, Fernanda Baritti. *Explorando o potencial da linguística cognitiva para o ensino-aprendizagem da preposição in em aulas de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado – Unisinos. PPG Linguística Aplicada, 2014.

PÜTZ, Martin. Cognitive linguistics and applied linguistics. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: OUP, 2007.

PÜTZ, Martin; DIRVEN, René; NIEMEIER, Susan. Introduction. In: _____; NIEMEIER, Susan; DIRVEN, René. *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter, 2001, pp. xiii-xxiv.

PÜTZ, Martin; NIEMEIER, Susan; DIRVEN, René. *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter, 2001.

RADDEN, Günter; DIRVEN, René. *English cognitive grammar*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2007.

RAMOS, Adelina. Língua Adicional: um conceito guarda-chuva. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v.13, p. 233-267, 2021.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodor S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 2001.

ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*. New Yor / London: Routledge, 2008.

RUDZKA-OSTYN, Brygida. *Word Power: phrasal verbs and compounds: a cognitive approach*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

RUDZKA-OSTYN. Introduction. In: GEIGER, Richard; _____ (eds.). *Conceptualizations and Mental Processing in Language. A Selection of Papers from the First International Cognitive Linguistics Conference in Duisburg*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989, pp. 1-20.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Marina. *À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês*. Tese (Doutorado). 278f. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Marina *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa*. Dissertação de mestrado. 115f. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SOARES DA SILVA, Augusto. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*. v. 1, p. 59-101, 1997.

TAYLOR, John. *Ten lectures on Applied cognitive linguistics*. Leiden/Boston: Brill, 2018.

TYLER, Andrea; HUANG, Lihong. Introduction: what is the cognitive linguistics?: answers from a current SLA research. In: _____; JAN, Hana (eds.). *What is the cognitive linguistics?: answers from a current SLA research*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 2018, p.1-33.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge-MA: MIT Press, 1993.

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA NA FRANÇA: *LA PRÉSENCE* DE CLARICE LISPECTOR

Vanessa Gomes Franca
Instituto Federal de Goiás

Edilson Alves de Souza
Universidade Federal do Amapá

INTRODUÇÃO

Assim como o “romance existiu no Brasil, antes de haver romancistas brasileiros” (SCHWARZ, 2000, p. 35), a literatura infantil e juvenil habitou o país antes de receber uma roupagem brasileira. Ela, em verdade, teve a tradução e a adaptação como as principais e importantes fontes para a formação do gênero no Brasil. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel figuram entre os que, em meados do século XIX, fizeram circular diversos autores europeus em território nacional e, com isso, colaboraram para constituição de um cânone mínimo e referencial do que seriam os textos literários direcionados a crianças e jovens:

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 29).

A atividade inaugural de importação desempenhada por Jansen e Pimentel abriu a senda pela qual obras autorais puderam vir à luz nas décadas que findaram o século XIX e iniciaram o XX. Não obstante as limitações temáticas que o contexto lhes imprimiu – entre as quais estão aquelas relacionadas à difícil equação entre moral social, literatura e pedagogia –, as produções de Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Francisca Júlia, Coelho Neto, Júlia Lopes de

Almeida, Viriato Corrêia, Alexina de Magalhães e Thales Castanho de Andrade (para ficarmos em alguns nomes) dão os primeiros passos na trilha que seria desbravada por Monteiro Lobato e as personagens do Sítio do Picapau Amarelo e culminaria no surgimento da literatura brasileira de recepção infantil e juvenil. “A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando” (COELHO, 2010, p. 247).

Lobato, autor-tradutor e autor-adaptador, soube verter para a linguagem literária o mundo da criança e suas singularidades psicoafetivas e simbólicas. Deixou, dessa forma, forte legado na primeira metade do século XX (ele morre em julho 1948), que se fez sentir nos escritores da segunda metade da mesma centúria. Formados pelas obras lobatianas, esses herdaram o entusiasmo, a criatividade e o ludismo do universo literário do autor e possibilitaram posteriores desenvolvimentos, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980, período que demarca nova fase da produção de literatura destinada a crianças e jovens, nomeadamente, em decorrência do reconhecimento internacional a ela endereçada. “Em 1983, o Prêmio Hans Christian Andersen (espécie de Nobel da Literatura Infantil) foi concedido ao Brasil, pelo conjunto das obras de Lygia Bojunga Nunes”, fato que se repetirá apenas em 2000, quando Ana Maria Machado será agraciada com a mesma distinção (COELHO, 2010, p. 283), e em 2014, ano em que Roger Mello recebe essa premiação como melhor ilustrador.

De um ato seminal de incorporação, que seria o começo de uma trajetória literária que ainda não se concluiu, a um espaço de exportação e divulgação estrangeira de produtos culturais, a tradução se revelou, como se observa no caso brasileiro, como campo de reconhecimento e legitimação de obras e autores. Isso, por um lado, esvazia a visão instrumental, e de neutralidade, do signo linguístico como apenas representação e, por outro, explorando suas potencialidades, inclui a atividade tradutória como parte integrante dos meandros sociais e suas trocas simbólicas. É nesse sentido que poderíamos dizer que, mais que suscitar a produção de obras autorais, Jansen e Pimentel (e outros após eles, como Lobato) possibilitaram um movimento de transnacionalidade e a transculturalidade que criou e renovou a literatura nacional e fez com as obras artístico-literárias do Brasil aderissem formas de comunicar a experiência humana que atingem públicos distintos de lugar diferentes.

Essa é a perspectiva sob a qual este trabalho se debruça sobre a discussão a respeito da presença da literatura infantil e juvenil brasileira na França, especialmente aquela escrita por

Clarice Lispector, dando especial ênfase ao livro *A mulher que matou os peixes*, considerado o primeiro volume da autora do gênero infantil vertido para a língua francesa.

A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL BRASILEIRA NA FRANÇA

A literatura infantil e juvenil brasileira tem, devido a sua projeção, transposto as fronteiras não só da América do Sul como figura em quase todo o mundo. Nossos autores já foram traduzidos, por exemplo, em japonês, hebraico, espanhol, alemão, norueguês, italiano, sueco, inglês e francês. E se a literatura brasileira destinada a crianças e jovens é reconhecida ao ponto de ser o objeto de tradução para diversas línguas, é certamente em parte graças a Monteiro Lobato que teve suas obras publicadas em vários países – Alemanha, França, Síria, Itália, Rússia, Inglaterra e Japão.

No que se refere à língua francesa, de acordo com um estudo realizado por Ruth Alves de Souza (1970), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a primeira obra da literatura infantil/juvenil brasileira a ser publicada na França é *Minha vida de Menina*, de Helena Morley – pseudônimo de Alice Daurell Caldeira Brant –, em 1959. O livro é traduzido por Marlyse Meyer, com o título *Journal de Hélène Morley*, editado por Calmann-Lévy. Após tal data, constatamos pelos levantamentos elaborados por Estela dos Santos Abreu, *Ouvrages brésiliens traduits en France*, e por Inês Fonseca, *Auteurs brésiliens traduits en français*, que figurarão nesses estudos Leny Werneck, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Ana Maria Machado e Clarice Lispector.

Em 1960, é publicado o livro *Plouft, le petit fantôme (Pluft, o fantasminha)*, de Maria Clara Machado. Nessa mesma década é editada a obra *La baguette de caapora (A varinha do caapora)*, de Maria Antonieta Dias de Moraes. Esta autora teve algumas de suas obras publicadas primeiramente na França, uma vez que não conseguia editor no Brasil.

Na década seguinte, vemos a publicação de autores infantis de sucesso como Juarez Machado, Lygia Bojunga, Vivian Ostrovsky, Leny Werneck e Béatrice Tanaka. Esta última tem algumas de suas obras publicadas somente em francês, não constituindo traduções, portanto. Nesse período, são editadas 15 obras da literatura infantil e juvenil brasileira.

É igualmente no início dos anos 1970 que chega na França o *best-seller* de José Mauro de Vasconcelos, *Mon bel oranger (Meu pé de laranja lima)*, a história de Zezé, um garoto pobre e explorado que criara um mundo de fantasia para se refugiar da sua realidade. A

personagem tem como único confidente um pé de laranja-lima. Essa obra ultrapassa na França o milhão de exemplares.

Em 1980, o número de obras infantis e juvenis brasileiras publicadas em francês aumenta. Além da edição de novos livros dos autores já citados, encontramos a tradução de *Le chat et l'hirondelle: une histoire d'amour* (*O gato malhado e a andorinha sinhá: uma história de amor*) e *La balle et le footballeur* (*A bola e o goleiro*), de Jorge Amado; *Le dompteur de monstres* (*O domador de monstros*) e *Une grande petite fille* (*Bem do seu tamanho*), de Ana Maria Machado.

Apesar de o número de obras infantis e juvenis editadas em francês ser reduzido, o fenômeno de seu surgimento na França não é passageiro. Deste modo, no período seguinte, mesmo com um número limitado de publicações – somente nove livros – a produção se sustenta. Tivemos assim a edição de *Une idée couleur d'azur* (*Uma idéia toda azul*), de Marina Colasanti; *Bill et la machine du temps* (*Bill e a máquina do tempo*), de Gisela Campos. Também nessa década foram publicadas obras de Leny Werneck, Béatrice Tanaka e José Mauro de Vasconcelos.

Um fator importante que contribui para a permanência das obras infantis/juvenis brasileiras na França é o evento *O Ano do Brasil na França*. Desde 1985, a cada ano, a França convida um país para apresentar, em todo o território francês, as múltiplas faces de sua cultura. São as chamadas *Saisons Culturelles* (Temporadas Culturais) – para as quais o Brasil participou como o país convidado no ano 2005. No Ano do Brasil na França, a cultura brasileira foi divulgada em diversos eventos em Paris e nas principais cidades francesas, por meio de teatro, música, cinema, dança, fotografia, artes plásticas e literatura.

Aproveitando o interesse do público, várias editoras lançam obras da literatura infantil e juvenil brasileira. Desse modo, são publicados os títulos: *Le petit marchand des rues* (*Cena de rua*), de Angela Lago; *Comment sont nées les étoiles: douze légendes brésiliennes* (*Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*), de Clarice Lispector; *Quelle fête!* (*Mas que festa!*), de Ana Maria Machado; *Sur les ailes du condor* (“Nas asas do condor”), de Milton Hatoum; *Catarineta* (*Nau Catarineta*), de Roger Mello; *Amazonas: légendes du fleuve Amazone* (*Amazonas: no coração encantado da floresta*), de Thiago de Mello; *Le vent souffleur d'histoires* (*Seu vento soprador de histórias*), de Fátima Miguez; *Un garçon comme moi* (*Uólace e João Victor*), de Rosa Amanda Strausz; *Au pays du jabouti: contes et mythes Indiens du Brésil* (*No país do jabuti: contos e mitos indígenas do Brasil*), de Béatrice Tanaka; *Où es-tu Iemanjá?* (*Zaz!*), de Leny Werneck; *Cobra Norato: Nheengatu de la rive gauche de l'Amazone* (*Cobra Norato*), de Raul Bopp.

LA PRÉSENCE DE CLARICE LISPECTOR NA FRANÇA

Constatamos, por meio de nossas pesquisas, que a autora brasileira mais traduzida na França é Clarice Lispector. No que concerne à literatura destinada ao público adulto, já foram traduzidos quinze livros: *Água Viva*, *A maçã no escuro* (*Le bâtisseur de ruines*), *A bela e a fera* e *A via crucis do corpo* (*La belle e la bête* suivi de *Passion des corps*), *Felicidade Clandestina* (*Corps séparés*), *Correspondências* (*Correspondance*), *La découverte du monde* – uma seleção de textos publicados no *Jornal do Brasil* –, *A hora da estrela* (*L'heure de l'étoile*), *Laços de família* (*Liens de famille : contes et nouvelles*), *O lustre* (*Le lustre*), *Onde estiveste de noite?* (*Où étais-tu pendant la nuit ?*), *A paixão segundo G. H.* (*La passion selon G.H.*), *Perto do coração selvagem* (*Près du coeur sauvage*), *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (*Un apprentissage ou Le livre des plaisirs*), *Um sopro de vida* (pulsações) (*Un souffle de vie*), *A cidade sitiada* (*La ville assiégée*).

As edições Des Femmes é a responsável, a partir de 1980, pela publicação de todos os livros, destinados ao público adulto, de Clarice Lispector. Tal editora é criada, em 1973, por Antoinette Fouque, cinco anos depois de ela ter cofundado o Movimento de Liberação das Mulheres na França. O objetivo de Fouque era antes político que editorial. Por meio da editora se pretendia fazer avançar a liberação das mulheres tornando visível sua contribuição a todos os campos do conhecimento, do pensamento e da ação.

A Des Femmes, assim, desempenha um papel importante na vida editorial e cultural francesa. Suscitam, nos anos 1975, uma profusão de livros escritos por mulheres, além de influenciar o surgimento de editoras mulheres na França. A editora é a responsável, desde então, pelo lançamento de algumas escritoras, como, por exemplo, Hélène Cixous, Chantal Chawaf ou Victoria Thérame. Ademais, é também a responsável pela divulgação das autoras brasileiras Clarice Lispector e Nélide Piñon na França. Apesar de não ter uma coleção particular para as obras brasileiras, a editora publicou todas as obras da literatura adulta de Lispector e de Piñon.

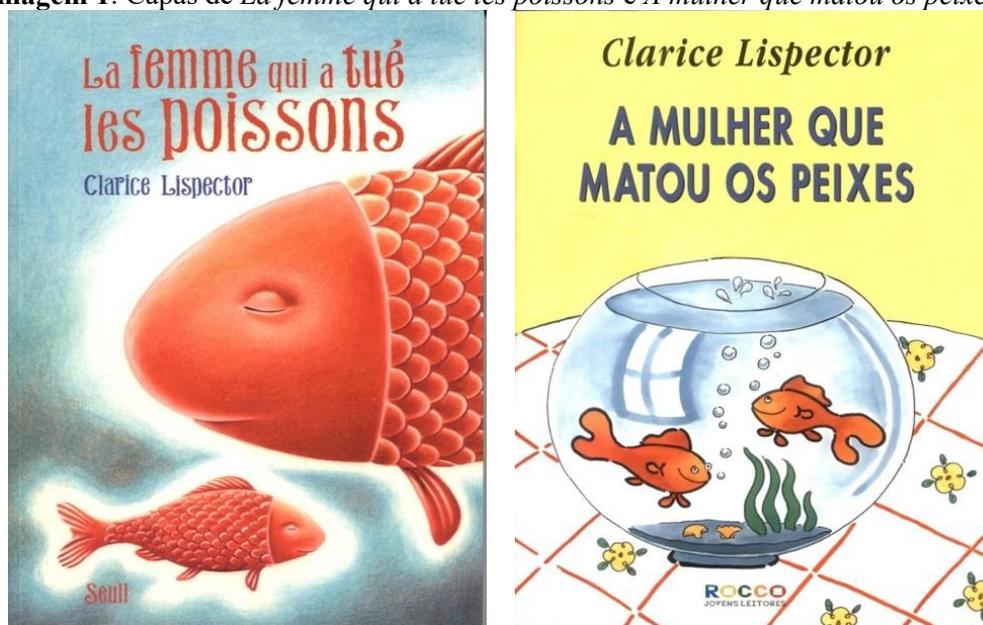
Além da literatura adulta, a editora se interessou pela literatura infantil/juvenil de Lispector. Segundo representante das edições Des Femmes¹: “[...] a publicação das obras para crianças de Clarice Lispector estava ligada à vontade de Antoinette Fouque – a fundadora da

¹ Informação obtida por meio de mensagem eletrônica.

editora – de publicar a integralidade da obra de Clarice Lispector, dada a importância dessa obra que nunca tinha sido traduzida na França”² (FRANCA, 2007, f. 122-123).

Suas obras direcionadas ao público infantil só começaram a ser traduzidas na França a partir da década de 1990. Seu primeiro livro a ser vertido para o francês é *A mulher que matou os peixes*, o qual teve duas edições. A primeira, com o título *La femme qui tuait les poissons*, é publicada em 1990 pelas edições Ramsay. A segunda, com o título *La femme qui a tué les poissons*, é lançada em 1997 pelas edições Seuil. Ambas as edições são traduzidas por Séverine Rosset e Lúcia Cherem.

Imagem 1: Capas de *La femme qui a tué les poissons* e *A mulher que matou os peixes*

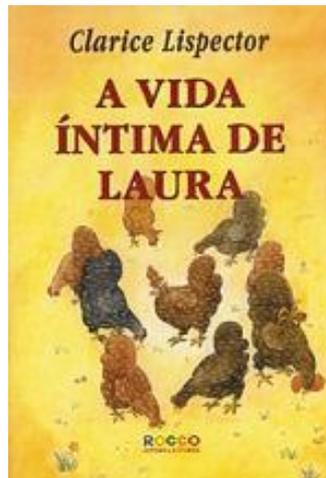
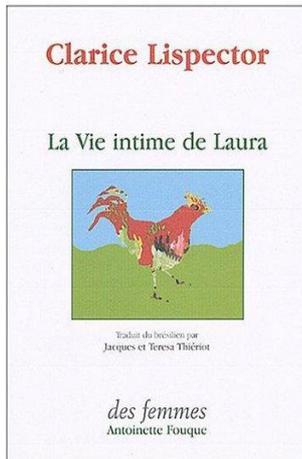


Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Posteriormente, são reunidos e publicados em um volume os títulos *A vida íntima de Laura* e *O mistério do coelho pensante* (*La vie intime de Laura* suivi de *Le Mystère du lapin pensant*), traduzidos por Jacques Thiériot e Teresa Thiériot. Tal livro é lançado, em 25 de março de 2004, pelas Editions des Femmes.

² Lê-se no original: *La publication des ouvrages pour enfants de Clarice Lispector était liée à la volonté d'Antoinette Fouque de publier l'intégralité de l'oeuvre de Clarice Lispector, étant donnée l'importance de cette oeuvre qui n'avait jamais été traduite en France* (tradução nossa).

Imagem 2: *A vida íntima de Laura e O mistério do coelho pensante*



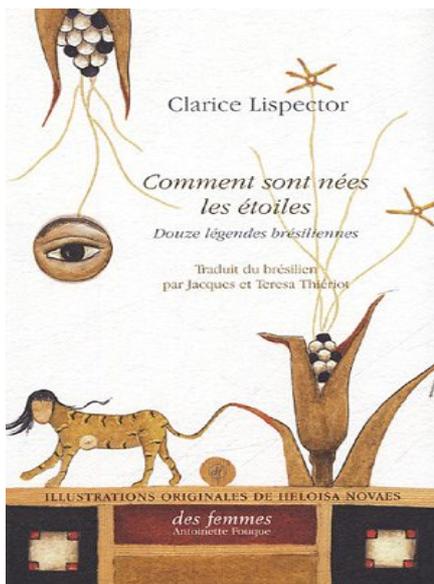
La vie intime de Laura suivi du *Mystère du Lapin pensant*. Trad. Jacques et Teresa Thiériot. Paris: Des Femmes, 2004.

A vida íntima de Laura. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

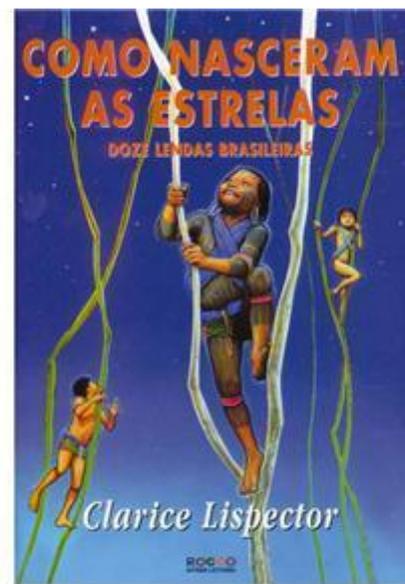
O mistério do coelho pensante. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

No dia 07 de abril de 2005, é lançado pela mesma editora *Comment sont nées les étoiles: douze légendes brésiliennes* (*Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*) também traduzido por Jacques Thiériot e Teresa Thiériot.

Imagem 3: *Comment sont nées les étoiles e Como nasceram as estrelas*



Comment sont nées les étoiles: douze légendes brésiliennes. Trad. Jacques et Teresa Thiériot. Paris: Des Femmes, 2005.



Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Percebemos a importância que, progressivamente, adquire a tradução de obras da autora para a constituição um cenário favorável à divulgação e valorização da cultura literária infantil e juvenil brasileira no exterior, especialmente na França. Diante disso, dispensemos alguma atenção sobre *A mulher que matou os peixes* e sua tradução francesa com a intenção de observar as escolhas e as modalidades tradutórias.

ASPECTOS DA TRADUÇÃO DE *A MULHER QUE MATOU OS PEIXES*

Realizaremos, nesta seção, cotejos de fragmentos das edições brasileira e francesa da obra *A mulher que matou os peixes* (*La femme qui a tué les poissons*) de Clarice Lispector.

Modalidades de tradução

Neste item, destacaremos alguns segmentos da obra *A mulher que matou os peixes* (*La femme qui a tué les poissons*), de Clarice Lispector, nos apoiando nas modalidades tradutórias elaboradas por Aubert (1998). O estudo do teórico baseia-se no modelo proposto por Vinay e Darbelnet que traz sete procedimentos técnicos da tradução: empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, modulação, equivalência e adaptação. Devido a algumas limitações do estudo de Vinay e Darbelnet, Aubert o adapta e insere outras categorias de modalidades tradutórias. Emprega o termo “modalidade” no lugar de “procedimento”, pois sua proposta não é prescritiva, visa analisar traduções já realizadas. Seu modelo é formado por treze modalidades: omissão, transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, explicitação/implicação, modulação, adaptação, tradução intersemiótica, acréscimo, erro e correção.

A *omissão* compreende omitir determinado segmento textual do texto de partida. Segundo Aubert (1998, p. 105): “As omissões podem ocorrer por muitos motivos, desde censura até limitações físicas de espaço [...] irrelevância do segmento textual em questão para os fins do ato tradutório específico, dentre outros”. Segue abaixo exemplo em que se observa a modalidade da omissão. O segmento que foi omitido em francês encontra-se grifado em negrito:

[...] E vocês não imaginam como é a cara de um mosquito. **É muito esquisita.** [...] (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *Vous ne pouvez pas imaginer la tête d'un moustique !* [...] (LISPECTOR, 1997, p. 14).

A censura parece não ter sido a razão determinante da omissão no exemplo citado, uma vez que ele não traz pontos polêmicos. Parece-nos que os tradutores não consideraram os segmentos em destaque de muita relevância. Ademais, a *omissão* não implicou problemas para o desenvolvimento do enredo.

O *empréstimo* acontece quando um segmento textual do texto de partida é reproduzido no texto de chegada. Tal procedimento pode ou não ser evidenciado com a utilização de marcadores (sublinhado, itálico, aspas, negrito, etc.). São considerados empréstimos nomes próprios e termos ou expressões que tenham realidades antropológicas e/ou etnológicas específicas:

[...] e se chamava **Maria de Fátima** (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *elle s'appelait Maria de Fatima* (LISPECTOR, 1997, p. 10).

[...] tinha uma cadela chamada **Bolinha** (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *avait une chienne nommée Bolinha* (LISPECTOR, 1997, p. 54).

Nos exemplos citados, notamos o empréstimo dos nomes **Maria e Bolinha**. Já **Fátima (Fatima)**, trata-se de *decalque*, que ocorre quando uma expressão ou um vocábulo emprestado da língua fonte é submetido a algumas adaptações gráficas ou morfológicas. O acento de Fátima foi eliminado porque não se conforma às regras francesas de acentuação.

Para se caracterizar como *decalque*, porém, o vocábulo não pode ter sido registrado na língua de chegada, segundo o modelo de Aubert. Assim, no exemplo abaixo, a tradução de **Lisete** não constitui *decalque*, pois *Lisette* faz parte do léxico francês:

[...] Foi batizada com o nome de **Lisete** (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *Elle a été baptisée Lisette* (LISPECTOR, 1997, p. 29).

A *tradução literal*, correspondente à tradução palavra-por-palavra, ocorre quando na tradução observamos o mesmo número de palavras, na mesma ordem sintática, empregando-se as mesmas categorias gramaticais, com “opções lexicais que, no contexto específico, podem ser tidas por sendo sinônimos interlinguísticos” (AUBERT, 1998, p. 106). Exemplos:

Essa ilha é um pouco encantada (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Cette île est un peu enchantée (LISPECTOR, 1997, p. 46).

[...] Pequenas, grandes, azuis, amarelas e de todas as cores (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *petits, grands, bleus, jaunes et de toutes les couleurs* (LISPECTOR, 1997, p. 48).

[...] o cachorro late, o gato mia (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *le chien aboie, le chat miaule* (LISPECTOR, 1997, p. 58).

[...] e infelizmente já mortos de fome (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *et malheureusement déjà morts de faim* (LISPECTOR, 1997, p. 58).

[...] Vocês me perdoam? (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] *Vous me pardonnez?* (LISPECTOR, 1997, p. 59).

Pelas citações analisadas até aqui, podemos perceber que nem sempre a tradução literal foi a opção dos tradutores. Aliás, em uma tradução, ocorre o emprego de diferentes modalidades tradutórias, sendo impossível a literalidade em todo o processo.

Quando alguns dos critérios que definem a tradução literal deixam de ser realizados, dizemos que ocorre a *transposição*. Desta maneira, tal modalidade consiste na alteração da ordem das palavras, na mudança de categoria gramatical de elementos que constituem o segmento traduzido, ou ainda, na junção ou no desdobramento de algum vocábulo:

Bem, **vamos** mudar de assunto (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Bon, nous allons changer de sujet (LISPECTOR, 1997, p. 9).

Eu **não** mato lagartixa [...] (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Je ne tue pas les lézards [...] (LISPECTOR, p. 14).

E ele, enfim, **matou** Max [...] (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Et finalement, il a tué Max (LISPECTOR, 1997, p. 38).

Nos exemplos acima, notamos que, muitas vezes, a *transposição* é determinada pelas regras da língua-alvo e não constituiu uma escolha do tradutor. No francês, é preciso explicitar o pronome na função de sujeito, diferentemente do português que permite a omissão. A negação é formada por duas partículas (normalmente *ne* e *pas*) ao passo que, em português, somente por uma: “não”. O verbo que corresponde ao pretérito perfeito do português é composto em francês. Ressaltamos, contudo, que as transposições podem ser facultativas, isto é, não “impostas pela morfossintática da língua-alvo”, mas usadas por decisão do tradutor (AUBERT, 1998, p. 107).

A *explicitação* ocorre quando informações implícitas contidas no texto de partida se tornam explícitas no texto de chegada. A *implicitação*, ao contrário, acontece quando informações explícitas de determinado segmento textual tornam-se implícitas no texto de chegada. Vejamos um exemplo da segunda modalidade:

“Dilermando gostava tanto de mim que quase endoidecia quando sentia pelo faro o meu cheiro de mulher-mãe e o cheiro do perfume que uso sempre. Esse perfume se chama em francês “Vert et Blanc”, **isto é, “Verde e Branco”**, e foi inventado por um homem que se chama Carven [...]” (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Dilermando m'adorait et il devenait presque fou quand il sentait mon odeur de femme-mère et l'odeur du parfum que je mets toujours. Ce parfum s'appelle Vert et Blanc et a été inventé par un homme qui s'appelle Carven. [...]* (LISPECTOR, 1997, p. 20-22).

* *En français dans le texte.*

Caso a tradutora optasse em traduzir literalmente o segmento do texto-fonte “isto é, Verde e Branco” isso seria percebido como uma redundância, uma vez que ocorre a transcrição do nome do perfume que, no texto-fonte, já aparecera em francês.

A *modulação* acontece no momento em que determinado segmento textual for traduzido e este sofrer alterações semânticas ou estilísticas, embora mantenha o mesmo efeito de sentido no contexto específico:

[...] minha casa tem **bichos naturais**. Bichos naturais são aqueles que a gente não convidou nem comprou (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Chez moi, il y a des bêtes qui font partie de la maison. Ces bêtes-là sont celles qu'on n'a ni invitées ni achetées (LISPECTOR, 1997, p. 9).

[...] E nesse país os hotéis **não deixam entrar** cachorros (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] et dans ce pays les hôtels n'acceptent pas les chiens (LISPECTOR, 1997, p. 24).

No exemplo acima, a ideia de “bichos naturais” está presente em “animais que fazem parte da casa”. Do mesmo modo, “não deixam entrar cachorros” tem o sentido de “não aceitam cachorros”. É oportuno salientar que as modulações podem ser obrigatórias, isto é, exigidas pela estrutura da língua-alvo, ou opcionais, isto é, decididas pelo tradutor.

A *adaptação* corresponde a uma assimilação cultural. Neste tipo de modalidade, tenta-se estabelecer uma equivalência parcial de sentido de uma determinada situação da língua de partida, recriando-a por meio de uma equivalência na língua de chegada.

[...] Bem, agora descansem um pouco porque vou contar uma história tão horrível que até parece filme de **mocinho e bandido** (LISPECTOR, 1999, s.p.).

[...] Bon, maintenant on se repose un peu parce que je vais vous raconter une histoire si terrible qu'elle ressemble à un film de cow-boys (LISPECTOR, 1997, p. 35).

Na tradução para o francês, “filme de mocinho e bandido” foi substituído por *film de cow-boys*. Como resultado, vemos a generalização, uma vez que não somente nos filmes de cowboys há a presença de mocinhos e bandidos.

Notas de rodapé

O uso de notas de rodapé é discutido por diversos especialistas em tradução. Alguns a veem como algo que interrompe a leitura, distrai a atenção do leitor que, muitas vezes, a ignora. Outros acreditam que ela dá maior visibilidade para o tradutor, e oferece ao leitor um maior conhecimento sobre o assunto tratado facilitando sua leitura. Além disso, auxilia no

caso de ausência de equivalentes entre a língua de partida e a língua de chegada. Para Teresa Dias Carneiro da Cunha (1999):

As notas acrescentam sinais ao texto, sejam números, asteriscos ou outros, que remetem às observações do tradutor. Assim, representam o aspecto mais aparente da intervenção deste no texto, ressaltando, talvez, aí, mais do que em outras partes, a fluidez das fronteiras entre texto e paratexto (Cunha, 1999, p.71)

Em grande parte, as notas são utilizadas quando o tradutor se depara com algum tipo de obstáculo na tradução. Este pode ocorrer devido à presença de termos culturalmente marcados. Assim, as notas de rodapé atuam como um complemento textual para dar referências sobre aspectos culturais desconhecidos ao leitor do texto da língua de chegada. O obstáculo pode ser também decorrente de aspectos linguísticos.

Segundo André Lefevere (1992, p. 50), as notas explicativas são um recurso que o tradutor “conservador” utiliza para assegurar a “fidelidade” ao texto:

O tradutor usará a “nota explicativa” para garantir que o leitor leia a tradução – interprete o texto, e certamente o fundamento do texto – no caminho “certo”. Ele também usará a nota para “resolver” alguma discrepância que possa existir entre o texto atual do original e a interpretação autorizada daquele texto, modificando tanto a tradução quanto as notas na medida em que essa interpretação se modifica (Lefevere, 1992, p. 50).³

Em *A mulher que matou os peixes (La femme qui a tué les poissons)*, de Clarice Lispector, traduzido por Séverine Rosset e Lúcia Cherem, há três notas de rodapé. A primeira nota utilizada já foi analisada, quando tratamos sobre a modalidade *implícitação*. Nela, como vimos, as tradutoras optaram por omitir os segmentos “em francês” e “isto é, ‘Verde e Branco’” do texto-fonte, visto que se tratava de explicações concernentes à língua francesa. Assim, caso tais segmentos fossem traduzidos ocorreria redundância. Por essa razão, há a nota explicando que *Vert et Blanc*, no texto, já está em francês.

“Esse perfume se chama em francês “Vert et Blanc”, **isto é, “Verde e Branco”**, e foi inventado por um homem que se chama Carven [...]” (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Ce parfum s'appelle Vert et Blanc et a été inventé par un homme qui s'appelle Carven. [...] (LISPECTOR, 1997, p. 20-22).*

** En français dans le texte.*

³ Lê-se no original: *The translator will use the “explanatory note” to ensure that the reader reads the translation – interprets the text, and certainly the foundation text- in the “right” way. He will also use the note to “resolve” any discrepancies that may be thought to exist between the actual text of the original and the current authoritative interpretation of that text, gladly changing both translation and notes as that interpretation changes (tradução nossa).*

A segunda nota que encontramos serve para explicar aos leitores o significado da palavra “morro”, escrito na tradução em português, consistindo, assim, em um *empréstimo*:

Vocês sabem muito bem que macaco é o bicho que mais se parece com as pessoas. Esse macaco até parecia ter vida humana. Parecia com um homem maluco. Como ele fazia uma bagunça horrível na casa, resolvi dá-lo às crianças do morro que adoram micos. Em casa todo mundo ficou triste e zangado comigo (LISPECTOR, 1999, s.p.).

“Vous savez très bien que le singe est l’animal qui ressemble le plus aux gens. On aurait dit que ce singe avait quelque chose d’humain. Il avait l’air d’un fou. Comme il faisait une pagaille horrible dans la maison, j’ai décidé de le donner aux enfants du morro qui adorent les singes. À la maison, tout le monde était triste et fâché contre moi”* (LISPECTOR, 1997, p. 28).

** Collines dans de grandes villes comme Rio de Janeiro où sont installés des bidonvilles.*

Sabemos que a palavra “morro” traz forte significação socioeconômica. Na frase “resolvi dá-los às crianças do morro” remete-se às crianças que moram na favela. Em francês, encontramos, no dicionário *Le Nouveau Petit Robert*, o vocábulo *bidonville* para designar favela. Há também a palavra *favela*, com a seguinte explicação: “Au Brésil, ensemble d’habitations populaires de construction sommaire et dépourvues de confort” (No Brasil, conjunto de habitações populares de construção sumária e desprovidas de conforto). As tradutoras poderiam ter usado um desses termos. Mas Rosset e Cherem optaram pelo empréstimo e pelo acréscimo da nota: “Collines dans de grandes villes comme Rio de Janeiro où sont installés des bidonvilles” (Colina nas grandes cidades como Rio de Janeiro onde são instaladas favelas).

A terceira nota, que se associa a procedimentos tradutórios relacionados a termos marcados pela cultura, será analisada na subseção seguinte.

Termos culturalmente marcados

No que diz respeito aos termos culturalmente marcados, verificaremos algumas soluções encontradas pelas tradutoras para trabalhar com essas palavras e expressões pertencentes a uma cultura específica para as quais, ao menos em tese, não há equivalentes na língua de chegada. Geralmente, os tradutores utilizam diferentes procedimentos. Alguns preferem eliminar tais termos, não fazendo nenhuma referência a eles. Outra possibilidade encontrada é a adaptação. Por último, pode-se optar pela transcrição do termo e sua explicitação por meio de uma nota de rodapé (a terceira das três mencionadas na subseção anterior), um aposto explicativo.

No que se refere à flora brasileira, vejamos quais recursos tradutórios foram utilizados para verter na língua de chegada os vocábulos presentes na obra clariciana:

As frutas são jaca, caju, cajá, graviola, bananas. E dos coqueiros altíssimos caem cocos a beça, até em cima da gente se não se toma cuidado. Tem também goiabas das brancas e vermelhas, e pitangas escarlates (LISPECTOR, 1999, s.p.).

Les fruits sont jaca, cajou, cajà, graviola, bananes, et des cocotiers très hauts tombent des noix de coco à gogo – et même sur notre tête si on ne fait pas attention ! Il y a aussi des goyaves blanches et rouges et des pitangas* écarlates (LISPECTOR, 1997, p. 52).*

** Fruits du Brésil*

Já no início da frase, podemos perceber o empréstimo, modalidade tradutória que corresponde ao procedimento denominado por Heloísa Gonçalves Barbosa (1990, p. 71-72) de *estrangueirismo*, ou seja, a transferência para o texto de chegada de vocábulos ou expressões da língua de partida que se refiram a um objeto ou conceito desconhecido para os leitores da língua de chegada. A palavra “jaca” tem um equivalente em francês: *jaque*, mesmo assim, a opção, na tradução, foi conservar o termo em português. As palavras “graviola” e “pitangas” também não foram vertidas para o francês. O vocábulo “graviola” possui um equivalente em francês, *anone*. “Pitanga” é conhecida como *cerise* (cereja) de *Cayenne*. Ressalte-se que as tradutoras Séverine Rosset e Lúcia Cherem utilizaram uma nota de rodapé para explicar que elas são “frutas do Brasil”. No caso da palavra “cajá”, a escolha foi a tradução fonológica, *cajà*, um decalque, segundo a categorização de Aubert (1998). Outro procedimento adotado é a tradução por equivalentes, como ocorre, por exemplo, em “caju”/*cajou*, “goiabas”/*goyaves*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução de um texto, como se observa, demanda não apenas o conhecimento da língua para a qual se deseja verter dada obra literária. É também importante um sólido repertório das culturas às quais pertencem ambos os sistemas linguísticos (o de saída e o de chegada) que sustente, pertinentemente, as escolhas e os procedimentos adotados no processo tradutório. É assim que a língua de origem e a língua-alvo podem ser colocadas em um jogo (dialético) em que concorrem a literalidade, a equivalência, a adaptação e o neologismo. A predominância de um ou mais desses aspectos que constituem, nos termos de Aubert (1998), as modalidades tradutológicas determina a maneira como o diálogo intercultural se estabelece.

A obra de Clarice Lispector que comentamos ao longo deste capítulo é um exemplo disso. Em *La femme qui a tué les poisson*, além de encontrar os diversos percursos que uma língua trilha na direção de outra, igualmente presenciamos o exercício de criatividade que desafia quem traduz quando o texto exige que ele siga determinadas alternativas ou, diante de situações linguisticamente imprevistas, crie rotas próprias (talvez, não ainda sistematizadas). Por essa razão, as estratégias discursivas escolhidas podem ser decisivas para o resultado do empreendimento e influenciar a aderência do público leitor na recepção do texto traduzido.

Parece-nos que a sensibilidade de que serve o escritor para criar sua obra é partilhada em boa medida com quem deseja traduzi-la. Isso coloca em cena um elemento que encurta as distâncias entre os signos e nos leva a entender que traduzir é, na verdade, permitir *la présence* de uma língua na outra, de um sistema de símbolos em outro e, no entrecruzamento possível, fazer com que surjam novos objetos – no caso em questão, objetos estético-literários. Cremos que, para que brasileiros, como Lobato, chegassem à literatura infantil e juvenil brasileira, foi necessária essa sensibilidade que, de certo modo, produz presença (*présence*) e assim permite uma mestiçagem que deságua na transculturalidade.

Ser um tradutor, nesse sentido, é ser um criador de pontes; pontes que fizeram com que a cultura literária europeia chegasse ao Brasil pelas mãos de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel e, hoje, diante de um novo contexto social, histórico e político, fazem com que autores brasileiros, como Clarice, cheguem à França e ao restante do mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Estela dos Santos. *Ouvrages brésiliens traduits en France*. 5. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004.

AUBERT, Francis Henrik. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *TradTerm*, 1, 1998. 99-128.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução*. Campinas: Pontes 1990.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. rev. Atual. Barueri: Amarelis, 2010.

CUNHA, Teresa Dias Carneiro da. *As obras de Mário de Andrade traduzidas na França: história, concepção e crítica*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência da Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

FRANCA, Vanessa Gomes. *A Literatura Infantil/Juvenil brasileira na França: où est Lobatô?* 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2007.

FONSECA, Inês. *Auteurs brésiliens traduits en français*. 2. ed. Paris: Ambassade du Brésil, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEFEVERE, André. *Translation, rewriting & the manipulation of literary fame*. London: Routledge 1992.

LISPECTOR, Clarice. *La femme qui a tué les poissons*. Tradução de Séverine Rosset et Lúcia Cherem. Paris: Seuil 1997.

LISPECTOR, Clarice. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ROBERT, Paul. *Le nouveau petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert, 2007.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.

SOUZA, Ruth Alves de. Nosso livro infantil vai ao exterior. *Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro, n.10, ago. 1970.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Egno do Carmo Gomes é Doutor em Letras e Linguística (2014) pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Teoria Literária e Literatura Comparada na Graduação e Pós-graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. É escritor, autor do romance *A Beleza exterior da flor*. Membro do Grupo de Pesquisa NEBIL (Núcleo de Estudos Bíblia e Literatura), CNPq. E-mail: antonioegno@uft.edu.br

Cloves da Silva Junior é doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO). Tem experiência nas áreas de Formação de Professores de Língua Portuguesa e Literatura, Formação de leitores, Literatura Brasileira contemporânea, Relações entre violência e poder na literatura, Prosa de Rubem Fonseca e Escrita diarística na literatura brasileira. E-mail: cloves-jr@hotmail.com

Edilson Alves de Souza é Doutor (2021) e Mestre (2014) em Letras e Linguística (concentração em Estudos Literários) pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - Campus Goiânia; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Campos Elíseos e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá; e Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Campos Belos. Atualmente, é professor de Teoria Literária e Literaturas em Língua Portuguesa no curso de Letras Português e Francês da Universidade Federal do Amapá (Campus Binacional/Oiapoque). Também faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa/GPELLP (Cnpq/UEG) e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a narrativa brasileira contemporânea (CNPq/UFG). Em seus estudos acadêmicos, tem atuado na área de Literatura e Teoria Literária, dando ênfase nos seguintes temas: Bestiário Medieval e Sete Pecados Capitais; Literatura infantil/juvenil; Narrativas feéricas; Narrativa contemporânea; Narrativa Metaficcional; e Leitor e leitura. E-mail: edilson.paceros@unifap.br.

Fabiano Tadeu Grazioli é doutor em Letras (Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor) e Mestre em Letras (Área de concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI. Coordenador do Projeto de Leitura Literária *Tempo de voo*, da Escola de Educação Básica da URI, Campus de Erechim. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf, 2007, 2019), organizador, entre outras, das obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo, 2015), Prêmio de Melhor Livro Teórico - 2016, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e Selo Altamente Recomendável Livro Teórico - 2016, da mesma instituição; e *Literatura de recepção infantil e juvenil:*

modos de emancipar (Habilis Press, 2018), que recebeu os mesmos prêmios em 2019. E-mail: ftg@uricer.edu.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3860-6767>

Fabiola Reis tem mestrado e doutorado na área de Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e um doutorado em Estudos da Tradução pela Universiteit Antwerpen (Bélgica). Professora adjunta na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Trabalha nas seguintes áreas e autores: Literatura e Ensino, Formação de leitores, Literatura de Fronteira, Tradução na Internet, Ciberliteratura, produtos de *fandom/fanculture/cultura de fãs* (especialmente *fanfictions*), Margaret Atwood, Alexandre Dumas e Literatura e cultura japonesa. E-mail: fsfreis@unifap.br

Geovanna Marcela da Silva Guimarães é doutora em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trabalha com poesia e prosa em língua portuguesa, especialmente Herberto Helder e Haroldo de Campos. E-mail: geo23marc@gmail.com

Lucinéia Alves dos Santos é doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP- (2022). Tem mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP- (2011). Graduiu-se em Licenciatura Plena em Letras- Português/Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP- (2001). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Amapá e Coordenadora do Curso de Letras Português e Francês (UNIFAP- Campus-Oiapoque). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura no século XIX e XX, literatura e imprensa, literatura e representação de personagens negras. E-mail: lucineiaalves@unifap.br

Rosemar Eurico Coenga é doutor em Teoria Literária e Literatura pela Universidade de Brasília (Unb). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC/UFMT). Integrante da Linha de Pesquisa 1: Ensino de Linguagens e seus códigos. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa: Linguagem oral, leitura e escrita na infância (GEPLOLEI – UFMT). Organizou as seguintes coletâneas: *Leitura em cena: Literatura Infanto-juvenil, autores e livros* (2010); *Leitura e Literatura Infanto-juvenil: redes de sentido* (2010); *Leitura e letramento literário: diálogos* (2010). Em coautoria com Fabiano Tadeu Grazioli, organizou os livros *Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiência* (2013) e *Literatura Infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações* (2014) e *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (2018), detentora da melhor obra teórica da Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil (FNLIJ). Com Anna Maria F. M. da Costa e Fabiano Tadeu Grazioli organizou a coletânea *Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: (com)fluências* (2022). E-mail: rcoenga@gmail.com

Thiago da Cunha Nascimento é professor adjunto no Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2021-2022). É mestre em Linguística Teórica e Descritiva, com ênfase em estudos da metáfora no pensamento e no discurso sob o foco da Linguística Cognitiva também pela referida universidade (2016). Também especializou-se em Tradução-Interpretação (Inglês Português) pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA (2014) e graduou-se em Letras -

Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2012). No momento, é coordenador do Núcleo de Estudos em Cognição e Interação - NECOGI (UFLA) e pesquisador colaborador do *Intercultural Communication in Multimodal Interactions Research Centre - ICMI* (UFMG), do qual foi subcoordenador (2019-2023). E-mail: thiagonascimento@ufla.br

Vanessa Gomes Franca é Doutora e Mestre em Letras e Linguística (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e licenciada em Letras Português/Francês pela mesma universidade. Entre 2017 e 2018, desenvolveu a pesquisa de Pós-doutorado “O personagem escritor e a questão da narrativa metaficcional na Literatura Infantil e Juvenil brasileira”, sob a supervisão do professor Dr. Flávio Pereira Camargo, no PPGLL da Faculdade de Letras da UFG, com bolsa PNPd/CAPES. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Câmpus Formosa). Publicou, entre outros, os capítulos: “A presença de narrativas metafissionais na literatura infantil e juvenil brasileira: um estudo das obras *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, e *Um homem no sótão*, de Ricardo Azevedo”; “O palimpsesto metaficcional em *O personagem encalhado*, de Angela Lago”; “Questões sobre o personagem-escritor, a tradição oral e a tradição escrita em *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira”; “Reescritura metaficcional dos contos de fadas em *O outro lado da história*, de Rosana Rios”, que faz parte do livro *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*, organizado por Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Coenga, ganhador do prêmio de Melhor Obra Teórica 2019 (produção 2018), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Organizou, com o professor Dr. Flávio Pereira Camargo e a professora Dra. Zênia de Faria, o livro *Ensaio sobre literatura e metaficção*. Desenvolve pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: Literatura Infantil e Juvenil brasileira; Metaficção; Bestiário medieval; Cronística dos séculos XVI e XVII; Narrativa brasileira moderna e contemporânea; e Tradução. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a narrativa brasileira contemporânea (CNPq/UFG) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELLP). Faz parte da Rede Goiana de Pesquisa sobre a Mulher na Cultura e na Literatura Ocidental. E-mail: francavg@hotmail.com.

É com satisfação que damos ao público o volume *Letras em Diálogos: Estudos de literatura e linguística*. Ante as múltiplas iniciativas acadêmicas de divulgação científica, o presente livro se oferece como ponto de convergência entre estudos e estudiosos, pesquisas e pesquisadores de várias partes do Brasil e se caracteriza pela diversidade temática e dos pontos de vista assumidos. Também podemos entendê-lo como espaço de resistência contra os recentes ataques à universidade e à ciência nela desenvolvida, sobretudo os ataques contra as áreas de linguagens e humanidades, especialmente a de Letras. *Letras em diálogos*, neste sentido, configura-se como lugar de encontro(s) através de palavras (o *diá-logos* grego), um movimento na contracorrente do momento político atual (não só do Brasil, cremos) em que a polarização tem fraturado com incisividade a saudável multiplicidade de posicionamentos ideológico-filosóficos. Uma forma de minar os sectarismos é pôr em cena a pluralidade de perspectivas, de objetos de pesquisa e de caminhos metodológicos que permitam o âmbito investigativo da área de Letras.

Fabiola Reis
Edilson Alves de Souza
Organizadores

