

Organizadoras
Marcela Iochem Valente
Cláudia Rebello dos Santos

Diálogos em Letras Anglo-germânicas

docência, tradução, estudos
linguísticos e literários

**Diálogos em Letras
Anglo-germânicas:**
**docência, tradução,
estudos linguísticos e literários**



Pedro & João
editores

**Marcela Iochem Valente
Cláudia Rebello dos Santos
(Organizadoras)**

**Diálogos em Letras
Anglo-germânicas:
docência, tradução,
estudos linguísticos e literários**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcela Iochem Valente; Cláudia Rebello dos Santos [Orgs.]

Diálogos em Letras Anglo-germânicas: docência, tradução, estudos linguísticos e literários. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 200p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1400-9 [Impresso]

978-65-265-1401-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526514016

1. Letras anglo-germânicas. 2. Estudos da tradução. 3. Estudos linguísticos. 4. Estudos literários. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO | 9 |
| <i>Maria Aparecida Andrade Salgueiro (UERJ/FAPERJ/CNPq)</i> | |
| ALEMÃO PARA FINS DE LEITURA NO CONTEXTO DO IsF: empregando diferentes gêneros textuais | 11 |
| <i>Anelise Freitas Pereira Gondar (UFF)</i> | |
| <i>Livia Vieira Souza (UFF)</i> | |
| REFLETINDO SOBRE ESTEREÓTIPOS NA AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL | 23 |
| <i>Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (UERJ)</i> | |
| <i>Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl (UERJ)</i> | |
| LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA INGLESA: pertinências na formação de leitores | 43 |
| <i>Julia Welbert de Miranda Santos (UNIGRANRIO)</i> | |
| <i>Vanuza Muniz Araujo Saturnino (UNIGRANRIO)</i> | |
| TRANSLATING SLIM SHAKA'S "THE DROUGHT": an experience of interculturality and history learning | 53 |
| <i>Marcela Iochem Valente (UERJ/PUC-Rio)</i> | |
| <i>Ana Carolina Antunes Mercadante de Aguiar (UERJ)</i> | |
| TRADUZINDO LITERATURA NEGRA: decisões e estratégias colaborativas | 67 |
| <i>Felipe Fanuel Xavier Rodrigues (UERJ)</i> | |
| <i>Maria Eduarda Sacramento Ribeiro dos Santos (UERJ)</i> | |
| <i>Karen de Oliveira Pereira (UERJ)</i> | |

| | |
|--|-----|
| TOWARDS DECOLONIZING TRANSLATION: power dynamics and agency in postcolonial afro-diasporic narratives <i>Ifeanyi Gideon Nnadika (University of Lagos/UERJ/CAPES)</i> | 79 |
| AS IMPLICAÇÕES DO USO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - um estudo baseado nas variedades de realização do aspecto <i>perfect</i> <i>Fernanda Costa da Silva Machado (UFRJ)</i> <i>Thais Lima Lopes (UFRJ)</i> <i>Matheus Gomes Alves (UFRJ)</i> | 95 |
| MONTAGEM E A QUESTÃO DA MÍMESIS EM BERLIM ALEXANDERPLATZ <i>Anderson da Silva Santos (UFRJ)</i> | 113 |
| LEITURAS CRÍTICAS DE <i>EFFI BRIEST</i> : entre o realismo poético e a ambivalência <i>Erica Schlude Wels (UFRJ)</i> | 133 |
| “ <i>THE VALOUR OF MY TONGUE</i> ”: uma Lady Macbeth subversiva ou submissa? <i>Fernanda Teixeira de Medeiros (UERJ)</i> <i>Giovana Vasconcelos de Almeida Vaillant (UERJ)</i> <i>Isabelle Barbosa Mendonça Botelho (UERJ)</i> | 155 |
| UMA ABORDAGEM SOBRE PARTE DA OBRA DE KAFKA SOB O PONTO DE VISTA JURÍDICO-SOCIAL <i>Artur Antonio da Rocha (UFMA)</i> | 173 |
| SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 189 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 199 |

PREFÁCIO

Com alegria e entusiasmo escrevemos estas breves, mas objetivas e consistentes palavras de abertura para estes *Diálogos em Letras Anglo-germânicas: docência, tradução, estudos linguísticos e literários*.

Liderado, como organizadoras, por duas docentes e pesquisadoras da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – a presente obra reúne trabalhos de docentes e discentes, desde a Graduação, em iniciação à pesquisa, ao Doutorado, todos sob a supervisão de seus Orientadores, oriundos de diferentes Universidades brasileiras, dando conta de diferentes aspectos contidos no amplo escopo do título do livro.

Trata-se de produção independente surgida a partir da riqueza de diálogos entre os participantes da obra, com a proposta clara de aproximar profissionais, pesquisadores e estudantes que trabalham com as línguas inglesa e alemã e suas respectivas literaturas.

Entre os aspectos que marcam a originalidade e especificidades relevantes da obra, podemos destacar ainda a perspectiva anglo-germânica, tão recorrente em cursos de Letras no Brasil, mas nem tão frequentemente estudada em conjunto ou encontrada em diferentes obras sob essa ótica. Nesse sentido, o livro apresenta outro aspecto de contribuição e originalidade, com certeza, a ser explorado, estudado e desenvolvido por diferentes colegas do campo.

Além deste, podemos também ressaltar a importância de docentes doutores apresentando e assinando textos com seus orientandos – aspecto fundamental para o desenvolvimento e incentivo ao corpo discente para seguir pesquisando, produzindo e realizando estudos cada vez mais aprofundados quanto aos tópicos apresentados.

Nesse sentido é possível destacar ainda outro ponto significativo, a saber, a variedade de temas abordados na obra e, além disso, a possibilidade de tê-los em discussão e diálogo entre docentes, doutorandos, recém-doutores e discentes de diferentes universidades, cabendo às organizadoras levar a cabo, com maestria, uma das importantes atribuições da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em seu papel de reunir, congregar e, especialmente, agregar profissionais e estudantes de diferentes de diferentes instituições de nosso estado e de outras regiões do Brasil.

Retomando o título da obra, cabe ressaltar que ele dá conta das principais perspectivas dos estudos na área de Letras, indo desde aspectos de questões do ensino e da docência aos estudos da tradução, tão relevantes na contemporaneidade, e, em síntese, trabalhando os estudos linguísticos e literários. Ao abordar importantes aspectos do tripé, composto por ensino, pesquisa e extensão na universidade, o livro, para culminar, dá conta de tais conteúdos de forma abrangente e contemporânea, a partir de rica bibliografia.

Com certeza, temos em mãos uma obra que se apresenta com diferentes e ricos pontos de interesse para todos aqueles que se dedicam aos estudos Anglo-germânicos, neste momento colocado em instigantes e ricos diálogos.

Com nossos parabéns às Organizadoras e às/aos demais autora/es, desejamos sucesso ao livro e aguardamos ansiosas à continuidade deste modelo de olhar para os Estudos Anglo-germânicos, com atualizações, em novas outras edições nos anos vindouros.

Prof^a Dr^a. Maria Aparecida Andrade Salgueiro

Professora Titular da UERJ

Cientista do Nosso Estado - FAPERJ

Procientista UERJ/FAPERJ

Pesquisadora do CNPq

ALEMÃO PARA FINS DE LEITURA NO CONTEXTO DO IsF: EMPREGANDO DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Anelise Freitas Pereira Gondar (UFF)¹

Livia Vieira Souza (UFF)²

Na última década, importantes esforços governamentais foram implementados para tornar a formação pública de nível superior mais internacional e competitiva no cenário acadêmico mundial (Santos, Gomes, Höfling, 2023). Sem dúvida, uma das políticas de maior visibilidade foi o programa de internacionalização promovido pelo MEC e intitulado Ciência sem fronteiras³, que incidiu sobretudo sobre a mobilidade discente nos cursos de graduação entre os anos de 2011 e 2015, durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff. Em 2012, é criado o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), também pelo governo federal, com o intuito de fornecer apoio linguístico aos estudantes de nível superior para que usufríssem com maior aproveitamento as ofertas de mobilidade acadêmica no âmbito do Ciência sem fronteiras. O programa Idiomas sem fronteiras, no entanto, permaneceu vigente, possibilitando o credenciamento do idioma alemão em 2016⁴. O projeto, em seu modelo original, sustentado pelo MEC e pela CAPES, vigorara até 2017, sendo retomado pela

¹ E-mail: anelisegondar@id.uff.br

² E-mail: lisouza@id.uff.br

³ Acerca do programa Ciência sem fronteiras, ver < <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e> >, acesso em 05. jun. 2024.

⁴ Para um histórico do programa Idiomas sem fronteiras, ver < <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico#:~:text=O%20Programa%20Idiomas%20sem%20Fronteiras%20%28IsF%29%20foi%20criado,aos%20programas%20de%20mobilidade%20fertos%20pelo%20Governo%20Federal.>> >, acesso em 05. jun. 2024.

Associação Nacional de Dirigentes da Educação Superior - ANDIFES em 2019⁵.

O programa foi retomado, posteriormente, sob o guarda-chuva institucional da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, tendo alguns dos seus contornos alterados, como a possibilidade de credenciamento de professores individualmente ao programa (Santos, Gomes, Höfling, 2023). O edital de credenciamento de docentes de língua alemã ao IsF aberto em 2022 deu-nos a possibilidade de reinserir a Universidade Federal Fluminense no mapa da oferta nacional de cursos de alemão para fins acadêmicos. No mesmo ano de 2022, após o credenciamento de docentes tanto do idioma alemão quanto do francês, deu-se também o credenciamento de instrutores desses idiomas através de processo seletivo e, com isso, passamos, no idioma alemão, a oferecer dois cursos, dentre eles, o curso de “Alemão Instrumental para Fins de Leitura”.

O curso de alemão dedicado à leitura de textos do contexto acadêmico já foi realizado, portanto, duas vezes em caráter local e quatro vezes no contexto da oferta coletiva desde a sua concepção e implementação, tendo sido oferecido por diferentes instrutoras simultaneamente no primeiro semestre de 2024⁶. Com uma carga horária total de 16 horas, ele foi concebido a partir de uma sequência progressiva de apresentação de conteúdos gramaticais e lexicais relevantes para o grupo alvo, tendo como foco a construção de significados e a estimulação da competência leitora através de processos dedutivos.

⁵ Para mais detalhes acerca do ato de criação e escopo da Rede Andifes IsF, entidade mantenedora do programa IsF desde 2019, ver <<https://www.andifes.org.br/2021/05/27/resolucao-de-criacao-da-rede-isf/>>, acesso em 05 jun. 2024.

⁶ O calendário de cursos no âmbito do programa IsF baseia-se em dois tipos de oferta de cursos: a chamada “oferta local”, aberta tão somente a estudantes da UFF, em caráter online e/ou presencial; e um no contexto da chamada “oferta coletiva”, uma chamada aberta a todos os membros da comunidade acadêmica, desde que suas universidades tenham o vínculo de credenciamento com o programa Idiomas sem Fronteiras. Nesse contexto, o curso é oferecido somente na modalidade online, considerando que atende a um público de locais diversos do país.

O presente texto tem como objetivo apresentar e ponderar escolhas realizadas quanto aos gêneros textuais utilizados por uma das instrutoras ao longo das ofertas coletiva e local no último ano. Partimos do pressuposto de que o ensino de alemão para fins de leitura orienta-se pela elucidação das necessidades específicas relativas ao público-alvo e que, nesse contexto, o texto tem caráter central. A partir, portanto, da ideia de que um gênero textual é uma entidade empírica em situação comunicativa e que é instrumento sociocomunicativo fundamental para “realizar linguisticamente objetivos linguísticos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154), apresentaremos inicialmente os gêneros textuais comumente utilizados em nossas aulas e, em seguida, faremos uma análise destes em face do objetivo final do curso, qual seja, dar aos alunos instrumentos de inteligibilidade em língua alemã em seus contextos de interesse. A presente contribuição evidencia que o uso dos gêneros textuais *índice de livro, notícia e, primordialmente, páginas eletrônicas de universidades* foram os gêneros mais alinhados ao contexto dos estudantes⁷. Concluimos que, com base em escolhas textuais afeitas aos perfis dos estudantes, é possível estreitar o relacionamento estudante - texto, além possibilitar a imersão destes em um vocabulário e contexto que se aproximam de seus objetivos de aprendizagem para o uso da língua-alvo.

O curso de “Alemão Instrumental para Fins de Leitura” na UFF

O curso de Alemão Instrumental para Fins de Leitura foi desenvolvido no âmbito da retomada do programa Idiomas sem Fronteiras na UFF, no ano de 2022. Ao longo do semestre de 2022.1,

⁷ Os textos exemplificados nesse capítulo foram trabalhados na oferta coletiva mais recente da UFF, realizada em 2024.1, na qual contamos com um público-alvo composto em sua maioria por participantes universitários em nível de graduação do campo da Saúde (sobretudo do curso de Biologia).

o alemão instrumental chega a UFF pela experiência prévia de oferta de uma disciplina de “alemão instrumental” por parte de uma das coordenadoras, o que possibilitou acesso a materiais didáticos previamente produzidos, que foram adaptados, e a produção de novos em um diálogo contínuo entre bolsista e coordenadora.

É importante mencionar que a UFF não oferece em seu currículo a disciplina de alemão instrumental, portanto, a criação de um curso avulso dessa natureza foi recebida com entusiasmo pelo corpo docente do curso de Letras Português-Alemão uma vez que geraria potenciais benefícios também para o alunado do próprio curso. Com isso, fortaleceu-se a ideia da criação do curso a partir da perspectiva do ensino de línguas para fins específicos - LinFE, prevalecendo a percepção de que o curso deveria ser concebido para atender ao maior público-alvo possível, sem conhecimentos prévios de língua alemã.

O curso foi concebido, portanto, para acomodar um público-alvo diversificado, composto tanto por estudantes da graduação e pós-graduação quanto professores universitários e funcionários técnico-administrativos. Para além da possibilidade de realização do curso sem comprovação de conhecimento de alemão, o curso também prescinde de avaliação formal, ou seja, baseia-se na participação ativa da/o aluna/o nas atividades propostas durante o curso, em aula.

Orientados pela perspectiva teórico-metodológica que embasa o trabalho com LinFE, o curso foi concebido para permitir que as/os alunas/os partam dos seus conhecimentos linguísticos, sejam da sua língua materna ou de outra língua adicional de referência e que desenvolvam sensibilidade linguística e ferramentas para análise contrastiva de estruturas e sentidos. Para que isso ocorra, a/o docente é peça fundamental no desenvolvimento de materiais didáticos que venham ao encontro das necessidades específicas do alunado, o que só é possível a partir do conhecimento dos desejos, objetivos e experiências linguísticas prévias do público-alvo. O papel, portanto, da/o docente envolve dedicar-se a encontrar, criar

ou adaptar materiais que façam parte dos campos de sentido do alunado. Diante dessa realidade, subscrevemos a perspectiva de Cristóvão e Beato-Canato que advogam “uma perspectiva orientada por estratégias de leitura para abordagens com base em gêneros textuais” (2016, p. 47).

As estratégias de leitura, segundo Stanke (2011), mostram-se fundamentais não apenas para a apreensão de significados como também para o desenvolvimento de autonomia no uso do idioma para fins de aprofundamento nos conteúdos para os quais a língua é um meio. Nesse sentido, a escolha de gêneros textuais é estratégica tanto para o estabelecimento de uma progressão pedagógica adequada quanto para o aprofundamento do interesse da/o aluna/o na cultura e língua-alvo.

As atividades pedagógicas que incidem sobre os textos/ gêneros textuais baseiam-se em inferências analítico-visuais, baseadas em deduções a partir da conformação dos textos, de elementos gráficos, imagens e outros elementos pictóricos que incidam sobre os significados. São também mobilizadas as inferências relativas aos conhecimentos de mundo, como informações culturais, históricas, geográficas, entre outras informações extratextuais. Por fim, estimulam-se as inferências lexicais que visam à sensibilização para a identificação de informações que podem ser deduzidas, seja por algum conhecimento em outra língua ou alguma semelhança com a língua materna. Todos esses mecanismos pedagógicos, quando mobilizados conjuntamente, concorrem para que a/o aluna/o preveja conteúdos e sentidos, fortalecendo a sua capacidade leitora e aumentando seu conhecimento linguístico a cada exercício.

É nesse contexto que se torna necessário estabelecer claramente as particularidades de uma abordagem que parta das premissas de LinFE. A abordagem LinFE tem ênfase nas capacidades receptivas, opera por processos tanto indutivos quanto dedutivos e tem como meta um letramento em língua adicional que permita à leitora/ao leitor uma compreensão autônoma e eficaz dos conteúdos que lhe interessam em língua adicional.

Central ao ensino de LinFE é o “aprender a aprender”, ou seja, o desenvolvimento de mecanismos autônomos de leitura e apreensão de sentidos. É a partir da identificação de regras gerais e particularidades da língua-alvo que sua vivência na nova língua/cultura é facilitada. No caso do alemão, por exemplo, o ensino das classes de palavras conjugado às particularidades da língua alemã, como os substantivos sempre escritos com a primeira letra maiúscula ou o verbo em posição II na construção das orações aperfeiçoam as possibilidades de apreensão de sentido.

LinFE e gêneros textuais: a perspectiva docente

A etapa inicial na escolha dos gêneros textuais para o ensino em LinFe emerge do conhecimento do público-alvo, suas necessidades, expectativas e áreas de conhecimento. Para, a partir das informações recolhidas, escolher, adaptar, planejar e elaborar o material didático, que, constantemente, necessita de reavaliação e adequação durante a análise da prática (Stanke, 2011).

A análise de necessidades é essencial para um planejamento eficiente das aulas e dos materiais. Partindo dela, a/o docente consegue escolher textos de forma autêntica e próxima às realidades dos alunos. Isso permite uma variação nos gêneros textuais dentro do espectro de interesse das/os alunas/os, aproximando-os não apenas do material, mas da língua em que está redigido.

Para além disso, conhecer os objetivos do estudante também contribui para a ativação das estratégias, como afirma Kleiman “os objetivos são também importantes para outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses” (2004, p. 35). Desse modo, a análise de necessidades é um mecanismo crucial para garantir que os materiais e condução das aulas sejam condizentes e eficazes com os estudantes, funcionando de forma motivadora e eficaz.

Gêneros textuais em LinFE: exemplos

A partir da referida análise de necessidades, são escolhidos os gêneros textuais que mais se adequam aos objetivos do curso naquele momento. Aqui, cabe mostrar alguns exemplos de textos trabalhados e como eles são trabalhados durante as aulas. Em geral, as atividades são realizadas na forma social de duplas e/ou em pequenos grupos, com o objetivo de que os estudantes possam discutir entre eles as possibilidades de interpretação e compartilhar dos conhecimentos individuais que possuem. No contexto das ofertas remotas, são usados os recursos como os *breakout rooms*, da plataforma online *Zoom*, que possibilita criar grupos de trabalhos separados da sala principal, o que gera autonomia na realização das tarefas, mas de forma que a/o docente consiga, se necessário, ir ao auxílio das/os estudantes.

Nas propostas de atividades, o objetivo é, majoritariamente, que os discentes façam inferências lexicais e leituras globais a fim de identificar as grandes temáticas dos textos, assim como seus objetivos a partir do reconhecimento do gênero textual em questão, o que permite que eles/as situem o texto no contexto comunicativo mais adequado. Ao trabalharmos com textos em suportes digitais, a/os estudantes também são estimulados a olharem além do texto escrito, ou seja, observar a estrutura do texto e seus recursos visuais como imagens, barras de informações, formas e cores e fazer inferências a partir delas.

Os exemplos abaixo são de textos referentes à principal temática abordada nos cursos, o contexto universitário. Além disso, os materiais possuem recursos visuais importantes para as inferências e identificação das temáticas abordadas, que enriquecem as possibilidades de compreensão e interpretação dos estudantes perante os contextos.

Um dos gêneros que utilizamos em sala de aula é o “sumário”. Os sumários são um gênero importante para o desenvolvimento da competência em leitura global, cujo objetivo é a identificação de um

tema específico que será objeto, posteriormente, de leitura detalhada. Os sumários podem ser relevantes para alunos que travam contato com manuais introdutórios de suas áreas ou compêndios e enciclopédias. A figura a seguir apresenta um trecho de um livro sobre o tema “medo” (*Angst*, em alemão) e que permite um trabalho a partir da organização formal do texto, da inferência extratextual acerca da organização de conteúdos do geral para o particular e também da possibilidade de referências lexicais a partir de palavras cognatas (nesse caso específico, latinismos):

Figura 1 - índice de livro sobre a temática *Angst*

Angst

Inhalt

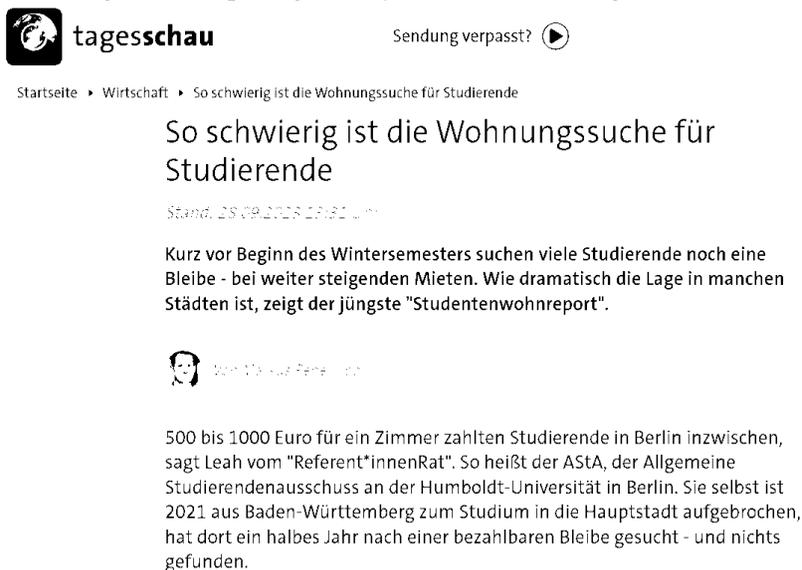
| | |
|---|-----|
| <i>Vorwort</i> | 7 |
| <i>Einleitung</i> | 9 |
| <i>1 Was ist Angst?</i> | |
| <i>2 Zur Biologie und Psychologie der Angst</i> | 45 |
| <i>3 Experimente Psychologie der Angst</i> | 59 |
| <i>4 Soziale Angst</i> | 87 |
| <i>5 Terror</i> | 120 |
| <i>6 Psychopathologie der Angst</i> | |

Fonte: Bayer; Bayer-Katte (1973, p. 5).

Também foram utilizadas reportagens em língua alemã que contivessem em parte informações relevantes sobre a vida universitária na Alemanha na contemporaneidade, mas que também apresentassem alguns vocábulos identificáveis para leitores competentes do português, como “*dramatisch*” (dramático) e “*Universität*” (universidade), e que ajudassem a conferir sentido à notícia como um todo, neste caso, acerca da dificuldade na obtenção de moradias para estudantes. Nessa conjuntura, propõe-se que a/os discentes, individualmente ou em pequenos grupos, façam as inferências temáticas e lexicais, se aproveitando dos estrangeirismos e, com isso, façam uma leitura global do texto, para que, posteriormente, uma leitura

pormenorizada seja feita a partir das contribuições de todos e todas e estímulos do/a docente.

Figura 2 - Reportagem do jornal eletrônico *Tagesschau*



The screenshot shows the top part of a news article on the Tagesschau website. At the top left is the Tagesschau logo, a globe icon, and the text 'tagesschau'. To the right is a play button icon with the text 'Sendung verpasst?'. Below this is a breadcrumb trail: 'Startseite > Wirtschaft > So schwierig ist die Wohnungssuche für Studierende'. The main title of the article is 'So schwierig ist die Wohnungssuche für Studierende'. Below the title is the date 'Stand: 25.09.2024 17:52 Uhr'. The first paragraph of the article reads: 'Kurz vor Beginn des Wintersemesters suchen viele Studierende noch eine Bleibe - bei weiter steigenden Mieten. Wie dramatisch die Lage in manchen Städten ist, zeigt der jüngste "Studentenwohnreport".' Below the text is a small profile picture of a woman and the name 'von M. Reher'. The second paragraph of the article reads: '500 bis 1000 Euro für ein Zimmer zahlten Studierende in Berlin inzwischen, sagt Leah vom "Referent*innenRat". So heißt der AStA, der Allgemeine Studierenden Ausschuss an der Humboldt-Universität in Berlin. Sie selbst ist 2021 aus Baden-Württemberg zum Studium in die Hauptstadt aufgebrochen, hat dort ein halbes Jahr nach einer bezahlbaren Bleibe gesucht - und nichts gefunden.'

Fonte: Reher, M. So schwierig ist die Wohnungssuche für Studierende⁸

Foram também amplamente utilizadas as páginas eletrônicas de universidades alemãs como, por exemplo, a página da Universidade de Bremen (ver abaixo). Nesse caso, trabalhamos com deduções acerca de características e informações gerais de uma página universitária como também com inferências lexicais de elementos constantes na barra superior da página, como “*Studium*” (subst./sing., = graduação), “*Kooperationen*” (subst./plural, = cooperações), bem como diversas classes de palavras que constam do título do texto, a exemplo da palavra composta (“*Kompositum*”) “*Karrierewege*”, formada pelas palavras “*Karriere*” (subst./sing., = carreiras) e “*Wege*”(subst./plural, = trajetórias, caminhos).

⁸REHER, M. **So schwierig ist die Wohnungssuche für Studierende**. Disponível em: <<https://www.tagesschau.de/wirtschaft/studentisches-wohnen-100.html>>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Costumeiramente, os elementos que compõem uma página como a mostrada abaixo, repetem-se, o que permite a/ao discente utilizar de seu conhecimento de mundo a fim de obter informações sobre o texto a partir do seu suporte, nesse caso, uma página eletrônica.

Figura 3 - Página eletrônica da Universidade de Bremen



Fonte: Wissenschaftliche Karriere - Universität Bremen⁹

Um quarto gênero textual trabalhado em sala de aula foi o gênero “anúncio”. Esse gênero, que é de especial interesse para estudantes que buscam uma experiência concreta na Alemanha, permite inferências a partir da conjugação entre palavras, números e grandezas. A imagem que acompanha o anúncio, nesse caso em específico, também permite ao aluno fazer inferências lexicais no cotejo com o texto. Destacamos, nesse caso, a possibilidade da construção conjunta com os alunos de um campo semântico-lexical específico para essa demanda, com o potencial de ajudá-las/os na busca por um local de moradia na Alemanha, como é possível ver abaixo:

⁹ **Wissenschaftliche Karriere** - Universität Bremen. Disponível em: <<https://www.uni-bremen.de/universitaet/wissenschaftliche-karriere>>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Figura 4 - Anúncio de uma república estudantil na Alemanha

Single Apartment



Finde deine eigenen vier Wände in der größten WG der Stadt:

Lebe wie du es möchtest in deinem privaten, vollmöblierten Studio mit eigener Küche und Duschbad.

(Beispielhafte Abbildung.)

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Vollmöbliert | 16 - 34 m² | 120 x 200 cm |

| | | |
|---|---|--|
| All-in Preis (Monatliche Zahlung) | Kaution (Einmalige Zahlung, erstattungsfähig) | Aufnahmegebühr (einmalige Zahlung, keine Rückerstattung) |
|---|---|--|

Fonte: Studentenwohnheim München | THE FIZZ. Disponível em:
<<https://www.the-fizz.com/studentenwohnheim/muenchen/>>.

Os gêneros ora apresentados testificam a vivacidade das discussões e a heterogeneidade das temáticas em torno do ensino-aprendizagem de língua alemã para fins específicos. É possível afirmar que o trabalho em LinFE exige do professor a criação de um acervo variado de materiais para fazer frente à heterogeneidade do público-alvo. Para além da escolha do material didático, no caso dos gêneros textuais e dos textos propriamente ditos que serão analisados e lidos, também é necessário organizá-los conforme uma progressão pedagógica adequada, dedicada à construção de conhecimentos e estratégias para uma leitura eficaz.

Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 48) apontam que, historicamente, na área de pesquisa em torno dos gêneros textuais para fins instrumentais, a literatura especializada ora dedicou-se mais à compreensão das características formais dos gêneros e ora dedicou-se aos contextos e funções, objetivos e ações dos mesmos. Entendemos, a partir da prática aqui descrita, que a conjugação de aspectos formais e situacionais tem rendido ao curso de Alemão Instrumental para Fins de Leitura, em nossa experiência do contexto do IsF na UFF, bons frutos quanto ao aprimoramento da

capacidade leitora dos estudantes que vêm participando das ofertas locais e coletivas.

Considerações finais

O curso de “Alemão Instrumental para Fins de Leitura” foi criado a partir do credenciamento da professora-coordenadora de Língua Alemã da UFF ao projeto nacional vinculado à ANDIFES e tem como objetivo contribuir para a visibilidade do idioma alemão em contexto universitário bem como seu domínio instrumental para fins de leitura e pesquisa. Vimos identificando através de pesquisas de satisfação realizadas junto às/aos participantes ao longo das ofertas locais e coletivas interesse em aprender o alemão como língua adicional para aprofundar suas leituras e conhecimentos acadêmicos, assim como o interesse pelo uso da língua alemã em contextos de mestrado e/ou doutorado. É possível depreender, portanto, que o programa IsF desempenha papel importante nos processos de internacionalização da universidade.

A necessidade de customização e atualização dos materiais utilizados, de acordo com o público de cada oferta, torna o curso sempre desafiador do ponto de vista da/o docente responsável. Para além disso, há também o desafio de oferecer cursos com um ambiente dinâmico e participativo, sempre considerando o conhecimento de mundo dos estudantes e colocando-os como protagonistas das atividades. A cada edição do curso, buscamos uma compreensão mais precisa do público-alvo e conseqüentemente, uma melhor adaptação dos materiais didáticos utilizados de acordo com os estudantes.

Ao adotar uma abordagem flexível, inclusiva e adaptativa, é possível criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todas/os as/os estudantes. A renovação contínua do acervo de materiais didáticos, somada a uma estratégia que exige um trabalho constante de diagnóstico da/o docente com relação aos estudantes e autodiagnóstico da/o docente ao seu

próprio trabalho, feedback contínuo por parte dos estudantes e capacitação dos bolsistas com auxílio dos docentes orientadores, funcionam como fatores essenciais para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Referências

BAYER, W. V.; BAYER-KATTE, W. V. **Angst**. Frankfurt: Main, Suhrkamp Verlag, 1973. p. 5.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A** [on-line]. v.32, n.1, p. 45-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004. p. 82.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, E. M., GOMES, R.B., HÖFLING. C. Políticas linguísticas, Idiomas sem Fronteiras e internacionalização do ensino superior. **Revista de Estudos de Cultura**. v.9, n.23, 2023. p. 9-14.

STANKE, R. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 935-961, 2011. Disponível em: scielo.br/j/rbla/a/3TGQx9SvVJhhhv9yjCXTCCR/?format=pdf. Acesso em: 30 mai. 2024.

REFLETINDO SOBRE ESTEREÓTIPOS NA AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (UERJ)¹

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl (UERJ)²

O mundo atual é marcado pela presença das tecnologias digitais (TDs), que vão além de meros suportes para informação e comunicação. Essas tecnologias influenciam profundamente na nossa maneira de pensar, sentir, agir e interagir socialmente, bem como na forma como acessamos informações (Kenski, 2012). Segundo Kenski, o universo tecnológico está integrado em quase todos os aspectos de nossa vida, desde operações bancárias e compras até o envio de *e-mails* e muitas outras atividades, todas acessíveis ao toque de nossos dedos, sem a necessidade de sair de casa. Para Leffa,

nunca se leu tanto como agora e nunca se escreveu tanto como agora. Qualquer pessoa tem hoje a oportunidade de se tornar autor – não precisa nem saber escrever para postar uma mensagem na internet, que pode ser de áudio ou de vídeo (2022, *on-line*).

É nesse cenário que a maioria dos brasileiros tem seu primeiro contato com países de língua alemã e suas culturas. No entanto, Amor Divino (2014) alerta sobre os perigos de conhecer uma cultura exclusivamente por meio dos meios digitais, aceitando informações como verdadeiras apenas por tê-las visto em redes sociais ou em filmes, séries e vídeos, sem a devida validação. O autor aponta que isso resulta na reprodução de estereótipos, refletindo uma falta de rigor na avaliação do conteúdo consumido nas mídias, baseado muitas vezes em informações incertas. Rösler

¹ E-mail: roberta.stanke@uerj.br

² E-mail: scheuenstuhl.maria@posgraduacao.uerj.br

(2012, p. 212) define estereótipo como uma forma de generalização que simplifica a diversidade do mundo. Embora nem sempre resultem em preconceitos, os estereótipos podem levar a comportamentos discriminatórios. O conteúdo disponível nas redes sociais sobre a(s) cultura(s)³ de língua alemã e seus usuários frequentemente pode reforçar imagens preconceituosas.

Diante desse contexto, torna-se essencial abordar esses estereótipos de maneira crítica nas salas de aula de língua alemã (Stanke, 2014). Coscarelli (2019) destaca a necessidade de preparar os alunos para navegarem de forma responsável e crítica nos ambientes digitais. Segundo a autora (2016),

se antes os alunos recebiam um livro ou um único texto xerocado para ler, agora eles têm acesso a múltiplas fontes de informação. Eles estão bem na porta de uma vasta biblioteca aberta o tempo todo e precisam saber como encontrar informação, precisam saber onde e como encontrar eficientemente essas informações, precisam selecionar as informações que julgam mais adequadas e pertinentes. O acesso à informação é um direito do cidadão. Contudo, ele precisa estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações (Coscarelli, 2016, p. 12).

Portanto, é essencial que as instituições educacionais incorporem as práticas de letramento em seus currículos, preparando os alunos para lidarem com os diversos tipos de textos que podem encontrar na sociedade. Para Soares (2002), uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de letramentos

³ Usamos o termo cultura(s), pois nós o entendemos como híbrido, polifônico, heterogêneo, que transcende fronteiras e territórios nacionais, que se constrói na interação e no discurso (cf. Welsch, 1995; Freitag, 2010). O conceito de cultura que norteia este trabalho "[...] não consiste em um conjunto mais ou menos uniforme de comportamentos ou mentalidades, mas nos abastece de um fundo (coletivo) de conhecimento, que nos coloca em posição de atribuir sentido e orientação ao mundo ao nosso redor, e também à nossa própria vida e à nossa ação" (Altmayer, 2010, p. 1408-1409).

pressupõe práticas sociais de leitura e de escrita, de forma que indivíduos letrados conseguem não apenas ler um texto, mas compreendê-lo de forma ativa e competente. Dessa forma, o letramento não se limita às habilidades de leitura e escrita, mas também à capacidade de engajar-se efetivamente em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem (Rojo; Moura, 2009, p. 17).

As tecnologias digitais vêm alterando a forma como as pessoas interagem e se comunicam, trazendo consigo novas práticas de leitura e escrita que ultrapassam as fronteiras do impresso. Surge, assim, a necessidade de desenvolver novas competências, fundamentadas na compreensão da diversidade de discursos presentes no ambiente digital, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre os conteúdos que consomem (Cope; Kalantzis, 2019, *on-line*). O desenvolvimento dessas práticas é fundamental para a interação consciente com os textos digitais, considerando especialmente a natureza multimidiática e multissemiótica dos ambientes *online* (Zacharias, 2016). Os multiletramentos emergem como uma resposta a essa demanda, reconhecendo a multiplicidade de discursos presentes no cotidiano dos alunos e incentivando uma interação reflexiva e crítica com os conteúdos digitais.

Com base no cenário supracitado, este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo de caso sobre práticas multiletradas e uso de TDs em aulas de alemão como língua adicional. Para tanto será abordado inicialmente o conceito multiletramentos. Em seguida será apresentada uma atividade que foi realizada no primeiro dia de aula para um grupo de aprendizes de alemão em um curso livre para adultos, na qual uma das autoras deste artigo era professora da turma. Nesta aula, o objetivo de aprendizagem central era a tematização de estereótipos e preconceitos acerca da língua alemã, a partir do que o senso comum pressupõe como "*typisch deutsch*" ("tipicamente alemão", em uma tradução livre), promovendo a reflexão sobre como a internet pode tanto contribuir para reforçar estereótipos, quanto para desconstruí-los. Por fim, a partir dos dados gerados através da observação participante (Richardson, 1985), das notas de campo e do diário do pesquisador (Arthur; Nazroo, 2003),

busca-se compreender a importância dos multiletramentos para um uso reflexivo e crítico das TDs na sala de aula.

Pedagogia dos Multiletramentos

O termo “multiletramentos” foi criado por um grupo de professores e pesquisadores da pedagogia dos letramentos, denominado Grupo de Nova Londres (GNL). No artigo intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos: planejando futuros sociais”, publicado originalmente em 1996, o GNL apresentou suas propostas para uma nova abordagem da pedagogia dos letramentos – a pedagogia dos multiletramentos. Segundo os autores (Cazden et al., 2021), as mudanças na sociedade trazem novas demandas às práticas letradas, por conta da multiplicidade de canais de comunicação existentes e a crescente diversidade cultural e linguística. Com isso, há uma necessidade de se ampliar o entendimento sobre letramento e ensino, incluindo a multiplicidade de discursos. Os autores (2021) destacam dois aspectos dessa multiplicidade: o contexto (sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas) e a crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia. Esses dois aspectos conversam, uma vez que a proliferação dos canais de comunicação e mídia expandem a diversidade cultural.

Cope e Kalantzis (2019) explicam que a palavra “multiletramentos” se refere a dois aspectos principais do uso da linguagem: a multicontextualidade e a multimodalidade dos textos. O primeiro refere-se à variabilidade da criação de significados em diferentes contextos e culturas; já o segundo tem relação com a natureza das tecnologias de comunicação, que vão além dos textos verbais ao incluir uma pluralidade de linguagens, como imagens, sons, animações e vídeos. Para Zacharias “essa profusão de linguagens em um mesmo suporte (...) descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes

maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses” (2016, p. 22). As mudanças nas formas de interação com o texto exigem que o leitor adquira habilidades de leitura e de produção específicas, que explorem aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade (Zacharias, 2016).

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o trabalho com letramentos na sala de aula deve incluir a multimodalidade e a multicontextualidade, preparando o aluno para lidar com os textos que encontrará na sociedade. Para isso, os autores propõem “uma estrutura para classificar a variedade dos tipos de atividade que contribuem para uma pedagogia produtiva e intencional dos letramentos” (2020, p. 71), que chamam de “processos de conhecimento”. Os processos de conhecimento compreendem diferentes tipos de atividade que os alunos fazem durante as aulas, pretendendo aproveitar seus interesses e conhecimentos, mas também expandir esses conhecimentos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula

| | |
|-------------------------|--|
| Experienciando | <p>O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhe são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p>O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.</p> |
| Conceitualizando | <p>Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos. Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p> |

| | |
|-------------------|--|
| Analisando | <p>Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p>Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.</p> |
| Aplicando | <p>Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional.</p> <p>Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.</p> |

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 7.

Os processos de conhecimento podem ser utilizados conforme as necessidades de cada turma, não devendo ser compreendidos como uma sequência, pois não há uma ordem pré-determinada a ser seguida. Também não é preciso que todos os tipos de atividade estejam presentes em uma mesma aula, pois, como afirmam os autores (2020, p. 75), alguns temas podem demandar mais atividades conceituais, enquanto outros funcionam melhor com trabalho experiencial. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) explicam que a utilização dos processos de conhecimento exige que os professores reflitam sobre o planejamento de suas aulas, para que possam aproveitá-los de forma efetiva.

Metodologia

A partir da reflexão sobre os conceitos de letramentos e multiletramentos apresentados como base teórica deste trabalho e o entendimento sobre a necessidade de uma pedagogia multiletrada, optou-se por uma metodologia de pesquisa baseada no estudo de caso como abordagem de ensino (Spricigo, 2014). O

estudo de caso parte de situações reais e tem como pressuposto o engajamento dos alunos na solução de problemas, geralmente em colaboração com outros. Embora possa ser realizado de forma individual, a interação entre os aprendizes é um dos principais benefícios, gerando mudanças relevantes na sala de aula. O estudo de caso como abordagem de ensino constitui-se em um tipo de pesquisa ativa e colaborativa, a qual fomenta a autonomia e a metacognição. De acordo com Spricigo,

[a]pós a apresentação do caso, os grupos trabalham na identificação dos objetivos de aprendizagem, isto é, os estudantes precisam identificar os saberes necessários para a resolução do problema. Em seguida partem para o estudo e novas discussões em equipe, até chegarem a uma solução, a qual pode ser apresentada ao grande grupo. O professor guia a discussão, mas não a controla. [...] O estudante precisa permanecer no centro do processo, e suas opiniões e argumentações precisam ser ouvidas e valorizadas pelo professor, que não pode assumir uma postura de dono da verdade, ou de tentar que os estudantes alcancem uma resposta única. A qualidade da argumentação é o mais importante. É fundamental o papel do professor como mediador das discussões e o fechamento adequado de cada caso, com a retomada dos objetivos, dos conceitos importantes, do aprendizado que a turma demonstrou e do que precisa ser novamente estudado (Spricigo, 2014, p. 2).

Este estudo qualitativo, de cunho interpretativista, teve como objetivo fomentar práticas multiletradas na sala de aula, estimulando os alunos a utilizarem diversos recursos digitais, assim como a pensarem criticamente sobre as informações que encontram *on-line*. Entende-se que uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista busca a compreensão do contexto pesquisado através da interpretação dos seus eventos (Rampazzo, 2002). Mays e Pope (2000) defendem que as pesquisas qualitativas, por conta de sua natureza subjetiva, precisam de ferramentas que contribuam para aumentar a validade da pesquisa e na sua interpretação. Para esta pesquisa foram utilizados como

instrumentos de geração e registro de dados a observação participante, notas de campo e o diário do observador.

Os participantes eram alunos de um curso livre de alemão como língua adicional, matriculados na modalidade *on-line*. A turma era composta por 6 pessoas, com idades entre 18 e 50 anos, que estavam iniciando os estudos na língua alemã⁴. Por ser o primeiro contato dos estudantes com o idioma, o objetivo de aprendizagem formulado para aquela primeira aula consistia em rever possíveis estereótipos que talvez carregassem sobre a língua e refletir sobre eles. Além disso, apesar de aparecerem algumas palavras em alemão no material utilizado, as atividades foram realizadas em português.

A aula foi desenvolvida com base nos processos de conhecimento propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), consistindo em cinco momentos: (1) experienciar o conhecido, (2) analisar criticamente, (3) conceitualizar por nomeação; (4) analisar criticamente e (5) aplicar criativamente. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 80), os processos de conhecimento podem auxiliar os professores na reflexão quanto ao planejamento de atividades, “avaliando a sequência e a mistura dos processos de conhecimento utilizados e o quanto se alinham com seus objetivos de aprendizagem”. Considerando que o objetivo da aula era a reflexão sobre estereótipos, a aula foi planejada da seguinte maneira:

(1) experienciar o conhecido: a partir de um meme popular na internet sobre a língua alemã, criação de um mural colaborativo no Jamboard sobre coisas consideradas “tipicamente alemães”;

(2) analisar criticamente: os alunos assistem a um vídeo em que falantes de alemão contam sobre coisas que associam ao Brasil e discutem sobre a realidade daquelas informações;

⁴ Por questões de ética em pesquisas para as Ciências Humanas, não serão mencionados nomes de participantes, de instituições, nem mesmo o momento em que o curso aconteceu, a fim de preservar a integridade e a identidade dos indivíduos envolvidos (Celani, 2005). Os dados utilizados para esta pesquisa são oriundos apenas da observação participante, das notas de campo e do diário do observador, não reproduzindo qualquer fala dos alunos.

(3) conceitualizar por nomeação: definição da palavra “estereótipo”;

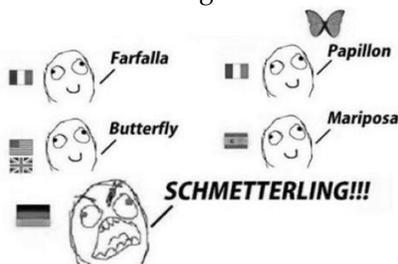
(4) analisar criticamente: retorno ao quadro criado no Jamboard para reflexão sobre os elementos utilizados como representações de algo “tipicamente alemão” e discussão de como a internet pode reforçar os estereótipos;

(5) aplicar criativamente: criação de uma apresentação que desconstrua um dos estereótipos presentes no quadro colaborativo.

Discussão dos Resultados

Considerando que a linguagem digital é multimodal e inclui uma série de elementos além do texto escrito, como imagens, sons e vídeos (Cope; Kalantzis, 2009; Cazden et al. 2021), optou-se por utilizar um meme popular na internet sobre a língua alemã como texto motivador da aula (figura 1). Segundo Coscarelli, os textos digitais “são repletos de ícones, *emoticons*, cores, exploram diferentes fontes e leiautes” (2016, p. 16) e todas essas informações são relevantes para a compreensão do texto. Na figura apresentada, os rostos sorrindo se contrapõem ao rosto gritando e zangado, com olhos vermelhos, que representam a língua alemã. Além disso, a escolha da tipografia, com a palavra em alemão em caixa alta e seguida de três exclamações, pode contribuir para reforçar estereótipos de que a língua alemã é “agressiva”.

Figura 1 - Meme comparando a palavra “borboleta” em diferentes línguas



Fonte: <https://otrecocerto.com/2015/05/19/aula-de-alemao/>.

A primeira atividade consistiu na discussão sobre esse meme e a criação de um quadro colaborativo no Jamboard, no qual os estudantes deveriam inserir elementos que associavam à ideia de "tipicamente alemães". O processo de "experenciar o conhecido" envolve atividades que permitem que os alunos tragam para a sala seus conhecimentos prévios, com base em sua origem, cultura, identidade e interesses (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75). Para impulsionar a participação, a professora perguntou à turma se já tinham visto aquele ou outros memes sobre a língua alemã na internet e se achavam que essas imagens poderiam representar a língua. Todos disseram que já conheciam e citaram outros no mesmo estilo – o mesmo *template*, mas com outras palavras no lugar de "borboleta". Quatro alunos comentaram sobre uma versão em vídeo, em que um rapaz pronuncia as palavras enquanto utiliza trajes típicos e a língua alemã é mantida na posição de "estranha" e "agressiva". E um aluno ainda citou outra versão do meme apresentado na aula, na qual o rosto que representa a língua alemã é caracterizado como Hitler, através de seu bigode e cabelo. Embora a turma tenha entrado em consenso sobre esses memes reproduzirem uma imagem negativa sobre a língua alemã, a maioria considera que o idioma realmente soa agressivo, por ter muitas consoantes e fonemas guturais, se afastando muito das línguas latinas.

Em seguida, na próxima atividade, foi proposto que os alunos elaborassem um Jamboard (figura 2), a partir do título dado a este quadro virtual colaborativo: *typisch deutsch*. Através de imagens e palavras foi construído um panorama sobre o que a turma considerava "tipicamente alemão". Curiosamente, os estudantes utilizaram mais imagens do que palavras, justificando que através das imagens conseguiam expressar melhor o que gostariam de mostrar. Tal acontecimento demonstra que a linguagem digital vai além do texto escrito e contempla múltiplas linguagens, conforme defendem os pesquisadores dos multiletramentos. No quadro virtual proposto, cada imagem e palavra associada ao título *typisch deutsch* passa a ter um significado, expondo ideias e concepções dos

alunos sobre os aspectos culturais relativos à língua alemã e seus usuários. A foto da cerveja, por exemplo, não é interpretada aqui como uma propaganda de cerveja, mas como um produto que é muito consumido e produzido na Alemanha. Da mesma forma, a palavra “batata” não remete apenas ao tubérculo, mas à ideia de que esse é um alimento muito consumido pelos alemães.

Figura 2 - Quadro produzido pelos alunos no Jamboard com elementos que consideram “tipicamente alemães”



Fonte: Material produzido pelos alunos.

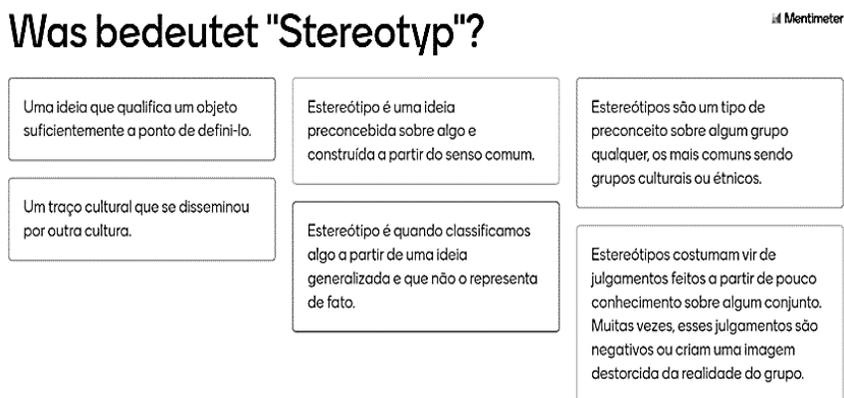
Como uma forma de provocação e para estimular o pensamento crítico, a próxima atividade foi assistir a um vídeo no qual falantes de alemão contam sobre coisas que consideram tipicamente brasileiras⁵. A tarefa era anotar as palavras-chave e depois discutir com a turma se concordavam com a visão apresentada sobre o Brasil. Após ver o vídeo, os alunos apontaram a falta de variedade nas respostas para falar sobre um país tão grande e diverso como o Brasil. Uma estudante comentou que, com base nas opiniões emitidas no vídeo, ela não seria brasileira, pois não bebe caipirinha, não sabe sambar, não entende nada de futebol e não costuma ir para a praia, como mostrado no vídeo. Outro

⁵ <https://youtu.be/Eju8DypBm7U>. Acesso em 10 mai. 2024.

aluno acrescentou que esses são elementos que fazem parte da cultura brasileira e que é natural que as pessoas pensem neles, mas que o problema é a generalização, quando acham que todo brasileiro sabe sambar ou jogar futebol, por exemplo.

A partir dessa discussão, foi proposta a terceira atividade, que tinha como objetivo entender o que significa “estereótipo”. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 76) explicam que atividades que envolvem o processo de “conceitualizar por nomeação” consistem, entre outras possibilidades, em definir termos, pois “nomear é o primeiro passo para entender”. Sendo assim, foi pedido aos estudantes que conceitualizassem o termo estereótipo através da plataforma colaborativa Mentimeter (figura 3). Após a leitura das seis respostas, a turma retomou a discussão sobre a generalização comentada por um dos estudantes na atividade anterior, concluindo que estereótipos realmente podem ter origem em marcas de identidade cultural quando elas passam a ser vistas como padrões, isto é, quando se tornam uma “caixinha” em que todo um povo é colocado.

Figura 3 - Quadro produzido pelos alunos no Mentimeter com suas definições do conceito de “estereótipo”, a partir da pergunta “Was bedeutet ‘Stereotyp’?” (O que significa “estereótipo”?)



Fonte: Material criado pelos alunos.

A quarta atividade foi o retorno ao quadro produzido pela turma no Jamboard para reflexão sobre as imagens e palavras que colocaram no quadro virtual como elementos tipicamente alemães. A professora perguntou à turma se eles percebiam a presença de estereótipos no que estava apresentado no Jamboard, pergunta à qual eles responderam positivamente. Em seguida, a professora perguntou aos aprendizes o que os motivou a colocar tais imagens ou palavras no quadro virtual. A maioria relatou que seu contato com a língua alemã e aspectos culturais acontecia principalmente *online*, através de redes sociais e páginas na internet, e que esses elementos apareciam em suas publicações. A partir disso foi debatido como a internet pode contribuir para reforçar esses estereótipos através de memes, vídeos de "humor" ou postagens em redes sociais, por exemplo. Os alunos perceberam que, apesar de alguns considerarem o conteúdo engraçado, frases como "a vida é muito curta para aprender alemão" e imagens que trazem palavras que são taxadas de "esquisitas" apenas por serem germânicas e não de origem latina, podem afastar as pessoas do idioma. Essa reflexão mostra que os alunos conseguiram ter um olhar crítico sobre estereótipos que eles mesmos reproduziam. Segundo Rocha e Azzari (2016),

A educação linguística crítica é, assim, sempre voltada para a diversidade, favorecendo uma postura não reducionista e preconceituosa da diferença. Dessa forma, pode possivelmente promover a aproximação com o outro e seus posicionamentos identitários e visões de mundo, sem considerar a relação eu/outro de forma dicotomizada (Rocha; Azzari, 2016, p. 163).

Por fim, a última atividade consistiu em cada aluno escolher um estereótipo presente no Jamboard e construir uma apresentação com dois slides. A proposta era que o primeiro slide mostrasse como a internet pode contribuir para reproduzir o estereótipo escolhido e no segundo *slide*, como a internet pode ser usada para desconstruir este estereótipo. O processo de "aplicar

criativamente”, proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021, p. 76), sugere a criação de textos multimodais para “usar o conhecimento que aprendeu de forma inovadora”. Portanto, os alunos foram orientados a não utilizar apenas imagens e aproveitarem também outras possibilidades, como vídeos, áudios, *hiperlinks*, além de textos escritos. Segundo Leffa, “a própria internet que publica o conteúdo falso, fornece também os instrumentos para checagem” (2022, *online*), por isso a importância de desenvolver o senso crítico. Na atividade em questão, o estereótipo pode ser considerado o “conteúdo falso”, pois representa uma visão generalizada e simplificadora a respeito de falantes e usuários de uma língua. Entretanto, a professora alertou a turma para que prestassem atenção às fontes de pesquisa que usariam no segundo slide, para que não reproduzissem outros conteúdos “falsos” na tentativa de romper com os estereótipos que levam a preconceitos.

Os estudantes tiveram 20 minutos para fazer a pesquisa e montar seus *slides*, que apresentariam para a turma. Tanto a escolha do tema quanto os caminhos de busca para a atividade foram realizados individualmente pelos alunos, com orientações da professora apenas quando solicitado. Para Zacharias,

a configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos (2016, p. 28).

Através das apresentações, os alunos trouxeram suas perspectivas sobre os estereótipos e mudariam para aspectos culturais inerentes à língua alemã e seus usuários, aproveitando seus interesses e curiosidades para a escolha do tema que apresentariam durante a realização da atividade. Apesar de a maioria dos alunos ter utilizado apenas imagens e texto (apenas um se aventurou a exibir um vídeo na sua apresentação), houve uma grande variedade de imagens e textos: fotos, memes, charges,

gráficos, *flyers* de eventos e capturas de tela de resultados em *sites* de busca.

Ao final daquele dia, a partir das notas de campo feitas durante a aula, passou-se a uma fase de reflexão ao se transpor essas notas para o diário da pesquisadora. Em primeiro lugar, a professora pode observar um *feedback* bastante positivo da turma, principalmente quanto à autonomia discente e ao trabalho colaborativo. Os estudantes apontaram que as atividades que mais chamaram sua atenção foram as que permitiram a troca e a aprendizagem cooperativa. Ao ouvir as contribuições dos colegas, os alunos começaram a reconsiderar suas percepções sobre a língua alemã e seus falantes e mudar seu ponto de vista. Em relação à autonomia, muitos comentaram que gostaram de pesquisar e apresentar seus resultados, discutindo com os outros aprendizes.

Outro ponto que apareceu durante as aulas e foi citado por dois alunos, conforme registrado nas notas de campo, foi a percepção de que as tecnologias digitais, podem tanto fornecer informações valiosas quanto propagar desinformação. Os alunos puderam perceber que a forma como realizam uma pesquisa pode gerar resultados bem diferentes. Por exemplo, ao pesquisarem "roupas na Alemanha" apareceram resultados sobre "roupas típicas", enquanto ao pesquisarem "pessoas andando em Berlim", surgiram imagens de pessoas com vestuário cotidiano.

No final da aula, os alunos também comentaram que o uso das tecnologias foi importante para a aprendizagem e que acreditavam que a aula poderia não ter sido tão proveitosa se fosse presencial, visto que na sala de aula presencial, estariam limitados ao material fornecido pela professora, enquanto *online*, podiam acessar uma vasta gama de conteúdos e integrá-los à aula.

As afirmações dos alunos sobre a interação na sala de aula virtual através das tecnologias digitais, e o acesso a materiais variados e diversificados, condizem com o que Rabello discute no uso das tecnologias no ensino de línguas adicionais:

as TDICs [tecnologias da informação e comunicação] oferecem poderosas ferramentas de comunicação, permitindo a interação e colaboração entre usuários de forma síncrona e/ou assíncrona utilizando diversas formas de linguagem (escrita, oral, visual etc.) (2021, p. 87).

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo promover práticas multiletradas em aula de línguas adicionais na modalidade *online*, utilizando os processos de conhecimento como base para o planejamento da aula. As atividades propostas estimularam os alunos a refletirem criticamente sobre os conteúdos consumidos nas mídias digitais e a questionarem sua veracidade. Tal reflexão é essencial, segundo Rocha e Azzari (2016), pois um leitor que apenas recebe o conteúdo e não reflete sobre aquilo que está lendo, acaba se tornando reprodutor de discursos que podem ser, por exemplo, autoritários e de exclusão.

Durante a aula, os alunos perceberam que muitas de suas concepções sobre aspectos culturais baseavam-se em estereótipos que aparecem frequentemente nas mídias digitais, tanto sobre o idioma quanto sobre os falantes de alemão. É essencial que as aulas de línguas adicionais abordem esses temas, por isso a importância de que incluam em suas práticas o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos, considerando a multimodalidade e multicontextualidade dos textos. O desenvolvimento de práticas multiletradas é crucial para a interação com textos digitais, que são caracterizados pelo universo multimidiático e multissemiótico (Zacharias, 2016).

Outro ponto importante, inclusive comentado pelos alunos, foi a possibilidade de aprenderem de forma mais autônoma e colaborativa, realizando pesquisas e compartilhando seus resultados. Segundo Rocha e Azzari,

na sociedade digital as relações em rede permitem o descentramento e alteram a natureza das relações sociais e as bases de construção de conhecimento, priorizando a fluidez, a colaboratividade e a coletividade (2016, p. 164).

Nesse sentido, Coscarelli afirma que através de atividades *online* “os alunos podem aprender com seus pares, com outros colegas, com pessoas de sua comunidade, com tutoriais da internet, com o envolvimento em grupos de interesse” (2019, p. 64). As práticas de multiletramentos quando combinadas às TDs estimulam atividades nas quais os alunos possam aprender de forma mais autônoma, colaborativa e crítica, maximizando relações, diálogos e redes, e promovendo uma cultura de remix e hibridação (Rojo; Moura, 2019, p. 26).

Referências

ALTMAYER, C. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *In*: KRUMM, H. J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35). Berlin: de Gruyter. 2010. p. 1377-1390.

AMOR DIVINO, M. D. **Os alemães diante do espelho**: algumas percepções da identidade alemã. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ARTHUR S.; NAZROO J. Designing Fieldwork Strategies and Materials. *In*: RITCHIE J.; LEWIS J. (ed.) **Qualitative Research Practice**: A Guide for Social Science Students and Researchers. London: Sage Publications, 2003. p. 109-137.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Tradução de Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005. p. 101-122.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies. **New Learning**, 2019. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies>. Acesso em: 11 jan. 2023.

COSCARELLI, C. V. Apresentação: Abrindo a conversa. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 11-14.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. *In*: SILVA, O. S. F. **Educação, (Multi)letramentos e Tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77.

FREITAG, B. Transkulturelles Lernen. *In*: HALLET, W.; KONIGS, F. G. (org.). **Handbuch Fremdsprachendidaktik**. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, 2010. p. 125-129.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2012.

LEFFA, V. J. **Letramentos digitais: da matéria para a luz**. 2022. 11 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zDQA6oYmKY&ab_channel=ELA%3AEpifaniasemLingu%C3%ADsticaAplificada. Acesso em: 15 jan. 2023.

MAYS, N.; POPE, C. Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative research. **British Medical Journal**, v. 320, p. 50-52, 2000.

RABELLO, C. R. L. Pandemia e tecnologia: reflexões sobre formação de professores de línguas na/para a cultura digital. *In*: CARDOSO, J.; ARANTES, P. (org.) **Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2021. p. 85-102.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2002.

- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiências à luz dos letramentos. *In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 160-180.
- ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos. *In: ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- RÖSLER, D. **Deutsch als Fremdsprache**. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002. p.143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 set. 2024.
- SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. [S.l.], 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- STANKE, R. C. S. F. **Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro**. 2014. Tese (Doutorado em Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- WELSCH, W. Transkulturalität. *In: Zeitschrift für Kulturaustausch [online]*, 45/1. Schwerpunktthema Migration und Kultureller Wandel. Stuttgart, 1995, p.4.
- ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA INGLESA: PERTINÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Julia Welbert de Miranda Santos (UNIGRANRIO)¹

Vanuza Muniz Araujo Saturnino (UNIGRANRIO)²

Ao longo do tempo há um contínuo empenho da sociedade em transmitir ideias e criações de inovações humanas. Esse processo evolutivo ascende da oralidade à escrita, da escrita à radiodifusão, da radiodifusão à teletransmissão, da teletransmissão às modernas tecnologias de informação. Configurando então, diante da sociedade de redes, um *ethos* atual no qual novos arranjos e configurações sociais são exigidos (Castells, 1999).

Em consonância com essas novas configurações, a perspectiva da leitura tanto em português quanto em inglês, também acompanha tais tendências, impulsionando novos letramentos. Neste aspecto, destaca-se o termo letramento que apesar da ênfase aos seus variados tipos, remete às questões pontuais sobre seu surgimento, seu real significado, seu contexto territorial, o período em que surge e sobretudo suas circunstâncias sociais. Desta forma, o presente artigo analisa concepções de letramento com ênfase no viés crítico que se interliga diretamente à atividade educativa.

Diante da relevância das articulações dos mais diversos textos e suas imbricações com o contexto social e cultural, influenciados pela cultura contemporânea, o presente capítulo se expõe dividido em 3 (três) seções, assim intituladas: Letramento: perspectiva evolutiva; Leitores: diferentes categorias e, por último, Letramento crítico: pertinências na leitura proficiente. Desta feita, busca-se a compreensão dos conceitos de letramento com enfoque no letramento crítico, a partir das pesquisas de estudiosos como: Freire

¹ E-mail: vanuza.ufrj@gmail.com

² E-mail: juliawelbertsantos@ymail.com

(1987), Soares (1998), Street (2003), Jordão (2003), Monte Mor (2017); bem como a identificação de práticas de letramento crítico norteadas pela Base Nacional Comum Curricular com recorte principal no Ensino Médio (BNCCEM) e em questões de vestibulares como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A busca por essas análises ocorre por meio de um estudo bibliográfico e documental, de caráter qualitativo que visa transcender a meros posicionamentos referentes aos usos da leitura, mas sobretudo a pertinência de uma formação leitora crítica que dialogue com a linguagem pertinente à contemporaneidade, suas demandas mercadológicas e sua apropriação crítica.

Letramento: Perspectiva Evolutiva

O termo de origem inglesa *Literacy*, traduzido para o português como letramento surge na década de 80, em países da Europa e América, a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas do que a alfabetização. Transcendendo a percepção do simples ato de codificar e decodificar palavras, o letramento sobrepõe o conhecimento mecânico do código linguístico.

O conceito apresentado por Magda Soares (1998), refere-se ao letramento como o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem as práticas sociais de leitura e de escrita, permitindo a participação efetiva de eventos de letramento. Sendo assim, indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita têm, portanto, as habilidades e atitudes necessárias para uma participação mais ativa em diferentes contextos de acordo com os fins propostos. Desse modo ocorreu uma progressiva extensão do termo alfabetização para o letramento, em que há a capacitação do aprendiz nas práticas sociais da linguagem e nos seus domínios discursivos.

Nessa perspectiva, há a adoção epistemológica da concepção da educação libertadora de Freire (1987), com grande destaque tanto no campo da educação quanto na Linguística Aplicada,

combinando assim a leitura de mundo à leitura da palavra. Segundo o autor, antes mesmo do indivíduo frequentar a sala de aula, este já é envolvido por variadas leituras a partir de situações cotidianas que o cerca, assim busca a compreensão de informações e até mesmo de como se portar diante das interações sociais.

Devido à abrangência do termo letramento, percebe-se variadas denominações dentre as quais: novos letramentos, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos digitais/ visuais. Sendo assim, evidencia-se aqui o letramento crítico como uma abordagem educacional que assume a perspectiva foucaultiana de discurso *ancorada* em conceitos que se desdobram na “tríade discurso, sujeito e poder.” (Jordão, 2008, p. 27). Todo esse processo fomenta e instaura a percepção crítica, cuja ênfase recai no ensino de língua inglesa, em que é possível perceber que a língua se encontra permeada por práticas discursivas, especialmente de grupos dominantes que reforçam seus valores e culturas.

Diante do exposto, a ampliação da visão de letramento concebida nas práticas sociais e associadas à cultura digital reitera e potencializa a aprendizagem da língua inglesa nas distintas possibilidades de participação e circulação de linguagens em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BNCC, 2018).

Haja vista uma formação leitora crítica não concebida como nata ou neutra, no intuito de aprender a lidar com as demandas dos letramentos que requer uma construção social, com interações coletivas que impulsionem autores e coautores nas partilhas de informações. Faz-se imprescindível uma formação apta a lidar com a cultura letrada contemporânea, desdobrada nas relações de poder que se instauram e são inerentes às dimensões políticas, bem como refletidas nas posições ideológicas, culturais e linguísticas sociais.

Leitores: diferentes categorias

O advento da internet atrelado às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) mudaram significativamente as

relações e a maneira pelas quais são produzidos os conhecimentos nas últimas décadas. Associado a essas novas demandas sociais, as exigências quanto à leitura também se ampliam e conduzem aos novos letramentos. De acordo com Santaella (2011), há uma multiplicidade de modalidades de leitores transitando nos ciberespaços. Assim, destaca-os em três categorias principais: o contemplativo, o fragmentado e o virtual.

O primeiro considerado contemplativo ou mediativo, surge no renascimento e vai até o século XIX. Apresentando a necessidade de algo mais palpável, manuseável, como: livro, pintura ou escultura. Já o segundo acompanha as tendências urbanas, principalmente com a chegada do jornal que exige um leitor mais versátil, capaz de relacionar linguagens híbridas, adequando-se a maior velocidade. No entanto, o último é o leitor virtual, capaz de navegar nas telas virtuais, fazendo leituras não lineares, mas hipertextuais adequadas à cibercultura e às exigências contemporâneas.

Outrossim, a perspectiva complexa do conhecimento se faz inerente ao processo em que a participação colaborativa entre os atores da comunicação e da aprendizagem em redes se conectam produzindo conteúdos e difundindo-os para diferentes pessoas e lugares físicos e online. Artefatos como: laptops, tablets, celulares conectados em rede mundial favorecem e potencializam essa dinâmica.

Impulsionando assim uma nova configuração da escola que atenda às demandas impostas pelo século XXI, período da globalização e dos avanços tecnológicos em massa. Diante disto, o Fórum Econômico Mundial de 2015 elencou habilidades imprescindíveis para se viver e atuar neste século, dentre elas: letramentos básicos e numeramento básico, colaboração, comunicação, criatividade, capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico e ainda a persistência.

Em consonância com as demandas emergentes, a Base Nacional Curricular (BNCC, 2018), reforça as habilidades de leitura sob uma perspectiva de língua estudada a partir de seu uso social.

Correlato a isso, enfatizam a cultura digital ancorada nos textos multimodais, em que a produção escrita e a audiovisual interagem. Dessa forma, aponta o eixo da leitura associado à escrita, sendo então, abordado a partir das práticas de linguagem permeadas pela interação do leitor com o texto escrito e sua produção.

Nesse eixo são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção textual, articulando a leitura e a escrita a partir de suas relações vistas como indissociáveis. Assim, “[c]omunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagem em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento (...)” tornou-se um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de uma língua (Brasil, 2018, p. 244).

A BNCC amplia a abrangência e obrigatoriedade do inglês em todo território nacional. Assim, evidenciando a atual percepção do inglês como Língua Franca, configurada como ferramenta de comunicação global. A Língua Inglesa é vista como o idioma que permite o intercâmbio de culturas, intensificando a necessidade de ser incorporada a dimensão social e política. Neste aspecto, sua integração às práticas sociais plurais e situadas, reiteram a concepção dos multiletramentos, bem como o letramento crítico, no intuito de transcender percepções deterministas e de transmissão de verdades respaldadas em percepções absolutistas e até mesmo de senso comum, fomentando assim uma práxis educativa que desvele e combata a manutenção do *status quo*.

Letramento Crítico: pertinências na leitura proficiente

Cabe destacar adequações didáticas que podem ser aplicadas através de diferentes análises textuais, a começar pelo layout, promovendo diferentes indagações a partir dos assuntos apresentados, seus propósitos explicitados e até mesmo os aspectos mais velados, instigando assim problematizações/ contestações.

Nessa perspectiva de análise textual, torna-se inerente observar a estrutura do texto de modo integral, podendo-se utilizar variadas técnicas de leituras, como *skimming*, *scanning*, entre outras, para facilitar a compreensão. Pode haver ainda o destaque às palavras cognatas para impulsionar os conhecimentos prévios dos alunos e despertá-los aos novos. A fim de melhor exemplificar, apresentamos a seguir dois textos do ENEM:

Figura 1– ENEM- PPL 2013

QUESTÃO 94



Disponível em: www.arcamax.com. Acesso em: 26 fev. 2012.

Tirinhas são construídas a partir de contextos sociais e podem promover reflexões diversas. Essa tirinha provoca no leitor uma reflexão acerca da

- A divisão de espaço com os pais.
- B perda da atenção dos pais.
- C submissão aos pais.
- D ausência dos pais.
- E semelhança com os pais.

Fonte: inep.gov.br - <https://download.inep.gov.br> > enem > ppl > 2013.

A figura 1 referente a questão do ENEM- 2013, apresenta o gênero textual tirinha que é caracterizado por histórias curtas, normalmente formadas por cerca de três quadrinhos. Em geral, esse gênero faz uso do humor ao contar uma história, no entanto também pode remeter à uma crítica social. Para tanto, tende a aliar a linguagem mista, através do apelo visual e verbal. Na referida questão, vale a pena trazer a tradução: 1º Quadrinho - É a coisa mais assustadora que alguém poderia me dizer: 2º Quadrinho Os vídeos caseiros mais engraçados da América são o melhor show da TV! Sim! O meu favorito esta noite foi o cara que acidentalmente

engoliu uma melancia inteira! 3º Quadrinho “Você vai crescer para ser como mamãe e papai”.

Essa tirinha chama a atenção do leitor sobre a semelhança do menino com os pais, uma vez que o menino está refletindo sobre o que ouve dos pais. A frase está entre aspas: “*You’re going to grow up to be just like Mom and Dad*”. Sendo assim, a alternativa que melhor corresponde à questão proposta é a alternativa- E

Figura 2- ENEM- 2023

SPANGLISH

pues estoy creando Spanglish

bi-cultural systems

scientific lexicographical

inter-textual integrations

two expressions

existentially wired

two dominant languages

continentally abrazándose

in colloquial combat

imperio spanglish emerges

sobre territorio bi-lingual

las novelas mexicanas

mixing with radiorocknroll

immigrant/migrant

nasal mispronouncements

hip-hop, street salsa, spanish pop

standard english classroom

with computer technicalities

spanglish is literally perfect

Nesse poema de Tato Laviera, o eu lírico destaca uma:

1.convergência linguístico-cultural.

2.características históricio-cultural.

3.tendência estilístico-literária

4.discriminação cultural.

5.censura musical.

Fonte:https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_Dia_1_P1_LC_Caderno_09_Laranja_NVDA.pdf.

A figura 2 referente a questão do ENEM-2023, apresenta o gênero poema composto de versos, estrofes e, na maioria das vezes, rimas. Nesse caso evidenciando a fusão de idiomas distintos, o -spanglish, uma mistura de espanhol e inglês, que vem sendo considerada como um novo idioma divulgado em diferentes áreas dos EUA. Há defesa de variados fatores relativos ao expansivo número de imigrantes latino-americanos e as necessidades de manutenção e de preservação cultural estadunidense, especialmente relacionadas ao entretenimento, à culinária, à música, entre outros.

Nesse poema de Tato Laviera, o eu lírico destaca a convergência linguístico-cultural. A poesia destaca a mistura de culturas e línguas, refletindo a convergência de culturas no contexto do Spanglish e representando a fusão de diferentes elementos culturais e linguísticos. Portanto, a alternativa correspondente é – A.

Apesar do lapso de uma década entre as duas questões do ENEM, ambas convergem quanto à abordagem de línguas a partir de contextos reais de uso. A primeira questão apresenta uma linguagem híbrida que favorece a compreensão a partir da composição visual e da temática do cotidiano familiar. Enquanto a segunda questão, denota uma combinação entre dois idiomas com apelo ao léxico cultural da contemporaneidade.

Considerações finais

A reflexão voltou-se ao Letramento Crítico quanto ao ensino da Língua Inglesa a partir da BNCC (2018) e suas contribuições nas análises de questões do ENEM, sendo elucidado a ampliação da abrangência e obrigatoriedade do inglês em todo território nacional.

Vale destacar quanto ao preparo de alunos para a prova do ENEM, especialmente quanto à área de Linguagens, o quanto é relevante conhecer a estrutura das provas ao longo dos anos, bem como a compreensão da língua como instrumento para ter acesso às culturas, grupos sociais e informações diversas. Destaca-se as

temáticas voltadas à economia, política e socioculturais como as mais recorrentes.

Percebe-se ainda que as provas mais atuais vão além de aspectos puramente gramaticais, assim como endossam críticas sociais, trazendo à tona, o reconhecimento tanto das estruturas linguísticas quanto o seu uso social imbricado na diversidade cultural.

Na perspectiva do Letramento Crítico, fomenta-se a prática situada, considerando os variados contextos de uso da língua. Assim os discursos, não podem ser vistos como neutros ou despreziosos, mas sim sob a interface de suas diferentes linguagens, as subjetividades dos indivíduos que se bem articuladas aos letramentos críticos, podem ter os conhecimentos ampliados e aprofundados, reconhecendo assim, o inglês como língua franca que viabiliza o acesso ao mundo globalizado.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Contexto do ensino médio: uma concepção do ensino médio.** Brasília: MEC/SEF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13561-uma-concepcao-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagensignificativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC.** Componente Língua Inglesa. British Council, nov. 2017. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc_v7_final_0.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- JORDÃO, C.M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. São Paulo: **Revista CROP**, v.12, 2007.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas: novos olhares** – v. II. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TRANSLATING SLIM SHAKA'S "THE DROUGHT": AN EXPERIENCE OF INTERCULTURALITY AND HISTORY LEARNING

Marcela Iochem Valente (UERJ)¹

Ana Carolina Antunes Mercadante de Aguiar (UERJ)²

Translation is a rich and complex process, often figuratively compared to the action of building bridges between cultures. Translation is also a possible way for the transmission of Cultural Capital, which allows the receiving culture to access aspects of the source culture previously restricted only to those with the knowledge of the source language.

Although in translation studies all now agree that translations are never fully homologous to the original (...) it is also agreed that translations do nevertheless import aspects of the Other to the receiving culture (Gentzler; Tymoczko, 2002, p.xvi).

If the translation process moves towards an ethics of difference (Venuti, 1998) instead of domesticating and erasing the Other from the text, the reading of translated texts may turn into a rich experience of interculturality and history learning. Therefore, the experience of translating for events such as FLUP, the literary festival of the peripheries, in Brazilian Portuguese *Festa Literária das Periferias*, in Rio de Janeiro, is an emblematic intercultural experience.

In order to translate slammers such as Slim Shaka, from Kenya, it is mandatory for translators to research about the Other, learning about his country's history, and culture, as well as his

¹ E-mail: iochemmarcela@gmail.com

² E-mail: anacamaguiar@gmail.com

political, ideological, and personal struggles present in his poems. Thus, departing from the concept of ethics of difference, according to Lawrence Venuti, this chapter aims to shed light on the translation of the poem “The Drought”, by Slim Shaka, from English into Brazilian Portuguese, with special attention to the historical, political and intercultural issues present in the poem. Moreover, it is relevant to mention that the poem was translated by the authors of this chapter, as part of the activities performed at Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César (ESCRTRAD), a translation office located at the State University of Rio de Janeiro and coordinated by the first author.

Theoretical Framework

Lawrence Venuti’s book *The Scandals of Translation: towards an ethics of difference*, published in 1998, has been a household reference in translation studies. Although Venuti is most cited when talking about domesticating and foreignizing translations as well as in discussions about fluency and readability of translated texts resulting in the translators’ invisibility, his ideas about ethics of difference are also relevant in the context of translation studies. In the aforementioned book, once more, Venuti highlights his ethical position concerning translation, not only directed to translators but also to readers and scholars. Venuti states that

[a] translation project motivated by an ethics of difference thus alters the reproduction of dominant ideologies and institutions that provide a partial representation of foreign countries and marginalize other domestic constituencies (1998, p. 83).

Moreover, “[t]he ethical stance [he] advocate[s] urges that translations be written, read, and evaluated with greater respect for linguistic and cultural differences” (Venuti, 1998, p. 6).

In this context, Venuti opposes a reinforced global tendency which advocates for fluent translations, with invisible translators

and texts that can be read as if they were written in the receiving culture and language. Conversely, according to Venuti, translators should respect the source text and culture “by cultivating innovation in the translating language and culture” (1998, p. 17). In other words, Venuti points out that translation is always an imbalanced process in which foreign texts are commonly exploited for domestic purposes and, if the ethics of difference is not respected, the source culture is erased towards this global tendency.

Nevertheless, Venuti invites translators to consider their work beyond the discursive level, engaging in intercultural ethics, and highlighting contrasts and cultural differences. Furthermore, Translation Studies are inextricably intertwined with Cultural Studies and cultural issues as “both are concerned with the transmission of elements from one culture to another, both are affected by the process of relocation” (Bassnett, 1999, p. 13). In this context, “looking at translation means being deeply compromised with questions related to culture interaction” (Valente, 2010, p. 88) because “translations are embedded in cultural and political systems and in history” (Bassnett, 1999, p. 6).

In addition, we might consider that

[n]o text can ever be fully translated in all its aspects: perfect homology is impossible between translation and source. Choices must be made by the translator; there are additions and omissions in the process, no matter how skilled the translator is’ (Tymoczko, 1999, p. 23). Furthermore, translating is necessarily fragmenting and selecting, and for this reason the role of the translator is so relevant and full of responsibility. The translator is the one responsible for the choices that are going to be made, being also responsible for the new production that is going to be born from his/her translation to the target language and culture (Valente, 2010, p. 89).

Hence, among other characteristics, Venuti pinpoints that a translation project which respects an ethics of difference cares about aspects such as history, culture, ideology, and the like.

Institutions, whether academic or religious, commercial or political, show a preference for a translation ethics of sameness, translating that enables and ratifies existing discourses and canons, interpretations and pedagogies, advertising campaigns and liturgies – if only to ensure the continued and unruffled reproduction of the institution. Yet translation is scandalous because it can create different values and practices, whatever the domestic setting. [...] The point is rather that a translator can choose to redirect the ethnocentric movement of translation so as to decenter the domestic terms that a translation project must inescapably utilize. This is an ethics of difference that can change the domestic culture (Venuti, 1998, p. 82).

Thus, a translation project aligned with the ethics of difference proposes a respectful approach to the source text and to the Other and his/her culture, introducing new cultures, histories, and concepts in the receiving culture.

According to Marcia do Amaral Peixoto Martins in her readings of Venuti's theory, if on the one hand, translation has the power to transport or suppress ideological attitudes, on the other hand, it can also be a tool of resistance to the erasure of cultural differences, challenging hegemonic attitudes towards society and culture (2010, p. 69). Therefore, being aware of issues such as power relations, ethnocentrism, discourse practices (or narratives), otherness, ethics of difference, among others, is essential for translators and for Translation.

Translation, History and Interculturality

According to Venuti, for a translation to be considered concurrently "critical and contingent" (1998, p. 84), its identity must be truthfully intercultural by "crossing the cultural borders among domestic audiences" (p. 84). This means that a translation must lead the readers of the target language to the source culture and context. In order to achieve that, one natural characteristic of a qualified translator is being a skillful researcher. The interest in

history, customs, and cultures should be included in the translator's repertoire of concerns. Thus, interchangeable knowledge with other Human areas like History, Anthropology, Social Studies, Literature, etc. enriches the translation's multitude of interdisciplinary tools.

In *Translation, History and Culture* (1990), Susan Bassnett and Andre Lefevere shed light on the existing correlation between translation, history, and interculturality. A review by Amilcar D'Avila de Mello mentions that the book demonstrates "how the authors tackle the problem of ideology, change, and power in literature and society, thus making evident the central function of translation as a shaping force" (1993, p. 131). From this perspective, every translation is, therefore, an intercultural process, imbricated in histories, ideologies and otherness. Thus, respecting an ethics of difference, as proposed by Venuti, is foremost in this process.

In this context, and taking for granted all the issues previously discussed, every translation made at ESCRTRAD, located in the State University of Rio de Janeiro (UERJ) is place for discussion, research, intercultural studies, otherness and History learning. Slim Shaka's poem focused on this chapter was translated by the authors as part of the activities performed in the aforementioned office. In 2023, FLUP organized the *II World Poetry Slam*, where poets from all around the world had the opportunity to share their art, protest and manifest. During all the process, research, discussions and studies took place, in order to respect an ethics of difference.

Slim Shaka, Kenya, And "The Drought"

David Otieno, from Nairobi, the capital of Kenya, is a poet, storyteller, and entrepreneur with the stage name of Slim Shaka. He is the 65th Poetry Slam Africa Champion (2023), and a finalist in the *II World Poetry Slam* that happened in Rio de Janeiro, during FLUP, in 2023. With extremely sharp criticism and even sharper rhyming skills, his work spans, according to his own website, from "[t]he

disputation of the 21st-century essence [and] the history behind [it]" through the "gradual narrowing of African tradition, political injustice, the pressure of modernized living, and cultural conflict".

Slim Shaka's opinion about Kenya, his extensive knowledge of political African affairs combined with "[h]istorical facts and verified statistics are among the tools that fashion his coherence as he attends to the audience's emotion and logic" with his poetic works. "The Drought" is a clear example of these characteristics. In this poem, the author refers to a famous drought that took place in Kenya, in 1898, with severe consequences for his country, which are still remembered to this day.

According to an article published in *The Standard* (2022), a Kenyan journal, alongside the prolonged lack of drinkable water, there were outbreaks of diseases such as rinderpest and smallpox, and locust' eruptions which decimated crops, taking countless lives both of humans and livestock. It was also a moment in which colonialism was causing well-known damages by its own, such as the construction of railroads, and inter-clans fights, which all influenced the population's health and lives.

Slim Shaka used this historical reference in his poem in order to compare the situation then to the situation in Kenya now. Amidst presidential elections in his country in 2022, he criticized the politicians who profit from the situation. To the poet-author, Politics is an unbearable beast, feeding off humanitarian crises, like war, droughts, and famine, and it is used by power-hungry politicians, retaining peace captive under their paws.

The poet stresses the power of democracy, and in the final verses of his poem, he writes: "Every time salvation comes to us in a ballot. / EXACTLY!!! / We forget & [and] choose the same careless beasts and the Drought ROARS!!!" In the presentation during the *II World Poetry Slam*, the poet-author even added in the end, at his live performance, now available on the Youtube (2024): "Palestine ROARS! Iraq ROARS! Syria ROARS! (...) Yemen ROARS!", showing that his poetry, whereas being truly inspired by events from Kenya, happens throughout the world, and the political

corruption is an international “beast” that recognizes no borders, much like humanitarian welfare issues.

The live interpretation of his poem in the event was also followed by hand gestures and his body language, besides the spoken words. This symbolizes what Valente and Aguiar classify as the dichotomy of the Poetry Slam, between the literary aspect and the tangible reality, a particular difficulty for the translator:

Revisiting the five essential characteristics of a Slam, according to Silva (2018), poetry, performance, competitiveness, interactivity, and community, we could argue that only poetry is found directly in the poems as literary texts. The other four elements will only happen when the Poetry Slam happens in the tangible reality and the poet-author (slammer) be effectively on the stage, on the action, surrounded by peers, or in front of the public. This dichotomy represents a great challenge for the translator, who shall have to think that the text cannot be only declaimed, read, but rather interpreted and performed by the slammer. For the slammer, performing opportunities mean visibility to their work, to their rhymes, which usually carry out a strong political sense (Valente; Aguiar, 2024, in press, our translation).

The discussion and comprehension of all these nuances of Slim Shaka’s poetry, was fundamental to the translation of his work. Our main concern during the translation processes of “The Dough”, “A Seca” was producing a translation into Brazilian Portuguese that could adapt as many of the rhymes as possible, and keep the author’s critical tone, respecting interculturality as an *ethos* and considering the ethics of difference, as proposed by Venuti, as a premise.

Translating “The Dough” was a rich experience with several steps. First, we had the opportunity to read the poem individually and later, to discuss aspects of it. Then, we had some weeks of research about the author and some of his possible influences. After studying about Slim Shaka, Kenya and the historical event present in the poem, we could finally start the translation process. The

verses were numbered in this chapter to facilitate the comparison between the source text and the translation.

Table 1 – The Drought and its translation

| THE DROUGHT | A SECA |
|---|---|
| Slim Shaka (Kenya) | Slim Shaka (Quênia) |
| 1) In 1898, an angry Drought swept my country; | 1) Em 1898, uma Seca raivosa assolou meu país; |
| 2) The people were so hungry they could not move their feet, | 2) As pessoas tinham tanta fome que não conseguiam nem os pés mover, |
| 3) The hyenas were so full they did not know what to do with the meat; | 3) As hienas estavam tão cheias que não sabiam o que com tanta carne fazer; |
| 4) To feed off a sick and tired soul became a conqueror's reward | 4) Dar de comer a uma alma cansada se tornou o prêmio de um conquistador |
| 5) As the ground received what life had rejected. | 5) Enquanto o chão recebia o que a vida havia rejeitado. |
| 6) Tragically, the Drought is yet to depart from us. | 6) Tragicamente, a Seca ainda não se separou de nós. |
| 7) I've seen it Sending Syria to the dogs, with bombs | 7) Eu a vi Jogando a Síria aos cachorros, com bombas |
| 8) Scorching her sons with the stolen fire from the gods | 8) Queimando seus filhos com o fogo roubado dos deuses |
| 9) And the world was silent when the springs of hope dried at the foot of integrity | 9) E o mundo silenciou quando as nascentes da esperança secaram aos pés da integridade |
| 10) Killing the helpless has become a rewarding tragedy | 10) Matar os indefesos se tornou uma tragédia gratificante |
| 11) World justice is a tamed lie, their Greed dictates it's a crime not to kill what can die! | 11) Justiça mundial é uma mentira mansa, sua Ganância dita que é crime não matar o que pode morrer! |
| 12) A rich country slept hungry while the richest countries slept with the hungry | 12) Um país rico dormiu com fome e os países muito ricos dormiram com o poder da fome |
| 13) And the Drought ROARS!!! | 13) E a Seca RUGE!!! |

14) I have seen it in all your streets,
 15) The towns are rich with the stench of decaying poverty
 16) The hungry thirst for repentance, their bowls cry out for your acceptance.
 17) They cry; Feed thy hollow sphere, need stings like a burning spear, you'll hear;
 18) Please sir, please miss do not be like the thing that stings
 19) Don't let arrogance poke your pine like the thing that stinks
 20) Drop a note & I'll be healed, heal my purse
 21) And the poisoned desperation snakes out of his throat like the thing with fangs
 22) And the Drought ROARS!!!
 23) Politics is a beast in thirst, it holds our peace in its paws. Civilization is cursed, the rich got their fangs on the necks of the poor. Every time salvation comes to us in a ballot.
 24) EXACTLY!!!
 25) We forget & choose the same careless beasts and the Drought ROARS!!!

14) Eu já a vi em todas as suas ruas,
 15) As cidades estão ricas com a fedentina da pobreza decadente
 16) A fome sedenta por penitência, suas tigelas clamam por sua aceitação.
 17) Eles clamam; Alimentai vossa oca esfera, vai ouvir de sermão, é preciso de uma lança que queima o ferrão;
 18) Por favor senhor, por favor senhora não seja como a coisa que ferroa, não
 19) Não deixe a arrogância lhe picar como a coisa que fede
 20) Deixe uma nota & estarei curado, cure minha carteira
 21) E as cobras envenenadas do desespero para fora da garganta dele como a coisa com presas
 22) E a Seca RUGE!!!
 23) Política é uma besta com sede, ela segura nossa paz em suas patas. A civilização é amaldiçoada, os ricos estão com suas presas nos pescoços dos pobres. Todas as vezes a salvação vem até nós numa cédula de votação.
 24) EXATAMENTE!!!
 25) Nós esquecemos & escolhemos as mesmas bestas negligentes e a Seca RUGE!!!

Source: Slim Shaka and the authors, for FLUP 2023.

Our translation retained the rhymes in the second and third verses of “meat” and “feet”, by translating it to the verbs in

Portuguese “*mover*” and “*fazer*” (in English, to move and to do). However, in the case of verses 9 and 10, “integrity” and “tragedy”, our translation for “*A Seca*” did not end in rhyme, rather with the words “*integridade*” (integrity) and “*gratificante*” (which means gratifying or fulfilling).

Due to the importance of the poet-author’s message and the small space for the subtitles on the day of the live Slam Poetry presentation, we felt that if a rhyme was forced in these verses in particular, part of the author’s writing style might be compromised. So, to compensate for the loss of the rhyme, the alliteration of the consonants “gr” was used in “*integridade*” and “*gratificante*”.

Another aspect we considered to be important to maintain and respect moving towards an ethics of difference was the author’s orthographic markings. We made sure to respect the capital letters used by Slim Shaka and the orthography he used, like exclamation marks and semi-colons throughout the text. As in “ROARS!!!”, “EXACTLY!!!”, “Drop a note & I’ll be healed”, and “They cry; Feed thy hollow sphere”. All those were preserved in the translation as seen in table 1.

In table 2, it is possible to observe some other examples of a foreignizing tendency in our translation. Although it is never possible to preserve all the characteristics of the source language and culture, we tried to be very careful with linguistic resources such as repetitions and rhymes.

Table 2 – verses 14-19

| | |
|--|--|
| 14) I have seen it in all your streets, | 14) Eu já a vi em todas as suas ruas, |
| 15) The towns are rich with the stench of decaying poverty | 15) As cidades estão ricas com a fedentina da pobreza decadente |
| 16) The hungry thirst for repentance, their bowls cry out for your acceptance. | 16) A fome sedenta por penitência, suas tigelas clamam por sua aceitação. |
| 17) They cry; Feed thy hollow sphere, need stings like a burning spear, you'll hear; | 17) Eles clamam ; Alimentai vossa oca esfera, vai ouvir de sermão, é preciso de uma lança que queima o ferrão; |
| 18) Please sir, please miss do not be like the thing that stings | 18) Por favor senhor, por favor senhora não seja como a coisa que ferroa , não |
| 19) Don't let arrogance poke your pine like the thing that stinks | 19) Não deixe a arrogância lhe picar como a coisa que fede |

Source: Slim Shaka and the authors, for FLUP 2023.

In the previous fragment, it is possible to notice that we opted to insert the rhyme “*ão*” in Brazilian Portuguese, with the words “*sermão*” and “*ferrão*”, using a well-known technique in translation named compensation. When using the compensation technique, the translator transfers parts of the figures of speech from the source text to other verses and may reform them into other figures of speech in the target language. In this specific context, our choice was to maintain the rhyme, nonetheless in Brazilian Portuguese it was necessary to introduce some elements to keep the meaning, respecting the author’s culture.

Within the context of poverty, begging, the need of money, and the religious setting of “repentance” and “thy”, “*de sermão*” was included in the translation. As well as “*não*”, enforcement at

the end of the sentence. Both do not alter the sense or the meaning of the source text, instead, they reinforce our concern with the Other in our translation and the respect for Slim Shaka's aesthetics of the text.

Furthermore, in verses 18 and 19, "stings" and "stinks" were compensated in the translation by an attempt of a rhyme in verses 17 and 18 with "*ecoa*" and "*ferroa*", demonstrating that it was our intention to honor Slim Shaka's precise labor with the source text as much as possible in our translation in the target text.

Closing Remarks

Translations are essentially challenging. Nonetheless, this intercultural bridge-building task is also a prolific endeavor that involves much more than languages. Therefore, translators must also be skillful researchers both, in the academic sense for studying translation theories and grammar, and anthropologically researching, taking into consideration that every translated text deals with at least two different sources of cultural capital.

Translating literary works such as Slim Shaka's may be a rich opportunity to gaze upon the Other in order to learn about different cultures and histories. The challenges faced during the translation process were many, as briefly seen in this chapter, however, they consolidate our stance with the principle of respecting an ethics of difference. It is our understanding that this intercultural process must be extremely careful, with the utmost due respect, as proposed by Venuti's ethics of difference, so that the preservation and maintenance of the Other in the target text becomes one objective in the build-bridges labor of translation.

References

- BAKER, M. Reframing conflict in translation. Baker, Mona. **Critical Readings in Translation Studies**. London/New York: Routledge, 2010.
- BASSNETT, S.; LEFEVERE, A. **Translation, History and Culture**. London: Pinter Publishers, 1990.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. Richardson, John. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport, CT: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- GENTZLER, E. TYMOCZKO, M. **Translation and Power**. University of Massachusetts Press: Amherst, MA, 2002. p. xvi.
- HOPKIN, M. Past drought hints at Africa's future. **Nature**. v. 444, Nov. 2006. p. 529 Available in: <https://www.nature.com/articles/444529b>. Accessed in: 05 jun. 2024.
- KAREITHI, A. The worst droughts to have ravaged Kenya in 150 years. 2022. **The Standard**. Available in: <https://www.standardmedia.co.ke/national/article/2001423346/the-worst-droughts-to-have-ravaged-kenya-in-150-years>. Accessed in: 05 jun. 2024.
- MARTINS, M. do A. P. *As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a teoria da tradução*. **Cadernos de Letras da UFRJ (UFRJ)**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2010. p. 59-72.
- MARTINS, M. do A. P. *O papel da tradução como força modeladora dos sistemas literários*. WEINHARDT, Marilena; CARDOZO, Mauricio Mendonça (org.) Centro, Centros – **Literatura e Literatura Comparada em discussão**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 111-126.
- MELLO, A. D'A. de. Book Review of Translation, History & Culture BASSNET, S.; LEFERE, A. (ed.) Pinter Publishers: London (1990). **Revista Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**. v. 4 n. 2, 1993. p. 129-131.
- OCHA. K. **Drought - 2014-2024**. [ongoing, relief affairs: Informing humanitarians worldwide 24/7 - a service provided by OCHA - United Nations Office for the Coordination of Humanitarian

Affairs]. 2014. Available in: <https://reliefweb.int/disaster/dr-2014-000131-ken>. Accessed in: 05 jun. 2024.

RAZMJOU, L. To be a good translator. [Paper presented at the Second International Conference on "Critical discourse analysis: the message of the medium" in Yemen, Hodeidah University. October 2003]. **Translation Journal**. v. 8, n. 2. April 2004. Available in: <https://translationjournal.net/journal/28edu.htm?authuser=0> Accessed in: 05 jun. 2024.

SLIM SHAKA. Biography. 2023. Available at: <https://slimshaka.com>. Accessed in: 05 jun. 2024.

SLIM SHAKA. Slim Shaka representing Kenya at 2nd Championship in Rio de Janeiro, Brazil. [Live performance of The Drought on oct.17 2023]. 1 video, 4 min. and 15 seg. April 17th, 2024. World Poetry Slam Organization (WPSO). **Youtube**. Available in: <https://www.youtube.com/watch?v=34biJYfynxY> Accessed in: 05 jun. 2024.

VALENTE, M. I. **Lorraine Hansberry and A Raisin in the Sun: challenges and trends presented by an African American play**. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010.

VALENTE, M. I. AGUIAR, A. C. A. M. de. A tradução de poemas para a Festa Literária das Periferias - FLUP: uma rica experiência de arte e interculturalidade. **Tradução em Revista**, 2024, currently at press.

VENUTI, L. **The translator's invisibility: a history of translation (English edition)**. First published by Routledge: 1995. eBook Edition. Reissued in the Routledge Translation series. New York: Routledge, 2018.

VENUTI, L. (ed.). **The scandals of translation: towards an ethics of difference (English edition)**. First published by Routledge: London and New York, 1998. eBook edition. London: Taylor & Francis e-Library, 2002.

TRADUZINDO LITERATURA NEGRA: DECISÕES E ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS

Felipe Fanuel Xavier Rodrigues (UERJ)¹

Maria Eduarda Sacramento Ribeiro dos Santos (UERJ)²

Karen de Oliveira Pereira (UERJ)³

O sucesso de uma obra literária é possivelmente o resultado mais almejado do trabalho de um autor, pois quem escreve quer ser lido. Contudo, muitas vezes, o momento ápice de uma obra não ocorre durante a vida do autor, e a tradução eclode como uma segunda, terceira ou enésima chance de glória. As traduções, como afirma Walter Benjamin, “surgem quando uma obra tiver chegado, na sua pervivência, à época de sua glória” (Benjamin, 2010, p. 207). É exatamente através da força da tradução que se observam os desdobramentos dessa glória, desse reconhecimento e desse impacto de uma determinada obra, renovando a sua relevância para além do tempo em que foi escrita. Todavia, seria o momento ideal o único fator a ser considerado para demandar uma tradução? Qual é o papel do tradutor? Que nível de colaboração e autoria ele desempenha na produção do texto alvo?

Em seu artigo “Traduzindo literatura da diáspora africana para a língua portuguesa do Brasil: o particular, o pós-colonial e o global”, Maria Aparecida Andrade Salgueiro contextualiza o trabalho da tradução da diáspora africana na contemporaneidade, “com recorrente representação transcultural de diferentes ordens, tendo em sua agenda a globalização da comunicação, o multiculturalismo, a tradição e a transmissão cultural”, onde “são gerados constantes debates ideológicos, emprenhados pela

¹ E-mail: ffanuel@gmail.com

² E-mail: eduarda.srsantos03@gmail.com

³ E-mail: karendeopereira@gmail.com

política” (Salgueiro, 2014, p. 265). Por essa razão, a tradução contribui para promover a diversidade cultural, aproximando-se cada vez mais das implicações analisadas no âmbito dos Estudos Culturais. Entretanto, considerando o escopo deste capítulo, cabe perguntar: estão sendo feitas traduções de autores africanos, afro-estadunidenses, afro-caribenhos e afro-brasileiros? Como avaliar a qualidade dessas traduções? E, por fim, tendo em vista todo o avanço nas pesquisas interculturais das últimas décadas, as editoras e os pesquisadores podem fazer ainda mais e melhor?

No que diz respeito à última pergunta, é evidente que a decisão sobre quais obras serão traduzidas é uma questão de poder. Afinal, há “um processo de seleção *a priori*, uma vez que não há razão natural alguma para a existência de uma tradução” (Sánchez apud Waquil, 2024, p. 346). A escolha consciente feita por diversos agentes e instituições de ignorar relevantes produções literárias de autores negros, influenciados por questões políticas e raciais, causa a invisibilidade de importantes obras das literaturas de pessoas africanas e afrodescendentes, limitando o seu impacto sociopolítico.

A importância da tradução na visibilidade de autoras negras

O argumento a favor da dúvida quanto ao potencial comercial da escrita negra não justifica a ausência de traduções da literatura de uma autora bem-sucedida como Maya Angelou (1928-2014), por exemplo, cuja série sequencial de seis autobiografias conta com duas traduções tardias do seu primeiro volume apenas, *I know why the caged bird sings*. Embora esse *bestseller* tenha sido publicado em 1969 e vertido para várias línguas, a tradução da obra foi publicada no Brasil somente em 1996, após 27 anos, sendo que o livro só recebeu outra tradução em 2018, 22 anos depois. A premiada autora estadunidense deixou um grande legado por meio de suas obras, incluindo uma série de seis livros autobiográficos: *I know why the*

caged bird sings (1969), *Gather together in my name* (1974), *Singin' and swingin' and gettin' merry like Christmas* (1976), *The heart of a woman* (1981), *All god's children need traveling shoes* (1986), e *A song flung up to heaven* (2002). No caso de *Caged bird*, entre a tradução tardia de 1996 da José Olympio Editora e a tradução da editora Astral Cultural de 2018, não foram alcançados os 30 ou 40 anos a que correspondem o tempo de vida de uma tradução em média (Landers, 2001). No entanto, os leitores brasileiros de Angelou que leem somente em português ainda estão impossibilitados de conhecer a sequência da jornada da pequena Maya, tendo em vista que nenhuma outra tradução da série foi publicada.

Ao reconhecer que “não menos importante do que a decisão de traduzir este ou aquele tipo de obra é a decisão de não traduzir uma obra, que muitas vezes é um sintoma de resistência cultural a um texto, autor ou ideia” (Baer apud Waquil, 2024, p. 346), verifica-se o papel transformador da tradução de autoras negras para uma sociedade, cujo mercado editorial negligencia a relevância dessas vozes.

Além de Angelou, a reconhecida autora Alice Walker ainda possui obras que não foram traduzidas para o público brasileiro. A coletânea de poesia *Once* de Walker foi o primeiro livro publicado em 1968 pela autora, que, em 1983, ganharia o prestigiado prêmio Pulitzer pelo romance *The color purple*, de 1982. Apesar disso, a ausência de tradução desse importante volume de poesia evidencia o desprestígio reservado a esse importante nome da tradição literária afro-estadunidense por parte do mercado editorial no Brasil.

Processos colaborativos na tradução

A análise dessa problemática está ligada a um projeto de pesquisa mais amplo do qual fazemos parte, dedicado a traduções de literaturas de autoria negra e suas inter-relações com questões culturais e históricas das pessoas e instituições de ascendência africana. Este trabalho ocorre no âmbito de um grupo de pesquisa sediado no Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina

César/Centro de Estudos Interculturais no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nosso primeiro passo foi a seleção de obras de autores e autoras da diáspora africana, a fim de refletir sobre técnicas e abordagens inovadoras para a tradução de textos afroidentificados. Essa busca bibliográfica ocorreu em paralelo com a leitura de textos teóricos e práticos. Em seguida, foram produzidas as primeiras versões de textos da literatura afro-estadunidense para o português. A partir de um trabalho de reflexão teórica e crítica, fundamentado nas leituras das traduções feitas por outros tradutores, os textos foram retraduzidos, visando sempre alcançar uma dicção identificada com as marcas discursivas negras. Trata-se de um processo colaborativo, que envolve trocas e discussões dos tradutores nos encontros regulares do grupo.

Esse processo colaborativo é sensível ao entendimento de Benjamin (2010) de que a tradução vai além do gesto de disponibilizar aos leitores que não compreendem o texto fonte uma opção viável para o entendimento no texto alvo. A traduzibilidade seria um aspecto inerente à obra, presente com mais ou menos força em determinados textos. O que caracterizaria uma boa tradução seria uma “conexão de vida” (Benjamin, 2010, p. 207), na qual o texto traduzido se encontra tão próximo da obra que, para ela, esse nada mais significaria. Para haver essa conexão, o papel do tradutor é buscar na língua alvo o eco da língua fonte, portanto não se prendendo ao conceito de literariedade ou fidelidade.

Estudo de caso: tradução do poema “Love”, de Alice Walker

Nesse contexto, apresentamos, a seguir, o poema “Love”, de Walker, retirado de seu primeiro volume de poesia *Once*, para então, a partir de um estudo das escolhas tradutórias, pensar o processo colaborativo na tradução. Na primeira coluna, encontra-se o texto na língua fonte; na segunda, disponibilizamos a primeira

tentativa tradutória; e, por fim, oferecemos a versão final do texto alvo após a retradução.

Quadro 1- texto fonte, primeira e última versões da tradução de “Love”

| LOVE | AMOR (Versão 1) | AMOR (Versão 2) |
|--|---|--|
| (Walker, 1968, p. 17-19) i A dark stranger My heart searches Him out “Papai!” | i. Um estranho escuro Meu coração procura Por ele “Papai!” | i. Um desconhecido escuro Meu coração procura Por ele “Papai!” |
| ii An old man in white Calls me “mama” It does not take much To know He wants me for His wife— He has no teeth But is kind. | ii. Um senhor de idade de branco Me chama de “mami” Não precisa de muito Pra saber Que ele me quer Como esposa Ele não tem dentes Mas é bondoso. | ii. Um senhor de idade de branco Me chama de “nega” Não precisa de muito Pra saber Que ele me quer Como esposa- Ele não tem dentes Mas é bondoso. |
| iii The American from Minnesota Speaks Harvardly of Revolution— Men of the Mau Mau Smile Their fists holding Bits of Kenya earth. | iii. O estadunidense do Minnesota Fala Harvardianamente da Revolução Homens do Mau Mau Sorriem Seus punhos segurando Pedacos da Terra do Quênia. | iii. O cara estadunidense de Minnesota Fala tipo Harvard da Revolução Homens do Mau Mau Sorriem Seus punhos segurando Pedacos da Terra do Quênia. |
| iv A tall Ethiopian Grins at me The grass burns My bare feet. | iv. Um etíope alto Sorri pra mim A grama queima Meus pés descalços. | iv. Um etíope alto Sorri pra mim A grama queima Meus pés descalços. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>v Drums outside My window Morning whirls In I have danced all Night.</p> | <p>v. Tambores do lado de fora da Minha janela Turbilhões matineiros Neles Eu dancei por toda Noite.</p> | <p>v. Tambores do lado de fora da minha janela Turbilhões matineiros Neles Eu dancei pela noite afora.</p> |
| <p>vi The bearded Briton Wears a shirt of Kenya flags I am at home He says.</p> | <p>vi. O britânico barbudo Usa uma camisa de Bandeiras do Kenia Me sinto em casa Ele diz.</p> | <p>vi. O britânico barbudo Usa uma camisa de bandeiras do Quênia Me sinto em casa Ele diz.</p> |
| <p>vii Down the hill A grove of trees And on this spot The magic tree.</p> | <p>vii. No pé do monte Um renque de árvores E nesse lugar A árvore mágica.</p> | <p>vii. No pé da colina Um arvoredo E neste lugar A árvore mágica.</p> |
| <p>viii The Kenya air! Miles of hills Mountains And holding both My hands A Mau Mau leader.</p> | <p>viii O ar do Quênia! Milhas de montes Montanhas E segurando ambos Minhas mãos Um líder Mau Mau.</p> | <p>viii O ar do Quênia! Milhas de montes Montanhas E segurando ambos Minhas mãos Um líder Mau Mau.</p> |
| <p>ix And in the hut The only picture— Of Jesus</p> | <p>ix. E no abrigo A única foto De Jesus</p> | <p>ix. E na cabana A única foto É de Jesus</p> |
| <p>x Explain to the Women In the village That you are Twenty</p> | <p>x Explica para as Mulheres No vilarejo Que você tem 20 anos</p> | <p>x Explica pras Mulheres No vilarejo Que você tem 20 anos</p> |

| | | |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|
| And belong— To no one. | E pertence- A ninguém. | E não é De ninguém. |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|

As escolhas feitas na segunda tradução demonstram um cuidado maior com o eco do texto fonte e, além disso, é perceptível a diferença na abordagem da tradução. Na primeira versão, a tradução aparenta uma maior marca da chamada insuficiência nas escolhas de palavras. Simultaneamente, no primeiro experimento tradutório, há uma incapacidade e uma resistência ao traduzir. Todavia, na segunda versão, a partir de um processo de releituras colaborativas, a insuficiência da primeira versão é substituída pela abundância lexical e gramatical.

Pensando algumas das escolhas, já no primeiro verso começam as mudanças. Ao mudar “estranho” por “desconhecido”, entrega-se ao personagem a mesma humanidade conferida a ele no texto fonte. Ainda que “*stranger*” e “estranho” sejam mais próximos lexicalmente, caso “estranho” se mantivesse no texto alvo, não só o sentido ficaria ambíguo, como o tom pretendido no verso seria alterado.

A decisão de traduzir “*American*” por “estadunidense” em vez de “americano” (na terceira estrofe, segundo verso) tem como base a análise crítica de Lélia Gonzalez (2020), uma grande pensadora brasileira dedicada aos estudos de raça e gênero. Gonzalez chama a atenção para o fato de o termo “americano” perpetuar o imperialismo dos Estados Unidos, visto que se reduz um continente inteiro a um único país expansionista, donde questiona: “E nós, o que somos, asiáticos?” (Gonzalez, 2020, p. 134). Dessa forma, o termo “o cara estadunidense” seria uma solução mais adequada, pois não traz a ideia prejudicial da existência de uma dominação norte-americana.

Já no caso de “*Harvardly*” (terceira estrofe, terceiro verso), em um primeiro momento, foram consideradas opções, como: “de forma harvardiana” ou até mesmo “como um estudante de

Harvard” com o intuito de evitar o sufixo “-mente”. No entanto, para evitar essa tradução, empregamos “Fala tipo Harvard”.

Pensando o que possivelmente foi a maior abundância lexical da tradução (segunda estrofe, segundo verso) a decisão final por “nega” partiu da brilhante sugestão de uma colega do grupo de pesquisa. Após sermos expostos ao pensamento de González e sua teorização do *pretuguês*, chegamos a um termo próprio de um falar afroidentificado. A ideia de “mami” foi contemplada inicialmente, pois, apesar de causar uma sensação artificial para o leitor brasileiro, parecia carregar de forma mais natural a conotação de desejo do que opções como “mamãe” ou “mamãezinha”, que trariam um aspecto maternal inexistente no texto de partida. Portanto, “nega” foi o termo escolhido, exatamente por comunicar com precisão o carinho e a adoração contidos em “mama” na brasilidade.

Manter ou não a ordem em “*bearded Briton*” na tradução foi motivo de grande reflexão. Embora “barbudo britânico” pareça um esforço cabível, acaba destoando demais do fluxo de leitura, causando um estranhamento desagradável que não ocorre no texto fonte. Vale ressaltar pequenas mudanças na estrutura, em que, pensando em manter a fluidez do poema, “de” e “da” foram movidos de verso.

Na sexta estrofe, o uso de “colina” substituindo o de “monte” foi uma sugestão acatada por ser um termo mais comum. Por muito tempo, considerou-se o uso de “renque de árvores”, que manteria o mesmo número de palavras e sentido em “*grove of trees*”, mas, por fim, a escolha por “arvoredo” prevaleceu.

Na próxima estrofe, o uso de “colinas” para “*hills*” não continua. Em seu lugar, entrou o termo “montes” pensando no significado similar e proximidade com montanhas.

O uso de “abrigo” na nona estrofe causou incômodo e ambiguidade, por isso foi substituído por “cabana”, que consegue trazer de forma mais natural a imagem mental e resulta em uma melhor compreensão. No parágrafo seguinte, houve a sugestão de substituir “Explica” por “Explique”, contudo, a ideia foi

desconsiderada por não parecer necessária. No texto, a autora não parece demandar tal ação do leitor, mas sim provocar uma reflexão. Para tal propósito, o uso de “Explica” é suficiente. A escolha de “pras” foi feita pensando em uma oralidade e visando manter a coesão interna com as outras duas vezes que “pra” foi utilizado (na segunda estrofe quarto verso e no segundo verso quarta estrofe).

O texto foi comentado durante encontros do grupo, tendo a última versão sido enviada para dois colegas, a fim de revisarem o experimento tradutório, essa troca ocorreu por meio de *e-mails* e também via *whatsapp*. Observe os diálogos abaixo:

Colega 1, via e-mail

26 de out. de 2023, 17:44

Boa tarde!

Respondo agora retornando com um *feedback* sobre a sua tradução. Antes de tudo, acho válida a menção e consideração sobre a escolha de obra. É um poema muito bonito e que eu não conhecia, o que me permitiu ter a experiência de ler ele, pela primeira vez, com a sua tradução, o que, por si só, foi imensurável. Adianto também que não tenho nenhuma forte sugestão com o teor de alteração, pois terminei a comparação entre as duas versões muito satisfeito.

Adorei o uso de "nega" como equivalente ao "mama", foi uma escolha muito pertinente. Recentemente comecei a ler "A Cor Púrpura", da mesma autora, e na tradução do meu livro, a palavra optada foi "mamãezinha", ambas em contextos semelhantes e com o mesmo sentido. Acho que o "nega" traduz mais fielmente, pois carrega mais intimidade e a implicação devida, uma vez trazida ao contexto brasileiro.

Acredito que você conseguiu traduzir muito bem o texto original. Parabéns.

Colega 2, via Whatsapp

09 de dez. de 2023, 10:49

Oie, bom dia! Sua tradução está fantástica, vou destacar algumas soluções que foram geniais...

- Sua escolha de traduzir “*American*” como “estadunidense” e não “americano”, ficou bem melhor

- “*mama*” virou “nega” e se aplica perfeitamente ao contexto

- “*I am at home*” -> “me sinto em casa”, não “estou em casa”, acho que quando vc usa o verbo sentir em vez de estar, realça o fato do barbudo britânico não pertencer de nenhuma forma ao Kenia, mas simplesmente ter a sensação de que pertence

Algumas sugestões / dúvidas:

- Só um detalhe: talvez “estadunidense de Minnesota” soe melhor que “estadunidense do Minnesota”.

- Geralmente vejo “*Down the hill*” sendo traduzido como “descendo a colina”, mas no caso virou “no pé do monte” para enfatizar um lugar específico? *só por curiosidade, tomar liberdade para adaptar é super válido :)

- Na última estrofe, eu consideraria a possibilidade de colocar o verbo no imperativo “explique para as mulheres no vilarejo que você tem 20 anos e pertence a ninguém”

Você fez um ótimo trabalho, parabéns!

Portanto, levando em consideração os comentários que avaliaram a segunda versão do experimento, quando a tradutora atua com maior liberdade e consciência dos recursos interculturais, estabelecendo de forma consciente paralelos que ecoam no texto alvo a intenção do texto fonte, este se torna um objeto mais coeso, permitindo ao leitor assimilá-lo de forma mais intuitiva.

Com isso em mente, o momento ideal nunca poderia ser o único fator necessário para uma grande tradução. O tradutor, ao atuar sobre o texto traduzido, não pode evitar algum nível de agência, pois sua tradução é um processo de reescrita. Ele também é responsável pela qualidade da tradução e, por consequência, deve buscar fontes relevantes ao traduzir. Afinal, a tradução intercultural de um texto literário demanda não apenas cuidado e atenção, mas também colaboração.

Conclusão

O ato de traduzir exige ações complexas que não podem ser reduzidas à simples transposição de palavras de uma língua para outra. Trata-se de um processo de escolhas e decisões estratégicas, que refletem tanto a cultura do texto fonte quanto a cultura do texto alvo. No contexto da tradução intercultural de obras de autoras afro-americanas, como Alice Walker, esses movimentos estratégicos são ainda mais relevantes, pois implicam em visibilizar textos marginalizados e promover compreensão de formas de diversidade cultural. O exame das traduções do poema “Love” de Walker ilustra como as escolhas cuidadosas e conscientes podem comunicar questões inerentes ao texto fonte, ao mesmo tempo em que tornam o conteúdo acessível e relevante para os leitores do contexto (afro-)brasileiro.

Para alcançar traduções de qualidade que respeitem e ecoem as nuances do texto de partida, o trabalho colaborativo e a consciência intercultural são fundamentais. Em nossas reflexões teóricas e práticas, evidenciamos que o tradutor é um agente de transformação social, que deve estar atento à difusão das mais diferentes vozes literárias em sua reescrita tradutória. Continuar avançando nesse campo, garantindo que traduções de autorias negras estejam cada vez mais presentes no mercado editorial global, é um ato político de quem traduz. Se o nosso objetivo for superar as inúmeras barreiras impostas pela invisibilidade, permitindo que obras importantes alcancem seu verdadeiro potencial de impacto cultural, então nossas escolhas e decisões devem rumar sempre para produções discursivas interculturais.

Referências

BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. *In*: HEIDERMAN, W. (org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Tradução de Susana Kampf Lages. Florianópolis: Editora: UFSC, 2010. p. 201-131.

- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- LANDERS, C. E. **Literary translation: a practical guide**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- SALGUEIRO, M. A. A. Traduzindo literatura da diáspora africana para a língua portuguesa do Brasil: o particular, o pós-colonial e o global. **Cadernos de Tradução** 1 (esp.), p. 262-276, 2014.
- TYMOCZKO, M.; GENTZLER, E. (ed.). **Translation and power**. Amherst: University of Massachusetts Press, 2002.
- WALKER, A. **Once**. San Diego: Harvest/HBJ, 1968.
- WAQUIL, M. L. Os silêncios da tradução em uma perspectiva feminista: mulheres hispano-americanas não traduzidas no Brasil. *In*: REBECHI, R. R. et al (org.). **Do Sul para o mundo: outras perspectivas dos estudos de tradução**. Porto Alegre, RS: Editora CirKula, 2024, p. 343-373.

TOWARDS DECOLONIZING TRANSLATION: POWER DYNAMICS AND AGENCY IN POSTCOLONIAL AFRO-DIASPORIC NARRATIVES

Ifeanyi Gideon Nnadika (University of Lagos/UERJ/CAPES)¹

Introduction

Over half a century since the acclaimed Makerere conference that convened some of the finest thinkers in Africa, the sceptre of whether to decolonize or “discolonize” Africa still dominates most discourses. The impact of the balkanization of Africa and its people still lingers on to this present day. This paper therefore sets out to explore the historical context of a section of West Africa (Nigeria and more precisely the Igbo-speaking part), to underscore the nature of the power dynamics and agency inherent in the translation of Afro-diasporic narratives. According to Chinweizu (2005, p. 435) in one of his captivating interviews entitled *It's a War for the African Mind*, the colonization of Africa is best captured with the metaphor of military discourse which in all sense of the word (War) telescopes to the mind the ruination of the African peoples physically, economically and psychologically. The curtains of this process were the capturing of the African mind, and we go back to Chinweizu's anecdote extracted from the interview. He was quoted as follows:

[f]or a century now, we have not been educating our people for our society and its ecosystem. It started when the British conquered us. So, it's a great error that has been perpetuated for a century or more. We don't even train people to speak our languages. Here we are, holding this discussion in English. It's not your fault or mine. I am

¹ E-mail: ifeanyi.nnadika@hotmail.com

just pointing out the cumulative effect of a century of misdirection. It was not the fault of our ancestors directly because somebody conquered them and imposed an alien and alienating system on them. The white people trained people here because they needed clerks to help them exploit us. That's why they brought their schools. They didn't bring their schools to help us survive. The people who designed the present system did not do so in our interest. They came here to destroy us (Chinweizu, 2005, p. 435).

The colonization of the African people birthed a system of education intended to miseducate Africans by devaluing or (where necessary) destroying the very rubric of African society. This century-long process was initiated by armed migrants who came with ulterior motives unbeknownst to their African hosts. Intent on subjugating the Africans, the "armed migrants" initiated a chain of actions that would eventually lead to the creation of colonies.

Chinweizu (2005) details the assault on the African mind as he notes that "it started when the British conquered us (...)" but we would rather state that it started long before the balkanization of Africa. The Berlin conference of 1885 which to a large extent gerrymandered the African continent and shared it like a piece of pie. The destruction of the African society was also engineered by the over 400 years of the trans-Atlantic slave trade which ensured the steady decline and under-development of Africa as a continent.

The foregoing argument is a fact of history that cannot be left out of any serious critique of postcolonial Africa and its concomitant literature. The imposition of an alien culture through language is the bane of the postcolonial realities of African scholarship. Chinweizu as quoted above submits that "we don't even train people to speak our language", in other words, the Euro-American scholarship denigrates African languages and ontological disposition not only through the process of assimilation and physical force but also through the capture of the system of governance and economics. Thiong'o seminal work *Decolonizing the Mind* (1983) succinctly expresses the foregoing sentiments as the

English language was granted a primal status in many African countries and the lack of English proficiency triggers an immediate exclusion, economically and psychologically. In other words, one with proficiency in the English Language is more likely to be gainfully employed. Also, it was considered illiteracy not to have learned how to read, speak and write in English.

Language is not just a means of communication. It is an episteme (Gonzalez, 2020, p. 136) bearing the ontological disposition of a group of people. Every language community is uniquely identifiable through the kind of language they speak. If this is something to go by, then we mean that identities are constructed through language in such a way that these identities become unique to members of that particular community. Also, it could be gleaned that language and identity can be two sides of a coin. This begs the question of whose identity is enunciated or articulated when Africans who have been alienated from their ways of life start to speak in diverse tongues. How can Africans speak in a tongue or better still sing a song that is in full communion with their African ancestry? Postcolonial Africa is heterogeneous and hybrid in nature in its tongue and songs. The imposition of a colonial language did not anticipate the metamorphosis of African expression. This paper therefore seeks to examine the transformation of the colonizer's tongue into a tool for expressing the Africans' perception of the world and their lived experiences through literature. Considering the texture of Afro-diasporic literature of English expression, we attempt to elucidate the post-colonial reality of Africans as writing in a domesticated language. To better contextualize what is meant by the Afro-diaspora, Davies (1996) explains that it transcends the movement of the black nations along time and space and presupposes a global, or at least international or transnational, relationship between various communities of dispersed Africans, each with its unique identity and methods of (re)formulating their (r)existence. It is also important to distinguish the Afro-diaspora of before the twentieth century and the diaspora that emerged after the turn of the

millennium. On the one hand, the former was a victim of imperialism unleashed through the trans-Atlantic slave trade, having to be relocated forcefully from their homeland to the new world. Braga (2019) conceptualizes the term “diaspora” from its Greek origin which roughly translates to *spreading seeds*. This conceptualization lays the groundwork for understanding the second kind of Afro-diaspora. On the other hand, the Afro-diaspora of the new millennium is also a migrant but a hybridized one that materializes the memories of the motherland through the instruments provided by globalization. Having been impacted by colonialism and now exists in a postcolonial reality, it still is not free from the vestiges of imperialism. Therefore, it uses these experiences to tell the story of the other. The current object of analysis in this paper falls into the second category of the Afro-diaspora described above.

Colonization of Language and Thought from the Igbo Perspective

Colonization played a major role in the capturing of the mind and thoughts of Africans. The imposition of a new language was intended to change and control Africans' thought processes. However, it is necessary to state that the imposition of the language of the colonizer was not a solitary event. The Europeans had been in contact with the Africans since the 15th century. The Portuguese were said to have been the first to arrive on the west coast of Africa shortly before the trans-Atlantic slavery trade began. In Igboland particularly, the British understood that to be able to penetrate the communities, they needed to be understood and also understand the language of the Igbo people. It became necessary to introduce the language through various modes. The Christian missionary society had already started making inroads into most West African nations preaching the gospel of the new religion. To ensure that they could reach their new converts, they trained indigenes to

speak English and eventually become translators and teachers of the new religion.

The imposition of a new religion was part of the colonization process which sought an erasure of the culture of the African people. The tendency to view the culture of the Indigenous people as inferior and therefore must be replaced by a superior culture led to the codification of the Igbo language and eventually the translation of the Bible and many other religious texts into the Igbo language. Equilbecq (1972) opines that religion was a tool for the salvation of primitive Africans. The African beliefs were regarded as primitive and inferior therefore the Africans needed to be saved from oblivion.

One of the “successes” of the process of colonization was the translation of the English bible into Igbo language by the Christian missionaries. It is important to note that this feat was only possible through translation. The British government initiated a process of the re-education of the indigenes through translated religious texts. The control of formal education facilitated by translation reinforced the power imbalance between the British government and the Indigenes. Bandia (2012) explains that the colonial government through the Christian missionaries exercised control over the selection of texts that were read as well as the translation ecosystem.

More so, the translation of these texts was very difficult for several reasons. On the one hand, most of the texts translated from Igbo to the English language were mostly unwritten. As orality was the main epistemological repository, the colonial government had to depend on ethnographers or their trained translators to transcribe and translate these oral texts into English. On the other hand, translating religious texts from English into Igbo was even more challenging because it demanded that the translator be extremely knowledgeable in the target language. The difficulty of this process is palpable as most of the translations were fraught with errors due to the challenges witnessed in the process.

Mpiku (1972) cited in Bandia (2012) argues that the translation process during the colonial era was highly flawed due to the omission, reconstruction or détournement of African myths, folk narratives and legends. One of the results of this flawed process is the mistranslation of the names of divinities such as Ekwensu and Esu (the dominant trickster figures in both Igbo and Yoruba cultures) into Satan. This faux san has had a huge impact on the perception of Igbo culture (and indeed other religions of African roots) due to the incorrect association of the Igbo divinity; Ekwensu, the emissary of the great God Chukwu to the Christian trope for sin and immorality.

Endogemization and heterogeneity in translation

The question of decolonizing translation is crucial to the survival and strengthening of African literature. It has been made clear above that colonization created a “thirdness” or a subaltern category that is markedly different in its literary production. Wali (1963) argued that the adoption of the colonizer’s language for the purposes of expressing African world perception through literature served the sole purpose of strengthening and promoting the colonizer’s language. Rewording stories that could be easily written in a national language, in a colonizer’s language, is a betrayal of one’s roots. The defeat of Négritude is the victory of euro-american hegemony. Hence, decolonization attempts to reverse the trend by promoting the Africanization of the colonizer’s language. The recovery of our agency through linguistic expressions in our works of literature is an integral part of this process.

Mignolo (2011) in his work *The Darker Side of Western Modernity* defines decolonization as one of the options of delinking or confronting the colonial matrix of power. One aspect of this matrix is the authority and knowledge which I view as the right to “self-representability” and expression that is unique to one’s socio-political context. When Spivak (2010) demands that the subaltern speaks, what could be gleaned is the demand for agency and the

right to expression that is not regimented by a prescriptive and puritanical structure erected to silence the subaltern. Hence, the Africanization of the colonial tongue seems to be one of the ways of breaking out from the norms. Venuti (2019) submits that any language is a site of power relationships, in other words, it could be a place of negation or negotiation. The dominant language seeks to negate the experiences of the “other”. In the case of Afro-diasporic (or rather put Amefrican) literature, what could be observed is the negotiation of power. This negotiation is done with a diction (Santos, 2017) that is subversive of the colonizer’s language. Consequently, the once enslaved subaltern, who had been denied the right to expression and self-representation can finally self-identify through the same colonizer’s tongue.

The product of this clash results in a hybridized form of expression. An innovative way of expressing the realities of the periphery. Venuti (2019) opines that these linguistic innovations tend to frustrate any effort to formulate any systematic rules. The nature of the literature that develops is a “rupture” that is racialized rather than a corruption. In clarifying the forgoing, I attempt a deconstruction of the puritanical notion of linguistic “corruption”. The literature of the periphery is in the first instance a racial episteme with a history of back-breaking-unpaid labour supported by a capitalist system that categorizes the “other” as belonging to the bottom of the food chain. In the second instance, it is a literature birthed by the rupture from the norm. Therefore, the translation of such texts should reflect this rupture, in other words, a delinking from the norm to adequately represent the intentions of the author.

Language, Literature, and Cultural translation

As well as the translator, the language and the sociocultural context of the literary texts is an integral aspect of the translation process. Milton (2010) argues that translation is key to understanding a cultural text. Milton observes that

[i]t's the translation that opens the window to let the light in, that peels the skin so that we can eat the pulp; that splits the curtain that we may look into the most sacred place; that removes the lid from the can so that we can draw water² (2010, p. 2).

From the foregoing, it is evident that the task of the translator is akin to that of a mediator who seeks to illuminate the readers of a body of work by carefully peeling off the various nebulous layers of a text belonging to a foreign culture expressed in a foreign language.

Translation of African literary works is both an intralingual and interlingual activity. The language (English, for example) which was in the first instance a vestige of imperialism undergoes a baptism and is initiated into a new linguistic environment. Expectedly, the construction and pragmatism of African thought becomes the new genetic make-up of the language. Hence, its discursive function is *sui generis* to the extent that it reflects the mode of thinking and identity of the user of the language. For example, "The fact that one has seen the shadow of his goat nearby does not mean that he will catch it and bring it back alive" (Obioma, 2019a, p. 217).

The discursive or pragmatic function of the quote above employs the indirectness of African discourse. The flouting of the maxims of discourse is a key characteristic of African discursive practice and thus becomes problematic when analyzed with European linguistic lenses. Also, it could be gleaned that this form of speaking is completely African as Africans tend to employ proverbs in their conversation. The use of imagery and metaphor as exemplified above is a way of domesticating the colonizer's language for it to be able to bear the burden of his culture and experience. More so, it could be gleaned that the speaker of the text

² Our translation from the following text in Portuguese "É a tradução que abre a janela, para deixar a luz entrar; que quebra a casca, a fim de podermos comer a polpa; que abre a cortina, a fim de podermos olhar o lugar mais sagrado; que remove a tampa do poço, a fim de podermos tirar água".

above must have performed an intra-lingual translation by way of thinking in their mother tongue before producing the speech in the English Language.

As an inter-lingual activity, translation becomes a tool for transferring, promoting and bridging the gap between cultures and perceptions of the world. The agency of language as a collective force (Deleuze; Guattari, 1986) epitomizes the socio-economic backdrop of the texts. The translator must be able to mediate between both worlds of the source text and the target text to facilitate the understanding of the reader while preserving the spirit of the text. The translator's choice of words must be carefully selected to guide the readers of the text. Consider the translation and the original versions of the following excerpt: "(...) Ele adormeceu muitas vezes, a cabeça apoiada numa das sacolas que subiam do corredor até o encosto do banco" (Obioma, 2019a, p. 173). And the original version, "...he fell asleep many times, his head resting against one of the bags that stretched from the booth up to the back of the seat" (Obioma, 2019a, p. 163).

From the example, it is possible to deduce that the translator opted for a partial reformulation of the original which leads to a loss of the sense of what the author intended to transmit. The imagery designed by the author depicts a peculiar situation experienced in using transport services in Nigeria. Most of the buses used in long-distance travel do not come with sufficient luggage compartments, so the luggage is stuffed behind the bus in a way that it suspends on the backseat. That way it becomes a headrest for whoever sits near it. Additionally, the choice of the word "sacola" rather than "mochila" or "mala" indicates the translator's misunderstanding of the context and hence takes the reader further away from the sense of the text. Also "que subiam do corredor até o encosto do banco" fails to transmit the intended meaning of the author because it does not depict the situation of the speaker. Logically, luggage is not stowed in the aisle of buses, and it is improbable that they could stretch up to the back of the passenger's seat.

Venuti (2019) uses the concept “minoritizing translation” to refer to such translations of “minor” literatures. Minor literatures are works categorized as centrifugal. In such literary works, the authors write from a unique socio-historic perspective with a language that is alien to them. The language is dissident and innovative, as it tends to frustrate the status quo. In Nigerian English, it is common to blend one’s speech with the Nigerian pidgin to emphasize or prioritize the message. This is also a feature of Afro-diasporic literature of Nigerian extraction. Bandia (2012) notes that the Nigerian Pidgin (which belongs to a larger family known as the West African Pidgin English) is a hybrid language that serves as a lingua franca in the former colonies. In the case of Nigeria, the Nigerian pidgin evolved as a result of the contact with the Europeans who initially came to trade with the West Africans. More so, it developed due to the multilingual nature of Nigeria, a country with at least 500 distinct languages and with restricted access to the English Language needs a language of wider communication. In this respect, we could glean that the Nigerian Pidgin is a heterogeneous and complex subvariety of Nigerian English as it derives its grammatical system from British English as well as the national and ethnic languages.

Bandia (2012) notes that this variety, beyond being a lingua franca, is being used for literary and artistic expression and can pose some difficulties for readers and translators of such texts. A passage from *An Orchestra of minorities* shows a character examining a document and giving his opinion by blending Nigerian English with Nigerian pidgin.

Erhen, he contacted the school. I see this na genuine admission letter...He paid the school fees, too, since this is an unconditional admission letter. I ask because I have seen many occasions where boys just barbed people’s heads. They pretend that they are the agents of the school and take their money. But they don’t pay the fees at all. They just eat the money (Obioma, 2019a, p. 183).

The use of Nigerian pidgin both literally and metaphorically as in the case of “na” which is the stative verb “is” and “...where boys just barbed people’s heads” and “they just eat the money” are common expressions among Nigerians. For a reader who may not have lived in Nigeria, this could pose a problem of comprehension. The task of the translator is to be able to ease the comprehension of the text. Hence, the translation must take into consideration the metaphorical meaning of the texts. For example, “to barb someone’s head” comes from a proverb which roughly translates to “you cannot shave one’s head in their absence” which means that one cannot take what does not belong to them without seeking the permission of the owner of that thing. In plain English, when one takes what does not belong to them without the express permission of the owner is tantamount to theft. However, the usage goes beyond theft to mean fraud. More so, “they just eat the money” is common usage among Nigerians which is a product of thinking in one’s mother tongue. In British English, money may be spent, wasted or invested. The metaphor of eating money connotes a misappropriation of the money for a purpose other than the original intention. With this backdrop, the translator may adequately provide an equivalence of the text in the language understandable to their audience.

Agency

The implications of translators as agents and mediators of cultures are as important as the literary texts. As earlier examined, we observed that any language is a site of power where a dominant language seeks to impose its systems on a “minor” language. In translation practice, this asymmetry of power could not be more evident. The target language, which often tends to be a dominant language may, for the lack of expression, misrepresent or distort the meaning in the source texts for various reasons. Also, the translator who might be fairly knowledgeable in the source language may not break a leg to understand the language of the

source text adequately. This may culminate in a translation that might be at variance with the original version.

Another aspect of agency in translation touches on the translation ecosystem with the dominant language controlling the translations of minor literature. In this process, they wield the power of choosing what works are to be translated, how they might be translated or who gets to translate a work. These dynamics are important to a “successful” translation of any given work. A translation may be said to have been successful if comprehension is achieved to a reasonable level taking into consideration the pragmatic implications of usages within a given text. The socio-cultural gap between the source language and the target language must be wedded by the translator in a way that the reader may not necessarily have to consult the original version. To be able to do this, the translator must painstakingly study both the target language and the source language and approach the translation with an adequate theoretical paradigm.

In this respect, languages that may share a similar socio-cultural heritage may provide less difficulty than those that do not. For instance, Brazilian Portuguese is one of such languages that share a socio-cultural heritage with the Niger-Congo or Bantu languages. Brazilian Portuguese has strong connections with West Africa and Southern Africa due to the trans-Atlantic slave trade. The Portuguese spoken today is heavily influenced by Yoruba and Kimbundu. Suffice it to mention that the amefrican population in Brazil is around 55 percent which means they form the majority.

Based on the foregoing, the question of agency in the translation of Afro-diasporic works of Nigerian extraction into Portuguese can be resolved by observing that the language spoken in Brazil is an Africanized version of Portuguese known as *pretuguês* (Gonzalez, 2020). Hence, the translator should be one who can adequately mediate between the two worlds. The examples examined above further show how African languages further enrich the lexicon of Brazilian Portuguese. In examining the translation above, we see that the translator simply transliterates the idea of “*eating*” *the money* into

Brazilian Portuguese further strengthening the argument that the Portuguese is being Africanized. However, it is not common to say “comer o dinheiro” in Brazil.

Conclusion

Transliteration might appear to be an innocent error, but it is a testament to the connections between the Brazilian Portuguese and the Nigerian English. Though they might belong to different colonial powers, they are hybridized due to external factors such as colonialism and the slave trade.

The foregoing discussion has presented an analysis of the translation of Chigozie Obioma’s *An Orchestra of Minorities* focusing on the nature and usage of language and its impact on the translation. We have shown that the source language is in the first instance hybridized as it is influenced by the national languages and therefore tends to reflect the cultural identity or the Nigerian-ness of the writer. In the second instance, it is a result of the interaction between the colonial power and the former colony which led to the imposition of the language of the colonial power through a process of assimilation. The consequence of this process on the translation of this work reflects a form of expression that is hybrid and dissident, not easily lending itself to the linguistic paradigms of the colonial language system. In other words, the postcolonial subject decolonizes itself through linguistic innovation.

References

ACHEBE, C. The African Writer and the English Language. *In: OKPEWHO, Isidore (ed.). Chinua Achebe’s Things Fall Apart: A Casebook.* New York, NY, 2003. Available in: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195147636.003.0002>. Accessed in: 16 mai. 2024.

- BANDIA, P. F. **Translation as Reparation: Writing and Translation in Postcolonial Africa.** New York: St. Jerome Pub, 2008.
- BANDIA, P. Postcolonial literary heteroglossia: a challenge for homogenizing translation. **Perspectives**, 20(4), 419–431. 2012. Available in: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.726233>. Accessed in: 07 mai. 2024.
- BHABHA, H. K. **The Location of Culture.** New York: Routledge, 1994.
- BRAGA, C.R.V. **A literatura movente de Chimamanda Adichie: pós colonialidade, descolonização cultural e diáspora.** Brasília: Editora UnB, 2019. p. 172.
- CHINWEIZU, I. The Chinweizu Interview: It's War for the African Mind: **Chinweizu's articles compiled by Ambakisye-Okang Dukuzumurenyi**, Ph. D, 2010, p. 432-450.
- DAVIES, C. B. Transformational Discourses, Afro-Diasporic Culture, and the Literary Imagination. **Macalester International**. v. 3, Article 20. 1996. Available in: <http://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol3/iss1/20>. Accessed in: 04 ago. 2024.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia.** University of Minnesota Press: Minneapolis, 1987.
- EQUILBECQ, F. V. **Los cuentos populares de África.** Edição de F. V. Equilbecq. Crítica, 1988.
- GLISSANT, É. **Introduction to a Poetics of Diversity.** Translated by Celia Britton. Liverpool: University Press, 2020.
- LEITE, A. M. (org.). **Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.
- MIGNOLO, W. **The Darker Side of Western Modernity.** Durham and London: Global Futures, Decolonial Options. Duke University Press, 2011.
- MILTON, J. **Tradução: teoria e prática.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MILTON, J.; BANDIA, P. (org.). **Agents of Translation.** São Paulo: John Benjamins Publishing Company, 2009.
- OBIOMA, C. **An Orchestra of Minorities.** New York: Little, Brown, 2019-a.

- OBIOMA, C, **Uma orquestra de minorias**. Tradução de Claudio Carina. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019-b.
- ORAKA, L. N. **The foundations of Igbo studies**: A short history of the study of Igbo language and culture. Virginia: University Publishing Company, 1983.
- SANTOS, L. M. N. de S. Poéticas da diferença: A representação de si na lírica afro-feminina. **A Cor das Letras**, v. 12, nº February 7, 2017, p. 105-124. DOI: 10.13102/cl. v12i1.1487.
- SPIVAK, G. C. **Can the Subaltern Speak?** Reflections on the History of an Idea; Columbia University Press: New York, 2010.
- VENUTI, L. **Escândalos da tradução**: Por uma ética da diferença. Tradução de Laureano Pelegrin et al. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- WA THIONG'O, N. **Decolonising the Mind**: The Politics of Language in African Literature. Zimbabwe: Publishing House, 1987.
- WALI, O. The Dead End of African Literature. **Transition**: An International Review, 330, 1963.

AS IMPLICAÇÕES DO USO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - UM ESTUDO BASEADO NAS VARIEDADES DE REALIZAÇÃO DO ASPECTO *PERFECT*

Fernanda Costa da Silva Machado (UFRJ)¹

Thais Lima Lopes (UFRJ)²

Matheus Gomes Alves (UFRJ)³

Este trabalho se baseia na teoria gerativista dos estudos linguísticos, que sugere que a mente humana é composta por módulos de funções cognitivas distintas. Na perspectiva gerativa, a linguagem é concebida como emergindo de um módulo específico chamado Faculdade da Linguagem (FL), regido por princípios próprios. A análise através dos estudos formais das línguas naturais visa, por exemplo, compreender como esses princípios operam em relação a diferentes categorias linguísticas existentes na FL (Chomsky, 1957). Dentro desse contexto, entende-se a categoria linguística de aspecto, objeto de estudo deste trabalho, como parte do domínio do conhecimento linguístico humano presente na FL.

Aspecto é relacionado por Comrie (1976) às diferentes maneiras de se enxergar a composição temporal interna de uma situação. Essa categoria linguística pode ser dividida entre aspecto semântico e gramatical. No aspecto semântico, Comrie (1976) indica que algumas características semânticas são inerentes à raiz verbal e outros elementos nas sentenças. Já no aspecto gramatical,

¹ E-mail: fernandamachado@letras.ufrj.br

² E-mail: thaislopes@letras.ufrj.br

³ E-mail: matheus.ling@letras.ufrj.br

o autor indica que a noção aspectual é expressa através da morfologia verbal.

O aspecto *perfect* é um tipo de aspecto gramatical definido por Comrie (1976) como aquele que revela o intervalo de tempo que ocorre na conexão entre dois pontos em uma linha temporal. Ainda, Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) propõem a classificação desse aspecto em dois tipos: *perfect* universal (PU), que está relacionado a um evento ocorrido no passado e que se estende até o momento presente e *perfect* existencial (PE), que está relacionado a um evento que foi finalizado no passado, mas que possui efeitos percebidos no tempo presente. Ainda, o aspecto *perfect* pode ser realizado em associação com os tempos passado, presente ou futuro, fato esse que impossibilitaria a definição de *perfect* como tempo verbal e não como aspecto (Machado, 2022).

Na língua inglesa, a expressão do aspecto *perfect*, no que diz respeito à sua associação com o tempo presente, é comumente associada à estrutura verbal de *Present Perfect* (*has/have* + particípio). No entanto, estudos de Lopes (2016), Jesus (2016), Machado (2018) e Lopes; Martins (2023) sobre diferentes variedades da língua inglesa, como o inglês britânico, americano e canadense, verificaram outras possibilidades de realização de *perfect* associado ao presente. Ainda, entende-se que haja uma lacuna na literatura em relação à variabilidade das realizações morfológicas de *perfect* e sua influência no ensino de inglês.

O objetivo geral deste estudo é contribuir para o ensino de formas verbais a aprendizes de inglês como língua adicional. O objetivo específico é propor e avaliar um conjunto de atividades que contemple o ensino de *perfect* relacionado ao tempo presente e suas realizações morfológicas em diferentes variedades, especificamente no inglês americano, britânico e canadense, para alunos do Ensino Médio. Com esses objetivos em mente, espera-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) como o entendimento consciente das diferentes realizações morfológicas de *perfect* relacionado ao tempo presente pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz? e (2)

como abordar tal tema na sala de aula de inglês como língua adicional?

A metodologia deste estudo, portanto, refere-se à análise qualitativa do conjunto de atividades desenvolvido para alunos de Ensino Médio, com nível intermediário de conhecimento da língua inglesa, para contemplar as descrições referentes ao *perfect* em diferentes variedades da língua em questão. Para tanto, as categorias analíticas de reflexão crítico-discursiva de Alves, Machado e Nespoli (2020) serão utilizadas. Essas categorias são utilizadas para ponderar criticamente sobre diferentes componentes das atividades propostas, como o texto escolhido, o tema central do texto trabalhado e as estruturas gramaticais que emergem através do contexto desenvolvido.

Este estudo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, a categoria linguística de aspecto será devidamente explicitada, com foco no aspecto *perfect* e suas diferentes realizações morfológicas em algumas variedades da língua inglesa. Em segundo lugar, a metodologia utilizada para este trabalho será esclarecida, e as concepções de ensino que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho serão colocadas. Em terceiro lugar, o resultado da produção do conjunto de atividades voltado para alunos do Ensino Médio será demonstrado e devidamente analisado através das categorias analíticas de reflexão crítico-discursiva de Alves, Machado e Nespoli (2020). Finalmente, as considerações finais serão apresentadas, principalmente no que diz respeito às respostas para as perguntas de pesquisa feitas inicialmente.

Aspecto

Aspecto é definido por Comrie (1976) como uma categoria não-dêitica, marcando as diferentes formas de observar a constituição interna de uma situação. O valor aspectual, quando expresso pela morfologia verbal, por exemplo, caracteriza o aspecto

gramatical. E o valor aspectual, quando é parte inerente da raiz verbal e de seus argumentos, caracteriza o aspecto lexical.

Ao tratar de aspecto gramatical, Comrie (1976) descreve que há dois aspectos fundamentais das línguas: o perfectivo e o imperfectivo. O aspecto perfectivo é caracterizado pela visão da situação como um todo, sem considerar as diferentes fases que a compõem. Já o aspecto imperfectivo possibilita uma atenção às etapas internas da situação descrita. As sentenças em (1) e (2) exemplificam os aspectos perfectivo e imperfectivo, respectivamente.

(1) *Lily wrote a book.* (Lily escreveu um livro.)

(2) *Lily was writing a book.* (Lily estava escrevendo um livro.)

Em seu livro, Comrie (1976) descreve também outro aspecto gramatical conhecido como *perfect*, tópico de relevância para este estudo, que será descrito com mais profundidade nas seções seguintes.

O Aspecto *Perfect*

O *perfect* pode ser definido como um aspecto que releva o intervalo de tempo entre o momento de uma eventualidade e o momento de referência (Pancheva, 2003). Este aspecto pode estar associado aos tempos presente, passado e futuro. Neste estudo, trataremos somente do *perfect* associado ao tempo presente.

Alguns autores propuseram classificações diferentes ao caracterizarem os tipos de *perfect* (Comrie, 1976; Pancheva, 2003). Neste trabalho, partimos da classificação bipartida proposta por Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003), que dividem esse aspecto em *perfect* universal (PU) e *perfect* existencial (PE).

Pode-se definir PU como o tipo de *perfect* que indica uma situação em que o tempo da eventualidade se estende até o tempo de referência. Já PE pode ser definido como o tipo de *perfect* que indica uma situação em que o tempo da eventualidade termina antes

do tempo de referência, mas seus efeitos permanecem no tempo de referência. Em (3) e (4), respectivamente, há exemplos de PU e PE.

(3) *I have lived in Rio since 2010.* (Eu moro no Rio desde 2010.)

(4) *I have already been to Rio.* (Eu já estive no Rio.)

Os traços de cada um dos tipos de *perfect* parecem ser veiculados através da morfologia verbal, associada a determinados advérbios.

Realizações em língua inglesa

Gramáticas tradicionais de inglês indicam que a forma verbal utilizada em contextos de realização de ambos os tipos desse aspecto é o *Present Perfect* (Quirk et al., 1985; Downing; Locke, 2006). Essa, de fato, parece ser a forma verbal mais amplamente utilizada para veicular *perfect*. Contudo, pesquisas linguísticas atuais analisaram o inglês falado em diferentes países e apresentaram outras formas verbais produtivas em contextos de PU e PE.

Lopes (2016), Jesus (2016), Machado (2018) e Lopes; Martins (2023) analisaram o inglês da Inglaterra, dos Estados Unidos da América e do Canadá e descreveram que, além do *Present Perfect*, outras formas verbais são utilizadas, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Formas verbais de realização de *perfect*

| | |
|----|--|
| PU | <i>Present Perfect, Present Perfect Continuous, Present Simple, Present Continuous</i> |
| PE | <i>Present Perfect, Simple Past, Transitive Be Perfect (Be + Done/Finished/Started + NP)</i> |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Duas considerações podem ser feitas a respeito das pesquisas realizadas por essas autoras. A primeira se refere ao fato de que, com exceção do *Present Perfect*, as demais morfologias descritas para a expressão de PU não podem expressar PE, e vice-versa. As

formas verbais utilizadas para expressar PU refletem a proposta de que seu traço determinante seja o de continuidade (ou de extensão de um intervalo). Já as formas verbais que veiculam PE, refletem que seu traço determinante seja o de resultatividade (ou de ênfase na consequência de uma eventualidade). Aponta-se que como traço se entende o conjunto de informações fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas pertencente a um item. Por serem formas verbais utilizadas também em outras situações, é comum que a expressão de *perfect* se dê também através da presença de informações adverbiais que determinem o contexto.

A segunda consideração a ser feita é em relação ao compartilhamento de muitas formas verbais no inglês falado nos três países analisados. Com exceção da estrutura *Transitive Be Perfect*, que foi encontrada somente nos dados do inglês canadense e que pode ser considerada agramatical em outros locais, as demais formas verbais parecem ser gramaticais para os falantes de inglês dos três países, ainda que apareçam em porcentagens de uso diferentes.

Já que as formas variantes descritas são vastamente utilizadas, alunos de inglês como língua adicional poderiam ser beneficiados pelo contato com essas diferentes estruturas morfológicas, por meio de atividades de investigação e de estudo do aspecto *perfect*, ao mesmo tempo em que são expostos a características inerentes a situações reais de comunicação. A partir disso, propõe-se uma metodologia para este estudo, que será descrita na próxima seção.

Metodologia

A metodologia deste trabalho consiste na análise qualitativa de um conjunto de atividades propostas a alunos do Ensino Médio. No total, 10 atividades serão analisadas, atividades estas relacionadas à pré-leitura para introdução do tema a ser trabalhado, leitura para o encontro do tema central do texto, leitura para o encontro de informações específicas no texto, estudo semântico-morfológico de estruturas gramaticais apresentadas e

pós-leitura para incentivo ao pensamento crítico dos alunos em relação ao tema e ao uso das estruturas linguísticas.

A análise qualitativa dos exercícios propostos será realizada à luz das categorias analíticas de reflexão crítico-discursiva de Alves, Machado e Nespoli (2020). Assim, haverá a ponderação crítica sobre os diferentes componentes das atividades propostas: o texto escolhido, o tema central que transborda do texto e as estruturas gramaticais trabalhadas contextualmente serão analisadas através das categorias citadas. Deste modo, pretende-se responder às seguintes questões: (1) como o entendimento consciente das diferentes realizações morfológicas de *perfect* relacionado ao tempo presente pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz? e (2) como abordar tal tema na sala de aula de inglês como língua adicional?

Concepções de ensino

As concepções de ensino que são basilares para este estudo e, principalmente, no que tange ao desenvolvimento da proposta de atividades com o intuito de investigação das variedades de realização do aspecto *perfect*, estão ancoradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do segmento do Ensino Médio, documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018. Ainda, o conceito de letramento sociointeracional crítico encontrado em Tílio (2019) e o conceito de educação linguística intercultural encontrado em Mendes (2022) também fazem parte do desenvolvimento das concepções de ensino deste estudo, especificamente no que diz respeito ao contexto de interações em sala de aula e às definições de ensino e aprendizagem utilizadas aqui.

Neste documento, buscou-se competências gerais e habilidades específicas a serem trabalhadas em conjunto com as atividades propostas. Em relação às competências gerais, buscou-se trabalhar o “foco da função social e política da língua inglesa, tratando a língua em seu status de língua franca”, o

“questionamento da visão de que o único inglês ‘correto’ é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” e que “as descobertas linguísticas devem propiciar reflexões sobre noções de ‘variação linguística’, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa” (Brasil, 2018). Pretende-se, portanto, deixar claro aos alunos que a variedade linguística existe também no contexto de língua adicional, ainda mais quando a língua inglesa é entendida como língua franca, ou uma língua que atua como intermediadora na comunicação entre indivíduos que falam línguas diversas. Ainda, reforça-se que não há variedades da língua inglesa que devam ser consideradas melhores ou piores do que outras.

Já em relação às habilidades específicas presentes no documento, selecionou-se a de código EM13LGG40. Essa habilidade específica indica a importância do “fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018). Novamente, esta habilidade em questão reforça a ideia da língua inglesa como instrumento de comunicação que é utilizado de diferentes maneiras, e que isso implica também na diversidade de estruturas utilizadas para veicular a mesma noção aspectual de *perfect*.

Em suma, as competências e habilidades da BNCC aqui colocadas têm conexão com o desenvolvimento de repertório linguístico por parte dos estudantes do Ensino Médio, com o entendimento de que a língua inglesa possui variedades e que nenhuma variedade deve ser considerada certa ou errada. Acredita-se que esse repertório linguístico habilita o aluno a discutir assuntos de relevância global.

Considerando-se o ambiente da sala de aula e as interações entre alunos e professores, o conceito de educação linguística intercultural delineado por Mendes (2022) é utilizado neste estudo. O conceito, de acordo com a autora, estabelece ambientes nos quais a troca de experiências diversas e a valorização da diversidade se tornam elementos fundamentais no contexto de ensino-aprendizagem. Mendes (2022) indica que a educação linguística

intercultural pode atuar, por exemplo, no combate a qualquer forma de discriminação e racismo. Entende-se que o tema, referente a questões locais e globais de cunho racial, a ser discutido por alunos e professores através da proposta de atividades a ser analisada na próxima seção deste estudo, possui conexão com as ideias propostas por Mendes (2022).

Por fim, também se adota o conceito de letramento sociointeracional crítico, como discutido por Tílio (2019). Este conceito envolve uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, na qual a aprendizagem, no qual a aprendizagem é percebida como a habilidade de se engajar no mundo, enquanto o ensino é percebido como voltado à formação de cidadãos que atuam de forma consciente e crítica na sociedade através do uso da linguagem. Dessa forma, a proposta de atividades a ser analisada na próxima seção busca promover uma abordagem em que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa estejam direcionados para estimular o pensamento crítico dos alunos participantes tanto no que tange ao entendimento de que não há uma hierarquia social de usos de variedades da língua inglesa, quanto no que tange às questões de raça que atuam de forma local e global na sociedade.

Resultados e discussão

Nesta seção, as atividades constituintes da proposta de intervenção serão descritas⁴. Em seguida, seus principais objetivos serão discriminados, para os alocar nas categorias de análise consideradas. Por fim, a relação entre os tipos de atividades sugeridas e as descrições presentes na literatura será explicitada.

Para fins de clareza, optou-se por dividir o conjunto de atividades em quatro partes, a saber: 1) atividades de contextualização, 2) atividades de leitura, 3) atividades de descrição e sistematização e 4) atividades de produção. Justifica-se tal escolha

⁴ A atividade na íntegra pode ser consultada em <https://bit.ly/3Vr956X>. Último acesso em 25/04/2024.

à luz dos imperativos dos documentos oficiais, como os PCNs (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), de um ensino de língua adicional contextualmente situado, que leve em consideração o desenvolvimento crítico de habilidades de leitura e produção de textos (escritos ou orais) com temas socialmente relevantes. Especificamente referente ao conjunto de atividades, optou-se por trabalhar com o tema transversal “racismo”, visto que tal discussão tem hodiernamente relevância local para os aprendizes e também global.

No que concerne às atividades de contextualização, inicialmente os alunos são expostos a imagens⁵ referentes ao tema transversal trabalhado. Por meio da interação professor-aluno, os aprendizes são convidados a responderem o que as imagens mostram, o que elas têm em comum e qual problema social é veiculado por elas. O objetivo desta atividade é introduzir o tema transversal através da sondagem de conhecimentos prévios. Especificamente, intenciona-se atingir este objetivo por meio da apreensão de informações em um texto multissemiótico e intertextual, levando o aprendiz a desempenhar um papel ativo na sistematização dos dados advindos de práticas de linguagem verbais e não verbais referentes à luta antirracista. Nesse contexto, entende-se que este exercício contribui, em um primeiro momento, para o desenvolvimento de uma análise crítico-discursiva em relação ao tema sob escrutínio.

Em seguida, os aprendizes são apresentados ao título de um texto referente ao ativismo antirracista. Especificamente, tal texto intitula-se *“How Black Brazilians are looking to a slavery-era form of resistance to fight racial injustice today”* (“Como os brasileiros pretos estão buscando uma forma de resistência da era da escravidão para combater a injustiça racial nos dias de hoje”)⁶. Novamente, o regente pergunta aos aprendizes o que se espera encontrar de informação no texto a ser lido. O objetivo desta atividade é

⁵ Disponíveis nos domínios <https://uniteforchange.com> e <https://www.cnn.com>. Último acesso em 25/04/2024.

⁶ Disponível no domínio <https://time.com>. Último acesso em 25/04/2024.

estimular o raciocínio indutivo e preditivo do aprendiz em relação às informações a serem apresentadas no texto. Por meio desta atividade, os alunos desenvolvem a apreensão de pistas discursivas do que de fato poderia ser mencionado ou não no texto. Dessa forma, entende-se que, ao invés de desempenhar um papel passivo durante o processo de leitura, o aprendiz vem a performar um papel ativo e agentivo, sendo capaz de recorrer à sua predição para saber o que é dito no texto e no tema em questão. Entende-se que esta atividade contribui para uma reflexão crítico-discursiva em relação ao tema e ao próprio texto.

Em relação às atividades de leitura do texto, é requisitado aos alunos que marquem a alternativa que mais claramente representa o tópico principal do texto. O objetivo desta atividade é proporcionar prática de leitura para a apreensão de informação principal (*Reading for Gist*). Em termos de forma de interação, a depender do nível de suporte compensatório necessário para o grupo, pode haver tanto a interação professor-aluno, quanto a interação aluno-aluno. Argumenta-se que este exercício contribui para o desenvolvimento de reflexão crítico-discursiva em relação ao texto e, de forma estendida, também ao tema.

Posteriormente, os aprendizes são convidados a correlacionarem palavras destacadas no texto com seus respectivos significados contextuais. Tal atividade pode ser efetuada em dupla, sob a intermediação do par mais competente. O objetivo desta atividade é proporcionar a compreensão de itens lexicais relevantes de algumas partes do texto. Em última instância, tal exercício contribui para uma análise crítico-discursiva em relação ao próprio texto.

Após a leitura orientada, os alunos, em duplas, respondem dissertativamente, em inglês ou em língua materna⁷, a questões relacionadas ao texto. O objetivo desta atividade é proporcionar prática de leitura de informações específicas. Considera-se que este

⁷ No caso de opção de resposta dissertativa em língua inglesa, sugere-se o trabalho de apresentação de alguns *chunks* que podem ajudar o aprendiz a se expressar, como "*As far as the text is concerned*" (No que concerne ao texto), "*In the text, it is said that*" (No texto, é dito que), "*I reckon that*" (Eu penso que) e assim por diante.

exercício contribui para o desenvolvimento de uma reflexão crítico-discursiva em relação ao próprio texto.

No que concerne às atividades de descrição e sistematização das formas de veiculação do aspecto *perfect*, são apresentados quatro exercícios. Nos dois primeiros exercícios, são apresentados os significados comumente atribuídos à morfologia de *Present Perfect* no inglês e sua caracterização sistêmica. Nos outros dois, são apresentadas outras realizações morfológicas do *perfect*, advindas de estudos de variação da anglofonia, e suas características semânticas.

Inicialmente, os aprendizes são expostos novamente a algumas sentenças do texto que acabaram de ler. Em pares, a partir dessas sentenças, eles devem marcar verdadeiro (*true*) ou falso (*false*) em alternativas que buscam descrever o significado veiculado. O objetivo desta atividade é introduzir o significado contextual de estruturas verbais veiculadoras do *perfect*. Entende-se que tal exercício contribui para o desenvolvimento de uma análise crítico-discursiva das formas gramaticais.

Em seguida, é proposta uma atividade de múltipla escolha referente a essas atividades. Os alunos devem marcar a única alternativa que descreve mais precisamente a forma com que os significados já mencionados foram veiculados no exercício anterior. O objetivo é sistematizar uma das formas possíveis de veiculação do aspecto *perfect* relacionado ao presente. Entende-se, assim, que este exercício também contribui para o estabelecimento de uma análise crítico-discursiva em relação às formas gramaticais.

Antes de introduzir o aprendiz a outras formas de veicular este aspecto, é apresentado um quadro cujo objetivo é esclarecer questões relacionadas à estrutura apresentada e seu contexto de uso até então e fazer uma ligação com outras estruturas. Em seguida, os aprendizes são expostos a algumas sentenças em que há outras veiculações do *perfect*, a saber: a) (ii) *Black and white people had diverse social rights throughout time* ("Pessoas negras e brancas tiveram direitos sociais diferentes ao longo do tempo"), b) (i) *Activists are fighting for equal rights for years* ("Ativistas estão lutando

por direitos iguais por anos”), c) (i) *White people been granted more rights than black people* (“Pessoas brancas receberam mais direitos do que pessoas negras”), d) (ii) *I am finished the book about the solitude of black women* (“Eu terminei o livro sobre a solidão da mulher negra”) e) (ii) *They are done the homework about Martin Luther King* (“Eles terminaram a tarefa sobre Martin Luther King”) e f) (ii) *She is started a paper on civil rights* (“Ela começou o artigo sobre direitos civis”). É requisitado que os aprendizes, em grupos, correlacionem os seguintes significados, condizentes respectivamente ao PU e ao PE, com as sentenças já apresentadas: i) *It describes an event that happened in the past and continues to the present* (“Descreve um acontecimento que ocorreu no passado e que se prolonga até ao presente”), ii) *It describes an event that happened in the past and is still relevant in the present* (“Descreve um acontecimento que ocorreu no passado e que ainda é relevante no presente”). O objetivo desta atividade é apresentar outras estruturas que podem veicular o significado de *perfect*. Entende-se que este exercício proporciona o estímulo a uma análise crítico-discursiva em relação às formas gramaticais.

Posteriormente, os aprendizes são expostos a uma atividade de sistematização dessas formas, em que devem completar as seguintes alternativas com verdadeiro (*true*) ou falso (*false*): a) (F) *The Simple Past structure (for example, “had”) can be used to convey the notion of events that happened in the past and last to the present* (“A estrutura Simple Past (por exemplo, “had”) pode ser usada para transmitir a noção de eventos que aconteceram no passado e perduram até o presente”), b) (T) *The Progressive structure (for example, “are fighting”) can be used to convey the notion of events that happened in the past and are still relevant in the present* (“A estrutura Progressive (por exemplo, “are fighting”) pode ser usada para transmitir a noção de eventos que aconteceram no passado e ainda são relevantes no presente”), c) (T) *The Been structure (for example, “been granted”) can be used to convey the notion of events that happened in the past and last to the present* (“A estrutura Been (por exemplo, “been granted”) pode ser usada para transmitir a noção de eventos que aconteceram no passado e duram até o presente”), d) (T) *The*

Be + Finish/Do/Start Participle structure (for example, "am finished"/"are done"/"is started) can be used to convey the notion of events that happened in the past and are still relevant in the present ("A estrutura *Be + Finish/Do/Start Participle* (por exemplo, "am finished"/"are done"/"is started) pode ser usada para transmitir a noção de eventos que aconteceram no passado e ainda são relevantes no presente"). O objetivo desta atividade é sistematizar as estruturas morfológicas veiculadoras de *perfect* e seus respectivos significados. Tal exercício contribui para uma análise crítico-discursiva das formas gramaticais.

Finalmente, em relação às atividades de produção, são propostos dois exercícios, um de uso semielicitado e controlado das formas gramaticais aprendidas e outro de uso mais livre. Os alunos são, então, convidados a reescrever algumas sentenças em que há veiculação do *perfect* com uma das morfologias aprendidas: a) *People have discussed racism in Brazil for many years* ("As pessoas têm discutido o racismo no Brasil por muitos anos") (*Progressive structure*) ("Estrutura de Progressivo"), b) *She has finished her work on the Civil Rights movement* ("Ela terminou seu trabalho sobre o Movimento de Direitos Civis") (*Be + Finish in the participle form*) ("Forma com *Be + Finish* no particípio"), c) *Politicians have voted for Anti-Racism laws recently* ("Os políticos votaram por leis antirracistas recentemente") ("*Simple past of 'to vote'*") (Passado simples de "votar") e d) *Students have thought about joining activists' groups* ("Os estudantes pensaram em participar de grupos de ativistas") (*Been structure*) ("Estrutura com *Been*"). Apontam-se as seguintes respostas esperadas: a) *People are discussing racism in Brazil for many years*, b) *She is finished her work on the Civil Rights Movement*, c) *Politicians voted for Anti-Racism laws recently* e d) *Students been thought about joining activists' groups*. O objetivo desta atividade é levar o aprendiz a produzir de forma semielicitada sentenças com as estruturas apresentadas. Este exercício contribui para uma análise crítico-discursiva em relação às formas gramaticais.

Para discriminar os contextos de uso dessas estruturas, insere-se um quadro informando que, de acordo com os estudos linguísticos, as diferentes estruturas que expressam os significados estudados até então podem ser usadas nas variedades da língua inglesa dos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. No entanto, a estrutura *Be + Finish/Do/Start Participle* só foi encontrada em estudos relacionados com o inglês canadense e pode não ser aceita em outras variedades da língua. O objetivo deste quadro é apresentar informações acerca das variantes possíveis e seus fatores externos condicionadores, como o diatópico.

Em seguida, os aprendizes são expostos a duas outras imagens⁸ e, com toda a turma, devem discutir a relação entre essas e o texto lido, como se percebe o racismo no Brasil e como já foi afetado por tal problema. O objetivo desta atividade é incentivar letramento crítico, em sua prática problematizadora, com possível uso de uma ou mais estruturas apresentadas. Considera-se que tal exercício contribui para o desenvolvimento de uma análise crítico-discursiva do tema sob análise.

Nesta proposta de intervenção pedagógica, buscou-se trabalhar com o *perfect* a partir do texto, em um trabalho de contextualização por meio de tema transversal de relevância global e local. Argumenta-se que um conjunto de atividades linguísticas, em maior ou menor extensão, sempre é guiado por uma teorização do que seja a própria linguagem: seja uma visão tradicional, de língua como imposição, seja uma visão não tradicional, de língua como uma realidade psicológica do falante em determinada comunidade. Apartar-se de tal entendimento colabora, na verdade, para o fortalecimento de uma ideologia de língua como imposição, seja no contexto de aprendizado de língua materna ou de língua adicional. Se, atualmente, a língua inglesa tem um estatuto tão proeminente de língua franca, faz sentido que o aprendiz de tal língua adicional seja exposto ao maior número de variantes possíveis de tal idioma,

⁸ Disponíveis nos domínios <https://theconversation.com> e <https://brazilian.report>. Último acesso em 25/04/2024. a

objetivando a inteligibilidade em um nível global e também local. Frente a isso, embora neste estudo seja desenvolvida uma proposta de intervenção que se comprometa com a realidade linguística do inglês americano, britânico e canadense, ainda se faz necessário contemplar variedades dessa língua em comunidades de fala não hegemônicas. Sendo assim, em uma sondagem futura, intenciona-se desenvolver uma proposta que se comprometa também com as variantes linguísticas de veiculação do *perfect* possíveis em diferentes línguas/variedades que compõem a anglofonia, como o inglês indiano, nigeriano e queniano.

Considerações finais

O entendimento das diferentes realizações de *perfect* colabora para o amadurecimento do aprendiz em relação ao seu reconhecimento e emprego em diferentes contextos interacionais. Para abordar tal questão em sala de aula, são sugeridos exercícios de produção semielicitada, de paráfrase e de identificação de padrões de significado e de uso. Nesta perspectiva, prioriza-se uma abordagem indutiva, em detrimento de uma puramente dedutiva.

Salienta-se que o ensino de formas distintas de veiculação do *perfect* ao aprendiz pode ser efetuado por meio de uma articulação com temas transversais e atividades de leitura. Nesse contexto, entende-se que, para além de se promover uma reflexão crítico-discursiva em relação às formas gramaticais, faz-se necessário estimular uma reflexão crítico-discursiva em relação ao próprio texto e ao tema transversal sob escrutínio.

Como implicações do uso de teorias linguísticas no ensino de língua inglesa, evidenciam-se, assim, os seguintes fatores: i) o reconhecimento e a sistematização das diferentes formas de veiculação de uma categoria gramatical, ii) a descrição dos contextos de uso de tal categoria em interações globais e locais, iii) o desenvolvimento de estratégias de ensino que privilegiam a apreensão de padrões de forma, sentido e uso e iv) a propiciação de uma produção crítica e problematizadora das formas

gramaticais contextualmente relevantes ao aprendiz. Defende-se, dessa forma, a articulação, por parte do professor e do material didático, desses diferentes saberes para um efetivo processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Referências

- ALVES, M. G., MACHADO, F. C. S., NESPOLI, J. B. Teorias linguísticas e ensino de língua estrangeira: perspectivas para o ensino do aspecto perfect a aprendizes brasileiros de língua inglesa. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, 11, 2020. p. 1-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília, 2018.
- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1976.
- DOWNING, A.; LOCKE, P. **English grammar: A university course**. London: Routledge, 2006.
- IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Observations about the form and meaning of the perfect. *In*: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (ed.). **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 153 - 205.
- JESUS, J. O aspecto perfect no inglês dos Estados Unidos (IEU) e no português do Brasil (PB): uma análise do perfect do tipo universal. **Anais da 7ª SIAC**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2016.
- LOPES, T. **A realização morfológica do aspecto perfect no português do Brasil e no inglês britânico: uma análise comparativa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- LOPES, T.; MARTINS, A. Realizações linguísticas do aspecto *perfect* no inglês canadense. **Anais do 69º Seminário do GEL**, São Paulo, USP, 2023.

MACHADO, F. C. S. Uma análise das realizações morfosintáticas do aspecto perfect existencial no inglês americano. **Anais da 9ª SIAC**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2018.

MACHADO, F. C. S. **A realização de perfect associado aos tempos passado e futuro no inglês americano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MENDES, E. Educação linguística intercultural. *In*: MATOS, D. C.; SOUSA, C. M. L. de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 123-134.

PANCHEVA, R. The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. *In*: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (ed.). **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 277 - 308.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A comprehensive grammar of the English language**. New York: Longman, 1985.

TÍLIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. *In*: FINARD, K.; SCHERRE, M., & VIDON, L. (org.), **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-210.

MONTAGEM E A QUESTÃO DA MÍMESIS EM *BERLIM ALEXANDERPLATZ*

Anderson da Silva Santos (UFRJ)¹

O início do século XX foi marcado por grandes transformações que redefiniram a sociedade ocidental e sinalizaram um momento tanto de rupturas quanto de continuidades nos campos social, político e econômico. Um momento histórico que pode ser compreendido como um período de intensas transformações, que se deram rapidamente e simultaneamente em praticamente todos os âmbitos da sociedade. O mundo ocidental, especialmente quando falamos dos países europeus, vinha sofrendo grandes abalos que colocavam em xeque valores tidos como tradicionais e identitários.

O historiador Eric Hobsbawm soube, de forma arguta, destacar esse período conturbado ao qual definiu como “a era dos extremos”, título dado à obra do autor que se dedica à análise dos acontecimentos que marcaram o início do século XX. No que diz respeito às artes, a ideia de modernismo será usada para definir uma época que, assim como o próprio termo, parece não dar conta de abarcar todas as transformações do período. Segundo colocação de Hobsbawm

É sem dúvida fundamental para quem queira entender o impacto da era dos cataclismos no mundo da alta cultura, das artes da elite, e sobretudo na vanguarda. Pois aceita-se que essas artes previam o colapso da sociedade liberal-burguesa com vários anos de antecedência. Em 1914, praticamente tudo o que se pode chamar pelo amplo e meio indefinido termo de “modernismo” já se achava a postos: cubismo; expressionismo; abstracionismo puro da pintura;

¹ E-mail: andersonsanctus@gmail.com.

funcionalismo e ausência de ornamentos na arquitetura; o abandono da tonalidade na música; o rompimento com a tradição literária (Hobsbawm, 2019, p. 178).

Se o termo modernismo, porém, como atesta o historiador inglês, era usado de forma ampla e meio indefinida para determinar as diversas formas de expressão artística no início do século passado, o que parecia ser comum a todas elas, contudo, era uma disposição à ruptura com as tradições. A literatura, em especial, ao buscar romper com as tradições que ditavam o ofício do escritor, colocará uma lupa sobre um mundo de valores burgueses que parecia estar demasiadamente envelhecido diante das transformações impostas pela modernidade. É nesse contexto que o romance, tido como uma atividade essencialmente burguesa, vislumbrará o que alguns teóricos entenderam como sua crise.

Uma questão que se impunha então para a literatura seria pois a da representação de uma tal realidade que as formas e técnicas do romance burguês pareciam não mais dar conta. Muitos escritores buscaram em suas obras criar uma ilusão de objetividade com vistas a uma representação mais genuína da realidade. Cada autor, à sua maneira, procurou trazer esse efeito de real para o romance. Em 1946, Erich Auerbach publicará *Mimesis: representação da realidade na literatura ocidental* [*Mimesis: Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*], uma coleção de ensaios sobre a representação da realidade na literatura ocidental. No ensaio final, o crítico alemão parece constituir um panorama da produção literária no início do século XX a partir de uma passagem da obra *The Lighthouse* de Virgínia Woolf. Auerbach destaca exatamente os elementos que marcam a produção literária do período, identificando as técnicas de representação da realidade que alcançaram o logro e sugerindo um paradigma que constituiria, podemos dizer, um *Zeitgeist*. Ao estabelecer, no entanto, esse cenário, Auerbach parece revelar uma limitação de cunho teórico.

Nesse sentido, coloca-se aqui uma importante questão: será que a noção de mimesis presente na obra de Auerbach não estaria

também limitada demais para abarcar os diferentes recursos utilizados pelos escritores com vistas a uma representação de uma realidade mais genuína? Tomando esse questionamento como norte, procuraremos, na referida obra de Auerbach, o que o crítico literário toma como elementos essenciais para sua compreensão de representação da realidade, ou seja, mimesis, no período defino como modernismo a partir da já citada obra de Virginia Woolf. Entendendo que, toda escolha supõe exclusões, buscaremos o que Auerbach acabou excluindo, questionando-nos sobre o que considerou como uma forma equivocada de representar a realidade. Enquanto alguns autores são citados como modelos de êxito, parece existir um silêncio sobre autores que buscaram igualmente usar de métodos inovadores nesse processo de representação da realidade. Um desses autores foi Alfred Döblin (1878-1957), que, em 1929, publicara sua obra-prima *Berlim Alexanderplatz*. Nos parece que os recursos técnicos utilizados por Döblin de forma exemplar serão bastante úteis em nosso questionamento sobre o conceito de mimesis trazido por Auerbach e capazes de deixar evidente uma espécie de lacuna importante em sua teoria sobre a representação da realidade. Nesse sentido, a análise aqui compreendida irá debruçar-se sobre tais questões, visando evidenciar certa limitação presente no conceito de Auerbach sobre mimesis, trazendo, como contraponto, uma obra que, tanto à época, como posteriormente, marcou a produção literária através da utilização exemplar de técnicas e recursos que desafiaram antigos métodos de representação da realidade.

Para nosso interesse, destacamos o último ensaio presente em *Mimesis*, intitulado “A Meia Marrom”, no qual o autor toma um episódio da obra *Ao Farol* [*To the Lighthouse*] (1927), de Virgínia Woolf, e delimita algumas características nela presentes como emblemáticas do período modernista, que irão tanto comprovar o intento de ruptura quanto estabelecer uma identidade própria de uma época. Em “A Meia Marrom”, Auerbach analisa um trecho da narrativa de Virginia Woolf em que a personagem Mrs. Ramsay, esposa de um renomado professor de filosofia de Londres

(Auerbach, 2021, p. 571), uma mulher bela, mas já não tão jovem, está com seu filho caçula, James, a tricotar uma meia para o filho do faroleiro. Como salienta Auerbach, todo o episódio ocorre enquanto Mrs. Ramsay está medindo a meia:

[n]esse episódio totalmente carente de importância são entretecidos constantemente outros elementos, os quais, sem interromper o seu prosseguimento, requerem muito mais tempo para serem contados do que ele duraria na realidade. Trata-se, preponderantemente, de movimentos internos, isto é, de movimentos que se realizam na consciência das personagens; e não somente de personagens que participam do processo externo, mas também de não-participantes, e até de personagens que, no momento, nem estão presentes: *people*, Mr. Bankes (Auerbach, 2021, p. 572).

Auerbach deter-se-á não só nesses movimentos externos, ou seja, na medição da meia, mas também em outros acontecimentos secundários que serão introduzidos na narrativa e que, para o autor, servirão de “andaime para os movimentos nas consciências de terceiros” (Auerbach, 2021, p. 572). Para o autor, “[o] escritor, como narrador de fatos objetivos, desaparece quase que completamente; quase tudo o que é dito aparece como reflexo na consciência das personagens do romance” (Auerbach, 2021, p. 577). Como será enfatizado, não parece existir um ponto de vista exterior ao romance, tudo parece acontecer na consciência das personagens;

não parece existir uma realidade objetiva, diversa do conteúdo da consciência das personagens do romance. Quando muito, há restos desta última que persistem nas curtas indicações correspondentes a curtos acontecimentos periféricos... (Auerbach, 2021, p. 577).

A seu ver, essa construção resulta em uma interpretação de que o escritor sabe tanto quanto uma personagem do romance que observasse a cena, da mesma forma interrogativa sobre o acontecimento, efeito alcançado graças à reprodução do conteúdo da consciência das personagens. Como observa Auerbach, outros

autores contemporâneos empregaram os mesmos meios para “reproduzir o conteúdo da consciência das personagens” (Auerbach, 2021, p. 578), marcando que a ferramenta parece ser uma questão própria de uma época, não limitada, portanto, ao gênio de Woolf. Para alguns desses autores, esses intentos “receberam nomes específicos, como *erlebte Rede*, *stream of consciousness* ou *monologue intérieur*”², e continua:

[m]as estas formas estilísticas, sobretudo a primeira, já foram empregadas muito antes na literatura, mas não com a mesma intenção artística; e, ao lado delas, há outras possibilidades, sintaticamente quase inconcebíveis, de fazer com que se confunda ou até que desapareça totalmente a impressão de uma realidade objetiva, dominada perfeitamente pelo escritor; possibilidades que não residem no campo do formal, mas na tonalidade e no contexto do conteudístico (Auerbach, 2021, p. 578).

O que Auerbach procura deixar evidente é que, por meio dos recursos empregados por Woolf e por alguns outros autores seus contemporâneos, o escritor coloca-se a si próprio na mesma posição de dúvida e interrogação, como se, diante do mundo então representado [*dargestellte*], soubesse tanto quanto as personagens ou mesmo o leitor. Para Auerbach,

[t]udo se resume, portanto, à questão da postura do escritor diante da realidade do mundo que representa; postura que é precisamente, totalmente diferente da daqueles autores que interpretam as ações, as situações e os caracteres das suas personagens com segurança objetiva, da forma que, tal como antes, ocorria de um modo geral. Goethe ou Keller, Dickens ou Meredith, Balzac ou Zola comunicavam-nos, partindo de um conhecimento seguro, o que as personagens faziam, o que pensavam ou sentiam ao agirem, de que forma deveriam ser

² Agradeço ao professor Elcio Cornelsen por lembrar que Döblin também utilizara os mesmos procedimentos narrativos em *Berlim Alexanderplatz* e, exatamente por isso, alguns críticos o acusaram de ter imitado James Joyce nesse aspecto.

interpretadas as suas ações ou pensamentos; estavam perfeitamente informados acerca dos seus caracteres (2021, p. 578).

Para o autor de *Mimesis* as representações subjetivas nesses romances eram apresentadas de maneira indireta, em forma de monólogo, sendo introduzidas na maioria dos casos por “‘pareceu-lhe que...’ ou ‘sentiu nesse instante que...’ ou coisa que o valha” (Auerbach, 2021, p. 578). No entanto, como destaca o autor, “quase nunca se tentava reproduzir o vaguear e o jogo da consciência, que se deixa impelir pela mudança das impressões” (Idem), de forma que o conteúdo indicado se limitava ao fato narrado.

Segundo Auerbach, a presença de muitos sujeitos cambiantes conjecturando sobre a lágrima de Mrs. Ramsay, por exemplo, será essencial para o processo e estilo de Virginia Woolf, pois dessa “pluralidade dos sujeitos pode-se concluir que, apesar de tudo, trata-se da intenção de pesquisar uma realidade objetiva, ou seja, neste caso concreto, de pesquisar a ‘verdadeira’ Mrs. Ramsay” (idem). Como destacará o crítico alemão:

[a] intenção de aproximação da realidade autêntica e objetiva mediante muitas impressões subjetivas, obtidas por diferentes pessoas, em diferentes instantes, é essencial para o processo moderno que estamos considerando. Diferencia-se nisto fundamentalmente do subjetivismo unipessoal, que só permite que fale um único ser, geralmente muito peculiar e que só considera válida a sua visão da realidade (2001, p. 483).

Ao falar de “impressões subjetivas” com objetivo de prescrutar uma realidade mais autêntica, parece-nos inevitável recordar o que Bakhtin caracteriza como peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski (2005, p. 4): “A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes”, desenvolvendo, assim, uma “uma multiplicidade de consciências equipolentes”. Woolf desenvolve a narrativa por meio de uma pluralidade de

consciências, tendo como finalidade prescrutar a realidade, que, conforme destacado por Auerbach, não busca ser constituída por uma visão unipessoal da mesma. Isso se dará num primeiro plano enquanto Mrs. Ramsay mede a meia para o filho do faroleiro. É a “representação pluripessoal da consciência” que leva a narrativa para diferentes lugares e tempos, estabelecendo a peculiaridade estilística da autora.

Auerbach chama atenção para a originalidade de Woolf ao tomar um evento corriqueiro, cotidiano, como ponto de partida para intercalar de forma natural e despropositada a trama interna da consciência com os acontecimentos externos “de tal forma que, de um modo surpreendente, totalmente desusado em tempos anteriores, ressalva violentamente o contraste entre o curto lapso de um acontecimento exterior e a riqueza, semelhante aos sonhos, dos processos de consciência”. Essas, segundo Auerbach:

[...] são as características distintivas e novas do processo: motivo casual que desencadeia os processos da consciência; reprodução natural ou, se se quiser, até naturalista dos mesmos na sua liberdade, não limitada por qualquer intenção nem por qualquer objeto determinado; elaboração do contraste entre tempo “exterior” e tempo “interior” (2021, p. 581).

Tais características teriam como fator comum delatar a posição do autor, de forma que este seria abandonado “ao acaso da contingência do real”. Diferente do que antes acontecia nas obras realistas, esse processo não se daria de forma racional ou com o objetivo de levar a um fim os acontecimentos externos, mas seriam “tentativas de esquadrihar uma realidade mais genuína, mais profunda e de fato mais real” (Auerbach, 2021, p. 584).

Auerbach, importante evidenciar, ao analisar a obra de Virginia Woolf, assim como fez nos ensaios anteriores, não busca fazer um estudo sobre a autora, mas prescrutar a representação da realidade na literatura ocidental. Woolf é tomada como exemplo de algumas características que marcam uma época, um *Zeitgeist*, por

assim dizer. Nesse sentido, o crítico alemão citará também outros autores, tais como Proust, Joyce, Thomas Mann, André Gide e Knut Hamsun, colocando-os entre os poucos “escritores que empregaram de forma tão coerente [...] o reflexo da consciência e a estratificação do tempo” (Auerbach, 2021, p. 588). Auerbach, portanto, está apresentando para o leitor autores que considera exemplar por terem utilizado “adequadamente” os recursos idiossincráticos do período na representação da realidade. Mais adiante, Auerbach deixará ainda mais evidente o que se espera de um autor moderno no que tange a representação da realidade:

Alguns escritores acharam seus próprios métodos ou empreenderam tentativas no sentido de fazer com que a realidade que tomavam como objeto aparecesse sob uma iluminação cambiante e estratificada, ou para abandonar a posição de representação aparentemente objetiva, ou da representação puramente subjetiva, em favor de uma perspectiva mais rica (2021, p. 588).

As características, portanto, a que se refere Auerbach ao analisar a obra de Woolf, como *fluxo de consciência*, *monólogo interior* e *estratificação do tempo*, são entendidas como um esforço empreendido pelos escritores modernistas “ou para abandonar a posição de representação aparentemente objetiva, ou da representação puramente subjetiva”, de forma a produzirem uma perspectiva mais rica sobre representação da realidade. Como observa Auerbach, cada escritor buscará desenvolver seus próprios métodos, nem todos terão sucesso nesse empreendimento, como afirma o autor. Caberia aqui então o questionamento: quais os critérios utilizados por Auerbach para determinar o insucesso desses escritores?

Ao falar do que se refere como “espécie do material”, a crítica de Auerbach recai em autores que, segundo ele, não conseguiram levar a cabo o contexto dos acontecimentos, numa narrativa na qual “muitas personagens, ou muitos fragmentos de acontecimentos” por serem articulados “por vezes frouxamente” não permitem ao

leitor seguir qualquer fio condutor (Auerbach, 2021, p. 589). O que se segue será uma elucidação do que, segundo Auerbach, fez com que outros autores não alcançassem o *status* por ele dado como representativos de uma época, de um *Zeitgeist* modernista.

Há romances que procuram reconstruir um meio a partir de uma série de farrapos de acontecimentos, com personagens constantemente mutantes, por vezes reaparecidas. Neste último caso poder-se-ia presumir que o escritor tem a intenção de aproveitar para o romance as possibilidades estruturais que oferece o cinema; estaríamos, porém, na direção errada, pois uma tal concentração de espaço e de tempo, como o cinema é capaz de atingir – por exemplo, representar a situação de um grupo de pessoas espalhadas em muitos lugares, de uma grande cidade, um exército, uma guerra, um país etc., mediante algumas imagens, no espaço de poucos segundos -. Nunca poderá ser atingida apenas pela palavra escrita ou lida³ (Auerbach, 2021 p. 589).

Quando Auerbach diz que “há romances que procuram reconstruir um meio a partir de uma série de farrapos de acontecimentos, com personagens constantemente mutantes tentando reconstruir um meio a partir de simples farrapos de acontecimentos/eventos” (*die eine Milieu aus lauter Ereignisfetzen mit ständig wechselnden, zuweilen wiederauftauchenden Personen zu rekonstruieren suchen*) o crítico parece entender que a utilização das possibilidades estruturais oferecidas pelo cinema dariam, no romance, um efeito de farrapos frouxamente amarrados, estabelecendo um caminho malogrado de representação da

³ No original: *Es gibt Romane, die eine Milieu aus lauter Ereignisfetzen mit ständig wechselnden, zuweilen wiederauftauchenden Personen zu rekonstruieren suchen. In diesem letzten Falle ist man geneigt, zu vermuten, daß der Schriftsteller beabsichtigt hat, die Strukturmöglichkeiten, die der Film bietet, für den Roman nutzbar zu machen; was aber wohl ein Irrweg wäre; eine solche Konzentration von Raum und Zeit, wie ihn der Film zu erzielen vermag – etwa die Lage einer über viele Orte verstreuten Menschengruppe, einer großen Stadt, einer Armee, eines Krieges, eines Landes usw. Durch einige Bilder binnen weniger Sekunden darzustellen -, kann das gesprochene oder gelesene Wort allein niemals erreichen.*

realidade. Podemos supor que Auerbach estivesse estabelecendo uma relação entre “farrapos” e “montagem”, técnica cinematográfica por excelência. Parece-nos que o que está em jogo na crítica de Auerbach é se a utilização das possibilidades estruturais que oferece o cinema seria capaz de realizar com sucesso no romance a representação da realidade. Para Auerbach o cinema expunha com nitidez os limites do romance, considerando seu próprio instrumento, ou seja, a linguagem (Auerbach, 2021, p. 590).

Se para Auerbach a utilização das possibilidades estruturais que o cinema oferecia seria um caminho equivocado e fadado ao fracasso na tentativa de representação da realidade, por outro lado, Walter Benjamin, em uma resenha publicada no n. 7 da revista *Die Gesellschaft* de 1930 intitulado ‘*Krisis des Romans: Zu Döblins ‘Berlin Alexanderplatz’*’ (“A crise do romance: sobre Berlim Alexanderplatz, de Döblin”), de forma aguçada, irá expor um outro olhar sobre a montagem como técnica narrativa. Ao falar propriamente do romance de Döblin, *Berlin Alexanderplatz* de 1929, então nos diz o autor:

[é] verdade que raramente se havia narrado nesse estilo, raramente a serenidade do leitor fora perturbada por ondas tão altas de acontecimentos e reflexões, raramente ele fora molhado, até os ossos, pela espuma da linguagem verdadeiramente falada. Mas não é necessário usar expressões artificiais, falar de “*dialogue intérieur*” ou aludir a Joyce. Na realidade, trata-se de uma coisa inteiramente diferente. O princípio estilístico do livro é a montagem (Benjamin, 1987, p. 56, grifos meus).

Benjamin parece compreender perfeitamente não só a originalidade do estilo de Döblin, mas também atestar uma contraposição com o que mais tarde será criticado por Auerbach. Notemos que Benjamin cita o “diálogo interior” e faz referência à Joyce, mas destaca que não há necessidade de recorrer a tais referências para constatar a tamanha originalidade do estilo döbliniano, pois “[na] realidade, trata-se de uma coisa inteiramente

diferente. O princípio estilístico do livro é a montagem” (Benjamin, 1987, p. 56). A técnica da montagem já se apresentava na literatura, como observara Benjamin, antes de se tornar uma essencialidade do cinema. Em Döblin, como destaca o autor, isso floresce ante uma necessidade gerada pela crise do romance, o que levará a uma radicalização da narrativa épica, conclamando o autor épico a se libertar da linguagem. Como afirma Döblin, “[o] livro é a morte das linguagens autênticas. O poeta épico que se limita a escrever não dispõe das forças linguísticas mais importantes e mais constitutivas” (Döblin. apud Benjamin, 1987, p. 55). Para Benjamin

[q]uem refletir sobre essa palestra de Döblin não precisará mais ater-se aos indícios externos dessa crise, que se manifesta no fortalecimento da radicalidade épica. Não se surpreenderá mais com a avalanche de romances biográficos e históricos. Como teórico, Döblin não se resigna com essa crise, mas antecipa-se a ela e a transforma em coisa sua. Seu último livro mostra que em sua produção a teoria e a prática coincidem (1987, p. 55).

É, portanto, através da montagem que a obra épica radicaliza a linguagem e expande suas possibilidades. Se para Auerbach a técnica cinematográfica impunha um limite ao romance, para Benjamin, a montagem representaria a radicalização da linguagem como meio de ultrapassar esse limite. Sobre a utilização da técnica cinematográfica no romance seria interessante tomarmos as reflexões de Sergei Eisenstein sobre a montagem. Eisenstein, em seu ensaio “Do teatro ao cinema” (1934), reunido em uma coleção de ensaios escritos entre 1928 e 1945, *A forma do filme [Film Form]* (2002), reconhecia o grau elevado que, no cinema, a técnica da montagem alcançara. Ao refletir sobre o trabalho do *plano* e *montagem*, Eisenstein afirma:

[o] plano é muito menos elaborável de modo independente do que a palavra e o som. Assim, o trabalho mútuo do plano e da montagem é, na realidade, uma ampliação de um processo microscopicamente inerente a todas as artes. Porém, no cinema este processo é elevado a

um tal grau que parece adquirir uma nova qualidade (Eisenstein, 2002, p. 16).

Podemos fazer uma analogia entre plano, para o cinema, e linguagem, para a literatura, entendendo que, em ambos, literatura e cinema, a montagem seria a ampliação dos processos microscopicamente inerentes às artes. Nesse sentido, poderíamos então transpor o pensamento de Eisenstein quando afirma que “[o] menor fragmento ‘distorcível’ da natureza é o plano; engenhosidade em suas combinações é a montagem” (Eisenstein, 2002, p. 17) para o campo da linguagem e da narrativa. Essa não nos parece uma analogia infundada. Eisenstein mesmo observa que a montagem como recurso narrativo apresenta-se em *Madame Bovary*, de Flaubert, como um dos melhores exemplos de montagem cruzada. Como afirma Eisenstein:

[m]as os alicerces se cravaram mais profundamente na tradição. É estranho, mas foi Flaubert quem nos deu um dos melhores exemplos de montagem-cruzada de diálogos, usada com a mesma intenção de dar ênfase expressiva à ideia. É o caso da cena, em *Madame Bovary*, em que Ema e Rodolfo se tornam mais íntimos. Duas linhas da fala são interligadas: a fala do orador na praça embaixo, e a conversa dos futuros amantes (Eisenstein, 2002, p. 21).

Seguir-se-á assim a citação a qual Eisenstein se refere aos diálogos que se cruzam entre as personagens, como “‘fragmentos’ desenvolvendo crescente tensão” e continua o cineasta:

[c]omo podemos ver, este é um entrelaçamento de duas linhas tematicamente idênticas, igualmente triviais. O assunto é sublimado por uma trivialidade monumental, cujo clímax é atingido através de uma continuação desta interseção e do jogo de palavras, com o significado sempre dependendo da justaposição das duas linhas (Eisenstein, 2011, p. 22).

Ao destacar que “o assunto é sublinhado por uma trivialidade monumental, cujo clímax é atingido através de uma continuação

desta interseção e do jogo de palavras, com significado sempre dependente da justaposição das duas linhas”, Eisenstein sinaliza a forma com que se realiza o efeito gerado pela analogia construída pelo processo de montagem, processo que intercala duas cenas diferentes. Observemos aqui que Eisenstein parece expor de forma simplificada as diferenças técnicas entre a montagem cinematográfica e a forma que essa se dá na literatura. No entanto, importante é perceber a formidável contribuição desse mecanismo para o cinema, numa forma de reconhecimento do “valor dos laços profundos com as tradições e metodologias da literatura” (Eisenstein, 2011, p. 25).

Eisenstein parece perceber a montagem não como uma invenção do cinema⁴, atestando suas possibilidades como recursos metodológicos já utilizados pela literatura. Assim, através da sobreposição de planos diferentes, fragmentos de cenas, acontece, por um processo de analogia, a produção de significado. Aqui surgem alguns elementos interessantes. O primeiro deles é o processo de analogia, que exige do espectador, no caso do cinema, ou do leitor, no caso da narrativa literária, uma resposta como receptor, retomando, dessa forma, a importância de uma representação que se dá no tempo, tendo o receptor por participante último da produção literária, seja ele um leitor treinado ou não.

A segunda questão que se nos apresenta é a da representação [*Darstellung*], que aqui parece ser mais entendida como apresentação [*Vorstellung*] capaz de produzir um efeito no leitor. Para pensarmos melhor a primeira questão, recorreremos à Carone Netto que, em *Metáfora e Montagem em Georg Trakl* (1972) o autor destaca que a característica estrutural das peças de Trakl “é a

⁴ Eisenstein estabelecerá também uma importante relação encontrada por Griffith em Dickens para pensar a montagem cinematográfica: “Disto, de Dickens, do romance vitoriano, brotam os primeiros rebentos da estética do cinema norte-americano, para sempre vinculada ao nome de David Wark Griffith”. (EISENSTEIN, Sergei. Dickens, Griffith e nós, p. 176. *In: A forma do filme*. Tradução: OTTONI, Teresa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002, p. 176-224).

justaposição de elementos descontínuos, através da qual são produzidos significados de alta imprevisibilidade” (Carone Netto, 1972, p. II). Para Carone Netto:

[é] nessa medida que os planos da metáfora e da montagem aqui se cruzam como formas econômicas (e modernas) de expressão – caracterizadas, ambas, por um desvio sistemático em relação às modalidades “lógicas” do discurso ordinário e literário convencional (Carone Netto, 1972, p. II).

Trakl, como aponta o autor, parece pôr de lado a “realidade empírica” o que em outros termos significaria que “a ordem ou a relação em que as coisas estão dispostas no mundo empírico passa a ser ‘desrespeitada’ no corpo do poema”, o que corresponderia a uma “deformação” do mundo (Carone Netto, 1972, p. 4). Carone Netto percebe, na escrita do poeta austríaco, a configuração de uma deformação do mundo que se dá por meio da linguagem, já que, para o autor, “qualquer desfiguramento do ‘real’ só pode ser entendida em função de uma deformação da linguagem, visto que é por meio desta que o mundo de alguma forma ‘se ordena’ ao nível da consciência” (Idem). Dessa forma, tal violação da realidade, que pode aparentar uma desordem, resulta em uma realidade transformada, um mundo que parece “recriado” através da escrita de Trakl. Como afirma Carone Netto:

E é através dessa violação de padrões consagrados, que a "realidade" em Trakl surge "transformada", isto é, reunida numa nova ordem, que muitas vezes pode ser confundida com "desordem". Isso quer dizer, em outras palavras, que o "real", em Trakl, aparece deformado, ou, se se quiser, "recriado". Nesse sentido, é admissível supor que o poema trakliano não esteja prioritariamente empenhado em reproduzir o ser segundo categorias já existentes, mas em instaurá-lo através da instrumentalidade de uma linguagem metafórica (1972, p. 5).

Entendendo a montagem como um processo que busca um resultado a partir da justaposição de dois objetos, o autor parece

extrair de Eisenstein que a técnica da montagem é um fenômeno presente em diferentes formas de arte, não sendo, assim, exclusivamente do cinema. Por outro lado, entende também que a montagem é um recurso que “exige a intervenção de uma consciência que interprete os signos justapostos: só assim o significativo (representação) assume o valor de significado” (Carone Netto, 1972, p. 66). Aqui, importante salientar, Carone Netto parece forçar, de certa forma, uma interpretação de maneira a adequar o que é proposto por Eisenstein ao seu estudo, parecendo radicalizar o que foi dito pelo cineasta russo. De toda forma, a montagem pode ser tomada como um princípio anterior ao cinema, sendo, portanto, um processo válido de maneira universal, independente do domínio estético considerado.

Uma questão, porém, que deve ser observada é que, nosso intuito é tomar a experimentação de Trakl, teorizada por Carone Netto, como exemplar na utilização da montagem com o objetivo de gerar um terceiro elemento, um efeito que, de outra forma, não seria possível. Essa observação se mostra necessária, visto que o autor austríaco não tinha como objetivo a representação da realidade, mas a reconfiguração da mesma e até a negação desta. O que aqui buscamos, porém, é pensar como a montagem, como técnica, é utilizada como processo mimético, e refletir sobre a realidade que se busca representar.

Em um de seus trabalhos em que trata do tema mimesis, *Mimesis e Modernidade* (2003), Luiz Costa Lima irá revisitar e revisar a noção de mimesis. Lima chamará atenção para o fato de que a noção de mimesis deve ser entendida no próprio contexto do pensamento grego antigo e que à obra mimética será atribuído um significado possibilitado por uma situação histórica, cabendo ao leitor, no caso da obra literária, essa atribuição. Essas questões, aparentemente triviais, servirão, no entanto, para uma progressiva revisão da noção de mimesis na modernidade.

Costa Lima parece desenvolver sua ideia de *mimesis da reprodução* e *mimesis da produção* ancorada em uma base teórica que ganhou destaque nos estudos literários nas últimas décadas do

século XX e é a partir dessa perspectiva que ele, posteriormente, fará um estudo sobre o conceito de representação [*Darstellung*]. A partir de tais reflexões, Costa Lima, em *Mímesis: Desafio ao Pensamento* [2014], irá se debruçar sobre a questão da experiência estética. Após uma análise das três críticas de Kant, comparando a noção de representação presente na *Poética* de Aristóteles, Lima, destacará que a mimesis, do ponto de vista de seu efeito, pode ser entendida como *apresentação* e *representação*. No entender de Lima:

[d]ada a importância que representação e apresentação desempenharão em nosso argumento, devemos aproveitar as últimas passagens para um comentário paralelo. A representação está sempre ligada a um objeto dado, operando uma primeira síntese que, no âmbito da Primeira Crítica, aciona a imaginação reprodutiva. Esta primeira atividade ainda não basta para que o conceito se constitua. Será ainda preciso que funcione como base para a ativação da intuição por meio da *Darstellung*. (A desnecessidade da representação na construção do conceito matemático confirma essa articulação: sua peculiaridade está em que prescinde da intuição empírica, i.e., é capaz de dizer de objetos, sem que eles se deem ao sentido.) A apresentação (*Darstellung*), portanto, tem um forte caráter de produção, apoiada por certo na empiricidade, de cujo horizonte a representação (*Vorstellung*) é dependente (2014, p. 111).

Como conclusão sobre as questões até aqui levantadas, podemos destacar que: 1. A noção clássica de mimesis fora desenvolvida em uma situação histórica específica. Ao considerar a mimesis como cópia, Platão tinha como preocupação a instituição de uma república livre dos vícios de sua contemporaneidade. Aristóteles, por outro lado, desenvolve sua noção de mimesis tendo como base a tragédia, e, mesmo sugerindo pela ideia do persuasivo que a obra trágica gera um efeito catártico no espectador, salientava o caráter pedagógico da representação. Importante destacar que Aristóteles supera a ideia platônica negativa sobre a mimesis e deixa, de forma embrionária, uma brecha para que a noção de mimesis seja atualizada; 2. Com a modernidade, a noção ainda clássica de

mímesis que Auerbach traz em sua obra parece não mais dar conta às demandas de uma teoria literária que salienta a importância do potencial efeito causado no receptor. A partir do trabalho de Mallarmé, Lima destaca que a mímesis como representação já não se adequava ao Ser, ou seja, não só representava somente a realidade, mas produzia algo capaz de alterar a própria realidade; 3. Debruçando-se sobre o caráter reprodutor da experiência estética, Lima irá propor um alargamento para a noção de mímesis, que denominará de *mímesis da produção*. Assim, considerando tal noção de mímesis, a experiência estética provocaria um efeito (*Wirkung*) no receptor e, num movimento contínuo que não se limitaria na produção, a mímesis possibilitaria ao leitor, dessa forma, a atribuição de significado.

A montagem, podemos propor, ao trabalhar com a produção de um terceiro elemento a partir de dois objetos em movimentos justapostos e descontínuos, supõe uma *mímesis da produção*, capaz de gerar um efeito através da apresentação [*Darstellung*]. O que parece estar em jogo, portanto, na crítica de Auerbach, seria uma questão teórica, por se prender a uma noção clássica de *mímesis* como representação da realidade. Döblin, por outro lado, parece rejeitar a teoria clássica de representação e alargar a noção de mímesis, buscando antes apresentar [*vorstellen*] por meio do relato do que representar [*darstellen*], aqui, de certa forma, criticado por Döblin. Nesse processo, o papel do leitor fica bastante evidente como componente essencial para a construção da obra, num movimento de produção a partir da experiência estética que encontra no receptor sua total realização. Döblin advoga uma obra que apresenta mais do que representa. Uma experiência estética de produção que abre para o leitor a possibilidade de participação na construção da obra.

Refutando a noção clássica de mímesis como representação, Döblin expõe ao leitor um autor não onisciente. O que reverbera é uma polifonia, em que não há consciências, mas “fragmentos” montados que se colidem e possibilitam a produção de um terceiro elemento, no dizer de Eisenstein. Todas essas questões parecem

confirmar que *Berlim Alexanderplatz* poderia ser tomada como uma obra que revisa a noção tradicional de mimesis da forma que é concebida por Auerbach, alargando a concepção do real e de representação. Podemos admitir, considerando as questões até aqui apresentadas, que *Berlim Alexanderplatz* se mostra, portanto, uma obra magistral, na qual percebemos a presença das mesmas características que, segundo Auerbach, marcam o episódio em “Meia Marrom”. Assim sendo, evidencia-se de forma notável que o silêncio de Auerbach em relação à obra de Döblin parece estar fundado numa concepção limitada e conservadora de mimesis. Dessa forma, nos parece, Döblin parece não só compartilhar do mesmo *Zeitgeist* que Virgínia Woolf, como se antecipar à crise do romance e revolucionar o futuro da obra épica.

Referências

- AUERBACH, E. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. Tradução de George Bernard Sperber e equipe da Perspectiva. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.
- AUERBACH, E. **Mimesis**: Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur. Bern: Francke Verlag, 1988.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BENJAMIN, W. A crise do romance: sobre Alexanderplatz, de Döblin. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 1).
- CARONE NETTO, M. **Metáfora e montagem em Georg Trakl**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- DÖBLIN, A. An Romanautoren und ihre Kritiker [1913]. In: DÖBLIN, A. **Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur**. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2013. p. 118-122.

DÖBLIN, A. **Berlim Alexanderplatz**. Trad. Irene Aron. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

EISENSTEIN, S. Do Teatro ao cinema (1934). *In: A forma do filme*. Tradução: OTTONI, T. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002, p. 15-26.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

LIMA, L. C. **Mímesis e modernidade: formas das sombras**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, L. C. **Mímesis: desafio ao pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LEITURAS CRÍTICAS DE *EFFI BRIEST*: ENTRE O REALISMO POÉTICO E A AMBIVALÊNCIA

Erica Schlude Wels (UFRJ)¹

O Realismo situa-se, na Europa, entre 1830 e 1880, articulando-se a romances, dramas e novelas que descrevem “a vida como foi” (Metzler, 2008, p. 293). No contexto alemão, Metzler (2008) assinala a dificuldade em definir, sob um único aspecto, a literatura da época após as revoluções de 1848, apresentando-se, de um lado, o ideal de Goethe; de outro, a partir de crescentes tendências liberais, já presentes desde 1830, uma recusa em seguir o *Fürstenknecht*, isto é, o modelo servil. Assim, o estilo realista surge como reação a tendências idealistas e românticas.²

Se em 1830, autores franceses como Stendhal (1783-1842) retratam, em suas obras, temáticas burguesas, as letras alemãs abraçam o estilo realista com certo atraso, apresentando aspectos como o humor distanciado e, frequentemente, forte ligação das pessoas com a terra e a paisagem.

Dentro do universo de escritores realistas de língua alemã, destaca-se Theodor Fontane (1819-1898), jornalista, poeta e crítico de teatro. De remota origem francesa, Fontane descende de huguenotes exilados e imigrados para Brandenburg. Para Bösch (1967, p. 26), esse prussiano, cuja cidade natal retrata em sua obra, é um mestre do *Espirit* irônico, do diálogo ligeiro e alusivo. A Berlim de Fontane, contudo, não é ainda a grande metrópole

¹ E-mail: eswels@letras.ufrj.br

² „Die Literatur der Epoche nach der Revolution von 1848 ist schwer unter einem einheitlichen Aspekt zu beschreiben: Einerseits steht sie noch immer unter dem Leitbild Goethe, andererseits waren besonders Schriftsteller des liberalen Lagers schon seit 1830 nicht mehr bereit, dem „Fürstenknecht“ nachzueifern. „Sie standen in deutlicher, oft auch polemischer Opposition zur idealistischen und romantischen Kunstauffassung“ (Metzler, 2008, p. 293). As traduções deste artigo são de nossa responsabilidade.

industrializada, capital da Alemanha, mas somente capital da Prússia de Otto von Bismarck (1815-1898), com forte guarnição militar, muitos aristocratas, oficiais burgueses ricos e burocracia.

Em 1878, quando já contava setenta anos, Fontane lança o primeiro romance, *Vor dem Sturm*.

Moderadamente pessimista, não tem muitas ilusões sobre a nobreza prussiana, ainda dominante, mas já decadente, nem tampouco sobre a burguesia arrivista, camadas que retrata com grande sutileza psicológica [...] (Rosenfeld, 1993, p. 107).

A idade avançada com que estreia no gênero romanesco traduz, para Carpeaux (1994, p. 174-175), a dificuldade de a literatura alemã adotar o estilo realista.

O realismo poético que, na literatura alemã engloba como destaques o trio formado por Wilhelm Raabe (1831-1910), Theodor Storm (1817-1888) e Theodor Fontane, distingue-se da produção dos grandes autores franceses, como Honoré de Balzac (1799-1850), Gustave Flaubert (1821-1881) e Émile Zola (1840-1902), ao minimizar uma representação mais direta de aspectos da realidade. Seguindo uma das mais conhecidas frases de Raabe, “É necessário observar cuidadosamente a rua, mas não se deve esquecer de olhar para as estrelas” (Theodor, 1980, p. 10); tem-se aí uma síntese do “Realismo Poético”.

Da vasta produção de Fontane, destacamos o romance *Effi Briest* (1894-1895), o qual, de acordo com Küpper (2015, p. 197) marca e distingue a literatura de língua alemã do realismo e do naturalismo ao estilo de Flaubert e Zola. Dessa forma, realismo poético define-se como:

uma literatura impelida pela intenção de reproduzir de maneira genuína a realidade, embora não tenha por finalidade a representação em si e não procure provar ou proclamar idéias filosóficas e políticas: ao contrário, também nesta forma deseja servir ao belo. Procura-se introduzir a poesia na esfera da realidade e

entrever grandeza nos acontecimentos insignificantes e corriqueiros (Bösch,1967, p. 386).

Effi Briest, apontada por muitos como a “Madame Bovary alemã”, é uma jovem aristocrata da classe dos *Junkers*, cuja personalidade transborda energia e vivacidade. Passa boa parte do tempo entre as amigas, desfrutando da liberdade e da exuberância da natureza ao seu redor, explorando os recantos da propriedade familiar. No meio de uma dessas brincadeiras, é convocada pelos pais a conhecer um amigo da família. Entra em cena o Barão Geert von Innstetten, ex-soldado, burocrata de carreira, quem, anos atrás, cortejara a mãe de Effi, Luise, no que foi retribuído. Contudo, o jovem Innstetten foi preterido na disputa pela mão de Luise por von Briest, então já nobre conselheiro e proprietário do solar de Hohen-Cremmen. Eis que, anos depois, Geert retorna. Os acontecimentos se sucedem rapidamente. Ao leitor, é informado que ele pedira a mão de Effi, o que foi aceito pelos pais. É significativo que a narrativa se inicie com a apresentação da propriedade dos Briest, importante *locus* da narrativa. A indiferença com que Effi aceita seu destino é uma possível chave que antecipa o tédio conjugal. As bodas são celebradas com rapidez, segue-se a lua-de-mel passada na Itália, durante a qual a jovem esposa já se ressentia do pouco envolvimento romântico. O casal muda-se para Kessin, balneário da Pomerânia Oriental. O lar de Kessin é, sem dúvida, um elemento contrastivo com o solar da infância. A residência de Effi e Geert é considerada assombrada, faltam-lhe móveis, há cômodos vazios. Na imaginação da jovem Briest, o espectro de um chinês assassinado habita o sótão, e à noite, seus passinhos torturam o sono da esposa, invariavelmente sozinha, enquanto o marido se encontra em viagens laborais. Nem o nascimento da filha, Anne, confere cores novas ao matrimônio; somente o envolvimento com o sedutor Major von Crampas quebra a rotina entorpecente de Kessin. Bom ouvinte, o major seduz Effi através de animadas conversas e passeios, ambos se nutrem de poemas e histórias. A primeira relação, ocorrida num trenó que adentra a floresta escura e fria, já traduz a fugacidade da paixão.

Após esse envolvimento, o leitor é distanciado de novos desdobramentos para acompanhar a trajetória do casal Geert-Effi rumo a Berlim. Ambos parecem excitados com a mudança para a cidade. Seis anos haviam se passado, até que um acidente doméstico envolvendo a filha do casal obriga Innstetten a procurar ataduras nos aposentos da esposa. Junto à singela caixinha de apetrechos de costura, encontra cartas envolvidas com um laço. Dessa forma, descobre a infidelidade da esposa com von Crampas. Inicialmente, Innstetten hesita, porém termina por convocar o Major a um duelo. O que se segue é uma sequência de infortúnios para Effi. Von Crampas perece na troca de tiros. Innstetten pede o divórcio, informa aos pais do ocorrido e pede a guarda de Anne. A jovem é deserddada, permanece longe dos pais e da filha ocupando um humilde apartamento em Berlim, junto de uma fiel criada, distraíndo-se com leituras, pinturas e missas. Consume-se pela culpa e pela falta da filha. Resignada, adoece. É visitada por um médico que recomenda à família que a acolha de volta, a fim de conceder-lhe algum alívio durante o tempo que lhe resta. O pedido é atendido, e Effi, separada e longe de Anne, parece voltar a ser a filha de outrora, podendo desfrutar das benesses do ambiente familiar.

Vale destacar que tanto o tema do adultério, quanto o do duelo, haviam sido abordados pelo escritor, em duas obras anteriores: *L'Adultera* (1882) e *Cécile* (1887), respectivamente. Isso nos leva a crer que em *Effi Briest*, o autor alcançou uma forma mais complexa de unir esses dois grandes temas.

Effi Briest é, resumidamente, segundo Carpeaux “[...] a tragédia do alto burocrata aristocrático, estúpido e incompreensivo, traído pela esposa fútil (obra que não precisa temer a comparação com madame Bovary)” (1994, p. 175). É digno de nota questionar se os adjetivos em destaque fazem jus às leituras das personagens centrais do romance, assim como defini-lo como a tragédia do alto burocrata, no lugar do drama vivenciado pela protagonista. Parece-nos que a história é nomeada intencionalmente com o nome da personagem, levando à comparação com o clássico francês, publicado 38 anos antes; em ambos, observa-se a centralidade das personagens

femininas nas tramas, chegando a intitulá-las. Theodor (1980) afirma, pautando-se em Kayser (1954), que “(...) como romances tornam-se estas obras cada vez mais as histórias dos figurantes centrais” (1980, p. 109).

Effi Briest pode ser definida como um vivo retrato das relações afetivas e sociais da nobreza prussiana da época.

Uma análise de relações eróticas e adultérios permite a Fontane a penetração aguda na situação da mulher e na estrutura de classes da época. [...] na obra-prima *Effi Briest*, se desfaz um matrimônio concluído por convenção, levando ao adultério e ao desmascaramento de um código de honra aristocrático tão vazio como a sociedade que insiste em mantê-lo e cuja dissolução íntima é sugerida com reserva compassiva, através da frágil Effi e do rígido marido (Rosenfeld, 1993, p. 107).

Bonomo (2018) sustenta que *Effi Briest* é um “romance de sociedade” (*Gesellschaftsroman*): “isto é, uma forma romanesca para a representação da vida social contemporânea. Essa modalidade, defendida pelo próprio Fontane, não disfarça a filiação à escola do realismo francês” (Bonomo, 2018, p. 971).

Configurações Familiares

O romance em questão traduz algumas das configurações sociais da época, como o declínio de prestígio dos grandes proprietários de terra, nobres que figuram entre as classes hegemônicas do Império. Fullbrock (2012) salienta que, em comparação com outras potências do período, como a Grã-Bretanha, a Alemanha apresentava diferenças nas estruturas de classes historicamente mais agudas.

Na Alemanha, a antiga classe *Junker* proprietária de terras ainda dominava a política prussiana por meio do sistema de votação de três classes (as circunscrições eleitorais não foram redefinidas para se adaptarem à rápida urbanização, favorecendo em grande parte as

áreas dominadas pelos *Junkers* povoadas de forma escassa), e por meio dos *Junkers* da Prússia dominando o Reich (2012, p. 155).

Na visão de Metzler (2008), com a emergência da sociedade industrial, acentua-se o declínio do poder econômico dos *Junkers*

Enquanto as antigas forças feudais, sob a liderança dos irmãos desiguais, Prússia e Áustria, se impunham, às atividades da burguesia seguiam três direções: socialmente desejava-se aproximar da nobreza, mas ao mesmo tempo não receber essa posição; politicamente desejava-se proteger do proletariado, sobretudo, obstruir sua ascensão ao poder, economicamente, desejava-se continuar a construir a “dinâmica livre” dos empresários (no sentido mais amplo) (Metzler, 2008, p. 297)³.

Ainda que vinculada ao pano de fundo histórico, a trama se descortina no ambiente privado. Nessa dinâmica da intimidade e das relações afetivas, ganha importância a residência dos Briest. Habitada pela família Briest desde o século XVII, a mansão de Hohen-Cremmen é, a um só tempo, símbolo de história, tradição, status econômico/político da família e coração dos prazeres infantis de Effi. O solar de Hohen-Cremmen, pertencente ao marquesado de Brandemburg, remete à nobreza do leste do Elba, aos grandes latifundiários que compunham a classe mais elevada da Prússia durante o Império. “O *Kaiserreich* era, com efeito, uma nação industrial com a dinâmica econômica correspondente, e que marginalizava cada vez mais a classe dos donos de terra” (Küpper, 2015, p. 201).

O primeiro capítulo centra-se na conversa entre mãe e filha, mergulhadas na “calma do meio-dia”:

³ „Als die alten feudalen Kräfte unter Führung der beiden ungleichen Brüder Preußen und Österreich sich wieder durchgesetzt hatten, gingen die Aktivitäten des Bürgertums in drei Richtungen: Gesellschaftlich wollte man sich dem Adel annähern, aber nicht diese Position einnehmen; politisch wollte man sich vor dem Proletariat schützen, vor allem dessen Aufstieg zur Macht verhindern; wirtschaftlich wollte man die „freie Dynamik“ des Unternehmers (im weitesten Sinn) weiter ausbauen“ (Metzler, 2008, p. 297).

Diante da mansão de Hohen-Cremen, habitada pela família Briest desde a época do príncipe-eleitor Georg Wilhelm, a intensa luz do sol iluminava a estrada da aldeia, mergulhada na calma do meio-dia, enquanto, para os lados do parque e do jardim, uma ala lateral em ângulo reto com o edifício principal lançava sua vasta sombra sobre uma alameda revestida de ladrilhos brancos e verdes, e, para além dela, sobre uma grande rotunda com um relógio de sol no centro e margens guarnecidas de *canna indica* e ruibarbo. Cerca de vinte passos mais à frente, em uma direção paralela à ala lateral, estendia-se o muro de um cemitério todo recoberto de minúsculas folhas de hera, interrompido num único ponto por um pequeno portão de ferro pintado de branco, atrás do qual se erguia a torre de Hohen-Cremmen, (...) (2013, p. 9).

A propriedade dos Briest é personagem central da história; na verdade, o espaço ficcional, aqui traduzido na casa da Família e, posteriormente, na residência de Innstetten em Kessin, acompanha e marca as mudanças vivenciadas por Effi. No longo trecho inicial, o leitor depara-se com a pintura de um local idílico. Algumas linhas depois, entra em cena outro elemento importante desse *locus amoenus*: o balanço, próximo ao lago, passatempo favorito da jovem:

[o] edifício principal, a ala lateral e o muro do cemitério formavam uma ferradura, que encerrava um pequeno jardim ornamental e possuía uma extremidade aberta, a qual dava para um lago onde se viam um embarcadouro e um bote preso por uma corrente; bem próximo ao lago havia um balanço, feito de uma prancha ligada em cada uma de suas extremidades a uma corda – os postes que sustentavam a trave estavam já um pouco inclinados (2013, p. 9).

No balanço, junto à imagem da janela sempre aberta, em busca de ar fresco, ou nos passeios ao ar livre, encontramos a caracterização da “*Tochter der Luft*”, “filha do ar”(2013, p. 11), variante de filha do sonho, isto é, uma alma livre, em flagrante contraste com a rigidez de princípios do marido e o conservadorismo da mãe.

Enquanto o início da narrativa prioriza o espaço ficcional, a “casa-ninho” (Bachelard, 1978, p. 262) da família Briest, as linhas seguintes situam os laços parentais da protagonista, descrevendo mãe e filha ocupadas com afazeres próprios da condição feminina da época: enquanto conversam, trabalham com afinco na confecção de um tapete de altar feito de crochê. De vez em quando, entre o movimento das agulhas e a admiração pela beleza e juventude da mãe Luise, a filha faz ginástica “medicinal e caseira”, composta por flexões e alongamentos. Já nesse capítulo inicial que Luise prepara Effi para a visita de um “velho amigo” (2013, p. 13). A bela e máscula figura é, na verdade, o Barão Geert von Innstetten, outrora noivo da mãe. Aos trinta e oito anos, mas ainda solteiro, é o bem-sucedido administrador de Kessin, atarefado conselheiro distrital, homem de futuro promissor, convidado frequente de Bismarck em Varzin. Effi confia às amigas Bertha, Hertha e Hulda, cuja chegada interrompe o trabalho com as agulhas:

(...) está [a mãe de Effi] esperando a visita de um velho amigo de seu tempo de menina. Mais tarde lhes conto a respeito dele, é uma história de amor com herói e heroína e, por fim, renúncia. Vocês vão arregalar os olhos de espanto. Aliás, já vi esse velho amigo da mamãe, lá em Schwantikow; é conselheiro provincial, tem uma bela figura e é muito másculo (2013, p. 13).

A introdução da figura masculina do Barão von Innstetten marca a suspensão da felicidade e da convivência feliz da “filha do ar”. Ao mesmo tempo que conhece o pretendente – ela, aos 17 anos, ele, próximo dos quarenta –, Effi é informada de que o esbelto militar pedira sua mão. Ao que ela não reluta em dizer “sim”.

No mesmo dia, o barão Innstetten se tornou o noivo de Effi Briest. Durante o banquete de noivado, que veio a seguir, o jovial pai da noiva, um tanto deslocado em seu solene papel, ergueu um brinde ao novo casal, provocando uma viva comoção na senhora Von Briest, que devia estar pensando nos acontecimentos de quase dezoito anos antes. Mas não por muito tempo; não pudera ser ela, então em seu

lugar seria a filha, o que, bem pensadas as coisas, era bom também, ou até melhor (2013, p. 27).

A reação da noiva beira a apatia, aliada à uma rígida introjeção dos valores que regem os acordos matrimoniais de sua classe. A obediência aos pais, no código aristocrático do casamento por convenção, estabelece a dimensão do matrimônio alheio ao envolvimento erótico ou ao namoro espontâneo. Nos capítulos seguintes, a idílica existência em Hohen-Cremmen é sacudida pela necessidade dos arranjos para o enxoval da noiva, que viaja a Berlim acompanhada da mãe, ao mesmo tempo que inicia os preparativos para o baile de despedida de solteira.

Durante as excursões para as compras, à maneira “bovarista”, Effi descreve como deverá ser seu futuro lar: meio siberiano, onde jamais faltavam o gelo e a neve. De fato, “sendo uma estância na costa do Mar Báltico, Kessin fica, por motivos óbvios, completamente isolada no outono, no inverno e na primavera” (Küpper, 2015, p. 202). Como parte de sua fabulação durante as compras, ela cobiça um sofisticado casaco de peles; para os quartos, biombos japoneses e abajures vermelhos. Percebe-se, no contraponto estabelecido pelas extravagâncias da jovem, o apego ao “Princípio do prazer”, desconectando-se do necessário “Princípio da realidade”, para citar a oposição freudiana; Luise alerta a filha de que o que a aguarda é algo muito diferente dos dias solares da juventude: “Você é uma criança. Bonitos (*sic*) e poéticos. Assim são as fantasias. A realidade é diferente, e muitas vezes é bom que, em vez de luz e brilho, haja escuridão” (2013, p. 43).

Nas conversas entre as duas mulheres, Luise comporta-se como guardiã da tradição do casamento; já Effi insinua, em seu bovarismo, justamente tudo aquilo que selará seu destino: “O amor vem em primeiro lugar, mas logo em seguida vêm o brilho e a honra, e então a diversão. Sim, a diversão, sempre algo novo, sempre algo porque eu possa rir ou chorar. O que não posso suportar é o tédio” (2013, p. 45).

No *continuum* Baronesa von Briest, Effi e Barão von Innstetten, em que os dois ex-noivos se equilibram para manter Effi em conformidade com as convenções sociais, a mãe ainda tenta imprimir o “amor” às seguras engrenagens do sistema matrimonial; a isso, a jovem reage revelando sua ética amorosa:

[v]ocê não ama Geert? -- Por que não o amaria? Amo Hulda, e amo Bertha, e amo Hertha. Amo também o velho Niemeyer. E não preciso dizer que amo vocês. Amo todos que me querem bem e são bons para mim e me cobrem de mimos. E Geert também fará o mesmo. Claro que à sua maneira. Já em Veneza quer me presentear com jóias. Ele nem imagina que eu não dou importância alguma a jóias. Prefiro escalar, prefiro me balançar de preferência sentindo medo de que em algum momento algo possa se romper ou partir e me fazer cair (2013, p. 48).

A larga diferença de idade entre Innstetten e Effi pode ser associada à identificação do marido com a figura paterna. Na verdade, o pai de Effi é sempre descrito como jovial, bem-humorado e autor de ditos espirituosos, ao passo que von Innstetten é classificado como um “educador”, modelo exemplar de provedor. Por exemplo, na viagem de lua-de-mel, ignora o romantismo tão desejado pela esposa, aproveitando a estadia para se nutrir da arte italiana. Assim, “Os cartões postais que Effi envia aos pais revelam que seu marido usa a viagem puramente como uma jornada educativa” (Küpper, 2015, p. 202). A classificação de “educador” parte do Major: “Innstetten, minha senhora, além de seu ardente desejo de fazer carreira custe o que custar, se necessário até conjurando um fantasma, tem ainda uma segunda paixão: ele sempre age como um educador, é um pedagogo nato (...)” (2013, p. 183). Crampas é pintado como um tipo galanteador e acostumado a paixões efêmeras, enquanto mantém seu casamento; servira na mesma brigada que Innstetten durante a guerra e se encontravam com frequência na casa de um certo Conde Gröbern, ao norte de Paris. Ele chega a Kessin, acompanhado da mulher, com a incumbência de assumir o posto de chefe militar do distrito. Effi tivera contato com as maledicências a respeito dos relacionamentos

extraconjugais de Von Crampas e, de início, sua pessoa não lhe desperta nada especial – na verdade, ela confessa um ligeiro constrangimento ao vê-lo; além disso, o comportamento melancólico e antissocial da esposa do Major impede o casal de aceitar com desenvoltura convites para eventos organizados pela pequena comunidade local. Crampas consegue quebrar a resistência inicial da jovem esposa, ouvindo-a com atenção e mantendo-se disponível para cavalgadas e longas conversas. Sendo assim, o “método educacional” proposto por Crampas segue uma cartilha distinta daquela empregada pelo marido.

Também em seu papel como “educador”, distante das ânsias eróticas e românticas de Briest, von Innstetten é capaz de assustá-la: “[v]eja, mamãe, há algo aí que me atormenta e me assusta. Ele é tão amável e bom para mim e tão complacente, mas...mas eu tenho medo dele” (2013, p. 49).

O medo da esposa é aumentado devido ao comportamento de Innstetten a respeito do caso da assombração do chinês. Ademais, é seu próprio marido que lhe conta uma história perdida entre as brumas do passado da província, que versa sobre um marinheiro chinês que teria sido trazido por um capitão do mar. Na data em que o capitão desposaria uma jovem mulher, ela desaparece. O mesmo ocorrera com o chinês, que, no dia seguinte, é encontrado morto. Em seguida, o corpo é enterrado ao lado do pequeno cemitério da cidade, local por onde gosta de caminhar a jovem Briest. Ela experimenta grande desconforto à noite, em seus aposentos, assustando-se com qualquer pequeno ruído e ressentindo-se da ausência frequente do marido. O cão Rollo e os empregados são suas únicas proteções. Logo no início da residência em Kessin, ao explorar o andar de cima, Effi encontra uma pequena gravura de um chinês, colada no espaldar de uma cadeira.

Apenas em um deles [dos quatro quartos localizados no andar superior] havia três cadeiras de vime muito usadas, e no encosto de uma delas estava colada uma imagenzinha de apenas meio dedo de

comprimento representando um chinês de casaco azul, pantalonas amarelas e um chapéu amarelo na cabeça” (2013, p. 85).

À noite, sua imaginação une os dois eventos, levando-a a crer que a assombração do chinês move-se no soturno andar de cima. “Por mais ou menos uma hora, quando acordei à noite, tive a impressão de ouvir sapatos se arrastando sobre o piso, como se alguém dançasse, e até algo que parecia música” (2013, p. 80).

Para Crampas, a “pedagogia” adotada por Innstetten é um eficiente modo preventivo de manter a esposa “na linha”:

[u]ma mulher jovem é uma mulher jovem, e um conselheiro provincial é um conselheiro provincial. Ele está sempre viajando pelo distrito, e então a casa fica sozinha e desabitada. Mas um fantasma é como um querubim de espada em riste... (2013, p. 183).

Assim, tanto o ambiente feliz de Hohen-Cremmen, quanto a residência soturna de Kessin são espaços ficcionais determinantes na narrativa. O clima frequentemente invernosso da nova casa reforça o sentimento de solidão e deslocamento da jovem. O cenário ameaçador é completado pela assombração do chinês. A história de fantasmas, contida na história principal é, na opinião de Küpper (2015), uma prova da modernidade da obra de Fontane. Se, para muitos críticos, *Effi Briest* é lida como um romance que deve a estrutura temática básica (casamento sem amor, adultério, punição da heroína) ao clássico de Flaubert, o espectro do chinês liga-se, por um lado, aos romances góticos ingleses e, do outro, antecipa o *das Unheimliche* freudiano, explicitado pelo “Pai da Psicanálise” no conhecido texto de 1919 sobre E.T.A Hoffmann e seu *Sandmann*.

A história inteira é uma referência óbvia ao paradigma das histórias de fantasma românticas que tiveram início com o romance gótico do final do século XVIII, e que alcançaram seu ápice literário com as narrativas fantásticas de E. T.A. Hoffmann. Esse subgênero da narrativa romântica é caracterizado por acontecimentos que interrompem a vida cotidiana banal (...) Obviamente, toda a história

do fantasma é uma construção subjetiva de Effi, o que faz com que nós, leitores, sejamos convocados a investigar aquilo que subjaz “objetivamente” à imaginação da personagem (Küpfer, 2015, p. 211).

Jahraus (2013) relaciona histórias de fantasmas a traços românticos, presentes em outro clássico do período, *Der Schimmelreiter* (1888), de autoria de Theodor Storm, ou ainda nas obras de ETA Hoffmann. Trata-se, assim, da presença de elementos subjetivos que acionam a esfera do inexplicável, ainda que num romance considerado por muitos como o ápice da produção do realismo poético:

[o] fantasma desse chinês anda aparentemente pelo sótão e produz ruídos estranhos, os quais assustam Effi fortemente à noite. Que o espectro pudesse causar tal efeito, foi algo naturalmente, por parte de seu marido, perfeita e pérfidamente preparado, ao contar a história do estranho chinês, a qual Effi considera assustadora. (...) Contudo algo fantasmagórico resta desse chinês, e pergunta-se também aqui, o que tal fantasma tem a buscar num romance realista (Jahraus, 2013, p. 138)⁴.

Madame Bovary e *Effi Briest* apontam caminhos distintos quanto aos desdobramentos da descoberta do adultério. No primeiro, o médico provinciano Charles reage com indiferença ao descobrir os romances da esposa. No segundo, o Barão se vê encurralado por um estreito código de honra, levando-o à necessidade de retratação via duelo. Na obra de Norbert Elias, *Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*

⁴ „Das Gespenst dieses Chinesen läuft offenbar immer über den Dachboden und erzeugt irritierende Geräusche, die Effi nachts stark ängstigen. Dass der Spuk so gut wirken konnte, war natürlich von ihrem Ehemann perfekt und perfide vorbereitet, indem er ihr die Geschichte des fremdartigen Chinesen erzählt, was Effi „gruselig“ findet (...). “ Und dennoch bleibt etwas Gespenstisches von diesem Chinesen übrig, und man fragt sich auch hier, was ein solches Gespenst in einem realistischen Roman zu suchen hat“ (Jahraus, 2013, p. 138).

(1997), o teórico se detém longamente na análise dessa prática, resumida na fórmula “exigir e dar satisfação”:

[n]a Alemanha, como em quase todas as nações européias, o desenvolvimento seguiu um outro rumo, para o que contribuiu muito a sua fragmentação política e o seu repetido papel como arena de guerra da Europa. Aí, sobretudo na Prússia e na Áustria, o código de honra dos guerreiros – a obrigação de arriscar a vida em duelo para provar que se é digno de pertencer à elite social, aquela que possui “honra” – manteve seu papel crucial até as primeiras décadas do século XX (1997, p. 57).

Para Küpper (2015), embora o código do duelo fosse válido na Prússia da década de 1880, a forma como ele é introduzido na narrativa, “demonstra que, ao mesmo tempo, ele já não era mais evidente por si mesmo” (2015, p. 205). Wüllersdorf, confidente de Innstetten, chega a tentar dissuadi-lo de levar a cabo a vingança.

Nesse sentido, o diálogo com Wüllersdorf é uma prova da crítica implícita a esse código, o qual termina por vencer o “pedagogo” e sua relutância inicial. A seguinte declaração do Barão, que sela a conversa com o amigo, resume a visão crítica que defendemos aqui, a respeito das representações sociais: “Já me torturei longamente com o meu ‘tem de ser?’ O mundo é como é, e as coisas não se passam como nós queremos, e sim como os outros querem” (2013, p. 321). Basta perguntar – como faz Metzler (2008), quem são esses outros⁵.

Arquitetura de Gêneros: Ambivalências

Effi Briest apresenta um rico painel do erotismo e das relações de afeto, temas conectados, obviamente, ao casamento e à infidelidade. Cúmplice do olhar puro da jovem esposa, o leitor acompanha suas expectativas, sonhos e enfado. Tal perspectiva

⁵ „Aber wer sind diese „anderen“, deren Diktat man so kritiklos folgt?“ (Metzler; 2008, p. 297).

entra automaticamente em choque com o *status quo* em vigor, destinado ao apagamento do desejo feminino, ao mesmo tempo que insere a mulher como alicerce no projeto familiar e patriarcal – casamento, filhos, lar, obediência ao marido. As tramas deste projeto apresentam-se por demais fechadas, impedindo qualquer tentativa de flexibilização. Logo, a ruptura faz ruir todo o edifício familiar. O adultério, violência ou pacto matrimonial, denuncia a farsa do casamento por convenção. Em suma, a escrita do adultério apresenta-se como um rico recurso para se falar de erotismo e das fragilidades dos ditames matrimoniais. Todavia, inserido na estrutura patriarcal conservadora, o adultério reveste-se da mais vergonhosa das afrontas; a ótica patriarcal institui o marido como extensão natural de uma linhagem paternalista. Em resumo, concordamos com o ponto-de-vista de Cornell (2018, p. 146), “por cultura patriarcal entendo uma ordem social que organiza nossas relações sexuais por meio da linhagem patrilinear.”

O romance apresenta questões que remetem à estrutura de gêneros do período que retrata, marcada por um forte binarismo. Masculino *versus* feminino. Homem másculo *versus* mulher delicada. Mundo do trabalho *versus* mundo doméstico. Experiência *versus* juventude. Contudo, não só no contraste óbvio entre o Barão e sua esposa que se alicerça a história. Uma leitura interessante pode ser obtida pela convivência entre os pais de Effi. Como afirmamos anteriormente, a mãe surge como verdadeira guardiã do casamento. Apesar da concordância e aprovação pelo arranjo que sela o destino de sua única filha, o pai de Effi parece guiado por uma visão menos ortodoxa da realidade. No par Louise-von Briest, é a mulher que sustenta a rigidez dos códigos matrimoniais. Assim, é através das falas do “velho Briest”, que Fontane se permite ironias e críticas aos padrões sociais vigentes. Apesar de o pai de também transmitir ao leitor acomodação ao seu papel privilegiado, em vários momentos, seu senso crítico surge lúcido, em oposição aos esforços da mãe em seguir os padrões familiares. Selecionamos, abaixo, alguns trechos do humor crítico do Barão:

—Contenha-se, Briest – sussurrou-lhe a esposa num tom profundamente sério --, você não está aqui para dizer coisas ambíguas, e sim para fazer as honras da casa. Estamos celebrando um casamento, não um torneio de caça.

Ao que Briest respondeu que não via uma diferença tão grande entre as duas coisas, e de resto estava feliz (2013, p. 52).

—Nada nos faz tão bem quanto um casamento, com exceção do nosso, naturalmente (p. 53).

—No fundo você [Luise] combinaria mais com Innstetten que Effi. Pena que é tarde demais.

—Sempre galante, se descontarmos a inconveniência (p. 54).

Quando apresentamos uma leitura possível pautada num *constructo* de gêneros, temos em mente de seu caráter relacional, uma forma de afirmar a substancialidade das categorias de homem e mulher, masculino e feminino. Pautamo-nos em Scott (1998) que, ao definir “gênero” engloba o discurso da diferença entre os sexos, em sentido *lato*, uma vez que inclui ideias, estruturas, instituições, práticas cotidianas, rituais e tudo que constitui as relações sociais. Instrumento de ordenação do mundo, o gênero é inseparável da organização social:

Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (1998, p. 2).

Ainda na visão de Scott (2019, p. 50), ao desprender-se do determinismo biológico, o gênero sublinha também o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Entre as categorias que estabilizam o mundo, produzindo identidades, totalizando formas de ser e moldando corpos, o gênero é a principal. “De saída sabemos: ou é homem ou mulher, não há outra categoria, supõem alguns, de inteligibilidade para os corpos” (Vieira, 2018, p.

351). As identidades são, assim, “tecnologias sociais” (p. 362) que incidem sobre os corpos para a manutenção do *status quo*.

Gênero não é corpo. É a interpretação do corpo, como ele é afetado pela cultura que designa, por relações semióticas, simbólicas arbitrárias daquilo que é considerado masculino e feminino. Assim, é pré-discursivo, dado antes do nascimento, “pressuposto e performático” (Vieira, 2018, p. 363). Ordena o mundo de forma hierarquizada, seguindo princípios de valor, promovendo densidades diferenciadas.

No romance de Fontane, percebem-se sutilezas nas expectativas elencadas a cada papel social. Por exemplo, a loquacidade de Briest pontua o romance com passagens de leve humor e crítica. Não é, portanto, gratuito o fato desse personagem apresentar um conhecido *Leitmotiv* – “é um campo vasto”, “es ist ein *weites Feld*” – que surge pelo menos cinco vezes ao longo do romance. A expressão, segundo o *Dicionário Duden*, significa, resumidamente, “ein schwieriges, vielschichtiges, umfangreiches Thema.” Ou seja, um tema difícil, complexo e abrangente. Introduzido por Fontane, o “campo vasto” (*weites Feld*) nomeou, anos depois, em 1995, um romance do escritor Günter Grass (1927-2015).

O desfecho do capítulo V é elucidativo na estrutura binária dos gêneros. Marido e mulher discorrem sobre a viagem de núpcias da filha e do genro, motivada pelo recebimento de um cartão postal da lua de mel. A mãe percebe, nas entrelinhas, o enfado da filha, ao que o pai retruca:

— Ah, Luise, não me venha com essas histórias. Effi é nossa filha, mas desde 3 de outubro ela é baronesa von Innstetten. E se seu marido, nosso genro, quer fazer uma viagem de núpcias e aproveitar a ocasião para recatalogar todas as galerias de arte, não posso impedi-lo. É justamente isso que se chama casar.

— Quer dizer que agora você admite. Mas para mim você sempre negou, sempre negou que a mulher se encontre numa situação de submissão.

— É de fato um campo muito vasto (2013, p. 60).

O “campo vasto” encerra, inclusive, a narrativa, no momento em que von Briest e sua esposa discutem se não teriam sido culpados pelo adoecimento e conseqüente perda da filha. É justamente Luise (ex-pretendente de Innstetten, é importante mencionar) quem levanta dúvidas, ao passo que o Barão pronuncia frases evasivas:

— O que você quer dizer com isso?

— Se não a deveríamos ter educado de modo diferente. Nós, justamente. (...). E, então, Briest, por mais que me doa lhe dizer, você com suas constantes ambigüidades...e, por fim, essa é a acusação que me faço, porque não quero ficar isenta de culpa em tudo isso, se ela não era talvez jovem demais.

— Ah, Luise, esqueça, esse é um campo muito vasto (2013, p. 400).

Outro aspecto importante em nossa análise é a doença de Effi, agravada pelo desfecho trágico da relação extraconjugal. No excerto destacado, observamos elementos que parecem se articular ao início da *Psicanálise*, com a publicação de *Estudos sobre a Histeria* (1895), de Sigmund Freud (1856-1939) e Josef Breuer (1842-1925).

Mas o que ele disse em silêncio para si mesmo foi: Doença fingida e representada com virtuosismo; uma filha de Eva *comme il faut*. Não deixou, porém, que notassem nada e pronunciou com a mais desejável seriedade: -- O melhor que posso recomendar são repouso e agasalho. E um remédio, nada forte, fará o resto. (...) Peço-lhe o favor, prezada senhora, de tomar meia colher de chá dessa receita a cada duas horas. Vai acalmar-lhe os nervos. Nada de esforços mentais, nada de visitas, nada de leituras (2013, p. 271).

Em um dos diálogos com sua mãe, a sonhadora Effi já manifestara seu posicionamento como não partidária do “casamento exemplar”, mas sim da igualdade.

Eu sou...bem, sou partidária da igualdade, e também, naturalmente, do carinho e do amor. (...) O amor vem em primeiro lugar, mas logo em seguida vêm o brilho e a honra, e então a diversão. Sim, a

diversão, sempre algo de novo, sempre algo porque eu possa rir ou chorar. O que não posso suportar é o tédio (2013, p. 45).

Sutil e poeticamente é como a narrativa descreve o primeiro envolvimento carnal entre o Major e Effi. O enlace se dá num trenó, já uma imagem de gozo fugaz e transitório, por estar em movimento. Von Crampas segura a mão trêmula da jovem e o veículo percorre caminhos desconhecidos. Trata-se da recuperação de uma metáfora poética tradicional, “perder-se pelo caminho” (Küpper, 200).

Nas passagens selecionadas, percebe-se uma alternância de construções de gênero ambivalentes, ou seja, marcadas por aspectos que indicam modernidade e transição de valores, ou que reproduzem o *status quo*. Nesse sentido, a protagonista sintetiza características que ora afirmam os valores patriarcais (na indiferença com que se encaixa ao seu destino de boa filha), ora que os transcendem, como no exercício da infidelidade ou nas visões acerca da vida, pautadas pelo hedonismo.

Apesar de ressonâncias modernas com uma possível leitura de sintomas históricos considerados a partir do surgimento da psicanálise em finais do século XIX, é uma doença fatal que pune a jovem adúltera.

Considerações finais

Effi Briest inscreve Fontane na estirpe dos grandes autores realistas. Como aponta Küpper “Caso paradigmático do atraso cultural da Prússia-Alemanha do século XIX” (Küpper, 2015, p. 200) e obra no caminho da modernidade.

O romance reúne elementos modernos em convívio com traços resistentes do *status quo*, ou seja, é marcado pela ambivalência. Enquanto exemplar do “realismo poético”, *Effi Briest* apresenta delicados tons e nuances, como na configuração do adultério.

A assombração do chinês, elaboração subjetiva de Effi, leva à dúvida do que pode irromper para além da realidade objetal.

Espaço de fantasia, possível elaboração psíquica da culpa e da angústia. Em que pese o diálogo com Freud (*das Unheimliche*), assim como na passagem em que essa autêntica “filha de Eva” exagera os sintomas de um mal-estar súbito.

Além disso, há uma marca psicanalítica na relação Baronesa – Innstetten – Effi. Ex-pretendente da mãe, Innstetten recebe o troféu mais valioso, a filha do casal. Assim, a mãe continua a gozar da companhia e da entrada do ex-noivo à família, dessa vez como sogra. É um dado instigante sabermos dessa espécie de triângulo amoroso, compondo o fio de um novelo-novela familiar.

Finalmente, destacamos a ambivalência que define a figura de Effi Briest. Filha dedicada; todavia, uma *Naturkind* alegre e vivaz. Seu desfecho denuncia o feixe de avanços/retrocessos que resume sua figura. Ela pede que se grave em sua lápide somente o nome de solteira. Isso demonstra sua coragem no entendimento de que o casamento não se “consumará”, tendo ela sempre se conservado a mesma jovem Briest.

O drama de *Effi Briest* é o drama possível do feminino, cujo destino, finalidade, existência, apresentam-se associados ao casamento e à maternidade. Diferente dos jogos de sedução de Emma Bovary, o leitor se compadece da infeliz esposa. Na constelação de personagens apresentada, cada perspectiva é tratada com agudez psicológica.

A obra apresenta ambivalências na constituição das personagens. Microcosmo das tensões do período de transição para a nobreza latifundiária prussiana, a família é vista a partir de seu núcleo articulador fundamental, o casamento. Effi Briest é uma personagem marcada pela mesma tragicidade da condição feminina presente em outras grandes obras realistas do século XIX.

Referências

- BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BÖSCH, B. (org.). **História da Literatura Alemã**. São Paulo: Ed. Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1967.
- BUNOMO, D. O 'médio' e o monstro - Hibridismo mínimo em 'Effi Briest', de Theodor Fontane. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 23, n. 47, p. 971-993, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33612>. Acesso em: 06 jun. 2024.
- CARPEAUX, O. M. **Literatura Alemã**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- CORNELL, D. O que é feminismo ético? *In*: Benhabib, S. et al. **Debates feministas: um intercâmbio filosófico**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- FONTANE, T. **Effi Briest**. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.
- JAHRAUS, O. **Die 101 wichtigsten Fragen: Deutsche Literatur**. München: Verlag C.H. Beck, 2013.
- KÜPPER, J. A modernidade oculta em Effi Briest de Theodor Fontane. **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 197-221, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10268>. Acesso em 06 jun. 2024.
- METZLER, J. B. **Deutsche Literatur: Von den Anfängen bis zur Gegenwart**. 7. Auflage, 2008.
- ROSENFELD, A. **História da Literatura e do Teatro Alemães**. Campinas: Perspectiva, 1993.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA; H. B. de. (org.). **Pensamento Feminista: Conceito Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- HOLLANDA, H. B. de. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, v. 6, n. 1, p. 1-12, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037/11314>. Acesso em 06 jun. 2024.
- THEODOR, E. **A Literatura Alemã**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

VIEIRA, H. Transfeminismo. *In*: HOLLANDA, H. B. de. (org.). **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

“THE VALOUR OF MY TONGUE”: UMA LADY MACBETH SUBVERSIVA OU SUBMISSA?

Fernanda Teixeira de Medeiros (UERJ)¹

Giovana Vasconcelos de Almeida Vaillant (UERJ)²

Isabelle Barbosa Mendonça Botelho (UERJ)³

O presente texto visa discutir a personagem de Lady Macbeth, coprotagonista da tragédia shakespeariana *Macbeth* (1606) e uma das personagens femininas mais famosas de Shakespeare, considerando sua performance verbal em solilóquios e diálogos, bem como os efeitos que “a bravura de sua língua” (*Mac.* 1.5) opera em *Macbeth* e em sua própria construção como mulher. A hipótese que queremos testar é o quanto de subversão, ou não, da condição feminina, a personagem de Lady Macbeth encarna.

Para dar início à discussão, passaremos a apresentar algumas informações sobre Shakespeare, seu contexto histórico e sobre a vida das mulheres na Primeira Modernidade, na Inglaterra, para depois prosseguirmos com a análise das cenas e discussão de comentários críticos.

Shakespeare (1564-1616) viveu no início da Era Moderna, no período elisabetano-jaimesco, tendo sido súdito da última rainha Tudor, Elisabete I (r. 1558-1603), e do primeiro monarca Stuart, Jaime I (r. 1603-1625). O período da Primeira Modernidade foi profundamente marcado por transformações que desafiavam as percepções pré-estabelecidas da organização do mundo, como as Grandes Navegações, a conquista das Américas e as descobertas astronômicas, além da Reforma Protestante, que era grandemente

¹ E-mail: femedeirosuerj@gmail.com

² E-mail: giovanavaillant.uerj@gmail.com

³ E-mail: isabellebotelho.uerj@gmail.com

refletida no espaço político da Inglaterra, em um forte desentendimento entre católicos e protestantes.

Os avanços tecnológicos e pedagógicos da Modernidade foram fundamentais para o pensamento humanista que floresceu no período. Baseado na recuperação, tradução e transmissão de textos antigos, o movimento humanista foi fundamental para o projeto educacional da era elisabetana. No âmbito de uma revolução pedagógica, a disciplina da retórica foi alçada ao centro do currículo escolar. Na Inglaterra, o florescimento da atividade teatral esteve profundamente ligado à expansão de oferta de educação. A língua inglesa, em um processo de consolidação como língua moderna, torna-se elemento caracterizador da identidade nacional.

Algo que traduz bem o estatuto da linguagem em meio à cultura humanista da Primeira Modernidade é a ideia sofista de que a relação entre a fala e a alma é semelhante à relação entre medicamentos e o corpo,

pois, do mesmo modo que certos medicamentos expulsam do corpo certos humores, e uns suprimem a doença, outros, a vida, do mesmo modo também, entre as palavras, umas afligem, outras encantam, outras amedrontam, outras estabelecem confiança nos ouvintes, outras, através de sórdida persuasão, envenenam e enganam a alma (Górgias, 2014, s/p).

Segundo Peter Platt, no texto *"Shakespeare and Rhetorical Culture"* (1999), "a persuasão era o cerne das definições de retórica nos manuais que ensinaram a arte a Shakespeare e seus contemporâneos"⁴ (Platt, 1999, p. 277). Ao abordar como a retórica era vista e usada, o autor afirmou que ela não é necessariamente simples e inocente, mas sim que

⁴ "Persuasion was at the heart of definitions of rhetoric that taught Shakespeare and his contemporaries the art." Essa e as demais citações com notas de rodapé contendo o texto de partida foram traduzidas por nós.

nunca haverá uma garantia de que o tremendo poder da retórica será usado ou recebido de uma maneira construtiva ou saudável. Na verdade, o efeito da retórica pode ser destrutivo, falsificador e prejudicial; a forma individual de escutar as palavras – seja lá quais forem as suas intenções – pode ser amaldiçoada por uma “persuasão má”⁵ (Platt, 1999, p. 277).

Quanto à condição feminina e aos ditames a que as mulheres estavam submetidas na época, Emma Smith (2019) argumenta sobre o momento em que a peça foi escrita que,

em contraste com a corte de Elisabete, a base de poder jaimesca era exclusivamente masculina, movida por um patronato e alianças masculinas, priorizando a linhagem e autoridade masculina em uma cultura abertamente antifeminista⁶ (Smith, 2019, s/p).

Ainda sobre a forma como as mulheres eram vistas na Primeira Modernidade, Helen Wilcox discute, no texto “Feminist Criticism in the Renaissance and Seventeenth Century” (2007), a noção de que

essas mulheres [da Primeira Modernidade] sofriam física, social e psicologicamente como um resultado do que era considerado a herança de Eva. [...] De acordo com essa visão dramaticamente intransigente, todas as mulheres passavam suas vidas repetindo as ações de Eva, interpretadas aqui como a traição e assassinato de homens⁷ (Wilcox, 2007, p. 28).

⁵ “There can never be a guarantee that rhetoric’s tremendous power will be used or received in a constructive or healing fashion. Indeed, rhetoric’s effect can be destructive, false and harmful; the individual listening to the words – whatever their intent – can be bewitched by an “evil persuasion.”

⁶ “In contrast to Elizabeth’s court, the Jacobean power base was exclusively male, powered by male patronage and allegiances and prioritizing male lineage and authority in an overly antifeminist culture.”

⁷ “Those women and their contemporaries suffered physically, socially and psychologically as a result of what was considered the inheritance of Eve. [...] According to this

Em seu livro *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*, Silvia Federici aponta, em sua discussão sobre a chegada da Modernidade, que a misoginia era institucionalizada, sendo amparada e agindo por meio de leis, fundamentos religiosos e por justificativas fisiológicas. Isso advém de uma necessidade do capitalismo, à época ainda primitivo, de degradação das minorias, e do racismo e do sexismo como tentativa de supressão de poder:

as mulheres não poderiam ter sido totalmente desvalorizadas enquanto trabalhadoras e privadas de toda sua autonomia com relação aos homens, se não tivessem sido submetidas a um intenso processo de degradação social; e, de fato, ao longo dos séculos XVI e XVII, as mulheres perderam terreno em todas as áreas da vida social (Federici, 2017, p. 201-202).

Com a crescente capitalização e mercantilização da sociedade moderna, as mulheres foram o grupo social hostilizado e definido como “inimigo”. Federici refere-se a uma “guerra contra as mulheres” ocorrida no início da Modernidade. Com isso, além do terrível avanço do fenômeno da caça às bruxas entre os anos de 1580 e 1640, diversos estereótipos negativos para a figura feminina foram difundidos em obras literárias e teatrais, como apresentado por Federici a partir da extensa pesquisa do historiador inglês David Underdown:

[p]or outro lado, foi estabelecido que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens – excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de se governar – e tinham que ser colocadas sob o controle masculino. [...] As mulheres eram acusadas de ser pouco razoáveis, vaidosas, selvagens, esbanjadoras. A língua feminina era especialmente culpável, considerada um instrumento de insubordinação. Porém, a principal vilã era a esposa desobediente, que, ao lado da “desbocada”, da “bruxa” e da “puta”,

dramatically uncompromising view, all women spend their lives repeating Eve's actions, interpreted here as the betrayal and murder of men.”

era o alvo favorito de dramaturgos, escritores populares e moralistas (Federici, 2017, p. 1983).

Todas as transformações ocorridas no início da Modernidade tiveram grande influência na produção teatral elisabetano-jaimesca, que teve em suas tragédias verdadeiros compêndios a registrar a intensa experiência de crise que tais mudanças representavam. *Macbeth* (1606), considerada uma das quatro grandes tragédias de Shakespeare, retrata a história de um regicídio dentro do contexto de uma monarquia absolutista, em que o rei é traído por seu mais bravo general, Macbeth. Macbeth começa a tomar a decisão de matar o rei, ainda que hesite em alguns momentos, logo após se encontrar com três bruxas que o saúdam como barão de Cawdor e como futuro rei da Escócia, sendo encorajado por sua esposa nesse projeto. Após o regicídio e sua coroação, torna-se um tirano, que precisa seguir matando para poder reinar, e termina perdendo tudo: a coroa, os seguidores, a esposa, a vida.

Em um intrincado e sofisticado tecido verbal de sutilezas e dicotomias, a peça está impregnada de diversos aspectos da Primeira Modernidade – a cultura retórica, a base do poder exclusivamente masculina, os ditames a que mulheres estavam submetidas. Explorando os limites entre o bem e o mal, entre o “*foul*” e o “*fair*”, a tragédia escocesa de Shakespeare discute poder, política, tirania, papéis de gênero, agência humana, o sobrenatural, a conjugalidade. A riqueza da obra é imensa, e nas páginas que seguem, abordaremos uma pequena, porém importante, fração desse vasto território. Concentraremos o foco em Lady Macbeth, buscando investigar a alta complexidade na construção da sua individualidade, explorando suas falas e cenas ao longo da peça.

Análise das cenas

A coprotagonista, como fruto de uma cultura retórica, mas também de uma cultura antifeminista, é altamente complexa em

sua construção: ela tem uma individualidade inquestionável, é profundamente influente por meio de sua linguagem, mas é também simbioticamente atrelada à figura do marido. A primeira entrada em cena de Lady Macbeth (ato 1, cena 5) é bastante significativa dessa sua condição: sozinha, ela surge lendo a carta em que Macbeth lhe conta sobre a profecia das bruxas e a promessa de glória. Neste primeiro momento, a relação de parceria entre os dois é demonstrada com muita clareza, no que parece ser uma ânsia do marido em comunicar-se com sua Lady antes mesmo de sua chegada.

LADY MACBETH

Enquanto fiquei transido de espanto, chegaram missivas do rei que me saudavam como 'Thane de Cawdor', por cujo título essas estranhas irmãs me haviam antes chamado, referindo-se a um tempo ainda por vir com 'Salve quem vai ser rei!' Tudo isso julguei por bem comunicar a ti, minha adorada parceira de grandeza, para que não percas os dividendos do regozijo, ficando na ignorância da grandeza que te é prometida. Guarda-o no coração, e que tudo vá bem
(*Mac.* 1.5).

Desde esse momento, ela já demonstra interesse em ajudá-lo a conseguir a posição que almeja: por meio da fala que profere em seguida à leitura da carta, um solilóquio, ela o retrata como alguém de boa natureza, mas incapaz de perceber o "atalho", já que "sobra-lhe o leite da bondade humana" (*Mac.* 1.5), e diz:

LADY MACBETH

Vem, para que eu jorre brio em teus ouvidos,
E destrua com a bravura desta língua
O que te afasta do anel de ouro
Com que o destino e a força metafísica
Te querem coroar
(*Mac.* 1.5).

Após ser informada por um serviçal sobre a volta de Macbeth e sobre a visita do rei a Inverness, ela enuncia um outro solilóquio,

semelhante a uma prece, em que roga aos “espíritos das ideias mortais” por sua dessexuação. O termo “*unsex*”, um neologismo cunhado por Shakespeare, é bastante aberto e sugestivo. Dessexuar indica a um só tempo deixar de ter um determinado sexo, mas também, em última instância, deixar de ter humanidade, tornar-se coisa. É possível vislumbrar Lady Macbeth formulando um desejo de algo que paire entre a perda da feminilidade e a perda da humanidade, pois além de “tira[rem-lhe] o sexo”, ela também pede para não mais *sentir*, para se tornar repleta de crueldade. Eis sua fala, uma das mais famosas de todo o repertório shakespeariano:

LADY MACBETH

É rouco o próprio corvo
Que anuncia a fatídica chegada
Do rei à minha casa.
Vinde, espíritos
Das ideias mortais; tirai-me o sexo:
Inundai-me, dos pés até a coroa,
De vil crueldade.
Dai-me o sangue grosso
Que impede e corta o acesso do remorso;
Não me visitem culpas naturais
Para abalar meu sórdido propósito,
Ou me fazer pensar nas consequências;
Tomai, neste meu seio de mulher,
Meu leite em fel, espíritos mortíferos!
Vossa substância cega, onde andar,
Espreita e serve o mal.
Veias, negra noite!
Apaga-te na bruma dos infernos,
Pra não ver minha faca o próprio golpe,
E nem o céu poder varar o escuro
Para gritar-me ‘Para! Para!’
(*Mac.* 1.5).

Daí em diante, a partir da chegada do marido, passamos a ver a personagem pondo a “bravura de sua língua” em prática, com o

incentivo ao regicídio. Quando, durante o banquete de recepção ao Rei Duncan, Macbeth se retira da festa e se mostra hesitante, pensando em desistir do assassinato, ela prontamente o confronta, questionando sua determinação:

LADY MACBETH

[...]

Queres ter

O que julgas da vida o ornamento,

Ou viver um covarde aos próprios olhos,

Deixando o “quero” curvar-se ao “não ousar”,

Como o gato pescando?

(*Mac.* 1.7).

Logo após a resposta de Macbeth, que ainda está incerto sobre assassinar o rei, Lady Macbeth o instiga novamente, provocando sua hombridade e mostrando o quão terrível ela mesma poderia ser caso tivesse prometido:

LADY MACBETH

Que fera, então

Levou-te a sugerir-me tal empresa?

Quando o ousaste é que foste um homem.

E para vir a ser mais do que foste

Devias ser mais homem. Nem local

Nem hora, no momento, nos serviam,

Porém tu te esforçaste por dobrá-los;

Pois agora por si são adequados,

E tu tremes. Eu já amamentei,

E sei o quanto é doce o sugar do neném;

Mas poderia, enquanto me sorria,

Roubar-lhe o seio da gengiva mole

E arrebentar-lhe o cérebro, se houvesse

Jurado que o faria

(*Mac.* 1.7).

Há, após o regicídio, uma série de momentos em que Lady Macbeth impõe ao marido o que ela pensa que deve ser feito. Quando Macbeth retorna da cena do crime com os punhais ensanguentados em suas mãos, ela o adverte para que volte ao quarto de Duncan e deixe lá as armas. Ele, absolutamente transtornado com o que acaba de fazer, se diz incapaz de voltar ao local. É ela mesma que se incumbem de completar o ato, sujando também as mãos de sangue. Até o começo do reinado do casal, Lady Macbeth permanece no controle, buscando diminuir o pânico que o marido passa a sentir e, muitas vezes, tratando esse desespero como tolice:

LADY MACBETH

[...]

Não se pode
Pensar dessa maneira nesses feitos;
Assim ficamos loucos.

[...]

Meu nobre Thane,
Por que curvar tua grande força a ideias
Assim doentes? Pega um pouco d'água
E lava as provas dessas mãos sangrentas.
Por que trouxeste de lá os punhais?
Precisam ficar lá. Volta e besunta
Com sangue os dois que dormem
(*Mac.* 2.2).

[..]

Por que fica tão só,
Na companhia de lembranças tristes
E ideias que deviam ter morrido
Com os que as relembram? Coisas sem remédio
Não têm valor; o feito já está feito
(*Mac.* 3.2).

A cena do banquete no terceiro ato – em que Macbeth está rodeado de confrades e tem alucinações visuais pensando ver o fantasma de seu amigo Banquo, assassinado há pouco por ordem

sua, sentado à mesa – é o último momento em que vemos Lady Macbeth comandando a dinâmica do casal. Nessa cena, uma celebração dos recém-coroados Rei e Rainha, ela é obrigada a tomar a posição de anfitriã para conter o marido, simulando que ele sofre de uma perturbação psíquica desde pequeno, numa tentativa de aliviar o constrangimento causado pelo comportamento delirante do novo rei. Enquanto o marido vocifera contra o fantasma, que é, na verdade, uma cadeira vazia, ela se dirige aos nobres da Escócia e a Macbeth:

LADY MACBETH

Sentai-vos, meus amigos: Meu senhor
Desde a infância que passa mal assim.
Ficai sentados. Passa em um momento;
Já estará bem, e só se o reparardes
É que o ofendeis, agravando a paixão.
Comei e esquecei-o. [a Macbeth] Não é homem?
(*Mac.* 3.4).

Desde o pedido por sua dessexuação, ao pedido para que seu leite se torne amargo, transformado em fel, passando à afirmação de que seria capaz de assassinar um bebê estourando sua cabeça enquanto olha o seu sorriso, e, finalmente, insistindo com o marido que “o que está feito, está feito” (*Mac.* 3.2), Lady Macbeth constrói sua persona de grande vilã de *Macbeth*, renunciando a um ideal de feminilidade e de maternidade.

Ao vestir uma coroa torta, imperfeita, culpada, Macbeth abre mão da cumplicidade com a esposa para ir atrás das bruxas em busca de respostas sobre seu futuro. Lady Macbeth se retira após a quarta cena do terceiro ato e só reaparece brevemente na primeira cena do quinto ato, sofrendo de sonambulismo e demonstrando sinais de loucura. Com o sono perturbado, ela esfrega as mãos incessantemente como se o sangue de Duncan ainda estivesse lá, e expressa, pela primeira vez, profundo arrependimento:

LADY MACBETH

Sai, mancha maldita! Sai, eu disse! — Uma, duas: mas então é hora de agir. — O inferno é tenebroso. — Que vergonha, meu senhor, que vergonha! Um soldado, com medo? — Por que teremos de temer quem o saiba, quando ninguém puder pedir contas ao nosso poder? — Mas quem haveria de pensar que o velho tivesse tanto sangue? (Mac. 5.1).

Em pânico, ela não consegue se livrar da imagem do sangue do rei em suas mãos e, usando uma hipérbole para expressar o quão forte é seu sentimento, ela diz: “Aqui ainda há cheiro de sangue: nem todos os perfumes da Arábia hão de adoçar esta mãozinha. Oh! Oh! Oh!” (Mac. 5.1). Há, também, um paralelo interessante com o momento em que ela diz “o feito já está feito” para minimizar o regicídio, pois agora ela diz em tom de pesar: “[...] o que está feito, não pode ser desfeito” (Mac. 5.1).

Apesar da cena do sonambulismo já ser muito clara sobre a condição psicológica de Lady Macbeth, também é possível notar a mudança ocorrida a partir de um mecanismo que Shakespeare costumava usar em suas peças, adotando a prosa no lugar do verso, como foi apontado por Marlene Santos no texto “A dramaturgia Shakespeariana”:

além das proclamações, das cartas, da linguagem das personagens cômicas e subalternas, a prosa shakespeariana também é empregada nas tragédias para apontar uma mudança violenta de personalidade: a loucura de Ofélia, o desvario de Otelo e o sonambulismo de Lady Macbeth (Santos, 2008, s/p).

Esse é o momento de maior fragilidade da personagem e, também, sua última aparição na peça. A última vez em que é mencionada se dá em um comentário sobre sua morte – um provável suicídio:

MALCOLM

[...]

Mostrar ao mundo os ministros cruéis

Do real carniceiro e a diabólica

Rainha que por suas próprias mãos

Deixou a vida — toda obrigação

Que hoje nos cabe por graça da Graça,

Há de ter seu lugar, medida e hora

(*Mac.* 5.9).

Subversiva ou submissa?

Por esses diferentes aspectos de sua personalidade – entre força e fragilidade; entre ímpeto e dependência – e por sua trajetória ao longo do curto enredo de *Macbeth*, é interessante pensar em Lady Macbeth como uma figura complexa e multidimensional, característica compatível com o que Emma Smith define como a “lacunaridade”¹ do texto shakespeariano (Smith, 2019, s/p). Segundo a estudiosa, a natureza inconclusiva das peças e dos próprios personagens permite que uma rica variedade de perspectivas de leitura aflore, tornando a obra de Shakespeare tão vital.

Por um lado, pode-se compreender Lady Macbeth como representante de certa subversão dos papéis de gênero de sua época, que prescreviam a submissão da mulher ao homem, bem como seu silêncio, castidade e obediência. Contudo, Lady Macbeth sabe ler, é tratada pelo marido como “querida *parceira* de grandeza” (*Mac*, 1.5, ênfase nossa) na carta que ele lhe escreve, e, sobretudo, tem um domínio profundo do uso da linguagem, instrumento que reconhece como ferramenta de poder, e que emprega sem restrições junto ao marido. Vemos, em seus dois solilóquios, uma determinação espantosa, emblematizada pelo icônico verbo “*unsex*”, que sinaliza exatamente sua vontade de transgredir sua condição feminina, ou humana.

¹ “*Gappiness*” é o termo originalmente utilizado por Smith.

Além dos dois solilóquios memoráveis que Shakespeare lhe atribui, o que não é comum para personagens femininas, as interações entre Lady Macbeth e Macbeth ostentam sua destreza verbal e sua clareza de que a linguagem também pode ser pura aparência. Quando ela aconselha o marido a ser “a inocente flor que nutre a víbora” (*Mac.* 1.5), recomendando a dissimulação como estratégia, Lady Macbeth põe em prática o que se pode chamar do lado macabro da cultura retórica, uma aposta radical na linguagem como engano, como marca da fratura entre essência e aparência, convertendo o que seria a teatralidade da existência em puro disfarce:

a teatralidade aqui deixa de se referir à criação para se transformar em puro disfarce, confrontando-nos com o fato de que um grande número de personagens shakespearianos na verdade desempenha papéis uns para os outros, com diferentes graus de perniciosidade² (Medeiros, 2019).

Até o momento do assassinato de Duncan, podemos dizer então que Lady Macbeth é a cabeça do casal. Macbeth tinha, sim, sua “parceira na grandeza”. E é justamente esse papel ativo desempenhado por ela, não associado ao feminino, que ajuda a lhe render a condenação de vilã manipuladora, de grande responsável pela tragédia, como já vimos. Não apenas o senso comum, como muitos críticos, até hoje endossam esse estigma de Lady Macbeth. Mesmo o excelente Stephen Greenblatt, em seu livro *Tyrant*, por exemplo, afirma que “o verdadeiro instigador do assassinato não é Macbeth, mas, de fato, sua esposa”³ (Greenblatt, 2018, p. 98), além de mencionar que as suas falas manipulariam Macbeth por duvidar de sua virilidade, sugerindo sua impotência, tópico sobre o qual personagens tiranos – assim como o próprio Macbeth – têm grande

² “Theatricality here ceases to refer to creation to turn into disguise alone, confronting us with the fact that a large number of Shakespearean characters actually play roles to each other, with different degrees of harmfulness.”

³ “The real instigator of the murder plot is not Macbeth but, rather, his wife”.

ansiedade e necessidade de aprovação. É justamente esse clichê que pretendemos questionar, concordando com Emma Smith quando ela argumenta que “a confusão de agência sempre foi parte da peça: o assassinato de Duncan torna-se sobredeterminado na medida em que tem muitas, ao invés de muito poucas, causas e agentes”⁴ (Smith, 2019, s/p).

Em seu texto “Infirm of Purpose”, Joan Larsen Klein propõe uma leitura muito convincente e pertinente de Lady Macbeth, que contempla a complexidade da personagem que vimos reivindicando e problematiza o estigma de vilania. Segundo Klein, Lady Macbeth, embora renuncie aos valores cristãos – caridade, piedade, bondade, submissão conjugal – não deixa de cumprir seu papel de esposa ideal ao longo de toda a peça.

Apesar de ignorar completamente as regras do casamento cristão, Lady Macbeth se concebe quase que exclusivamente como esposa, como ajudante. Deste modo, ela representa, ao mesmo tempo em que corrompe, as visões renascentistas do papel da mulher. [...] Lady Macbeth “castigará” Macbeth com a bravura de sua língua para que ele, não ela, possa ter o que ele quer. Em nenhum momento ela menciona o suborno implícito de Macbeth – que lhe diz que ela, também, recebeu a promessa de “grandeza”⁵ (Klein, 1980, p. 243, ênfase nossa).

Além do caráter ambivalente de Lady Macbeth, a ideia de Klein sobre o suborno feito por Macbeth à esposa deve ser destacada na citação acima. Em geral, não se menciona que na carta que envia à Lady Macbeth, Macbeth afirma que a grandeza que lhe

⁴ “The description suggests this confusion of agency was always part of the play: the murder of Duncan becomes overdetermined, in that it has too many, rather than too few, causes and agents.”

⁵ “Despite Lady Macbeth’s heavy ignorance of Christian marriage, she conceives of herself almost exclusively as a wife, a helpmate. Thus, she epitomizes at the same time that she perverts Renaissance views of the woman’s role [...] Lady Macbeth will ‘chastise’ Macbeth with the valour of her tongue so that he, not she, might have what he wants. Nowhere does she mention Macbeth’s implied bribe – that she, too, has been promised ‘greatness’”.

foi ofertada pelas Estranhas irmãs era destinada, de fato, a ela. A carta, objeto tão marcante da entrada de Lady Macbeth em cena, é um dispositivo de sedução do marido à esposa, uma convocação. Provavelmente, Macbeth sabia que sem sua parceira ele não seria capaz de matar Duncan. Ou seja, ele faz uso da “bravura da língua” da esposa para, ao não suportar mais a si próprio e ao seu crime hediondo, descartá-la. Como sugere Klein (1980, p. 244) se é Lady Macbeth quem profere as palavras de violência e crueldade, é ele quem aceita transformá-las em realidade.

Há ainda um traço em Lady Macbeth para o qual gostaríamos de chamar atenção: existe nela algo que podemos entender como ingenuidade. Percebemos ao longo da trama que, apesar de seu desígnio diabólico de matar o Rei, ela não incentiva um planejamento racional do crime. O casal comete um crime tosco, sujo, repleto de pistas, e que levanta suspeitas desde o primeiro momento – Macduff não comparece à coroação de Macbeth, por exemplo. Tampouco Lady Macbeth é capaz de avaliar as consequências políticas e psíquicas do regicídio. Ela aposta em uma “dessexualização”, em uma desumanização, que lhe permitiria a ausência de remorso, como se sua prece aos espíritos do mal fosse garantia da sua sanidade mental.

O que notamos, então, é que a subversão de papéis de que Lady Macbeth é capaz é posta a serviço do marido. Ela não chega a transcender os limites de seu papel matrimonial: ela não almeja governar a Escócia, mas ser a esposa do rei. Lady Macbeth usa a bravura de sua língua com Macbeth para que ele, não ela, tenha o que almeja (Klein, 1980, p. 243) e, além disso, em momento algum ela expressa ambição pessoal ou avareza (Smith, 2019, s/p). Ao fim e ao cabo, ela é deixada sozinha, angustiada e culpada, de uma forma particularmente feminina⁶ (Klein, 1980, p. 241). Klein afirma que “quando vemos Lady Macbeth no final, ela é feminina apenas

⁶ “Her occupation is gone, Lady Macbeth is left anguished, alone, and guilty in ways which are particularly ‘feminine’.”

em sua doença e fraqueza” e acrescenta que “toda a bravura de sua língua acabou, assim como a ilusão de seu poder” (p. 250).

Como apontado por Linda Bamber (apud Smith, 2019, s/p), a dominância masculina é um dos traços genéricos da tragédia, enquanto as mulheres tendem a ser vítimas da queda do herói masculino. Mesmo Lady Macbeth, que parece ser uma exceção, acaba sendo sacrificada. Apesar da tentativa delirante, durante o sonambulismo, de se desvencilhar de seus crimes, ela acaba sucumbindo à culpa e à loucura (Cf. Smith, 2019). Em sua dessexualização, Lady Macbeth não conseguiu se afastar do lugar de esposa: apesar de sua crueldade, ela não é autônoma, e quase chega a ser uma mulher ideal. Apesar da rejeição de um papel submisso e maternal, e dos ideais religiosos, a sua fala potente é utilizada apenas para entregar a coroa ao marido, e sucumbir ao ser afastada dele.

Conclusão

O número de personagens femininas na obra dramaturgical Shakespeare é baixo: elas somam 155 em um universo de aproximadamente 980 personagens. No entanto, a qualidade e a força delas problematizam essa discrepância numérica (Cf. Medeiros, 2020). Dessa forma, figuras como Lady Macbeth merecem leituras constantes e atentas.

É perceptível que, mesmo sob o domínio do sistema patriarcal da Primeira Modernidade, Lady Macbeth não é completamente silenciada ou desprovida de agência dentro da tragédia. Apesar do desfecho trágico que a aguarda, a personagem ainda consegue expressar uma notável força. No entanto, essa mesma força que a torna tão memorável também é muitas vezes percebida com uma certa injustiça ou parcialidade: as discussões que envolvem Lady Macbeth parecem ser carregadas de certo teor misógino, dada a importância dela na trama: Lady Macbeth tende a ser considerada

⁷ *“When we see Lady Macbeth at the end, therefore, she is “womanly” only in that she is sick and weak. All the valor of her tongue is gone, as is her illusion of its power.”*

como uma “vilã” ou “mentora” desse crime hediondo tendo em vista sua construção inicialmente persuasiva, porém, ao passo Macbeth se afasta dela, excluindo-a do lugar de parceira, ela desmorona, sem força para se sustentar longe dele.

Propomos aqui uma leitura dela como alguém mais ingênua do que propriamente ambiciosa, pelo fato de que sua motivação não é ser a rainha da Escócia, mas atuar ao lado de seu marido, a quem é muito devota e fiel. Ao mesmo tempo em que ela desafia noções de gênero estabelecidas, seus atos estão limitados à esfera da conjugalidade. Além disso, a própria proposta do crime se torna ingênua, tanto em sua realização quanto ao não levar em consideração suas consequências. Isso é refletido na sua postura e estado final, em que está fraca e doente. Nesse último momento, esvai-se a sua ilusão de poder, e ela passa a se culpabilizar pelos acontecimentos, sendo levada ao que parece ser um suicídio. Deste modo, Lady Macbeth nunca se dessexuou até o ponto que almejava, não conseguindo, assim, agir com o grau de autonomia que caracteriza os homens no sistema patriarcal.

Referências

ATHIAS, C. Solilóquio em boca de mulher: a fala de Lady Macbeth como recurso de (des)construção de subjetividade. *In*: SALGUEIRO, M. A. A.; HARRIS, L. A. **PPGL/UERJ Escritos discentes em literaturas de língua inglesa**, volume XIII. org. 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

ATHIAS, C. Encenando Lady Macbeth: o caso Charlotte Cushman (1816-1876). **Palimpsesto**. v. 22., n. 42, Rio de Janeiro: p. 253-264, maio-ago. 2023. DOI: 10.12957/palimpsesto.2023.76106. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/76106>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017. *E-book*.

- GÓRGIAS; D. A. **Apresentação e tradução do elogio de Helena de Górgias de Leontinos**. Sergipe: EDIUFES, 2014.
- GREENBLATT, S. The Instigator. *In: Tyrant*. London and New York: Norton, 2018. p. 96-112.
- KLEIN, J. L. Lady Macbeth: 'Infirm of Purpose'. *In: LENZ, C. R. S.; GREENE, G.; NEELY, C. T. (ed.). The Woman's Part*. Feminist Criticism of Shakespeare. Chicago: University of Illinois Press, 1980, p. 241-253.
- MAAN, Nicholas. The Origins of Humanism. *In: The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*. Cambridge University Press, 1996, pp. 1-19.
- MEDEIROS, F. Mulheres pedagogas na comédia shakespeariana. *In: MONTEIRO, C. e PINHO, D. (org.). Literaturas de língua inglesa: leituras interdisciplinares*. v. 5. RJ: Letra Capital, 2020, p. 48-59.
- MEDEIROS, F. What does a Shakespearean character say when he or she says "I"? Exploring notions of 'self' in Shakespeare's drama. **Scripta Uniandrade**. Curitiba. v. 17, n. 3, 2019. DOI: 10.5935/1679-5520.20190032. Disponível em: <https://revistahom.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/1503/0>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- PLATT, P. Shakespeare and Rhetorical Culture. *In: KASTAN, David Scott (ed.). A Companion to Shakespeare*. Malden: Blackwell, 1999. p. 277-294.
- SANTOS, M. S. dos. A dramaturgia shakespeariana. *In: LEÃO, L. de C.; SANTOS, M. S. dos. Shakespeare, sua época e sua obra*. Rio de Janeiro: Beatrice, 2008. p. 165-206.
- SHAKESPEARE, W. **Macbeth**. Trad. Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. *E-book*.
- SMITH, E. **This is Shakespeare**. Londres: Pelican Books, 2019. *E-book*.
- WILCOX, H. Feminist criticism in the Renaissance and seventeenth century. *In: PLAIN, G.; SELLERS, S. (ed.). A History of Feminist Literary Criticism*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 27-45.

UMA ABORDAGEM SOBRE PARTE DA OBRA DE KAFKA SOB O PONTO DE VISTA JURÍDICO-SOCIAL

Artur Antonio da Rocha (UFMA)¹

Como sabemos Franz Kafka é nascido em Praga, em 1883 e nessa época a região era pertencente ao Império Austro-Húngaro (Atualmente República Tcheca). Kafka era judeu de classe média, advogado e falante de alemão. Faleceu na atual Áustria, em 3 de junho de 1924. Tendo recentemente completado o centenário de sua morte.

Otto Maria Carpeaux em sua obra *Reflexo e Realidade. Ensaios* (1976), igualmente judeu como Kafka, diz que este se sentia um estrangeiro em sua própria terra, sendo Praga a "madrasta" do escritor, por ele ser austríaco, alemão, tcheco e judeu ao mesmo tempo.

De modo semelhante, essa sensação de não pertencimento parece ser dos povos originários no Brasil, verdadeiros donos das terras, até hoje exploradas. Em nosso país são justamente as diferenças que nos identificam, e igualmente nos separam.

Kafka escreveu uma obra que pode ser lida também como uma crítica satírica à burocracia austríaca. Acreditamos que um dos papéis da arte e da literatura é a denúncia de mazelas sociais e a crítica aos costumes. Otto Maria Carpeaux preferia dizer que qualquer comentário sobre a obra *O Processo* é um equívoco, como equivocadas são as análises feitas sobre essa obra e sobre Kafka, incluindo a sua própria impressão sobre um suposto encontro com o escritor em 1921.

Um dos escritores latino-americanos leitores de Kafka foi Borges. Os corredores do tribunal, as escadarias, a dificuldade em se encontrar a saída do prédio da Justiça, suja, acanhada como se

¹ E-mail: arturdarocha@uol.com.br

fosse algo labiríntica, lembram os labirintos e as teias de aranha, recorrentes nas obras do escritor argentino J.L. Borges

Outro escritor leitor assíduo de Kafka era Gabriel García Márquez. A obra de Kafka que foi decisiva para o escritor colombiano é *Metamorfose*, em que Gregor Samsa, o personagem principal, se transforma em um inseto, mas não um inseto qualquer, mas um inseto que causa repugnância nas pessoas, como é o caso das baratas, e o biógrafo de Márquez (Gerald Martin, 2009, p. 129) nos informa que ao receber um exemplar de *Metamorfose* de um amigo, exemplar esse traduzido por Jorge Luis Borges, García Márquez retornando para pensão em que vivia:

García Márquez voltou para a pensão, tirou os sapatos e deitou-se na cama. Leu a primeira linha: Certa manhã, depois de um sonho inquieto, Gregorio Samsa acordou transformado num inseto monstruoso. García Márquez lembra-se de ter pensado, fascinado: “Merda, era assim que minha avó falava! (Martin, 2009, p. 129)².

O biógrafo Martin prossegue afirmando que indubitavelmente Kafka houvera despertado a imaginação de Márquez; sabemos que, o romance *Pedro Páramo* de Juan Rulfo (2023) também influenciou o escritor colombiano, tanto que após ler o romance do escritor mexicano, começou a escrever uma de suas obras mais conhecidas *Cem anos de solidão*. Mas, a obra de Kafka, contribuiu sobremaneira com o realismo fantástico presente na obra de Márquez.

Nesse sentido é importante acrescentar que Martin Esslin em sua obra *O teatro do absurdo* (2018) estabelece na página 158, um interessante paralelo entre os personagens centrais de *A Metamorfose* de Franz Kafka (Gregor Samsa) com *O rinoceronte* (Berenger) de Eugene Ionesco.

² MARTIN, Gerald. Gabriel García Márquez. Una vida. Traducción de Eugenia Vázquez Nacarino. México: Debate, 2009. Página 129: “García Márquez volvió a la pensión, se quitó los zapatos y se tumbó en la cama. Leyó la primee línea: Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto”. García Márquez recuerda que pensó, fascinado: “¡Mierda, así es como hablaba mi abuela!”

O que a peça transmite é o absurdo do desafio tanto quanto o absurdo do conformismo, a tragédia do individualista que não consegue unir-se à alegre massa das pessoas menos sensíveis, à sensação de repúdio do artista, que é o tema de escritores como Kafka e Thomas Mann. De certo modo a situação de Berenger no final de *O rinoceronte* assemelha-se à da vítima de outra metamorfose, o Gregor Samsa de Kafka (Esslin, 1918, p. 158).

E prossegue Esslin demonstrando sob seu ponto de vista, as simetrias em cada personagem:

Samsa foi transformado num inseto gigante, enquanto o resto da humanidade permanece normal; Bérenger, tendo se tornado o último ser humano, está exatamente na mesma posição que Samsa, pois agora que ser rinoceronte é o normal, ser humano é uma monstruosidade (Esslin, 2018, p. 158).

Outras características desse “realismo fantástico” que identificamos estar presente na obra de Kafka, encontramos em algumas passagens em *O Processo*, como quando o personagem principal Josef K. vai por sua própria conta no ambiente dos cartórios e se sente mareado, como se estivesse em um navio. E esse enjoo do personagem só acaba quando ele sai daquele ambiente insalubre e labiríntico, tendo sido necessário um guia para lhe indicar a saída, diante de corredores, escadas para outros andares.

Selecionamos três obras de Kafka: “Na Colônia Penal”, *O Processo* e a parábola “Diante da lei”, muito embora poderíamos trabalhar, alguns contos fortes de sua obra, como por exemplo: “O caçador Graco”, ou “O Novo advogado” em que o cavalo de Alexandre por renunciar a vida de guerras, prefere o estudo de livros e códigos, se tornando advogado. Ou ainda “Josefina, a cantora”. Contudo, mantemo-nos com as obras selecionadas.

No conto “Na Colônia Penal”, o leitor se depara com um sistema judicial iníquo, que com o uso de um mecanismo (bizarro) aparentemente eletromecânico, imprime como uma tatuagem, a sentença no corpo do condenado. Ao final, o oficial operador do

mecanismo, e entusiasta desse sistema de punições, acaba por se auto-infligir a pena que seria aplicada a um condenado, apenas com o objetivo de causar uma boa impressão sobre o mecanismo e sobre o sistema criminal da Colônia, perante um explorador estrangeiro. Porém, o mecanismo sofre uma espécie de pane, e acaba por causar a morte acidental ao oficial, causando um estupor ao personagem estrangeiro.

Dentre as obras estudadas que analisam a obra de Kafka, trazemos a visão de Paul Peters (2001, p. 403), que aborda o tema Colonialismo, e assim se manifesta ao analisar a obra “Na Colônia Penal” de Kafka. Para situarmos o conto “Na Colônia Penal” no contexto histórico da época de sua publicação (1919), podemos lembrar que nessa época ocorreu uma discussão jurídica sobre colônias penais. O artigo escrito por Robert Buch com tradução de Julio Castañon Guimarães parece confirmar isso, intitulado como “Elogio da crueldade: Bataille, Kafka e o ‘suplício chinês’” inicia nos apresentando um quadro de tortura, como forma de punição e que, embora remonte ao século X, realmente parece ter influenciado o jurista Robert Heindl, autor de *Meine Reise nach den Strafkolonien* (Minha viagem para as colônias penais), publicado originalmente em 1913, mas ainda disponível para venda em sítio eletrônico de big Techs como Amazon. Nesse sentido, Buch nos fala sobre a possível contextualização em que surge o conto “Na Colônia Penal” de Kafka.

A idéia de relacionar a narrativa de Kafka com as imagens da tortura chinesa se originou a partir do que parecia ser uma conexão histórica. Foi Robert Heindl, autor de *Meine Reise nach den Strafkolonien* (1913), geralmente considerado como uma das principais fontes da famosa narrativa de Kafka, quem primeiro publicou as fotografias de lingchi em algumas de suas obras, embora não no relato de viagem que Kafka certamente leu. (...) Na colônia penal está acima de tudo na relação perturbadora com a dor que a novela apresenta. A visível indiferença do oficial diante do sofrimento é simplesmente inassociável a uma percepção que permanece profundamente ligada ao padrão de suplício (Buck, 2024, p. 3).

Outra colônia, desta feita, francesa, ficou famosa devido ao caso Dreyfus: a Ilha do Diabo, situada próxima à costa da Guiana Francesa onde o militar Alfred Dreyfus (1859–1935) foi preso e torturado. Um dos fatos mais comentados na imprensa francesa e europeia foi o caso Dreyfus, um escândalo jurídico e político da Terceira República Francesa ao longo dos anos 1894 até 1906. Dreyfus ficou preso durante quase cinco anos na Ilha do Diabo até ser reabilitado (Zola, 2020). Por causa desse escândalo, a Ilha do Diabo era a colônia penal mais conhecida da França. Kafka conhecia esse caso de antissemitismo.

Sabe-se que Kafka leu o romance de aventura intitulado *O barão do açúcar*. O destino de um antigo oficial alemão na América do Sul” (*Der Zuckerbaron. Schicksale eines ehemaligen deutschen Offiziers in Südamerika*) lançado em 1914 em uma série popular que o escritor gostava de ler, os Volumes verdes de Schaffstein (*Schaffsteins Grüne Bändchen*) (Zilcosky, 2003). O escritor lia livros de viagens, sua biblioteca continha obras sobre o Ártico, a Groenlândia, Islândia, México, Itália, Rússia, América Central e do Sul, África, EUA, Inglaterra.

A criação de colônias penais, campos de retenção e concentração não era só uma iniciativa europeia na época de Kafka. A historiadora Kênia Sousa Rios (2014) conta que, em 1915 no Ceará, flagelados e migrantes do interior foram internados em "Campos de Concentração" (sic), para evitar que chegassem nas cidades, ação racista intensificada nos anos 30. Sobre o tema, Kênia Rios nos diz:

[p]or que se fala tão pouco sobre os campos de concentração para os pobres brasileiros? Porque foram feitos para os pobres, que cruzaram décadas sem espaço para se manifestar. E vale lembrar também que tudo isso ocorreu num momento em que o governo Vargas não escondia o flerte com o nazismo (Rios, 2024, s/p).

O tema da punição é recorrente na obra de Kafka e muitos pesquisadores tratam disso e nesse sentido, também podemos ler

na Tese de Doutorado em Ciência da Religião de Mauro Rocha Baptista (2009) pela Universidade Federal de Juiz de Fora sob o título: *As múltiplas religiosidades na literatura de Franz Kafka. Mauro identifica esses aspectos nas obras "Na colônia penal", "O veredicto" e "Metamorfose"*. E punições aparecem também em *O Processo*, primeiro a punição que sofrem os primeiros investigadores que no capítulo I aborda o personagem principal, por causa da denúncia realizada por este na primeira audiência de instrução de seu processo. Sendo que essa punição é realizada em um local inusitado e de forma igualmente inusitada. Ocorre em um cômodo do banco utilizado para limpeza predial, ou um quarto de despejo, conforme a tradução de Modesto Carone (2009), e com suplícios físicos ou espancamentos, que causam ao personagem Josef K. perplexidade e constrangimento.

Ao adentrarmos na leitura de *O Processo*, temos a impressão de que a construção do romance foi do primeiro capítulo, seguido do segundo, e assim por diante, até chegarmos ao capítulo X. Contudo, aqueles que estudam o manuscrito de *O Processo* afirmam que o autor foi do primeiro capítulo ao último, para somente depois desenvolver do segundo capítulo ao nono. Douglas Pompeu assim se manifestou sobre seu encontro com os originais de Kafka:

[c]omo é sabido entre os estudiosos desse manuscrito, notar a diferença do número de palavras nas páginas foi decisivo para sustentar a tese de que o autor, depois de escrever o primeiro capítulo do romance, não escreveu o segundo, mas passou diretamente para o último (Pompeu, 2018, s/p).

Da leitura de Kafka de um modo geral, e particularmente em *O Processo*, percebemos uma aparente angústia e um aparente pessimismo na maneira como a administração da Justiça é realizada, na ausência de regras claras, na dificuldade de defesa, além de uma imensa dificuldade de se ter efetivo acesso à justiça. Um verdadeiro desalento para uma "pessoa média" como o personagem Josef K., procurador de um banco, imagine-se para alguém como, por

exemplo, o pequeno comerciante Block em *O Processo*, que se sente obrigado a se afastar de seus negócios e passa a viver na casa do seu advogado em condições precárias e confessa a Josef K. ter chamado outros advogados, e que passou a seguir rigorosamente todas as orientações jurídicas que lhe são impostas.

Consideramos que a crítica presente nas obras *O Processo* e “Na Colônia Penal” é no sentido de que na relação de poder entre o Estado e o cidadão não há a preocupação de se distribuir justiça, mas sim aumentar o fosso da desigualdade entre aqueles que fazem parte do Estado e as demais pessoas. Não há em Kafka a solução jurídica, mas apenas o desalento, a desesperança e a aparente sensação de inevitabilidade. Isso é mais perceptível na parábola “Diante da Lei”, em que é como se o camponês fosse uma criança e a Lei e seus representantes, como o guarda, como se fossem gigantes, numa perspectiva de pai e filho.

A obra de Hans Vaihinger (2011), filósofo alemão, traduzida e publicada no Brasil em 2011, nos apresenta a teoria da ficção e da presunção jurídica, introduzindo a partícula “como se”, utilizada pela matemática, psicologia, literatura e direito. Vaihinger nos demonstra o quanto o campo de aplicação na práxis jurídica pode ser profícuo, apresentando inúmeros exemplos presentes no direito alemão, mas também no direito francês e no direito inglês.

Mas é na jurisprudência, segundo Vaihinger, que a teoria da ficção encontra seu campo mais conhecido, e isso é trazido para o campo do direito dos países de tradição romano germânica. Wolfgang Iser (2013), filósofo alemão, traz importante contribuição na análise da tríade real, imaginário e fictício, assim como analisa a partícula do “como se”, de Vaihinger. A presente comunicação pretende delinear a relação entre a teoria da ficção e sua aplicação no direito brasileiro, e, nesse sentido, faz uma comparação entre os exemplos citados por Vaihinger e as ficções e presunções presentes no campo do saber jurídico. A questão histórica e o impacto de duas guerras mundiais no campo das artes e no campo da tecnologia são abordados em busca de uma contextualização histórica.

E essa apresentação acerca de lei e de Justiça nos remete a mesma questão presente em todas as obras, aqui escolhidas, de Kafka, em que temos dificuldades de identificar o que é liberdade, o que é processo, o que é crime e a maneira como cada personagem lida com esses conceitos. E se a liberdade, na visão de Vaihinger, é uma ficção, com a qual, de fato, devemos concordar com o filósofo alemão, os demais conceitos são totalmente relativos, ou como Vaihinger afirma *sola praesumptio*, ou mera presunção, e que, portanto, admitem prova em contrário.

E, nessa seara jurídica, ou jogo de luz e de sombras, Kafka é um mestre, que encontra na morte a aparente solução (ou saída, como em Deleuze e Guattari) para os problemas judiciais ou jurídicos propostos, seja em *O Processo*, seja “Na Colônia Penal”.

Essa solução também aparece em outras obras de Kafka, como em “O veredicto”. Não é diferente na releitura de Ana Paula Maia (2020), de 49 apenados na colônia penal em “Assim na terra como debaixo da terra”, sobreviveram apenas dois: o preso Pablo, que fugira com as roupas roubadas do agente da lei Melquíades, após ter escapado da caçada mortal, e o segundo, o personagem Bronco Gil, que após ter feito um acordo com o oficial de Justiça Heitor, cuja vida havia salvado, acaba liberando-o, assumindo alterar seu relatório. Todos os demais apenados foram caçados como javalis e mortos, curiosamente por uma carabina de fabricação tcheca, e de uso exclusivo de Melquíades, o responsável pela Colônia Penal (Maia, 2020).

Adorno considera que os gestos perpetuados em Kafka são como instantes congelados, ou como diz Clarice Lispector em *Água Viva*, tais gestos são instante-já, e nesse sentido, Adorno (1998) prossegue afirmando que tudo o que se equilibra como um cavalo empinado momentaneamente sobre as patas traseiras, e exemplifica transcrevendo um trecho da obra *O Processo*, como o episódio bizarro do espancamento dos esbirros, e pior, em um cômodo do próprio banco, onde trabalhava Josef K., e em seguida, o autor nos remete ao texto de Kafka onde retrata o pintor Titorelli,

cuja característica é sempre pintar o mesmo tipo de quadro, nos termos seguintes:

[o] exemplo mais terrível disso encontra-se em *O processo*: Josef K abre a porta do quarto de despejo, no qual no dia anterior seus guardas haviam sido espancados, e encontra fielmente reproduzida a mesma cena, inclusive com a invocação dele próprio. “imediatamente, K. fechou a porta e bateu nela com os punhos como se desse modo, ela ficasse fechada mais firmemente.” Este é o gesto da própria obra de Kafka, que, como já ocorria por vezes em Poe, se afasta das cenas mais extremas, como se nenhum olho pudesse sobreviver àquela visão. Nela se mesclam o efêmero e a mesmice. Titorelli pinta sempre e repetidamente essa antiquada paisagem de gênero, repleta de campos (Adorno, 1998, p. 248-9).

E prossegue Adorno (1998) afirmando que, em Kafka, o mal-estar se transforma em pânico, e faz uma comparação entre certas figuras presentes nas obras de Kafka, como imagens que ainda estavam por vir, como por exemplo, homens fabricados em linha de produção (aqui podemos citar a patuleia presente na primeira audiência de Kafka perante um juízo de instrução) e que segundo Adorno são semelhantes aos personagens presentes em Huxley, autor de *Admirável mundo novo* alguns pontos de pertinência com algumas obras de Kafka, como em *O Processo* e “Na Colônia Penal”.

Consideramos as críticas ao sistema jurídico-penal feitas por Kafka contundentes, mas atuais, e esse é apenas um aspecto de sua obra. O fato de que os estudiosos do manuscrito de *O Processo* chegarem à conclusão de que o autor pode ter escrito o primeiro e o último capítulo primeiramente, para após desenvolver os oito capítulos restantes do romance, torna ainda mais intrigante essa obra. E nesse sentido Stanley Corngold (2004) confirma essa posição, afirmando que Kafka, ao iniciar *O processo*, escreveu o primeiro capítulo juntamente com o capítulo final.

Na verdade, a parábola constante no capítulo nono, sob o título *Na catedral*, do livro *O Processo*, contada pelo sacerdote do local, intitulada *Diante da lei*, sempre nos intrigou como se

estivesse sempre a nos desafiar a elaborar uma reflexão sobre os meandros da Justiça. Nós nos perguntamos por que um sacerdote iria informar ao Sr. K. sobre um processo em que estava envolvido, se este processo não tinha qualquer solução de continuidade, mas contraditoriamente estava totalmente em aberto, ou sem desfecho ou sinais de que haveria desfecho?

E como se explica que até um sacerdote de uma catedral, escolhida aparentemente de forma aleatória, poderia saber mais do processo que o próprio Josef K., o réu? O surpreendente é que, através do sacerdote, se descobre que o veredicto já havia sido dado e lhe é informado na própria catedral, e esta sentença não é outra, senão a de que Josef K. é culpado, ou seja, o processo nada mais seria que um rito de passagem para justificar a punição, que, inevitavelmente, viria, nada obstante a saga do personagem, no sentido de ao menos interagir com o procedimento administrativo-judicial.

André Karam Trindade (2021, p. 17), ao tratar da obra *O Processo*, cita Oscar Wilde – a literatura sempre se anteciparia à vida. Segundo o ensaísta (ainda na página 17), o direito do século XX tal como o conhecemos é em grande parte invenção de Kafka. E, prossegue Karam ao citar François Ost: “Kafka é um arqueólogo da lei”. sendo *O Processo* um desdobramento da parábola “Diante da Lei”. Alguns pontos ou palavras-chave são identificados em praticamente todas as análises das obras aqui selecionadas: primeiro a questão da relação de Franz Kafka com seu pai, e, nesse sentido seu biógrafo Reiner Stach (2003) também nos dá pistas acerca da relação dos Kafka – pai e filho – bem como a origem do nome do personagem Josef K. Em segundo, a relação com a atividade desempenhada por Kafka como funcionário de seguradora, após ter abandonado o exercício da advocacia, e os meandros labirínticos da administração de justiça, mas ainda verificamos algumas outras palavras-chave, como morte e liberdade. Sobre a relação do pai Hermann Kafka e a ligação desse pai extremamente ligado ao Judaísmo, assim se manifesta Stanley Corngold (2004), citando Walter Benjamin:

(...) because the two fathers are not separable-or, to adapt a phrase from Walter Benjamin, apropos of semblance and essence under the force of the "expressionless": they are not separate, and they do not mingle. If, for instance, the writer believes he has discovered the meaning of his senselessly tormenting feud with his father.

(...) Reflecting, toward the end of his life on the "father-complex" of psychoanalysis, Kafka preferred to grasp this complex as one bound up with the father's Jewishness (Corngold, 2004, p. 60)³.

Considerações Finais

A primeira vez que tive contato com a obra de Kafka eu ainda não era advogado. Não posso afirmar se foi através de *O Processo* ou se através de "A metamorfose", mas ambas as obras me causaram enorme impacto. Não poderia assegurar qual me incomodou mais, creio que "A metamorfose" me deixou muito impressionado. Várias vezes me peguei pensando na saga de Josef K. e seu processo interminável. Revisitei as obras mais adultas e já advogado, tornou-se marcado em minha psique a necessidade de escrever sobre *O Processo*. A princípio era uma necessidade quase que imperceptível, e do mesmo modo como me vi interessado em saber mais sobre Kafka, também fiquei curioso com as obras de Van Gogh. Esse falso paralelo que estabeleci interiormente me fez ler sobre a vida de ambos. E só.

Aprofundando meus estudos em direito senti que a literatura jamais houvera se afastado de mim. Ao contrário, a necessidade de ler tomava conta de mim, nada obstante a minha atividade frenética de docência e advocacia, A gênese desse projeto de fazer um doutorado juntando direito e literatura se inicia ainda na época de meu Mestrado em Direito, há mais de 20 anos atrás. Esse frenesi

³ "porque os dois pais não são separáveis - ou, para adaptar uma frase de Walter Benjamin, a propósito de semblante e essência sob a força do "sem expressão": eles não são separados, e não se misturam. Se, por exemplo, o escritor acredita ter descoberto o significado da sua rixa sem sentido com o seu pai. (...) Refletindo, no final da sua vida, sobre o "pai complexo" da psicanálise, Kafka preferiu agarrar este complexo como se estivesse ligado ao judaísmo do pai." Tradução livre.

de muito trabalho aos poucos arrefeceu um pouco e, finalmente eu consegui elaborar o presente estudo, juntando peças que estavam como um caleidoscópio, espalhadas tal qual o espelho mágico da Rainha da neve de Hans Christian Andersen, que tanto marcou minha meninice.

Otto Carpeaux (1976) descortina as inúmeras adjetivações que foram atribuídas a Kafka, de o satírico que zombou da burocracia austríaca ao profeta das contradições; daquele que previu o fim apocalíptico da sociedade burguesa a porta-voz da angústia religiosa de sua época. Assim Otto Maria Carpeaux relatava as impressões que sua (incrível) memória bibliográfica detectava, e ainda registra Kafka como inapelável juiz da fraqueza moral do gênero humano ou exemplo interessante do complexo de Édipo.

Apesar desses registros, Otto Maria Carpeaux afirma ser tudo isso um equívoco, na verdade tudo que se falou e se publicou com relação a Kafka é um equívoco para Carpeaux, e, nesse sentido, Carpeaux tem uma posição próxima à de Walter Benjamin, ao dizer da incrível capacidade de Kafka de estar sempre além, e acima das críticas e comentários a seu respeito. Carpeaux afirma que o que mais lhe impressionou profundamente foi o ambiente do romance, as ruas estreitas, as casas decaídas e sinistras, a catedral escura e vazia, tal como a ambientação no filme homônimo de Orson Welles.

Para Otto Maria Carpeaux que, de judeu se torna católico, e inclui ipso facto o nome Maria em seu nome, o livro *O Processo* é como se fosse um déjà-vu, na verdade, um sonho que se transforma em verdadeiro pesadelo. Otto Maria também afirma que, embora filho da cidade de Praga, a cidade sempre foi madrasta para Kafka, eis que este, segundo Carpeaux, era uma espécie de displaced person para a cidade, ou algo como se para a cidade Kafka seria um tipo de pessoa deslocada, quase um refugiado ou, exagerando: apátrida (segundo os manuais e documentos da ONU há uma forte conexão entre a apatridia e o deslocamento, pois para a Organização das Nações Unidas, um em cada três apátridas no mundo foram deslocados à força), pois o escritor, segundo Otto

Maria Carpeaux, era ao mesmo tempo austríaco, alemão, tcheco e judeu – ou *displaced person*.

Melhor esclarecendo, para Otto Maria Carpeaux, Kafka não foi judeu, porque não tinha a fé dos seus antepassados nem possuía o sentimento nacional dos seus contemporâneos. Para Carpeaux, Kafka foi eminentemente austríaco, como todos aqueles que em 1880 eram cidadãos de Praga como Kafka, quer fossem tchecos, alemães ou judeus. E isso, segundo Otto, explica em parte as obras *O Processo* e “*O Castelo*”. É como se a obra de Kafka e a sua intensa troca de correspondência fosse uma espécie de catarse, de fuga da realidade que viveu com seu pai em um ambiente semita conservador e do sentimento de não pertencimento quando adulto.

Referências

- ADORNO, T. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet et al. São Paulo: Ática, 1998.
- BENJAMIN, W. **Kafka**. Tradução de Ernesto Sampaio. Lisboa: Hiena Editora, 1987.
- BORGES, J. L. **O Aleph**. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
- CARONE, M. **Lição de Kafka**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CARPEAUX, O. M. **Reflexo e realidade: ensaios**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 1976.
- CORNGOLD, S. **Lambent traces: Franz Kafka**. Oxfordshire: Princeton University Press, 2004.
- ESSLIN, M. **Teatro do absurdo**. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2018.
- ISER, W. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2013.

- KAFKA, F. 1883-1924. **Aforismos reunidos/Franz Kafka**. Introdução e Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.
- KAFKA, F. **Blumfeld, um solteirão de mais idade e outras histórias**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.
- KAFKA, F. **Diários 1909-1923**. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Todavia, 2021.
- KAFKA, F. **Letters to friends, family, and Editors**. New York. Schocken Books, 1977.
- KAFKA, F. **Narrativas do espólio**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- KAFKA, F. **O Processo**. Tradução de Letícia de Castro. São Paulo: Veneta, 2013.
- KAFKA, F. **O Processo**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- KAFKA, F. **O veredicto e Na Colônia Penal**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- KAFKA, F. **Um médico rural/ pequenas narrativas**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- MAIA, A. P. **Assim na terra como embaixo da terra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- MAIROWITZ, D. Z. **O Processo: Franz Kafka**. Tradução de Leticia de Castro. São Paulo: Veneta, 2013.
- MANDELBAUM, E. **Franz Kafka: um judaísmo na ponte do impossível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- MARTIN, G. **Gabriel García Márquez: Una vida**. Traducción de Eugenia Vázquez Nacarino. México: Debate, 2009.
- MOREIRA DA COSTA, F. **Kafka: o profeta do espanto**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORWELL, G. **1984**. Tradução de Heloisa Jahn e Alexandre Hubner. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OST, F. **O tempo do Direito**. Tradução de Maria Fernanda Oliveira. - Lisboa: Instituto Piaget, D.L. 2001.

PETERS, P. Witness to the Execution: Kafka and Colonialism. **Monatshefte**, v. 93, n. 4. University of Wisconsin Press, Winter, 2001.

POMPEU, D. Consciência de Acervo. **Revista Piauí**, edição 182, 2021.

RICARD, S. **Na colônia Penal de Franz Kafka**. Tradução de Carol Bensimon. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIOS, K. S. **Isolamento e poder: Fortaleza e os campos de concentração na seca de 1932**, Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10380/1/2014_liv_ksrios.pdf. Acesso em 09 jul. 2024.

RIOS, K. S. **Entrevista**. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/campos-de-concentracao-cearenses-em-1932-tiveram-como-base-teorias-racistas-contra-sertanejos-diz-pesquisadora-25401585> Acesso em 10 jul. 2024.

ROCHA, F. F. **No meio da travessia: dramaturgia, literatura, Cia. Sonho & Drama**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROZSAS, J. **Kafka e a marca do corvo: romance biográfico**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

RULFO, J. **Pedro Páramo**. Tradução de Eric Nepomuceno. 12ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2023.

STACH, R. **Kafka: Los años de las decisiones**. Tradução de Carlos Fortea. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 2003.

STACH, R. **Kafka: Os anos decisivos**. Tradução de Sofia Mariutti. São Paulo: Todavia, 2022.

TRINDADE, A. K Kafka e os paradoxos do direito: da ficção à realidade. **Revista Diálogos Do Direito**. ISSN 2316-2112. Cachoeirinha, 2021.

VAIHINGER, H. **A filosofia do como se: sistema de ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista**. Tradução de Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos, 2011.

ZILCOSKY, J. **Kafka's Travels**: Exoticism, Colonialism, and the Traffic of Writing. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

ZOLA, E. **J'accuse (Eu acuso!) A verdade em marcha**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Organizadoras

Marcela Iochem Valente

Professora Associada do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua no Mestrado e Doutorado da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa; e na graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Possui Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2023-2024); Doutorado em Letras - Estudos da Linguagem, pela PUC-Rio (2013); Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009); e graduação em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa - pela mesma universidade (UERJ, 2007). É especialista na área de Línguas para Fins Específicos - LinFE desde 2011, atuando na docência, na orientação de trabalhos de pós-graduação, na participação em bancas de Mestrado e Doutorado, na pesquisa, em participações em eventos diversos e com reconhecidas publicações na área. Atua também na área de tradução desde 2006 como tradutora, com publicações e apresentações de trabalhos diversos na área, na orientação de trabalhos de pós-graduação e de bolsistas de extensão e de estágio interno complementar, na pesquisa, e na coordenação do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César. Também é coordenadora do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira e idealizadora e coordenadora do recém-criado curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa.

Cláudia Rebello dos Santos

Professora Adjunta e Coordenadora do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua na Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa; e na graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Possui Doutorado e Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2020 e 2008); Especialização em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1998) e graduação em Letras - Português- Inglês e Literaturas - pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 1992). É especialista na área de Mediação de Tecnologia em educação, com especial interesse em ensino-aprendizagem de línguas adicionais (português e inglês), Metodologias Ativas, *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, Fonética e Fonologia da língua inglesa e localização de *software*, *sites* e *games*, atuando na docência, na orientação de trabalhos de graduação e pós-graduação, na participação em bancas de monografias e dissertações, na pesquisa e em organização de eventos diversos em Linguística Aplicada e Educação. Possui aproximadamente 40 anos de experiência com ensino de inglês e português como língua adicional. Há dez anos leciona no ensino superior. Atuou no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) como coordenadora pedagógica de inglês e coordenadora geral no Nucli da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) de 2018 a 2022. Atualmente é coordenadora do Línguas Estrangeira para a Terceira Idade (LETI) na Universidade Aberta para Terceira Idade (UnaTI) da UERJ.

Prefaciadora

Maria Aparecida Andrade Salgueiro

Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Doutora pela Universidade de Londres (UCL, 2008), Doutora pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2000). Distinguished Visiting Scholar na University of Houston, Estados Unidos (Spring, 2020); Visiting International Scholar no Dartmouth College, (invernos setentrionais – 2010/2015). Pesquisadora 1D do CNPq, Cientista do Nosso Estado/FAPERJ, PROCIENTISTA UERJ/FAPERJ e líder de GRPesq nacional. Na UERJ, Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Coordenadora do Programa de Extensão Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César.

Autores em ordem alfabética

Ana Carolina Antunes Mercadante de Aguiar

Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UFRJ), é especialista com Pós *Lato Sensu* em Tradução do Inglês (Estácio de Sá). Iniciou os estudos no bacharelado em Letras Inglês/Literaturas (UERJ) e foi de bolsista de Pesquisa de Extensão do ESCRTRAD (UERJ), com o qual ainda mantém vínculo de voluntária. Atualmente, cursa a segunda especialização, Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa (UERJ).

Anderson da Silva Santos

Cursou Letras Português/Alemão na UERJ com parte de seus estudos na Friedrich-Schiller Universität, em Jena, como bolsista do projeto UNIBRAL (CAPES/DAAD). Possui Especialização em Ensino de Alemão (UERJ) e Mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Trabalha há alguns anos como professor de

alemão. Atualmente é Professor Substituto de Alemão na UFF e doutorando em Linguística Aplicada pela UFRJ.

Anelise Freitas Pereira Gondar

Professora da área de Língua Alemã (do Setor de Língua e Literatura alemãs) do Depto. de Letras Estrangeiras Modernas GLE e também pesquisadora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem POSLING-UFF, atuando na Linha 3 (História, Política e Contato linguístico). Graduada em Educação pela UFF, com Vordiplom em Tradução e Magister Artium (M.A.) em Ciência Política e Educação (Universität Heidelberg/ com bolsa do DAAD. Doutora pelo IRI-PUC-Rio (com bolsa CAPES). Especialista em ensino de alemão como língua estrangeira (Universität Kassel/ UFBA) e em interpretação de conferência (PUC-Rio). Atua como coordenadora de língua alemã no Programa de Línguas Estrangeiras - PROLEM/ UFF e também como coordenadora pedagógica de língua alemã no Programa Idioma sem Fronteira - IsF/Alemão (ANDIFES). É pesquisadora do Laboratório de Tradução LABESTRAD e possui projeto de iniciação científica (PIBIC/UFF), tentando aproximar estudantes de Letras da realidade fascinante da interpretação e da mediação linguístico-cultural.

Artur Antonio da Rocha

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Direito pela Universidade Gama Filho (2001), possui Graduação em DIREITO pela Universidade Federal Fluminense (1995). Atualmente é professor Assistente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Parecerista do Guia Abril do Estudante 2008/2014. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Empresarial, Ambiental e Cível, sendo advogado militante. Possui cinco livros publicados, além de artigo científico na revista eletrônica ATRS. Professor visitante da FGV e FIOCRUZ. Palestrante com experiência internacional, com o tema consumo sostenible foi painalista em Cusco, Peru através da

Fiscalia de La Nacion e em Buenos Aires, pela Universidade Belgrano e Colegio de Abogados de BA. Aprovado em 1º lugar no Concurso Público para professor Assistente A da Universidade Federal do Maranhão UFMA. Participante da AFIRSE na Cidade do México, UNAM em junho de 2014.

Erica Schlude Wels

É Professora Associada de língua e literatura alemã do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua desde 2011. Desde 2017, integra o corpo docente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ (PIPGLA)

Felipe Fanuel Xavier Rodrigues

Professor Adjunto de Língua Inglesa no ILE/UERJ e professor permanente no PPGL/UERJ. Pós-doutor pela UERJ (FAPERJ Nota 10). Doutor em Letras pela UERJ com estágio no Dartmouth College (CAPES/Fulbright). Bacharel e licenciado em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela UERJ. Membro do comitê executivo do Fórum Luso-Brasileiro da Modern Language Association (MLA). Procientista UERJ/FAPERJ.

Fernanda Costa da Silva Machado

Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e bolsista CAPES, pertencendo à linha de pesquisa Gramática na Teoria Gerativa. Mestre em Linguística pela mesma instituição (2022). Possui Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela UFRJ (2019), com especialização em Ensino da Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias pela UNESA (2014). Atua como pesquisadora no grupo de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing/UFRJ) desde 2017. Trabalha como professora desde 2012 em cursos de inglês, e em escolas regulares desde 2020, atuando tanto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino

Médio. Atualmente se dedica ao ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Cruzeiro (SBH).

Fernanda Teixeira de Medeiros

É professora Associada de Literatura Inglesa da UERJ, bolsista Prociência e uma das coordenadoras do GrPesq do CNPq *Shakespeare e as modernidades*. Mestre e doutora em Letras, coeditou o número dedicado a Shakespeare do periódico *Tradução em Revista* (2018) e coorganizou o livro *O que você precisa saber sobre Shakespeare antes que o mundo acabe* (2021). É autora de inúmeros artigos e capítulos sobre temas shakespearianos.

Giovana Vasconcelos de Almeida Vaillant

É graduanda em Letras - Inglês e respectivas literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É monitora de Latim I no Instituto de Letras da UERJ, sob orientação do Prof. Dr. Márcio Moitinha.

Ifeanyi Gideon Nnadika

Formado em Educação Inglesa em 2016 pela Universidade Estadual de Lagos, Nigéria (LASU), e Mestre pela Universidade de Lagos, com especialização em sociosemiótica em 2019. Atualmente, bolsista CAPES de pós-graduação cursando Mestrado no departamento de Letras, com especialização em Literaturas de Língua Inglesa, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador nas áreas de Literatura, Tradução, Relações Interculturais e Transemióticas. Além disso, é tradutor e intérprete de conferências com quase uma década de experiência e membro do grupo de pesquisa Ikoodide, voltado para pesquisas em Literaturas, Africanidades e Tradução.

Isabelle Barbosa Mendonça Botelho

Isabelle Botelho é graduanda em Letras - Inglês e respectivas literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É

bolsista do projeto de extensão Literatura Inglesa Brasil, coordenado pela Profa. Dra. Marcela Santos Brigida.

Julia Welbert de Miranda Santos

Professora de Língua Inglesa na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2013); Professora de Inglês e Literatura no Sistema PEC de Ensino, tanto no colégio quanto no curso; Professora no Município de Queimados. Experiência na elaboração de apostilas para preparatórios de vestibulares e cursos militares (PEC), bem como na Editora Prosper; Atuação como coordenadora na área de Linguagens (PEC); Possui Pós-graduação em Gestão Escolar; Didática de Inglês; Literatura Brasileira e Neuropsicopedagogia. Atuou como tutora do CEDERJ em Português e Inglês; Mestrado PPGHCA - Programa de Humanidades Culturas e Artes-UNIGRANRIO/AFYA. Atualmente é doutoranda no mesmo Programa da Universidade. A professora foca suas pesquisas nas questões do ensino de Inglês voltados aos Letramentos Críticos.

Karen de Oliveira Pereira

Bolsista de estágio interno complementar na UERJ e voluntária no grupo de pesquisa em literaturas, africanidades e tradução, Ìkóòdíde. Estudante de Graduação em Letras Inglês e Literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Livia Vieira Souza

É instrutora PROLEM da Universidade Federal Fluminense e Monitora LABSTRAD da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Letras.

Maria Eduarda Sacramento Ribeiro dos Santos

Bolsista de iniciação científica FAPERJ e membro do grupo de pesquisa em literaturas, africanidades e tradução, Ìkóòdíde. Estudante de Graduação em Letras - Inglês e Literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl

Mestranda em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora substituta do Setor de Língua Alemã na mesma universidade. Possui Bacharelado em Letras - Português/Alemão e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2019). Licenciada em Letras - Português/Alemão e suas respectivas literaturas pela mesma universidade (UERJ, 2021).

Matheus Gomes Alves

Professor substituto de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Vernáculas, da UFRJ. Professor substituto de Linguística, do Departamento de Linguística e Filologia, da UFRJ. Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras - UFRJ (2022), pela linha Gramática na Teoria Gerativa. Doutorando em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras - UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e em Gramática da Língua Inglesa. Atua no grupo de pesquisa Biologia da Linguagem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com interesse em sintaxe cartográfica, advérbios e no ensino de português como língua materna.

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Professora Associada de Língua Alemã na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira; na pós-graduação *stricto sensu* em Letras na área de Estudos de Língua; e na graduação em Letras na Habilitação Alemão nas áreas de Língua Alemã e Formação de Professores. Possui Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com período sanduíche na Friedrich-Schiller Universität Jena, na Alemanha (2014); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008); Especialização em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia em convênio

com a Universidade de Kassel e com o Instituto Goethe (2008). Sua principal área de atuação e pesquisa é a Formação de Professores e o processo Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Thais Lima Lopes

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Gramática na Teoria Gerativa, e bolsista CNPq. É Mestre em Linguística também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016) e licenciada em Letras - Português, Inglês e Literaturas pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia (2009). Atua no grupo de pesquisa Biologia da Linguagem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual investiga a representação e a realização linguística de aspecto, com interesse no aspecto *perfect*, com pesquisas sobre a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Italiana e na aprendizagem de L2. Tem experiência profissional na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa.

Vanuza Muniz Araujo Saturnino

Cursou graduação em Letras: Português-Inglês na UFRJ e formou-se em 2018. Possui Especialização em Educação Infantil; Ensino de Língua Inglesa; e Orientação Pedagógica. Nos últimos anos, alcançou Especialização em Ensino de Língua Inglesa e cursou uma segunda Licenciatura em Pedagogia. Em sua trajetória lecionando a Língua Inglesa, foi monitora no CLAC UFRJ e professora no BRASAS English Course. Atualmente, é acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO/AFYA, além de Oficial do Exército Brasileiro e professora de Língua Inglesa no Centro de Idiomas do Exército (CidEx). A professora foca sua pesquisa nas questões do ensino de língua inglesa em contextos civil e militar, explorando os diversos agentes envolvidos nesses processos formativos.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afro-diasporic – 79; 81; 82; 85; 88; 90; 92
Alemão para Fins de leitura – 9; 11

D

Decolonizing – 79; 80; 84

E

Effi Briest – 133; 134; 135; 136; 137; 140; 141; 142; 144; 146; 147; 148;
151; 152; 153
Ensino de língua adicional - 104
Ensino de língua inglesa – 45; 52; 95; 110; 197
Ensino de línguas – 12; 37; 112
Estereótipos – 23; 24; 25; 30; 31; 34; 35; 36; 38; 158

G

Gêneros textuais – 11; 13; 14; 15; 19; 21

I

Interculturality – 53; 56; 57; 59
IsF – 9; 10; 19; 20; 75; 121; 137; 146; 167

L

Letramentos – 24; 25; 26; 27; 28; 32; 38; 39; 40; 43; 45; 46; 51
LinFe – 12; 13; 14; 15; 19
Língua adicional – 13; 96; 100; 102; 109
Língua Alemã – 12; 14; 19; 20; 24; 25; 30; 31; 32; 33; 35; 133; 134
Literatura alemã – 134; 153; 192
Literatura negra - 67

M

Mímesis – 113; 114; 115; 127; 128; 129; 130

P

Pretuguês – 74; 90

S

Slim Shaka – 53; 54; 57; 58; 59; 60; 64

Passando pelos campos da Formação de Professoras/-es e seus desdobramentos no âmbito da formação básica e universitária, bem como da formação (crítica) de leitoras e leitores através de aportes dos Estudos em Multiletramento(s) e Línguas para Fins Específicos, chegando aos Estudos de Tradução e Literários, o presente volume brinda o leitor/ a leitora com contribuições atuais e de grande relevância para os Estudos Anglo-Germânicos no país, evidenciando que o necessário e oportuno diálogo entre áreas é a chave para a formação de um perfil de pesquisador/a cada vez mais sintonizado com as demandas culturais, políticas e, acima de tudo, éticas do mundo contemporâneo. Gostaria de destacar, e o faço com muita alegria, que o livro que o/a estimado/a leitor/a tem em mãos é, ademais e sobretudo, um marco importantíssimo sob perspectiva da colaboração científico-acadêmica. Que a presente coletânea de contribuições sob o signo das 'Letras Anglo-Germânicas' – LAG – gere frutos que fortaleçam cada vez mais o trabalho de excelência realizado pelas pesquisadoras e pesquisadores das nossas áreas.

Anelise F.P. Gondar

Professora Adjunta do Depto. Letras Estrangeiras Modernas – UFF

