



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO

**Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie: literatura, ensino
de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista**

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO

3. Título do trabalho

"Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie: literatura, ensino de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anna Carolyna Ribeiro Cardoso, Discente**, em 13/12/2022, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Santinha Neuda Alves Do Lago, Professor do Magistério Superior**, em 13/12/2022, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3398999** e o código CRC **853CB158**.

ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO

**Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie: literatura, ensino
de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título
de doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas
adicionais

Orientadora: Profa. Dra. Santinha Neuda Alves do Lago

GOIÂNIA
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cardoso, Anna Carolyna Ribeiro

Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie [manuscrito] : literatura, ensino de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista / Anna Carolyna Ribeiro Cardoso. - 2022. clxxvii, 187 f.

Orientadora: Profa. Dra. SANTINHA NEUDA ALVES DO LAGO.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

Anexos. Inclui gráfico, tabelas.

1. Ensino de línguas adicionais. 2. Literaturas em língua inglesa. 3. Desconstrutivismo. 4. Tradução. I. LAGO, SANTINHA NEUDA ALVES DO, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **22** da sessão de defesa de tese de **ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO** que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **quatro** dias do mês de **novembro** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das **quatorze** horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "**Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie: literatura, ensino de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista**". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Santinha Neuda Alves do Lago** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Glaucia Silva** (Luso-Afro-Brazilian Studies & Theory - University of Massachusetts Dartmouth) e **Prof. Dr. Helvio Gomes de Moraes Junior** (PPGEL - UNEMAT), membros titulares externos e **Profa. Dra. Valéria Cristina Bezerra** (PPGLL/FL/UFG) e **Prof. Dr. Rogério Max Canedo Silva** (PPGLL/FL/UFG), membros titulares internos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Santinha Neuda Alves do Lago**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **quatro** dias do mês de **novembro** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Santinha Neuda Alves Do Lago, Professor do Magistério Superior**, em 04/11/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 04/11/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Cristina Bezerra, Professor do Magistério Superior**, em 04/11/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **HELVIO GOMES DE MORAES JUNIOR, Usuário Externo**, em 13/12/2022, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3303852** e o código CRC **CF7AB837**.

Anna Carolyna Ribeiro Cardoso

Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie: literatura, ensino de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista

BANCA AVALIADORA:

Profa. Dra. Santinha Neuda Alves do Lago (Orientadora) – UFG

Profa. Dra. Glaucia Silva – UMass Dartmouth

Profa. Dra. Valéria Cristina Bezerra –UFG

Prof. Dr. Hέλvio Gomes de Moraes – UNEMAT

Prof. Dr. Rogério Max Canedo –UFG

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que sempre me deram muitos livros, insistiram nas aulas de inglês e me ajudaram, de uma forma ou de outra, a realizar esta pesquisa. Agradeço também a minha irmã, que foi quem mais me ouviu falar dos alunos do Centro de Línguas e dos planos de aula.

Agradeço, com muito carinho, à professora Neuda, que me incentivou a pesquisar sobre literatura de uma maneira transdisciplinar e me ajudou nos momentos de dúvida e hesitação, sempre ouvindo o que eu tinha a dizer.

Meu muito obrigada também aos membros da banca, especialmente aos que estiveram tanto no momento de qualificação quanto na defesa: vocês me ajudaram a moldar esta tese, aparando arestas e vislumbrando novos caminhos para ela e para mim.

RESUMO

Esta tese de doutorado aproxima a Linguística e a Literatura, trabalhando tanto com o ensino e a aprendizagem do inglês como língua adicional quanto com literaturas em língua inglesa. Seu objetivo geral é investigar o uso da literatura nas aulas de língua inglesa, analisar dois contos e traduzir um deles. Dessa forma, procura-se aproximar os Estudos Linguísticos/Estudos Literários por meio da Tradução e valorizar a interdisciplinaridade. Unindo o ensino e aprendizado de uma língua adicional a essas literaturas está uma teoria que também tenta superar limites: o desconstrutivismo derridiano. Esses três pilares, o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, as literaturas em línguas adicionais e o processo de tradução, sustentam este trabalho. No primeiro capítulo, é desenvolvida a análise literária de dois contos que fazem parte das literaturas em língua inglesa. O primeiro deles, *Snow-white and Rose-red*, é um conto de fadas e o segundo, *the Time story*, é um conto contemporâneo da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. O capítulo dois trata da parte aplicada da pesquisa, analisando o material empírico das turmas de alunos que leram e discutiram os contos citados durante o primeiro semestre de 2021 e 2022. O terceiro capítulo trata da tradução, da tradução literária e apresenta uma tradução para o conto de Adichie. Esta tese de doutorado está embasada em Candido (2001), Eagleton (2003), Eco (2003), e também em Celani (1992), Moita Lopes (1996), Simpson (2011), permeada pelo desconstrutivismo derridiano, em especial o que é discutido em Derrida (2006) e Derrida (2014). Os resultados obtidos da pesquisa com discentes de língua inglesa mostram que eles valorizam a leitura do texto literário e seus benefícios, entre os quais apontam o aumento do vocabulário e o contato com diferentes culturas. Além disso, indicam que os alunos do Centro de Línguas estão abertos para o trabalho com textos literários, desde níveis anteriores ao Inglês VIII.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais. Literaturas em língua inglesa. Tradução. Desconstrutivismo.

ABSTRACT

This doctoral dissertation combines the fields of Linguistics and Literature, working both with teaching and learning English as an additional language and with literature in English. Its main goal is to investigate the use of literature in English language classes, analyze the two stories used and translate one of them. It seeks to bring Linguistic Studies/Literary Studies closer together through Translation and to value interdisciplinarity. Uniting the teaching and learning of an additional language to this literature is a theory that also tries to overcome limits: Derridean deconstructivism. These three pillars support this work: English as an additional language teaching and learning, the literature in additional languages and the translation process. In the first chapter, the literary analysis of two short stories that are part of the literature in English is developed. The first short story, *Snow-white and Rose-red*, is a fairy tale, and the second, *the Time story*, is a contemporary tale by Nigerian writer Chimamanda Adichie. Chapter two deals with the applied part of the research, analyzing data from the groups of students who read and discussed the stories during the first semester of 2021 and 2022. The third chapter deals with Translation, literary Translation and presents a translation of Adichie's short story. Thus, this doctoral dissertation, based on Candido (2001), Eagleton (2003), Eco (2003), and also on Celani (1992), Moita Lopes (1996), and Simpson (2011), is permeated by Derridian deconstruction, mainly what is discussed in Derrida (2006) and Derrida (2014). The results from the research with the students show that they value reading literary texts and recognize its benefits, such as increased vocabulary and contact with different cultures. In addition, the results indicate that students are open to working with literary texts on levels prior to English VIII.

Keywords: Teaching additional languages. Literature in English. Translation. Deconstructivism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes de 2021/1	57
Quadro 2 – Participantes de 2022/1	57
Figura 1 – Contato com literatura nas aulas do CL – 2021/1	61
Figura 2 – Contato com literatura nas aulas do CL – 2022/1	62
Figura 3 – Gêneros apontados – 2021/1	64
Figura 4 – Gêneros apontados 2022/1	65
Figura 5 – As vantagens do uso da literatura – 2021/1	67
Figura 6 – As vantagens do uso da literatura – 2022/1	70
Figura 7 – Classificação da experiência de leitura – 2021/1	73
Figura 8 – Classificação da experiência de leitura – 2022/1	76
Figura 9 – A preferência dos alunos – 2021/1	82
Figura 10 – A preferência dos alunos – 2022/1	85
Figura 11 – Sugestões sobre o uso de literatura no CL – 2021/1	86
Figura 12 – Importância da tradução nas aulas de inglês	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A LITERATURA EM SALAS DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS: POR UMA VISÃO DESCONSTRUTIVISTA	4
1.1 A literatura e alguns de seus benefícios	5
1.2 A literatura em aulas de línguas adicionais	9
1.3 A análise desconstrutivista	15
1.4 Snow-white and Rose-red: o conto de fadas	21
1.5. <i>The time story</i> : o conto nigeriano	33
2 A LEITURA NO INGLÊS VIII: O CONTO DE FADAS ALEMÃO E O CONTO NIGERIANO	45
2.1 A metodologia e os instrumentos de pesquisa	46
2.2 As turmas de Inglês VIII do CL	55
2.3 Contato anterior com as literaturas em língua inglesa	60
2.4 O interesse em ler literaturas em língua inglesa	63
2.5 A importância da leitura de textos literários em aulas de inglês	67
2.6 O conto de fadas	72
2.7 O conto contemporâneo	77
2.8 A preferência dos alunos	81
2.9 Sugestões para o CL	86
3 DE <i>THE TIME STORY</i> A UMA HISTÓRIA DA <i>TIME</i>: EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO	91
3.1 Uma breve história dos estudos da tradução	92
3.2 Uma perspectiva desconstrutivista da tradução	98
3.3 A tradução literária	101
3.4 A tradução em aulas de EAL	106
3.5 A tradução de <i>The Time story</i>	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE 1: Questionário 1 2021/1	143
APÊNDICE 2: Questionário 1 – 2021/1 - Rosane	144
APÊNDICE 3: Questionário 1 – 2022/1	146
APÊNDICE 4: Questionário 1 – 2022/1 - Isabel	147
APÊNDICE 5: Questionário 2	149
APÊNDICE 6: Questionário 2 – Rosane – 2021/1	150
APÊNDICE 7: Questionário 2 – Isabel 2022/1	152

APÊNDICE 8: Perguntas direcionadoras da entrevista	153
APÊNDICE 9: Entrevista – Isabel – 2022/1	154
APÊNDICE 10: Procedimentos didáticos – conto de fadas	157
APÊNDICE 11: Procedimentos didáticos – conto contemporâneo.....	159
APÊNDICE 12: Adichie’s worksheet – 2021/1	161
APÊNDICE 13: Adichie’s worksheet – 2022/1	162
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	164
ANEXO 2: The Time Story - Chimamanda Ngozi Adichie	169

INTRODUÇÃO

Em muitas faculdades de Letras do Brasil, os departamentos de Estudos Linguísticos e Estudos Literários são separados. Nos cursos de pós-graduação, essa divisão também se mantém e, na Universidade Federal de Goiás (UFG), no campus Samambaia em Goiânia, não é diferente. Os professores se dividem em áreas e departamentos diferentes, os quais delimitam bem o escopo da Linguística e da Literatura.

Os limites não são tão facilmente delimitados na prática, especialmente quando o assunto é pesquisa. O estudo de uma língua adicional, por exemplo, é visto como área da linguística, mas essa língua tem literaturas próprias. O ensino e o estudo dessas literaturas já estão no domínio dos estudos literários. Assim, se uma atividade envolve o ensino-aprendizagem de uma língua adicional por meio da literatura, ela não poderia ser simplesmente classificada como pertencente apenas à literatura ou à linguística.

Nesse caso, a interdisciplinaridade clamada por certas áreas da linguística, como a linguística aplicada e os estudos culturais, assim como pela literatura, se torna evidente. Desse modo, esta tese de doutorado busca aproximar, ainda que minimamente, esses frágeis limites entre a linguística e a literatura e entre os departamentos de Estudos Linguísticos e Estudos Literários, trabalhando tanto com o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional quanto com literaturas em língua inglesa.

A interdisciplinaridade também está intrinsecamente relacionada ao percurso acadêmico da pesquisadora da tese e de sua orientadora, visto que ambas atuam, de uma forma ou de outra, com os Estudos Linguísticos e Literários. A pesquisadora principal do trabalho é formada em Letras: Português e Letras: Inglês e tem o mestrado em Estudos Literários pela UFG. Esta tese, no entanto, se insere na área dos Estudos Linguísticos, especialmente na aprendizagem de línguas adicionais. Quanto à orientadora, formada em Letras: Português e Inglês, atua tanto nos Estudos Literários quanto nos Estudos Linguísticos, pertencendo aos dois departamentos da Faculdade de Letras: o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras e o Departamento de Estudos Literários. Além disso, orienta trabalhos de final de curso das Licenciaturas em Inglês e Português e do Bacharelado em Estudos Literários.

O ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional concerne a milhares de professores no mundo todo, envolvendo áreas como a metodologia de ensino de línguas adicionais e a neuro e a psicolinguística, que indicam de que maneiras um ser humano é capaz de aprender uma língua. Já as literaturas em língua inglesa têm se mostrado cada vez mais

diversas, visto que superam o cânone britânico e americano para acomodar também as obras de países como a Jamaica, a Nigéria e a África do Sul.

O uso dessas literaturas no ensino de inglês como língua adicional não se resume à leitura de textos durante o momento das aulas. Essas literaturas, diferentemente do que se tem observado, não são utilizadas apenas como ferramentas para a aquisição de vocabulário ou estruturas gramaticais. São discutidas em relação aos seus aspectos proeminentemente literários, envolvendo elementos da narratologia, como tempo, espaço e narrador, e da crítica literária, em especial aquela voltada para a recepção do leitor.

Unindo o ensino-aprendizagem de uma língua adicional a essas literaturas está uma teoria que também tenta superar limites do racionalismo ocidental: o desconstrutivismo. Desenvolvida pelo filósofo francês Jacques Derrida, a análise desconstrutivista busca romper com o chamado falocentrismo, termo derridiano que indica tanto o centro da razão, do *logos*, na sociedade ocidental, quanto do falo e, portanto, do gênero masculino. Desestruturando binômios como homem/mulher, certo/errado e bom/mau, o desconstrutivismo também desmantelou a divisão linguística/literatura. Em seus trabalhos, Derrida discutiu o uso social de uma série de vocábulos e inventou outros, além de se declarar um incomparável leitor de literatura.

Ademais de mencionar vários textos literários em seus escritos, Derrida também tratou do papel da tradução para a vida humana, processo que concerne igualmente à literatura e à linguística. Afinal, a maior parte da literatura lida no mundo foi escrita em uma língua diferente da qual o leitor lê e foi traduzida em algum momento. Ainda assim, o processo de tradução, a escolha dos vocábulos, a decisão entre uma tradução mais ou menos voltada para o leitor ou para o texto original também são escolhas linguísticas.

Assim, esta tese de doutorado, embasada em Candido (2001), Celani (1992), Eagleton (2003), Eco (2003), Moita Lopes (1996) e Simpson (2011), é permeada pelo desconstrutivismo derridiano (DERRIDA; 2006; 2014). Seu objetivo geral é investigar o uso da literatura nas aulas de língua inglesa em salas de inglês como língua adicional. Seus objetivos específicos são:

- 1) Investigar o uso das literaturas em língua inglesa nas salas de aula de inglês como língua adicional, *English as Additional Language* (EAL);
- 2) Analisar os dois contos escolhidos segundo o desconstrutivismo derridiano, a fim de utilizá-los nas salas de EAL;
- 3) Traduzir um dos contos analisados.

Esses objetivos têm por finalidade responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se dá o ensino de literaturas em língua inglesa em duas salas de nível intermediário do CL?
- 2) Como os contos escolhidos podem ser analisados segundo o desconstrutivismo derridiano?
- 3) Como o conto nigeriano pode ser traduzido, com base no que foi discutido com os alunos em sala de aula?

Esses três pilares, o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, as literaturas em língua adicional e o processo de tradução sustentam este trabalho. No primeiro capítulo, é desenvolvida a análise literária de dois contos que fazem parte das literaturas em língua inglesa. O primeiro deles, *Snow-White and Rose-Red* (2006), é um conto de fadas e o segundo, *The Time story*, é um conto contemporâneo da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Além da análise dessas histórias, apresentada aos alunos de Inglês VIII de duas turmas do Centro de Línguas (CL) da Faculdade de Letras (FL) da UFG, o primeiro capítulo trata da definição de literatura, de sua importância e de seus benefícios.

O capítulo dois trata da parte aplicada da pesquisa, analisando o material empírico das turmas de alunos que leram e discutiram os contos citados durante os primeiros semestres de 2021 e 2022. Esse material aborda a preferência e a experiência prévia de leitura dos alunos, além das possíveis vantagens e desvantagens proporcionadas pelo ensino de literatura no CL. Além disso, descreve como os alunos se sentiram durante a experiência de leitura de ambos os textos.

O terceiro capítulo trata da tradução e da tradução literária e apresenta uma proposta de tradução para o conto de Adichie, que, até o momento de realização deste trabalho, não havia sido traduzido para o português brasileiro. A ideia da tradução surgiu da percepção de que apenas leitores fluentes em inglês seriam capazes de ler e vivenciar as problemáticas trazidas pelo conto nigeriano e se expandiu para abordar algumas das concepções dos alunos da turma de 2022 sobre a tradução em sala de aula. Como dito anteriormente, a tradução, nesse caso, é um processo tanto linguístico quanto literário e supera os limites entre as áreas dos Estudos Linguísticos e dos Estudos Literários, como esta tese se propõe a fazer.

1. A LITERATURA EM SALAS DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS: POR UMA VISÃO DESCONSTRUTIVISTA

Várias questões interessam à crítica e à teoria literárias no que concerne ao seu objeto de estudo. A própria literatura não é facilmente classificável e, por isso, não cabe em uma única definição, ainda que estudiosos e escritores tenham tentado delimitá-la ao longo dos séculos. Desde Aristóteles, entre 335 a.C. e 323 a.C. na *Poética* (2004), até as mais recentes edições de introduções aos estudos literários feitas por universidades como Oxford e Cambridge, é possível encontrar diversas descrições do que é ou não é literatura. Nenhuma delas abrange todo o fenômeno literário, suas características e gêneros.

Na contemporaneidade, críticos e teóricos admitem a impossibilidade da classificação, mas apontam fatores que auxiliam no entendimento da literatura, como o uso da linguagem, a literariedade, a função dos textos literários, além da presença de certas estruturas como personagens, espaço, tempo e narrador em textos narrativos, diálogos em textos dramáticos e assim por diante. Este capítulo apresenta algumas das discussões acerca do que é literatura e os benefícios proporcionados pela leitura de textos literários a fim de realizar a análise de dois contos, *Snow-White and Rose-Red* (2006), dos Irmãos Grimm, e *The Time story* (2006), de Chimamanda Adichie.

Os dois contos foram escolhidos para serem trabalhados em salas de aula do Centro de Línguas da UFG sob uma perspectiva desconstrutivista e sua brevidade contribuiu para a escolha. O conto de fadas dos Grimm, embora não seja amplamente conhecido como *Cinderela* ou *Branca de Neve*, também apresenta seres mágicos, animais falantes e um final feliz. Outros motivos para a seleção de *Snow-White and Rose-Red* para o trabalho de campo consistem no fascínio de adultos e crianças pelos contos de fadas, assim como as releituras contemporâneas de muitas dessas histórias, e na preferência pessoal da pesquisadora.

Já o conto da nigeriana Chimamanda Adichie foi escolhido pelo fato de que, como é próprio da estética da autora, seu enredo é contemporâneo, abordando temas como o racismo e o preconceito, além de dar voz a um dos países periféricos de língua inglesa, a Nigéria. Ademais, o conto contemporâneo é visto, de maneira geral, como um descendente dos contos populares, dos quais os contos de fadas fazem parte. Assim, é possível promover o contato dos alunos com dois textos distintos, ainda que pertencentes ao mesmo gênero: o conto de fadas, que remete à tradição oral, e o conto contemporâneo,

pertencente à tradição da contística literária que tem Edgar Allan Poe como um de seus fundadores.

Para que a análise dos dois contos fosse viável, foram utilizados os estudos de Poe (1846), Candido (2001), Canepa (2019), Derrida (2014), Eagleton (2003), Gotlib (2006), Derrida (2014), Poe (1846) e Warner (2018) como principal fonte de referencial teórico.

1.1 A literatura e alguns de seus benefícios

Definir o que é e o que não é literatura é uma das tarefas mais difíceis da crítica literária. Terry Eagleton (2003, p. 1, tradução nossa) explica que, ao longo da história, “houve várias tentativas de se definir o que é literatura”¹. O autor parte da noção de literatura como ficção ou escrita imaginativa, passando pela concepção formalista de literatura como uso peculiar da linguagem até chegar à ideia de literatura como discurso não pragmático. O crítico inglês aponta que essas definições são falhas, uma vez que a distinção entre fato e ficção nunca foi totalmente transparente: nem toda linguagem literária é peculiar e a literatura, por vezes, informa e cumpre outras funções além do mero prazer estético.

Para Eagleton (2003, p. 7, tradução nossa), “alguns textos nascem literários, outros alcançam a literariedade e outros lhes têm a literariedade imposta”². Assim, não existe uma essência da literatura. Derrida (2014, p. 64), sob uma perspectiva desconstrutivista, afirma algo semelhante:

[...] não há nenhum texto que seja literário em si. A literariedade não é uma essência natural, uma propriedade intrínseca do texto. É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra em si, como um componente ou uma camada intencional, a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais - sociais, em todo caso.

Dessa forma, o filósofo francês afirma que o que é literário se modifica com o passar do tempo, de modo que textos antes vistos como não literários podem passar a ser considerados como literatura. Por isso, a literatura é uma instituição que vai além de si mesma, questionando a si mesma e, também, o que de fato constitui uma instituição:

¹ No original: “there have been various attempts to define literature”.

² No original: “some texts are born literary, some achieve literariness, and some have literariness thrust upon them”.

. O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite *dizer tudo*. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [*franchir*] os interditos. É liberar-se [*s'affranchir*] –em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do ‘tudo por dizer’. É uma instituição que tende a extrapolar [*déborder*] a instituição. (DERRIDA, 2014, p. 49, grifos no original).

No entanto, não há dúvidas de que a literatura está sempre, inegavelmente, ligada à questão da linguagem, já que sem a “mediação lúdica da linguagem, nenhuma obra literária sustenta seu poder mobilizador e questionador, reduzindo-se a um dogmatismo fútil e raivoso, porém cheio de boas intenções” (NASCIMENTO in DERRIDA, 2014, p. 26). Para Derrida, a possibilidade de que uma obra literária seja transposta do seu contexto original para outro garante à literatura o que ele chama de iterabilidade:

Dizer que uma marca ou que um texto são originariamente iteráveis é dizer que, sem terem uma origem simples e, portanto, sem uma ‘originariedade’ pura, eles se dividem e se repetem de imediato. Tornam-se, portanto, capazes de ser desarraigados no próprio lugar de suas raízes. Transplantáveis para um contexto diferente, continuam a ter sentido e efetividade. (NASCIMENTO in DERRIDA, 2014, p. 35, grifo no original).

O contexto histórico, econômico e social no qual a obra literária e a literatura são produzidas é de grande relevância não apenas para o filósofo francês, mas para grande parte da crítica literária. Rainsford (2014, p. 8, tradução nossa) tampouco oferece uma definição do que é literatura, mas a vê não como um fenômeno natural “que existe desde o início dos tempos”, e sim como algo “que as pessoas inventaram; e elas fizeram isso repetidamente, em diferentes lugares, em diferentes contextos”³. O autor indica que as definições de literatura geralmente abordam um ou mais aspectos relacionados à forma e ao conteúdo do texto literário, à escrita imaginativa, à subjetividade, à arte e à grandeza.

Bennett e Royle (2004, p. 6, tradução nossa) afirmam que “textos literários [...] são sempre construídos por e dentro de um contexto ou tradição”⁴. Citando o exemplo de T. S. Eliot e *The waste land* (2005) os autores explicam que Eliot teve o auxílio de Ezra Pound, que atuava como seu secretário, na montagem do poema, além de fazer referências

³ No original: “that has existed since the beginning of time. It is something that people have invented; and they have done so repeatedly, in different places, in different contexts”.

⁴ No original: “literary texts [...] are always constructed by and within a context or tradition”.

a textos como a *Ilíada* (2005) e a *Eneida* (2014), *The Canterbury tales* (1977) e o *Purgatório* (2003), de Dante, ao longo da obra. Assim, é impossível que qualquer texto literário seja único e não mantenha relações com seus precursores. Bennett e Royle (2004, p. 6, tradução nossa) chamam tal texto único de inimaginável, uma vez que “o autor desse texto teria que inventar tudo. Seria como inventar um novo idioma do zero, sem depender de idiomas já existentes”⁵. A intertextualidade, para eles, é vital na constituição da literatura.

Derrida (2014, p. 108, grifos no original) expressa a mesma visão, chamando a atenção para o papel do “outro”, do leitor na construção da literatura, já que “[n]enhuma leitura (e, analisando-se da perspectiva da obra, a escrita já é também uma leitura que contra-assinatura) seria – como poderia dizê-lo? – ‘nova’, ‘inaugural’, ‘performativa’, sem essa multiplicidade ou essa multiplicação de contra-assinaturas”. Cada leitor que lê a obra – a assinatura de um autor, já marcada pelas assinaturas dos autores que ele leu e os demais que vieram antes dele – contra-assina o texto. É o leitor que garante a sobrevivência da literatura e, por isso, o leitor não é apenas “um consumidor, um espectador, um visitante, nem tampouco um ‘receptor’” (DERRIDA, 2014, p. 76, grifo no original).

A literatura “só pode responder de forma singular, a cada vez, ao advento do outro como outro, particular e geral” (NASCIMENTO in DERRIDA, 2014, p. 26):

Minha lei, aquela à qual tento me dedicar ou responder, é o texto do outro, sua própria singularidade, seu idioma, seu apelo, que me precede. Porém, somente posso corresponder a isso de forma responsável (o mesmo vale para a lei em geral e para a ética em particular) se coloco em jogo, e em garantia [*en gage*], minha singularidade, ao assinar, com outra assinatura - pois a contra-assinatura assina ao confirmar a assinatura do outro mas também ao assinar de uma maneira absolutamente nova e inaugural, as duas coisas a um só tempo, como a cada vez que confirmo minha própria assinatura, assinando mais uma vez: cada vez da mesma maneira e cada vez de forma diferente, uma nova vez, mais uma vez, noutra data. (DERRIDA, 2014, p. 104).

O texto literário reconhece esse “outro”: na verdade, a literatura é o texto do(s) outro(s), que o leitor contra-assina a cada vez que lê. A literatura também é perpassada pelos mais diversos tipos de discursos alheios – o científico, o jurídico, o histórico, o filosófico. Por isso, “[e]m vez de devoração antropofágica, trata-se de uma longa

⁵ No original: “the author of such a text would have to invent everything. It would be like inventing a new language from scratch, without any reliance on already existing languages”.

negociação entre si e o diferente, a fim de poder confirmá-lo em sua diferença, contrassinando a obra alheia, de forma tão determinada quanto aleatória. *Alea se une a alter: sorte, acaso e outro, diferente*” (NASCIMENTO in DERRIDA, 2014, p. 36).

Embora não haja uma definição única para o que seja literatura, os críticos parecem concordar quanto aos papéis exercidos por essa arte ao longo da história da humanidade. Rainsford (2014, p. 5-6, tradução nossa) a vê como “uma parte vital do processo pelo qual esse mundo é feito e refeito ao longo do tempo. A literatura, nesse sentido, é um meio pelo qual os seres humanos se explicam a si mesmos e uns aos outros; analisam como eles vieram a ser o que são”⁶. Umberto Eco (2003, p. 9, grifo do autor), por sua vez, afirma que “existem poderes imateriais, não avaliáveis a peso, mas que de alguma forma *pesam*” e a literatura seria um desses poderes.

O autor menciona outras funções da literatura, tais quais manter a língua em exercício enquanto patrimônio coletivo, criando um senso de identidade e comunidade para um país ou região. A Inglaterra, por exemplo, se associa às peças de Shakespeare e aos romances de Austen e Dickens. Já a Itália deve à *Comédia* de Dante a criação do italiano como se conhece hoje. Eco (2003) também menciona que a literatura educa para a morte, uma vez que não apenas retrata a morte, mas nos mostra que é impossível mudar o destino de personagens como Hamlet, Anna Karenina e Madame Bovary, que morrem ao fim das obras em que foram criados e os leitores têm de aceitar isso. *Fanfictions*, releituras e outras obras não conseguem impedir a morte das personagens em seus originais.

Candido (2001, p. 180) argumenta que a literatura nos torna mais humanos, pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Segundo o autor, “[a]s produções literárias, de todos os tipos e de todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano” (CANDIDO, 2001, p. 179), pois apoiam e negam valores, propõem e denunciam realidades, “fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente” (CANDIDO, 2001, p. 175).

Para o professor brasileiro, a literatura influencia na formação do ser humano já que primeiro o exprime e depois o forma. A humanidade vive da ficção produzida pela

⁶ No original: “a vital part of the process by which that world is made and re-made over time. Literature, in this sense, is a means by which human beings explain themselves to themselves, and to one another; analyse how they came to be what they are”.

literatura, seja em formas simples, tais como causos e anedotas, ou em formas mais complexas, como contos literários e romances. Nesse sentido, a literatura não é apenas um sistema de obras, envolvendo autores, livros e leitores, mas uma força humanizadora que deveria estar disponível a todos os seres humanos como um verdadeiro direito, o direito à literatura, seja em língua materna ou em língua adicional.

Nessa mesma linha, Antoine Compagnon (2009, p. 42) afirma que a literatura é uma fonte de inspiração e o que a caracteriza é “a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana”. Essas relações particulares e, ao mesmo tempo, compartilhadas pela humanidade fazem com que a literatura desconcerte, desconcentre, porque mostra o quão diversas são as pessoas umas das outras e “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Para o professor francês, “[a] literatura nos ensina a melhor sentir” (COMPAGNON, 2009, p. 51), sendo também “um exercício de pensamento” e a leitura é uma “experimentação dos possíveis” (p. 52). Compagnon admite que o cinema, a música e outras artes também podem realizar esse exercício, mas a literatura ainda se destaca nesse papel e, portanto, merece ser conhecida e exaltada. Tzevetan Todorov (2009, p. 24), em uma defesa apaixonada, salienta que, “[l]onge de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela [a literatura] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” e, por isso, resiste ao absurdo e a qualquer crise, já que “[a] literatura pode [fazer] muito” (TODOROV, 2009, p. 76).

1.2 A literatura em aulas de línguas adicionais

A presença da literatura em salas de língua adicional remonta à Antiguidade Clássica. Segundo Chen (2014), o professor romano Quintiliano advogava em favor do uso das fábulas de Esopo para o ensino de latim. Mais tarde, já no século XV, Erasmo de Roterdã, seguindo a metodologia de Quintiliano, insistia no uso de histórias mitológicas e pouca formação inicial em gramática para o ensino-aprendizagem de seus alunos. Depois de Erasmo, Comenius, no século seguinte, perpetuou a tradição começada por Quintiliano, insistindo na aprendizagem de uma língua por meio da leitura e da escrita, especialmente a leitura literária.

Esse modelo de ensino de línguas adicionais se manteve popular durante todo o século XIX e no início do século XX, sendo chamado de método de Gramática e Tradução ou *Grammar-translation method*, em inglês. Embora esse método utilizasse textos literários como sua principal fonte de *input*, estes eram utilizados como material para a tradução, leitura e aprendizagem de itens lexicais e estruturas linguísticas. Para Bobkina e Dominguez (2014, p. 249, tradução nossa), isso significava dizer que “o foco desse método de ensino estava em dominar estruturas gramaticais e vocabulário. Não havia nem interesse literário nem interesse pelo conteúdo”⁷.

Com o surgimento de novos métodos de ensino, durante a primeira metade do século XX, tais como o Método Direto e o Audiolingual, a literatura perdeu seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Esses métodos focavam na produção oral do aluno e, portanto, relegaram a leitura e a escrita de textos a um lugar secundário. Mesmo com o surgimento do *Communicative Approach*, também chamado de Método Comunicativo, a literatura permaneceu negligenciada nas aulas de línguas adicionais, já que era vista como uma linguagem muito complexa e, conseqüentemente, pouco acessível aos alunos:

Por muitos anos, como resultado do *Communicative Approach*, surgido na década de 1970, o ensino de inglês como língua estrangeira envolveu, em grande medida, a transmissão de informações sobre a “vida real” da cultura-alvo, representada principalmente por meio de textos não ficcionais e, como tal, não deixou muito espaço para a literatura. (STAVIK, 2015, p. 18, grifo no original, tradução nossa)⁸.

Apenas no final dos anos 1980, a literatura voltou a fazer parte do currículo das aulas de línguas adicionais. Gómez Rodriguez (2015) aponta que, durante as décadas de 1970 e 1990, havia defensores e detratores do uso da literatura em sala de aula e esse uso era constantemente questionado. Atualmente, ainda há razões contrárias apresentadas para a não utilização de textos literários em salas de aula de línguas adicionais, mas também há uma série de vantagens para o estudo da literatura. Tomaš (2011, p. 5, tradução nossa) ressalta que “[e]mbora haja artigos que argumentam contra a literatura no ensino

⁷ No original: “the focus of this teaching method was on mastering grammar structures and vocabulary. There was neither literary interest nor interest on content”.

⁸ No original: “For many years, as a result of the communicative approach which emerged in the 1970s, the teaching of English as a foreign language involved to a great degree conveying information about the ‘real life’ of the target culture, mostly represented through non-fictional texts, and as such, did not leave much room for literature”.

de EAL, eles são consideravelmente superados em número por aqueles que destacam seus benefícios”⁹.

Lago (2016), tratando de alunos brasileiros de EAL e futuros professores de inglês, indica que as maiores dificuldades sentidas pelos alunos quanto ao estudo de literatura em língua adicional foram: a falta de proficiência em inglês, que dificultou o ritmo de leitura e tornou o processo de estudar literatura mais doloroso; equívocos na interpretação dos textos lidos, o que gerou a insegurança na sala de aula e a ausência de interação; a crença em uma visão de literatura como um conjunto de textos voltados para os iniciados; a falta de motivação intrínseca e extrínseca por parte dos alunos; pouco conhecimento geral prévio, visto como essencial para o entendimento e interpretação dos textos e, por último, um sentimento de inferioridade em relação ao grupo. No entanto, a autora ressalta que os alunos também foram capazes de perceber os benefícios trazidos pelo estudo da literatura, tais como a ampliação de seus conhecimentos e capacidades cognitivas.

Gómez Rodriguez (2015), Kheladi (2017) e Stavik (2015), embasando-se em autores como Brumfit e Carter (1986), Lazar (1993) e Sage (1987), também mencionam alguns dos benefícios gerados pelo texto literário, tais como o uso de materiais autênticos, o desenvolvimento da competência intercultural, da reflexão crítica e das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala). Em defesa da literatura como material autêntico, somando-se a vários outros pesquisadores, os autores mencionam o fato de que os textos literários são feitos para falantes nativos, e não para aprendizes de língua. Dessa maneira, trazem sentenças e estruturas não adaptadas para ensino e indicam como falantes se comunicam no cotidiano.

Além do mais, como os textos literários vêm em diferentes gêneros, os estudantes podem ter contato com várias formas e funções comunicativas, além de diferentes significados e sentidos sociolinguísticos por meio deles. Essa variedade de gêneros e textos, no entanto, pode ser prejudicial se sua seleção não for feita com o devido cuidado por parte dos professores. Arjona (2018) orienta que o contexto cultural, o nível dos alunos, seus interesses e motivações devem ser levados em consideração durante a escolha dos textos literários a serem trabalhados.

⁹ No original: “[a]lthough there have been articles that argue against literature in EFL teaching, they are considerably outnumbered by those that highlight its benefits”.

Se forem textos difíceis ou distantes do contexto dos estudantes, estes podem achá-los entediantes e desistirem diante do desafio de compreender o vocabulário e a cultura adicionais. Arjona (2018) comenta sobre a importância de se considerar mesmo as editoras de livros literários, visto que a maioria delas valoriza a publicação de obras do cânone literário, as quais podem não ser adequadas para todos os níveis e tipos de estudantes. A autora afirma que “é de suma importância que os professores considerem as implicações e limitações pedagógicas que a escolha de determinado livro didático pode gerar, especialmente no que concerne à riqueza e à variedade da literatura” (ARJONA, 2018, p. 10, tradução nossa)¹⁰.

Quanto à competência intercultural, Colie e Slater (1987) a veem como a maneira de os alunos entenderem a vida e a cultura das pessoas que falam a língua adicional que estudam. Muitos desses alunos não podem visitar os países em que a língua é nativa e a literatura se torna uma forma de viajar até lá e compreender o outro e sua maneira de viver. Stavik (2015) relaciona a competência intercultural ao conceito de *Bildung*, ou seja, crescimento individual, que permite ao indivíduo se formar como ser humano e transformar a visão que tem de si mesmo e do mundo à sua volta. Maley (2001, p. 185, grifo no original, tradução nossa) pontua que

[as] novas literaturas também continuarão a alimentar o interesse no uso de textos literários para a exploração intercultural. A literatura é um reflexo de pressupostos e práticas culturais. Como tal, presta-se bem a investigar semelhanças e diferenças entre o eu e os outros, e a uma consciência e compreensão do ‘outro’ (Kramersch 1993)¹¹.

Sage (1987) menciona que a literatura transpõe barreiras culturais, expondo seus leitores a diferentes culturas, tornando-os mais responsivos a elas. Essa responsividade não é alienada, mas pensante. Os alunos de literatura de línguas adicionais entram em contato com literaturas multiculturais, as quais abordam temas como sexo, imigração, feminismo, violência e amor, por exemplo. Os textos os convidam a pensar sobre esses assuntos e a se posicionar de maneira crítica e reflexiva em relação a eles. Bobkina e

¹⁰ No original: “it is of the utmost importance for teachers to consider the pedagogical implications and limitations that a choice of a particular textbook may imply, especially regarding literature richness and variety”.

¹¹ No original: “[t]he new literatures will also continue to fuel interest in using literary texts for cross-cultural exploration. Literature is reflective of cultural presuppositions and practices. As such it lends itself well to investigating similarities and differences between self and others, and to an awareness and understanding of ‘the other’ (Kramersch 1993)”.

Dominguez (2014, p. 251, tradução nossa) explicam que “pesquisa na área (Gajdusek, 1988, Ghosn, 2002, Van, 2009), de forma similar, parece descrever a literatura como um meio para o aprimoramento do pensamento crítico entre os aprendizes de línguas”¹². Para essas autoras, a literatura promove a mudança de atitude que os leitores têm em relação ao mundo, abrindo horizontes de possibilidade para questionamentos e diferentes interpretações.

Uma das muitas vantagens advindas do ensino de literatura é o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas. A literatura pressupõe a leitura do texto, mas pode ser utilizada como exercício de produção oral na leitura de poemas e apresentação de textos dramáticos, na discussão dos textos em sala de aula, na escrita de possíveis finais diferentes para as obras escolhidas e na audição de audiolivros. Além disso, os alunos são apresentados a diferentes modelos comunicativos e sociais durante a leitura dos textos literários. Novo vocabulário e estruturas gramaticais também podem e são adquiridos por meio da literatura. Há também o prazer estético envolvido no texto literário, que permite a fruição e a motivação dos leitores.

Diferentes teorias da crítica literária foram e são utilizadas para o ensino de literatura em aulas de línguas adicionais. Quando a literatura é utilizada como *input* para a língua e a aprendizagem linguística, o texto se torna um suporte pedagógico para atividades de gramática e vocabulário. Segundo Kheladi (2017), baseando-se em Carter e Long (1991), esse é o chamado *language based model* (modelo linguístico), como acontecia no Método de Gramática e Tradução. Se o texto literário é explorado por suas relações culturais, especialmente no que se refere a estilos literários, biografias de autores e contexto, é trabalhado sob a perspectiva do *cultural model* (modelo cultural), comum aos estudos pós-coloniais e aos estudos culturais.

Por último, no chamado *personal growth model* (modelo de crescimento pessoal), os alunos são motivados a realizar a leitura do texto por prazer, valorizando sua interação com o texto e com suas próprias interpretações. A *reader-response theory* (*estética da recepção*) se encaixa nesse último grupo e valoriza a construção individual do leitor, já que cada pessoa responde de maneiras distintas a diferentes textos. Algumas das atividades relacionadas à *reader-response theory* são a leitura e escrita de *logs* e de diários

¹² No original: “research in the field (Gajdusek, 1988, Ghosn, 2002, Van, 2009) similarly seems to describe literature as a means for critical thinking enhancement among language learners”.

que indicam como o leitor leu a obra e se relacionou ou não com o seu conteúdo, o questionamento crítico, a reescrita de narrativas sob outros pontos de vista, a dramatização e o *role-play* (encenação).

Essa teoria surgiu da necessidade de se “reivindicar o ingresso da história na metodologia da análise do texto literário” e investia “contra as teorias em voga que estabeleciam o primado absoluto do texto e ignoravam o papel do leitor na experiência literária” (CAYMMI, 2006, p. 13). Hans Robert Jauss é considerado o fundador da estética da recepção com sua publicação *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. Embora haja divergências entre os teóricos, há um consenso de que o sentido do texto literário não está dado no próprio texto, mas é produzido a partir da transação entre leitor e texto dentro de um contexto específico.

O significado, portanto, não é uma propriedade do texto, mas surge em função da experiência do leitor. Para Davis e Womack (2002, p. 51, tradução nossa), *a reader-response theory* “dedica considerável atenção ao ato de ler em si, particularmente em termos das várias diferentes maneiras pelas quais os leitores respondem aos textos literários”¹³. Segundo Bressler (2007), uma das primeiras pesquisadoras a considerar a importância do leitor na crítica literária foi Louise Rosenblatt. Para ela, “o leitor e o texto participam em ou compartilham uma experiência transacional” (BRESSLER, 2007, p. 79, tradução nossa)¹⁴. Por meio dessa transação, o leitor recupera vivências e leituras passadas enquanto o texto dá forma às experiências da leitura atual, ordenando, selecionando e limitando suas ideias.

Rosenblatt é apenas uma das vozes da *reader-response theory*. Conforme Bressler (2007, p. 81, tradução nossa), “as preocupações, então, das críticas orientadas para o leitor podem ser mais bem resumidas em uma pergunta: o que é e o que acontece durante o processo de leitura?”¹⁵. Outros autores pertencentes a esse tipo de crítica literária são Roland Barthes, Gerard Genette, Wolfgang Iser, e David Bleich. De maneira geral, esses autores acreditam que há múltiplas interpretações para um único texto, já que diferentes leitores interagem de formas diversas com textos distintos:

¹³ No original: “devotes considerable attention to the act of reading itself, particularly in terms of the many different ways in which readers respond to literary texts”.

¹⁴ No original: “the reader and the text participate in or share a transactional experience”.

¹⁵ No original: “the concerns, then, of reader-oriented critics can be best summarized in one question: What is and what happens during the reading process?”.

Os leitores respondem diferentemente aos signos literários e aos discursos de leitura; portanto, podem produzir uma ampla gama de interpretações variantes de uma determinada obra literária, dependendo de suas experiências tanto como leitores de literatura quanto como membros da comunidade humana mais ampla. (DAVIS; WOMACK, 2002, p. 61, tradução nossa)¹⁶.

A *reader-response theory*, utilizada em salas de línguas adicionais para o ensino de literatura, garante a motivação dos aprendizes, já que sendo uma “crítica orientada para o leitor, mais do que outros tipos de crítica literária, é conhecida por sua disposição em atribuir valor a todas as leituras, sejam elas especializadas ou não” (FOWLER, 2001, p. 27, tradução nossa)¹⁷. Em vista disso, valoriza as opiniões e experiências dos estudantes a respeito da obra lida, além de possibilitar o diálogo e a existência de múltiplas interpretações. Discussões a respeito das múltiplas interpretações mediadas pelo professor também podem abranger a cultura dos textos lidos em sala, assim como a reflexão e o pensamento crítico, benefícios já citados anteriormente como vantagens da leitura de textos literários. Os estudantes podem ser convidados a prever ou antecipar o que lerão nos textos, assim como a se identificar com a obra, interagindo com ela, avaliando-a segundo sua visão de mundo.

Esta tese de doutorado considera o trabalho com literaturas de língua inglesa em sala de aula importante para o crescimento dos alunos de EAL no Centro de Línguas da UFG, em Goiânia, crendo nos benefícios mencionados acima a respeito dos textos literários. Nesse sentido, não utiliza a literatura como pretexto para o ensino de gramática da língua inglesa, mas a literatura por si mesma, como arte da linguagem que promove a reflexão, a discussão e o prazer humanos. O trabalho também segue a perspectiva da *reader-response theory*, valorizando o papel do leitor na construção das possíveis interpretações do texto, mantendo-o motivado e permitindo que utilize suas experiências prévias e sentimentos na leitura literária.

1.3 A análise desconstrutivista

¹⁶ No original: “Readers respond differently to the literary signs and discourses of reading; hence, readers can produce a wide range of variant interpretations of a given literary work depending on their experiences both as readers of literature and as members of the larger human community”.

¹⁷ No original: “reader-response criticism, more than other brands of literary criticism, is known for its willingness to grant value to all reading, whether expert or not”.

Se há várias possibilidades de leitura de uma obra literária e, portanto, diferentes maneiras de contra-assinatura, a análise desconstrutivista é uma delas. O chamado desconstrutivismo é, segundo Ivan Teixeira (1998, p. 34), “apenas uma das diversas tendências do pensamento crítico do chamado pós-estruturalismo, dentre as quais se contam também as formulações de Michel Foucault e as do *new historicism* [novo historicismo], proposto por Stephen Greemblatt no início dos anos oitenta”. Jacques Derrida é geralmente associado à criação do termo “desconstrutivismo” ou “desconstrução”, “cuja tradição se origina, pela ruptura com os significados universais, em Nietzsche, Freud e Heidegger” (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

O desconstrutivismo é pós-estruturalista porque rejeita a ideia de centro proposta pelo estruturalismo, assim como nega pares de opostos como homem/mulher, bem/mal, Deus/diabo, natureza/cultura. Para Derrida,

[t]oda a filosofia ocidental partilha da idéia de centro, essencialmente vinculada ao princípio de valor e de significado absoluto, característica básica do pensamento metafísico. A noção de centro preside o próprio conceito do ser, determinado pela idéia de presença, de essência, de origem, de finalidade. (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

A desconstrução busca, então, descentralizar a literatura, a ética e a filosofia, valorizando as periferias e tudo o que se encontra à margem do centro, rejeitando qualquer metafísica. Para Barbara Johnson (2014, p. 5, tradução nossa), é importante ressaltar que,:

[n]o entanto, desconstrução não é sinônimo de destruição. Na verdade, o termo está muito mais próximo do significado original da palavra, que etimologicamente significa “desfazer” – um sinônimo virtual de “desconstruir”. A des-construção de um texto não ocorre por dúvida aleatória ou subversão arbitrária, mas pela provocação cuidadosa de forças beligerantes de significação dentro do próprio texto. Se alguma coisa é destruída em uma leitura desconstrutiva, não é o texto, mas a reivindicação de domínio inequívoco de um modo de significar sobre outro. Uma leitura desconstrutiva é uma leitura que analisa a especificidade da diferença crítica de um texto em relação a si mesmo¹⁸.

¹⁸ No original: “Deconstruction is not synonymous with destruction, however. It is in fact much closer to the original meaning of the word analysis, which etymologically means “to undo”— a virtual synonym for “to de-construct.” The de-construction of a text does not proceed by random doubt or arbitrary subversion, but by the careful teasing out of warring forces of signification within the text itself. If anything is destroyed in a deconstructive reading, it is not the text, but the claim to unequivocal domination of one mode of signifying over another. A deconstructive reading is a reading that analyzes the specificity of a text’s critical difference from itself”.

Nicholas Royle (2003, p. 26, tradução nossa) propõe que o desconstrutivismo é como um terremoto: “[t]rata-se de sacudir, deslocar e transformar a paisagem verbal, conceitual, psicológica, textual, estética, histórica, ética, social, política e religiosa. Sua preocupação é perturbar, densedimentar, desconstruir”¹⁹. No entanto, é uma perturbação cuidadosa, já que Derrida é, antes de tudo, um leitor. O filósofo é extremamente minucioso durante suas leituras de nomes como Platão, Shakespeare, Heidegger, Nietzsche, Freud e Lacan, porque entende que é um herdeiro dessa tradição filosófica e literária. Como Johnson (2014) aponta, o objetivo não é apenas destruir toda a tradição, mas revirá-la, questioná-la. Hill (2007, p. 28, tradução nossa) afirma que

[...] se a palavra desconstrução significa alguma coisa, deve ser entendida como denotando a necessidade de ambas as operações (Po, 56-7; 41-2): uma inversão, pela qual uma hierarquia é invertida (com a fala, por exemplo, sendo vista como dependente de características como ausência ou repetição, até então atribuídas exclusivamente à escrita); e um deslocamento, pelo qual o conceito convencional de escrita, embora provisoriamente agora dominante, é deslocado, desmontado e reinventado como algo radicalmente outro²⁰.

O “outro” e a diferença estão sempre presentes no desconstrutivismo, uma vez que as oposições binárias são descartadas. Logo, pressupõe-se que dentro de uma única ideia, como o bem, já está sua oposição ou sua ruína: não haveria bem sem mal, então a própria ideia de bem já tem em si mesma um traço de mal e assim por diante. Teixeira (1998, p. 36) entende que “[e]sse princípio não só implica a inversão dos elementos que constituem as relações binárias, mas também permite conceber esses elementos numa dimensão de antítese inclusiva, e não exclusiva”. Assim, os significados de um texto não estão dados, mas são relativos, mutáveis. Não existe apenas uma leitura possível, mas várias.

Por isso, o texto e o contexto em que se encontra são essenciais. Uma das frases derridianas mais conhecidas, se não a mais conhecida, pertence ao livro *Of grammatology*: “não há nada fora do texto” (DERRIDA, 1997, p. 602). Nas palavras de Hill (2007, p. 32, tradução nossa):

¹⁹ No original: “[i]t is about shaking up, dislocating and transforming the verbal, conceptual, psychological, textual, aesthetic, historical, ethical, social, political and religious landscape. Its concern is to disturb, to densediment, to deconstruct”.

²⁰ No original: “[...] for if the word deconstruction means anything at all, it should be understood as denoting the necessity of both these operations (Po, 56–7; 41–2): an inversion, by which a hierarchy is reversed (with speech, for instance, being seen to rely on traits, such as absence or repetition, that hitherto have been solely attributed to writing); and a displacement, by which the conventional concept of writing, though provisionally now dominant, is shifted, dismantled, and reinvented as something radically other”.

Contextos são cruciais, mas não podem ser descritos exhaustivamente. Os contextos descritos aqui, então, estão longe de esgotar as muitas possibilidades inseparáveis da obra de Derrida. Eles são necessariamente incompletos; e sempre haverá muitos outros contextos a serem considerados [...]²¹.

Hill (2007, p. 31, tradução nossa) explica que a única lei defendida por Derrida é “a lei da impureza e da heterogeneidade”²². Segundo Teixeira (1998, p. 36), isso representa não somente “um estágio agudo do exercício crítico no discurso das ciências humanas”, mas também “revelaria a natureza da consciência humana, que se confunde com a noção de linguagem”. É por isso que Derrida cria o vocábulo *différance*: “para caracterizar esse processo de geração do sentido, em que um significado continuamente se refere a outro significado e a toda a rede de significados da língua, processo também designado de complementaridade do signo” (TEIXEIRA, 1998, p. 36).

Para Johnson (2014), a análise derridiana foca em palavras ambíguas; uma sintaxe indecisa; a incompatibilidade entre o que um texto diz e faz; as incompatibilidades entre o literal e o figurado expostos no texto; entre os exemplos dados e suas asserções; a obscuridade do texto e a chamada autointerpretação ficcional. No primeiro caso, Johnson (p. 348, tradução nossa) sublinha que, “[I]ongue de apresentarem problemas interpretativos locais, confinados, as ambiguidades podem ser a dobradiça de todo um discurso”²³. A crítica cita o exemplo de *pharmakon* no *Fedro* (2000) de Platão, em que Derrida aborda tanto a possibilidade de a palavra significar “remédio” quanto “veneno”, ambiguidade importantíssima durante o julgamento de Sócrates. Johnson (2014) chama esse tipo de palavra de “palavra de dois gumes”²⁴, pois anuncia mais de um significado, ou seja, confirma que a geração de sentido não é estável ou fixa.

Já uma sintaxe indecisa pode demonstrar “uma suspensão das estruturas de reivindicativas do texto entre duas possibilidades frequentemente incompatíveis” (JOHNSON, 2014, p. 349, tradução nossa)²⁵, cujo exemplo frequente são as perguntas retóricas. A incompatibilidade entre o que um texto diz e faz presente no chamado

²¹ No original: “Contexts are crucial, but cannot be exhaustively described. The contexts described here, then, are far from exhausting the many possibilities inseparable from Derrida’s work. They are necessarily incomplete; and there will always be many further contexts to be considered [...]”.

²² No original: “the law of impurity and heterogeneity”.

²³ No original: “[f]ar from posing confined, local interpretive problems, ambiguities can stand as the hinge of an entire discourse”.

²⁴ No original: “double-edged word”.

²⁵ No original: “a suspension of the text’s claim structures between two often incompatible possibilities”.

[...] *praeteritio*, em que um texto se elabora detalhando o que diz que não abordará. Variantes dessa estrutura permeiam toda a literatura, como quando um autor dedica muito mais espaço ao que deseja eliminar do que ao que deseja instituir, ou quando um texto de uma forma ou de outra protesta demais. (JOHNSON, 2014, p. 349, tradução nossa)²⁶.

Como incompatibilidades entre o literal e o figurado expostos no texto, Johnson (2014, p. 349, grifos no original, tradução nossa) cita o exemplo de um poema de Lamartine, em que “o falante, que lamenta a morte de sua amada, exclama ‘Não há nada de comum entre mim e a terra’. Ele então continua: ‘Sou como uma folha murchando’”²⁷. Sobre as incompatibilidades entre os exemplos e as asserções do texto, Johnson (2014, p. 349, tradução nossa) cita como Derrida critica Saussure, já que este defende que “[a] linguística deve estudar a fala, não a escrita, mas repetidamente se refere às propriedades linguísticas que são derivadas da escrita, e não da fala”²⁸.

A obscuridade do texto se refere não a todos os tipos de textos, mas a certos textos em que a própria experiência da obscuridade faz parte da leitura. É o caso de Mallarmé: “[o] primeiro encontro do aluno com a obra de um poeta como Mallarmé pode ser profundamente desconcertante” (JOHNSON, 2014, p. 351, tradução nossa)²⁹. Nesse caso, a frustração com o texto permite, ao longo do tempo, a percepção de que há diferentes significados possíveis para um único poema ou mesmo um único verso. Para a autora, “[o] significado não é algo ‘lá fora’ ou ‘lá dentro’, para ser perseguido ou desenterrado. Habita a própria atividade da busca” (JOHNSON, 2014, p. 251, grifos no original, tradução nossa)³⁰.

Por último, a chamada autointerpretação ficcional se refere a textos que, ao invés de muito obscuros, apresentam uma clareza incomparável, porque “aparecem para comentar sobre si mesmos, para resolver os enigmas que montam” (JOHNSON, 2014, p.

²⁶ No original: “[...] *praeteritio*, in which a text elaborates itself by detailing at length what it says it will not speak about. Variants upon this structure pervade all literature, as when an author devotes much more space to what he wants to eliminate than to what he wants to instate, or when a text in one way or another protests too much”.

²⁷ No original: “the speaker, who is lamenting the death of his beloved, cries, ‘There is nothing in common between the earth and me.’ He then goes on: ‘I am like the withered leaf.’”.

²⁸ No original: “linguistics should study speech, not writing, and his repeated recourse to linguistic properties that are derivable from writing, not speech”.

²⁹ No original: “[a] student’s first encounter with the work of a poet such as Mallarmé can be profoundly disconcerting”.

³⁰ No original: “[m]eaning is not something ‘out there’ or ‘in there,’ to be run after or dug up. It inhabits the very activity of the search”.

351, tradução nossa)³¹. Textos assim tentam silenciar outras possíveis interpretações, chamando a atenção para o que está posto neles mesmos, em vez de ressaltar o silêncio ou os segredos entre suas linhas. É o que pontua Derrida sobre a análise feita por Lacan sobre o conto *The purloined letter* (1844), de Edgar Allan Poe. Para Derrida, Lacan torna um dos aspectos do conto o principal assunto do texto, quando, na realidade, nem o próprio texto de Poe faz isso. Assim, a análise lacaniana estaria limitada pela clareza que tenta impor à obra do escritor estadunidense.

Embora a análise desconstrutivista não seja um empreendimento fácil, já que a própria escrita derridiana é cheia de elipses, alusões, prólogos que não se iniciam ou não têm fim, sua escolha para a análise do conto de fadas *Snow-White and Rose-Red* e do conto nigeriano *The Time story* é válida porque ressaltava aspectos geralmente descartados pela crítica tradicional e teve por objetivo subverter a relação entre o masculino e o feminino nas duas histórias, além de possibilitar múltiplos significados para um conto de fadas, gênero já muito estudado e comentado, mas nem por isso exaurido. Como aponta Britto (2011, p. 7, tradução nossa), “[a] crítica desconstrutivista nos força a relativizar uma série de conceitos — isto é, tomá-los pelo que são, ficções e não realidades”³².

A presença do “outro” é relevante para as duas narrativas e, portanto, para as relações que se estabelecem na alteridade, na *différance*. Os critérios utilizados na análise foram os indicados por Johnson (2014) e a compreensão derridiana sobre a literatura, presente em sua entrevista com Derek Attridge (DERRIDA, 2014). No entanto, é preciso estar alerta para as limitações dessa análise, uma vez que, apesar de evidenciar certos conceitos como ficções, “não podemos prescindir dessas ficções: e ‘não podemos’ não está sendo usado aqui no sentido deôntico, como sinônimo de ‘não deveríamos’; em vez disso, aponta para uma impossibilidade prática” (BRITTO, 2011, grifos no original, p. 7, tradução nossa)³³. Além disso, a maior problemática advinda de uma análise desconstrutivista é que

não sabe quando parar de desconstruir. Uma vez que o desconstrutivismo demoliu o edifício obsoleto do cientificismo positivista, continua levando embora o terreno que fornece suporte não apenas para essas construções

³¹ No original: “appear to comment upon themselves, to solve the enigmas they set up”.

³² No original: “[d]econstructive critique forces us to relativize a number of concepts — that is, to take them for what they are, fictions and not realities”.

³³ No original: “we cannot do without these fictions: and ‘cannot’ is not being used here in the deontic sense, as a synonym for ‘should not’; rather, it points to a practical impossibility”.

obsoletas, mas também para qualquer coisa que possa ser construída. (BRITTO, 2011, p. 6, tradução nossa)³⁴.

O objetivo desta tese em realizar uma análise desconstrutivista não é negar por completo o logocentrismo, pois, como Britto (2011) demonstra, não é possível viver completamente fora dele, já que a sociedade ocidental e todo o tipo de conhecimento produzido por ela se embasam em premissas logocêntricas. No entanto, é necessário reconhecer que certos construtos como a superioridade masculina, o preconceito em relação ao “outro” e ao diferente precisam ser expostos e questionados. Assim, a análise de *Snow-White and Rose-Red* e *The Time story*, embora guiada pelo pensamento derridiano, também recorre à psicanálise e a outras vertentes da crítica literária em uma tentativa de não apenas desconstruir ou desmontar os textos, mas de permitir que algo, preferencialmente uma consciência crítica, possa ser construído a partir da exposição da filosofia logocêntrica.

1.4 Snow-white and Rose-red: o conto de fadas

Snow-White and Rose-Red é um conto de fadas mais conhecido na versão recolhida pelos irmãos Grimm, *Schneeweißchen und Rosenrot*, no original, em alemão. O conto de fadas é um gênero textual extremamente antigo e flexível, transformando-se continuamente, apresentando diversas versões e adaptações para o cinema, o balé, o teatro a música, a pintura e a escultura. Para Jack Zipes (2006, p. xi, tradução nossa), esse gênero é tão produtivo que “é quase como se certos contos de fadas fossem armazenados em nosso cérebro e vêm evoluindo à medida que nós humanos evoluímos”³⁵, já que tanto o Ocidente quanto o Oriente têm muitos contos de fadas e diferentes maneiras de contá-los. Portanto, cada uma dessas histórias é marcada por várias vozes e discursos ou, em termos derridianos, contra-assinaturas. Essas histórias usualmente são classificadas como pertencentes ao chamado maravilhoso. Para Micheli (2013, p. 61),

[a]s sociedades antigas alimentavam-se do maravilhoso, presente na literatura produzida como mitos, sagas, lendas, fábulas, contos maravilhosos. Numa

³⁴ No original: “it does not know when to stop deconstructing. Once deconstructionism has demolished the obsolete building of Positivist scientism, it goes on to take away the ground that provides support not only to such outdated constructions but also to anything that can possibly be built”.

³⁵ “it is almost as if certain fairy tales were stored in our brains and have evolved as we humans have evolved”.

perspectiva narrativa, o maravilhoso atravessa as eras, vindo das mitologias de diferentes povos, da literatura da Antiguidade greco-romana, passando pelo Antigo Testamento, pelos romances de cavalaria da Idade Média.

Há várias definições para o maravilhoso. Autores como Tolkien e Colasanti, além de teóricos como Todorov e Roas propuseram diferentes acepções do que é o maravilhoso. De forma, geral, acredita-se que “[o] espaço do maravilhoso é o de um mundo (trans)figurado, (sub)vertido, o que permite uma quase arbitrariedade na intriga” (MASCARENHAS, 2009, online). Ou seja, no mundo maravilhoso, podem existir animais falantes, homens que voam, sereias e varinhas de condão sem que estes sejam questionados ou vistos como uma impossibilidade física. Nesse espaço, habitam

os animais ‘naturais’, em que incluiríamos o lobo da Chapeuzinho Vermelho, e os imaginários, como unicórnios e dragões; os *Mischwesen*, onde se encontram os seres híbridos, metade homens e metade animais, como sereias e lobisomens, ou metade vivos e metade objetos e os autômatos; seres humanos e antropomórficos, como os gigantes, os anões, os monstros e as fadas. (MICHELI, 2013, p. 64, grifo no original).

O maravilhoso é o mundo dos tapetes mágicos e pés de feijão que crescem até as nuvens para levar ao castelo de gigantes, o que Mascarenhas (2009, online) chama de “a inverossimilhança do verossímil”. É o universo da Terra Média, com seus anões, elfos e *hobbits*, de Tolkien (2001) e, também, o espaço dos contos de *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti. Nesse espaço, “torna-se completamente plausível a presença de metamorfoses, objetos mágicos, eventos e seres que se subtraem à moldura do dito real cotidiano” (MICHELI, 2013, p. 62).

No caso de *Snow-White and Rose-Red*, Wilhelm Grimm, em uma edição anotada de seus contos de fadas de 1833, explica que usou a história *Der undankbare Zwerg*, de Caroline Stahl, como base, recontando-a à sua maneira. *Snow-White and Rose-Red* aparece também no *Blue fairy book* de 1889, de Andrew Lang, que reproduziu a versão dos Grimm. Na contemporaneidade, algumas das versões e adaptações de *Snow-White and Rose-Red* incluem um filme alemão homônimo de 1979; um episódio de 1987 da série japonesa *Gurimu Meisaku Gekijō*, também conhecida como *Grimm's fairy tale classics; Tender morsels*, um romance de 2007; *Snow & Rose*, um romance ilustrado de 2017; e a canção *Snow-White and Rose-Red*, de 2019, da banda de metal holandesa *Blackbriar*.

Em uma análise desconstrutivista, esse texto pode ser considerado falocêntrico. Esse termo é a junção de falocentrismo e logocentrismo, um neologismo cunhado por

Derrida (2014) para expressar uma cultura baseada no falo, isto é, na superioridade do masculino sobre o feminino e na crença na racionalidade como superior às emoções ou paixões. Isso se torna óbvio quando se leva em consideração o fato de que Wilhelm Grimm, um homem, privilegiado por estudos universitários, reescreveu a história de Caroline Stahl, uma mulher contadora de histórias, em vez de simplesmente reproduzi-la em seu livro. A versão dele, e não a dela, popularizou-se no mundo todo.

A contra-assinatura de Wilhelm Grimm é apenas uma em relação à de Stahl, que, por sua vez, é uma contra-assinatura aos contos tradicionais alemães passados de boca a boca. Muitos outros estão presentes na história desse texto, o que remete à chamada lei do outro ou da heterogeneidade: não há uma única origem para essa narrativa, ou seja, ela não é “pura”. A versão dos Grimm tampouco existiria sem a versão de Stahl. Portanto, a oposição binária entre masculino e feminino ou a do culto, universitário, pesquisador *versus* a contadora de histórias e o conhecimento popular não se sustenta já que o conto de fadas não existiria sem a presença feminina e esse o conhecimento popular. Assim, a versão de *Snow-white and Rose-Red*, masculina, também propagada por homens, já contém em si mesma o gérmen de sua impossibilidade ou de sua ruína: a origem “humilde”, feminina.

Snow-white and Rose-red conta a história de uma mãe e suas duas filhas, Rosa Branca e Rosa Vermelha, que vivem em uma floresta. As duas meninas são boas filhas e se comportam bem, ajudando a mãe nas tarefas domésticas. Em uma noite de inverno, um urso aparece na casa das três e pede para se aquecer junto ao fogo. A mãe permite e logo as meninas brincam com o urso, que vai embora na primavera. Ao passear pela floresta, as meninas encontram um anão, cuja longa barba está presa em uma árvore. Para soltá-lo, elas cortam sua barba, o que gera não agradecimentos, mas palavrões e desdém.

Mais duas vezes Rosa Branca e Rosa Vermelha encontram o anão preso: primeiro, um peixe tenta puxar sua barba e, depois, uma águia. As duas cortam a barba do anão novamente. Na terceira vez que fazem isso, seu amigo urso aparece rugindo e esmaga o anão com sua pata. As meninas fogem, mas ao ouvir a voz do urso, retornam. Ele explica que era um príncipe que havia sido transformado em urso pelo anão. O príncipe, então, se casa com Rosa Branca, seu irmão se casa com Rosa Vermelha e os casais e a mãe das duas vivem felizes para sempre no castelo dos príncipes.

Nas palavras de Canepa (2019, p. 13, grifo no original, tradução nossa), “contos de fadas estão entre os nossos protótipos narrativos mais amados e onipresentes, desde o cronotopo característico que evoca tempos passados e lugares remotos, até a garantia de

‘felizes para sempre’³⁶. Segundo a autora, os contos de fadas têm esse poder porque remetem à memória e à infância, à tradição oral, além de falar de esperança e fazer relações entre a imaginação e a realidade social. Ensinar contos de fadas em cursos de todos os tipos, desde os de línguas adicionais até a pós-graduação, garante a alunos e professores a possibilidade de revisitar narrativas conhecidas, desenvolvendo uma visão mais crítica e aprofundada acerca delas, além de explorar aspectos culturais e promover as competências intercultural e linguística (CANEPA, 2019).

O conto dos Grimm começa com a seguinte frase: “Havia uma vez uma pobre viúva que vivia em um chalé solitário” (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 664, tradução nossa)³⁷. Embora a tradicional expressão “once upon a time” (“era uma vez”), geralmente associada aos contos de fadas na língua inglesa, não esteja presente, “there was once” (“havia uma vez”) gera o mesmo tipo de distância temporal indicada por Canepa (2019). A ideia é a de um passado distante, um tempo fora do tempo, como Eliade (1992; 1998) costuma descrever.

Além disso, o lugar em que habita a viúva é “um chalé solitário”, o que também dá a impressão de que é uma região remota e afastada. De fato, a casa da mãe e suas filhas é cercada por uma floresta, onde as meninas colhem frutas e às vezes dormem, já que “nenhuma fera lhes fazia mal algum” e “nenhum acidente lhes acontecia” (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 664, tradução nossa)³⁸. É nessa mesma floresta que Rosa Branca e Rosa Vermelha encontram o anão, um dos elementos mágicos da narrativa.

Para Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 439), as florestas são manifestações da vida e, por isso, geram “ao mesmo tempo, angústia e serenidade, opressão e simpatia”. A floresta do conto não fere as meninas, mas isso não significa que não seja cheia de perigos, visto que

[c]erta vez, quando passaram a noite na floresta e o amanhecer as despertou, viram uma criança linda, em um vestido branco brilhante, sentada perto de onde tinham dormido. A criança levantou-se e olhou-as gentilmente, mas não disse nada e foi embora para a floresta. E, quando olharam em volta, descobriram que estavam dormindo muito perto de um precipício, e certamente teriam caído na escuridão se tivessem ido apenas alguns passos adiante. E a

³⁶ No original: “fairy tales are among our most beloved and ubiquitous narrative prototypes, from their characteristic chronotope that evokes times long past and places remote, to their assuring ‘happily-ever-afters’”.

³⁷ No original: “There was once a poor widow who lived in a lonely cottage”.

³⁸ No original: “no beasts did them any harm” e “no mishap overtook them”.

mãe delas lhes disse que devia ter sido o anjo que cuida das boas crianças (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 664-665, tradução nossa)³⁹.

Sob uma perspectiva desconstrutivista, não se sabe se a história de Caroline Stahl tinha a presença do elemento religioso cristão, o anjo, mas é possível que Wilhelm Grimm tenha feito esse acréscimo. Muitos dos contos de fadas recolhidos por ele e pelo irmão foram modificados para se tornarem mais “palatáveis” à sociedade da época, o que fez com que vários elementos pagãos ou grotescos fossem apagados das histórias ou substituídos pela presença da Virgem Maria, de Deus, de Jesus ou de anjos. É notável, por exemplo, a diferença entre Chapeuzinho Vermelho dos Grimm e Chapeuzinho Vermelho de Perrault. Esta última refere-se explicitamente ao fato de que o lobo devora a menininha no sentido sexual e aquela insere a presença do lenhador para salvar a criança e sua avó da barriga do animal feroz. Assim, o acréscimo do anjo como forma de valorizar o cristianismo não seria injustificado.

De qualquer maneira, para o anão de *Snow-White and Rose-Red*, a floresta é terrível: sua barba fica presa em uma árvore, um peixe morde sua barba quando ele tenta pescar em um lago e a águia o bica e o persegue. As meninas tratam bem a floresta e seus animais; já o anão sempre os explora. Nesse caso, a floresta está do lado das crianças, que representam a bondade e a vontade de ajudar, contrárias à maldade do anão. Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 49) indicam que os anões vêm do mundo subterrâneo e, por isso, “simbolizam forças obscuras que existem em nós e em geral têm aparências monstruosas”.

O anão de *Snow-White and Rose-Red* não é monstruoso, mas não se mostra grato nem contente ao receber ajuda. Além disso, ele é a causa da transformação do príncipe em urso e é descrito como “wicked” (“mau”) pelos Grimm. No conto, a inocência é feminina, mas a maldade (“wickedness”) é masculina e isso permite o questionamento sobre a forma como as mulheres eram vistas na sociedade alemã dos séculos XVIII e XIX, na qual os Grimm viveram. Às mulheres, era reservado o recato, a fragilidade, a inocência. Elas não podiam estudar em escolas ou universidades e as das classes mais

³⁹ No original: “Once when they had spent the night in the wood and the dawn had roused them, they saw a beautiful child in a shining white dress sitting near their bed. He got up and looked quite kindly at them, but said nothing and went away into the forest. And when they looked round they found that they had been sleeping quite close to a precipice, and would certainly have fallen into it in the darkness if they had gone only a few paces further. And their mother told them that it must have been the angel who watches over good children”.

altas recebiam lições de canto, piano e bordado, preparando-se para o matrimônio. Apenas aos homens eram reservadas as descobertas e aventuras. Além disso, ainda quanto ao falocentrismo, a presença masculina no conto, por meio de um urso, que se revela príncipe, e de um anão, se manifesta por meio de elementos que podem facilmente sobrepujar as duas irmãs, seja pela força ou pela magia. No entanto, Derrida 92014, p. 89) admite que

[...] às vezes, os textos que são mais falocêntricos ou falocêntricos em sua temática (de certa forma, nenhum texto escapa completamente ao assim programado) podem também ser, em alguns casos, os mais desconstrutores. E seus autores podem ser, em termos estatutários, homens ou mulheres.

O anão, ser mágico, é derrotado por duas garotinhas e o príncipe também necessita da ajuda delas para se transformar novamente em ser humano. Assim, Rosa Branca e Rosa Vermelha não são apenas mulheres cujo feminino é menosprezado e sobrepujado pelo masculino, mas sim as verdadeiras heroínas do conto: são elas que garantem o final feliz e são os seus nomes que dão título à história, não o do anão ou o do príncipe, embora fosse totalmente plausível que os Grimm tivessem escolhido nomeá-la “O anão malvado” ou “O príncipe urso”.

No conto, o anão também pode ser o “guardião do tesouro ou guardião do segredo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 49): é ele quem esconde os tesouros roubados do príncipe e quem tem o segredo para libertá-lo. Nesse sentido, o anão performa uma espécie de masculinidade tóxica, que atormenta e fere, em oposição à masculinidade mais equilibrada do príncipe, que pede abrigo na cabana das meninas durante o inverno e promete não lhes fazer mal. Diferentemente dos anões de *Snow White and the Seven Dwarves*, que são guardiões das minas e protetores da princesa, dando a ela um lar, o anão de *Snow-White and Rose-Red* é a manifestação do mal presente nos contos de fadas.

Maria Tatar (*apud* CANEPA, 2019, p. 33, tradução nossa) diz que “há magia nos contos de fadas, e a presença de encantamento é talvez a característica definidora do gênero”⁴⁰. Em *Snow-White and Rose-Red*, antes de se encontrarem com o anão, as meninas recebem, em sua casa, a visita de um urso. Não é um urso qualquer, mas um animal falante. Diante do susto das meninas, ele profere: “não tenham medo, não lhes

⁴⁰ No original: “there is magic in fairy tales, and the presence of enchantment is perhaps the defining feature of the genre”.

farei mal! Estou meio congelado e só quero me aquecer um pouco ao seu lado” (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 665, tradução nossa)⁴¹. Como em outros contos de fadas, as meninas e a mãe não se apavoram com o fato de um urso falar e, logo, ele e as duas garotas se tornam amigos. A possibilidade de um animal falar e sua aceitação natural estabelecem o maravilhoso do qual dependem os contos. A presença de um espírito que leva as protagonistas para longe do precipício também implica na aceitação de eventos sobrenaturais sem maiores questionamentos.

O outro elemento mágico na história é o anão, cujo poder vem de sua longa barba. Ao ter a barba aprisionada e cortada três vezes, o anão se torna vulnerável e é atacado pelo urso, que o mata. Então, o urso revela sua identidade: “‘Sou filho de um rei’, disse ele, ‘e fui enfeitiçado por aquele anão perverso, que havia roubado meus tesouros; tive que correr pela floresta como um urso selvagem até ser libertado pela morte dele’” (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 670-671, grifos no original, tradução nossa)⁴². O urso de *Snow-White and Rose-Red* remete ao passado europeu, quando esses animais eram verdadeira ameaça para vilarejos e cidades, sendo reconhecidos por sua violência e força. Conforme Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 924-925), o urso é “uma expressão da obscuridade, das trevas; [...] isso reforça sua função de iniciador”.

A transformação do urso em príncipe é característica de uma série de contos de fadas chamados de “contos do noivo animal” ou *animal bridegroom tales*, em que o interesse amoroso masculino tem uma forma animalesca antes de ser libertado e recobrar sua verdadeira identidade. Isso também acontece em *A Bela e a Fera*, *O príncipe sapo*, *A leste do sol e a oeste da lua*, por exemplo. Esse tipo de história indica a preocupação que as mulheres tinham ao se casar e se deparar com o “outro”, o homem, o masculino, com o qual não eram familiarizadas, já que, até o fim do século XIX e início do século XX, moças e rapazes não podiam conversar a sós ou brincar juntos. Esse “outro” masculino também tem mais força física que o feminino, o que é representado na forma do urso.

O masculino também é associado à razão, diferente da mulher, vista como emotiva. A sociedade obrigava a esposa a ser submissa ao marido, a mulher ao homem e isso está presente em *Snow-White and Rose-Red*, já que as meninas e sua mãe apenas têm

⁴¹ No original: “do not be afraid, I will do you no harm! I am half-frozen, and only want to warm myself a little beside you”.

⁴² No original: “‘I am a King’s son,’ he said, ‘and I was bewitched by that wicked dwarf, who had stolen my treasures; I have had to run about the forest as a savage bear until I was freed by his death’”.

algum poder na floresta, longe da civilização, também masculina, retomando mais uma vez a crítica que Derrida faz ao falocentrismo. No entanto, o conto também dá voz à chamada *différance*: reconhece que, embora reprimidas, as mulheres ainda desempenham um papel primordial no conto de fadas e, sem sombra de dúvidas, também o faziam durante a Idade Média e à época em que os contos foram recolhidos pelos Grimm. Mais uma vez, são elas que salvam o príncipe e derrotam o anão.

Elas encontram o “outro” na figura do urso e do anão e decidem ajudá-los, acolhê-los em vez de simplesmente ignorá-los ou descartá-los por completo. Como o anão representa a masculinidade tóxica – que não deve existir, pois não aceita ajuda –, termina por ser destruído pelo urso. No entanto, sem o corte da barba do anão, feito por Rosa Branca e Rosa Vermelha, não seria possível que o urso atingisse o homenzinho com sua pata e o matasse. O anão perde seus poderes porque perde sua barba e o urso perde sua forma animal porque o derrota. As duas meninas são recompensadas por seu papel: terminam por se casar e se mudar para a civilização. Ora, o matrimônio ainda é uma recompensa extremamente falocêntrica, mas com ele também vem a possibilidade de serem princesas, terem dinheiro e poder. Cabe a elas decidir o que fazer com essas riquezas.

Para Tatar (*apud* CANEPA, 2019) e outros pesquisadores, há os contos de fadas da tradição oral, originalmente transmitidos de boca em boca por diferentes culturas e, mais tarde, transcritos e os contos de fadas da tradição literária, obras criadas por um autor ou autora específicos, explorando esteticamente características dos contos de fadas da tradição oral, tais como a magia, as jornadas de príncipes e princesas e o maravilhoso. Alguns contos da tradição literária são os contos de Andersen, como a *Pequena Sereia* e o *Soldadinho de Chumbo*, e mesmo *O mágico de Oz* e *Peter Pan*, enquanto os da tradição oral são *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *Gato de Botas*, recolhidos por Perrault e pelos Grimm, por exemplo. *Snow-White and Rose-Red* tem fontes na tradição oral e conta com personagens e elementos básicos facilmente reconhecíveis dos contos de fadas folclóricos, contados principalmente por mães e avós europeias, aos pés do fogo, no inverno ou durante tarefas domésticas extremamente repetitivas.

Warner (2018) define quatro características marcantes dos contos de fadas. A primeira delas é o fato de que essas histórias são narrativas e têm “às vezes menos do que uma única página, às vezes muitas mais, mas o termo não se aplica mais, como antes, a

um trabalho de romance” (WARNER, 2018, p. xxiii, tradução nossa)⁴³. *Snow-White and Rose-Red* tem poucas páginas de extensão. Na edição utilizada para este trabalho, sem as ilustrações, a história conta com seis páginas. A segunda é a familiaridade do público com os contos de fada, seja porque as histórias são antigas e foram passadas de geração a geração ou porque se parecem com outras histórias ouvidas ou lidas antes. A terceira característica é a presença do passado, “a tradição oral e popular implícita”, por meio de “combinações e recombinações de tramas e personagens familiares, dispositivos e imagens” (WARNER, 2018, p. xxv, tradução nossa)⁴⁴.

Snow-White and Rose-Red tem tanto as características de um conto de fadas literário – já que foi reescrito por Wilhelm Grimm e é, basicamente, um conto de sua autoria –, quanto elementos da tradição oral, advindos do conto de Caroline Stahl. Warner (2018) constata que mesmo os contos de fadas literários remetem à oralidade e à tradição de *storytelling* de onde essas narrativas derivam, na mesma visão de Tatar (2019). As duas autoras afirmam que é difícil estabelecer uma separação entre o que é verdadeiramente folclórico e oral do que é literário, criado intencionalmente por interesses estéticos, uma vez que essas duas esferas se influenciam mutuamente e toda literatura teve origem oral, antes do advento da escrita.

A última característica definida por Warner (2018, p. xxv, tradução nossa) é a de que “o escopo do conto de fadas é feito pela linguagem”⁴⁵: é por meio da linguagem que personagens como princesas, príncipes, madrastas e gigantes se repetem e temas recorrentes se organizam na narrativa, criando atos de imaginação. Derrida (2014) também afirma que a linguagem permite a existência de múltiplos significados no texto. Em *Snow-White e Rose-Red*, são o pedido do urso para ficar na casa das meninas, a permissão da mãe, os gritos do anão por ajuda e a explicação do urso para a morte do anão que movem a narrativa, resultando no “felizes para sempre” em que Rosa Branca e Rosa Vermelha se casam com os príncipes. Além disso, como dito anteriormente, é a construção da história por meio da linguagem que possibilita a existência de um urso falante e de um anão capaz de realizar magia e transformar um príncipe em um animal selvagem, o que não aconteceria na realidade em que vivem os leitores.

⁴³ No original: “sometimes less than a single page, sometimes running to many more, but the term no longer applies, as it once did, to a novel-length work”.

⁴⁴ No original: “the implied oral and popular tradition”; “combinations and recombinations of familiar plots and characters, devices and images”.

⁴⁵ No original: “the scope of fairy tale is made by language”.

Bettelheim (2012, p. 18), partindo de um viés psicanalista, aponta que essas narrativas, de forma geral, levam muito a sério problemas existenciais, tais como “a necessidade de ser amado e o medo de ser considerado sem valor; o amor pela vida e o medo da morte” e mostram como é possível superá-los. Para ele, há múltiplas interpretações para a mesma narrativa, já que “o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa e, diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (p. 20-21). Isso implica que “em todos esses aspectos e vários outros, no conjunto da ‘literatura infantil’ – com raras exceções – nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para a criança, seja para o adulto, do que o conto de fadas popular” (p. 11, grifo no original).

A preocupação de *Snow-White and Rose-Red*, em linhas gerais, é o encontro do feminino com o masculino, que lhe é estranho e, portanto, alheio, outro. Essa é geralmente a temática dos contos do ciclo do noivo animal: a moça deve aprender a amar e aceitar o parceiro, deixando sua infância e transformando-se em noiva e mulher. Esse era um tipo de jornada que somente a mulher se via obrigada a realizar, uma vez que, quando se casava, se mudava para a casa do marido, deixando seu mundo cotidiano.

Bettelheim (2012) aponta que, nos contos, há tanto a presença do bem quanto do mal e o conflito entre eles é posto de forma simples e direta. As personagens dos contos também são boas ou más e não complexas combinações de ambos, como acontece com pessoas na realidade. Rosa Branca e Rosa Vermelha, a mãe e o urso são as personagens boas, enquanto o mal é personificado no anão, sempre resmungão e mal-educado. Nesse sentido, o autor concorda com Warner (2018, p. xxvi, tradução nossa) sobre a ideia de que os “contos de fadas são unidimensionais, sem profundidade, abstratos e esparsos; sua forma característica é prosaica”⁴⁶. Pais abandonam seus filhos na floresta, lobos devoram garotinhas e espinhos cegam jovens príncipes sem maiores floreios de linguagem. Para Bettelheim (2012), essa linguagem direta dos contos atinge as crianças de forma que nenhum outro tipo de literatura infantil poderia atingir, já que não teria pretensões.

Bettelheim (2012, p. 37) afirma que o conto de fadas “é apresentado de um modo simples, despretenso; nenhuma solicitação é feita ao ouvinte” e isso é importante porque faz com que esse ouvinte ou leitor possa se identificar com a história contada ou

⁴⁶ No original: “fairy-tales are one-dimensional, depthless, abstract, and sparse; their characteristic manner is matter-of-fact”.

com suas personagens. Estas geralmente têm nomes comuns ou nem sequer apresentam nomes, já que poderiam ser qualquer um, uma pessoa como as demais. Rosa Branca e Rosa Vermelha por exemplo, não são nomes de pessoas reais, mas dão ênfase em duas cores, o branco e o vermelho, além de relacioná-las a uma flor, a rosa.

A mãe das meninas tem duas roseiras, na porta do chalé, que as representam. Para Chevalier e Gheerbrant (2012), um dos significados da rosa é o mistério da iniciação, que é o que vai acontecer com as duas meninas ao deixar uma fase de suas vidas para trás e penetrar em outra. Além disso, a rosa “tornou-se um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro” (p. 789). *Snow-White and Rose-Red* é, afinal, uma história do amor das duas irmãs uma pela outra, pela mãe e por seus futuros companheiros.

O branco simboliza a pureza, a virgindade e o inverno. Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 141) afirmam que o branco “às vezes se coloca no início e, outras vezes, no término da vida diurna e do mundo manifesto [...] o branco – *candidus* – é a cor do candidato, i.e., daquele que vai mudar de condição”. A menina Branca de Neve é descrita como “mais quieta e gentil que Rose-Red”; enquanto a irmã gosta de “correr por prados e campos à procura de flores e apanhar borboletas”, Snow-White prefere ficar em casa “com a mãe e a ajudava nas tarefas domésticas, ou lia para ela quando não havia nada para fazer” (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 664, tradução, nossa)⁴⁷. Já o vermelho simboliza a intensidade, a paixão, a primavera e o sangue menstrual, em contraste com a pureza do branco. Essa cor também representa a transição que vai acontecer na vida das meninas: passam de crianças inocentes para mulheres e esposas com experiência sexual. Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 944) sublinham que o vermelho pode ser “eminentemente sagrado e secreto, é o mistério vital escondido no fundo das trevas e dos oceanos primordiais. É a cor da alma, a da libido, a do coração”.

No entanto, não há oposição entre o branco puro e o vermelho iniciático, pois as duas meninas, assim como as duas roseiras, estão sempre juntas e juntas se casam e vivem com seus maridos no palácio do Rei. Assim, não há oposição binária, como defende o desconstrutivismo; na verdade, há a presença do branco no vermelho iniciático: não haveria iniciação sem um estado anterior e o branco também depende do vermelho para existir, pois não seria branco puro sem um contraponto do vermelho.

⁴⁷ No original: “more quiet and gentle than Rose-red”; “run about in meadows and fields seeking flowers and catching butterflies”; “with her mother, and helped her with her house-work, or read to her when there was nothing to do”.

As meninas, apesar de não serem descritas como gêmeas, assim o parecem, pois representam personalidades contrárias uma à da outra, ou melhor, suas características se complementam. Elas são um exemplo de duplo, muito comum em um conto de fadas. O duplo, também chamado de *dolppelgänger*, é literalmente um segundo “eu”; trata-se de quando um ser ou personagem se reconhece em outro ser ou personagem. Rosa Branca e Rosa Vermelha são imagens espelhadas uma da outra e o mesmo acontece com as roseiras que lhes dão o nome, já que os Grimm afirmam no início do conto: “Em frente ao chalé havia um jardim com duas roseiras, uma delas com rosas brancas e outras rosas vermelhas” e, além disso, uma mãe “teve duas filhas que eram como as duas roseiras” (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 664, tradução nossa)⁴⁸.

O duplo está presente no “eu” cognoscente e consciente⁴⁹ e no “eu” desconhecido e inconsciente⁵⁰, na existência da alma e do corpo e na arte em figuras duplicadas como leões, fitas, serpentes e pássaros. Além das roseiras e das meninas, os príncipes com quem se casam também são duplos um do outro e o urso é duplo do príncipe enfeitiçado. Na literatura, os duplos mais famosos costumam não ser aqueles que se complementam, como Rosa Branca e Rosa Vermelha, mas aqueles que perseguem ou ferem seu outro “eu”. São exemplos comuns Dr. Jekyll e Mr. Hyde da novela *O médico e o monstro*, de Louis Stevenson, William Wilson e seu duplo em *William Wilson*, conto de Allan Poe e *O homem duplicado*, de Saramago.

A jornada de Rosa Branca e Rosa Vermelha é a iniciação de duas meninas, ou seja, seu rito de passagem, deixando a inocência e a virgindade para trás para se tornarem esposas e mães. Elas deixam a floresta e a casa da mãe onde viveram inconscientemente para morar com os príncipes em seu castelo, mais próximo da consciência e da civilização. No entanto, antes que isso seja possível, as meninas devem derrotar o anão, que mantém o príncipe transformado em urso. O urso representa o aspecto animalesco do

⁴⁸ No original: “in front of the cottage was a garden wherein stood two rose-trees, one of which bore white and the other red roses”; “had two children who were like the two rose-trees”.

⁴⁹ Segundo o *Oxford dictionary of psychology* (2003, p. 1849, tradução nossa), consciente é “de ou relacionado com a função da mente através da qual se tem consciência de experiências mentais, como percepções; pensamentos, emoções e desejos” e, também, “acordado, alerta e ciente do que está acontecendo nas proximidades”. No original: “of or relating to the function of the mind through which one is aware of mental experiences such as perceptions; thoughts, emotions, and wishes” e “awake, alert, and aware of what is happening in the immediate vicinity”.

⁵⁰ O *Oxford dictionary of psychology* (2003, p. 8781, tradução nossa) define o inconsciente como “ausência de consciência ou noção de experiências mentais como percepções, pensamentos ou emoções; ausência de intenção deliberada”. No original: “Lacking consciousness or awareness of mental experiences such as perceptions, thoughts, or emotions; lacking deliberate intention”.

homem, do masculino, que assusta o feminino e, por isso, deve ser compreendido e amado, já que uma união saudável deve ser baseada na aceitação e no amor de um “outro” que se difere do “eu”. Quando os aspectos negativos e obscuros são derrotados, o príncipe volta à sua verdadeira identidade e tanto Rosa Branca e Rosa Vermelha recebem uma nova vida como recompensa, ao lado de seus amados. Além disso, apenas complementando-se como duplos as duas conseguem assegurar sua iniciação.

1.5. *The time story*: o conto nigeriano

A segunda história escolhida para ser trabalhada no Centro de Línguas foi *The time story*, conto da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. A obra foi publicada em 2006, na revista *Per Contra*. Esse conto trata do encontro entre um estadunidense, Matt, e uma mulher nigeriana, Ujuaku. Matt se impressiona pela jornalista nigeriana e se surpreende ao descobrir que a África é mais do que um continente desolado pela AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). Lá as pessoas também têm casas, apartamentos, comparecem a festas, se casam e se traem. Ujuaku abre os olhos de Matt sobre suas ideias preconcebidas e ele se apaixona por ela. No entanto, ela lhe explica que é casada e que está apenas de licença nos Estados Unidos.

O conto de Adichie não apenas conta uma história, mas cria um espaço de resistência da mulher negra diante do preconceito estadunidense masculino, ou seja, desconstrói o pensamento logocêntrico, chamando a atenção para a força da mulher e da própria África. No enredo, Matt vivencia um choque de culturas quando conhece Ujuaku. Para ele, a jornalista representa o “outro”, tudo o que lhe é alheio e desconhecido, mas ao mesmo tempo o atrai e o fascina. Em uma perspectiva derridiana, isso significa que o “eu” já contém o “outro”, ou seja, Matt tem a alteridade em si mesmo, por isso, Ujuaku é, ao mesmo tempo, tão familiar e tão estranha. A relação binária eu/outro ou sujeito/objeto já não tem limites claramente definidos.

Antes de abordar mais detalhadamente o conto, é preciso tratar, primeiramente, da autora e de seu lugar na literatura africana. Chimamanda Ngozi Adichie é um dos nomes proeminentes da literatura africana contemporânea. No entanto, o que pode ser classificado como “literatura africana”? Abiola Irele e Simon Gikandi (2004, xiv, tradução nossa) definem o termo como

a literatura que tem sido produzida no continente africano, qualquer que seja a proveniência específica do texto oral ou escrito e do corpus considerado e

qualquer que seja a linguagem de expressão do texto em questão, os modos particulares que emprega ou as convenções para que se conforma. A África é vista aqui em termos geopolíticos, abrangendo tanto as regiões subaarianas habitualmente associadas às populações negras, quanto o norte da África, incluindo o Egito, hoje habitado predominantemente por povos árabes⁵¹.

Os autores reconhecem a diversidade de línguas, gêneros, formas e culturas representadas pela chamada literatura africana e não têm por objetivo homogeneizá-las. Reconhecem também que esse tipo de literatura, geralmente denominada “literatura africana moderna”, teve sua fundação com o nigeriano Chinua Achebe, que publicou o livro *When things fall apart*, em 1958. Gikandi e Irele (2004) apontam para o caráter marcadamente (de)colonial dessa literatura. Da mesma forma, Douglas Killam (2004, p. x, tradução nossa) afirma que, “[a] pesar das diferenças de temas entre as obras da literatura africana, toda essa literatura tem um ponto de partida comum: desenvolve-se a partir de uma experiência colonizadora, uma experiência baseada em imperativos raciais”⁵².

A produção literária africana é constantemente marcada pelo processo de colonização, assim como pela suposta descolonização, ocorrida entre os anos 1950 e 1980. Segundo Killam (2004, p. xiv, tradução nossa), “[a] primeira preocupação dos escritores africanos foi examinar as consequências do domínio colonial, escolher o que era útil dos anos de controle e governança colonial, anos durante os quais as instituições políticas estabelecidas foram alteradas e novos sistemas políticos derivados da Europa foram impostos”⁵³. Assim, a literatura africana é marcadamente política, engajada com a recente independência dos países africanos e sua luta entre a tradição europeia e as próprias tradições africanas, muitas vezes ignoradas ou demonizadas pelos colonizadores.

Enquanto a tradição europeia tem forma escrita, as tradições africanas são ricas em gêneros orais: a oralidade tem tamanha importância que Liz Gunner (2004, p. 1,

⁵¹ No original: “the literature that has been produced on the African continent, whatever the specific provenance of the oral or written text and of the corpus being considered, and whatever the language of expression of the text in question, the particular modes it employs, or the conventions to which it conforms. Africa is viewed here in geopolitical terms, covering both the sub-Saharan regions habitually associated with black populations, as well as North Africa, including Egypt, inhabited today predominantly by Arab people”.

⁵² No original: “[d]espite the differences in themes among works of African literature, all of the literature has a common starting point: it develops out of a colonizing experience, an experience based on racial imperatives”.

⁵³ No original: “[t]he first concern of African writers was to examine the consequences of colonial rule, to choose what was useful from the years of colonial control and governance, years during which established political institutions were altered and new political systems derived from Europe were imposed”.

tradução. nossa) declara que a África é “o continente oral por excelência”⁵⁴. A oralidade foi, por muito tempo, o meio pelo qual as sociedades se organizavam, regulavam seu passado e presente, e questionavam e pronunciavam poder. Para Gunner (2004, p. 1, tradução nossa), “[a] oralidade foi o meio pelo qual a África fez sua existência, sua história muito antes da presença colonial e imperial do ocidente se manifestar”⁵⁵.

Killam (2004, p. xvi, tradução nossa) também enfatiza que

muitos escritores recorrem extensivamente a materiais literários orais. Escrever em inglês não substitui os contos populares, os materiais proverbiais, as lendas, os poemas de louvor e os poemas épicos que transmitem a herança acumulada de várias nações e revelam sua sabedoria acumulada⁵⁶.

Não só o inglês, mas também o francês, o português e o espanhol são utilizados pelos escritores africanos como forma de usarem a língua do colonizador para descrever sua realidade.

Adichie, também nigeriana e leitora de Achebe, como ela mesma revela em sua fala *The dangers of a single story* (2009), escreve em inglês, abordando temas como o feminismo, o racismo e as relações humanas no mundo contemporâneo. Ela, da mesma forma que outros escritores africanos, se preocupa com as marcas deixadas pela (des)colonização e isso influencia tanto seus contos quanto romances. Em seu relato, na *TEDTalk*, Adichie afirma ter lido muita literatura europeia, mas também se deliciar com as realidades da Nigéria: as mangas, os grilos fritos e, certamente, as histórias contadas oralmente. Sua escrita, então, é marcada pela tradição europeia e pela literatura oral africana.

Em seu conto *The Time story*, fica claro que a autora segue o padrão inglês de escrita de contos: os personagens são poucos, assim como os espaços, e a escrita é concentrada em torno da conflituosa relação entre Matt e Ujuaku. O texto pode ser lido “em uma sentada”, como geralmente se requer dos contos ocidentais. Especialmente no universo anglófono, essas características remetem a Edgar Allan Poe. O surgimento do

⁵⁴ No original: “the oral continent par excellence”.

⁵⁵ No original: “[o]rality was the means by which Africa made its existence, its history long before the colonial and imperial presence of the west manifested itself”.

⁵⁶ No original: “many writers draw extensively on oral literary materials. Writing in English does not replace the folktales, the proverbial materials, the legends, praise poems, and epic poems that convey the accumulated heritage of various nations and reveal their accumulated wisdom”.

conto moderno, do qual *The time story* descende, é atribuído a Poe, no século XIX. Segundo Patea (2012, p. 3, tradução nossa):

Os comentários críticos de Poe em meados do século XIX são responsáveis pelo nascimento do conto como um gênero único. Como o primeiro teórico do conto, ele trouxe para a discussão questões de forma, estilo, duração, design, objetivos autorais e efeito no leitor, desenvolvendo a estrutura dentro da qual o conto é discutido até hoje⁵⁷.

Poe não apenas iniciou a crítica literária do conto, mas foi ele mesmo um escritor de contos. O autor é conhecido por suas histórias fantásticas como *The tell-tale heart* e *The fall of the house of Usher*. No ensaio *The philosophy of composition* (1846), apesar de falar de seu poema narrativo *The raven*, o autor demonstra como via o conto: uma obra que deve ser lida em “uma sentada” (POE, 1846, p. 163, tradução nossa) e que deve causar “uma impressão ou efeito a ser transmitido” (POE, 1846, p. 164, tradução nossa) ao leitor. É preciso haver, segundo ele, uma unidade de composição no conto para que resulte em uma história universalmente lida.

O conto de Adichie certamente pode ser lido em “uma única sentada” e deixa o leitor curioso para saber o que acontecerá entre Matt e Ujuaku. Os poucos dias em que a história acompanha as duas personagens garantem o efeito de sentido e a unidade da composição descritas por Poe. Para Gotlib (2006), umas das unidades básicas do conto, para Poe, é a economia dos meios narrativos, ou seja, diferentemente de um romance, a narrativa tem um único núcleo e um único conflito. Adichie faz isso ao focar na história de Matt e Ujuaku, excluindo personagens, cenários e conflitos secundários desnecessários. O interesse de Matt por Ujuaku é conflituoso porque ela é casada, mas também porque ela representa o exotismo e Adichie não deixa claro se Matt a deseja por causa disso ou não.

Embora cumpra alguns requisitos mencionados por Edgar Allan Poe, o conto de Adichie não deixa de ser um conto contemporâneo, distanciando-se assim do tradicionalismo do autor estadunidense e de suas histórias perfeitamente fechadas. A história de Adichie está, temporal e formalmente, mais próxima dos contos de James Joyce, Katherine Mansfield e Júlio Cortázar do que dos de Poe. Os leitores não

⁵⁷ No original: “Poe’s critical comments towards the middle of the nineteenth century are responsible for the birth of the short story as a unique genre. As the first short story theorist, he brought into discussion issues of form, style, length, design, authorial goals, and reader affect, developing the framework within which the short story is discussed even today”.

conseguem voltar a um estado de equilíbrio ao final na narrativa, não encontram o que Bennett e Royle (2004) chamam de *closure*, um fechamento ou desfecho. De fato, “[p]ara muitos leitores, o momento decisivo na história do conto é 1914, ano em que James Joyce publicou *Dublinenses*. Esse livro, mais do que qualquer outro, tornou-se sinônimo de nossa ideia de como é um conto moderno” (HUNTER, 2007, p. 44, trad. nossa)⁵⁸. Nas palavras de Patea, isso significa dizer que

[s]e o conto do século XIX era principalmente dramático e dependia fortemente do enredo, o conto modernista passou a renunciar à estrutura narrativa. Ainda mais do que trabalhar o fantástico, essas formas modernistas tendem a frustrar as expectativas realistas da lógica de causa e efeito. Influenciada por técnicas tchekhovianas que combinam detalhes realistas com um lirismo poético romântico, a história modernista interiorizou e subjetivou noções como enredo e design (2012, p. 17, trad. nossa)⁵⁹.

A autora também diz que, seja modernista ou pós-modernista, realista ou fantástico, atualmente o conto “busca algo não declarado, mas insinuado no texto, o que explica sua intensidade” (2012, p. 16, trad. nossa)⁶⁰. É o que Cortázar diz com: “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (2006, p. 153). Os comentários de Patea e Cortázar também remetem à Ricardo Piglia em *Formas Breves*, para quem “um conto sempre conta duas histórias”. Para ele, o conto clássico, como em Poe e Quiroga, constrói a história 2 em segredo enquanto narra a história 1. Já o conto moderno, em Tchekhov, Katherine Mansfield, “conta duas histórias como se fossem uma só” (2004, p. 91), tornando a história 2 cada vez mais elusiva.

No caso de *The Time story*, há uma história evidente de interesse do americano pela jornalista nigeriana visitante, mas a história secreta que elude os personagens não é apenas o racismo e machismo presentes na relação dos dois, mas também o fato de que Ujuaku é uma mulher casada. Ela tem um marido na Nigéria que a traiu e o leitor só se

⁵⁸ No original, “[f]or many readers, the decisive moment in the short story’s history is 1914, the year James Joyce published *Dubliners*. That book, more than any other, has become synonymous with our idea of what a modern short story is like” (HUNTER, 2007, p. 44).

⁵⁹ No original, “[i]f the nineteenth-century short story was mainly dramatic and relied heavily on plot, the modernist short story came to renounce narrative structure. Even more than work in the mode of the fantastic, such modernist forms tend to frustrate realistic expectations of cause-and-effect logic. Influenced by Chekhovian techniques that combine realistic detail with a Romantic poetic lyricism, the modernist story interiorized and subjectivized notions such as plot and design” (2012, p. 17).

⁶⁰ No original, “strives towards something unstated yet hinted at in the text, which accounts for its intensity” (2012, p. 16).

torna ciente disso no fim do conto. Esse mesmo final também é aberto: não se sabe se Matt e Ujuaku voltarão a se ver quando o conto termina ou se Ujuaku trairá o marido, já que este a traiu primeiro. Não se sabe se a raiva de Matt diante da partida de Ujuaku passará ou se ela realmente voltará para a Nigéria:

— Você está indo embora, não está? – Ele perguntou.

— Sim, na segunda.

Matt se surpreendeu com a onda de raiva que o invadiu, raiva por ela, raiva por causa de um homem que provavelmente jamais conheceria. Se o bastardo não a traísse, nunca teria conhecido Ujuaku, bebido vinho de palma ou comido moi-moi. Ainda não saberia nada sobre a África a não ser que havia pessoas morrendo de AIDS lá. Ainda estaria cozinhando para superar Ashley.

— É melhor bebermos todo seu vinho de palma, então. – Não sabia mais o que dizer. (ADICHIE, 2006, tradução nossa)⁶¹.

Patea (2012, p. 19, tradução nossa) salienta que “o conto reflete o relativismo contemporâneo. Sua ênfase tanto em momentos únicos de consciência quanto em fragmentos marca a mentalidade em cujos conceitos fixos e estáveis são abandonados em favor de uma visão de um mundo moderno”. A autora afirma ainda que essa é uma realidade fluida, que se desfaz no ar. A ausência de um final para a história de Matt e Ujuaku certamente dá a impressão de algo se desfazendo aos poucos, além de deixar para o leitor a decisão a respeito do destino das personagens. A brevidade do conto também interessa ao leitor contemporâneo, já que este geralmente não tem tempo para ler longas obras como romances.

Ademais, as marcas africanas também estão presentes: Ujuaku é nigeriana e cozinha comidas típicas de sua região; e o racismo se destaca como um dos principais temas da história, especificamente, voltado para mulheres africanas. Outro fato evidente é o de que há vários diálogos no texto. A oralidade é o meio escolhido para grande parte da interação entre Matt e Ujuaku; as descrições são poucas e o narrador segue a perspectiva de Matt, sem interferir na história. Laura Cavalcante Padilha (2011), embora trate da narrativa angolana, traz considerações que podem ser aplicadas ao texto de Adichie. Para a autora, “[a]s narrativas em prosa, no afã de radicalizar-se como ato

⁶¹ No original: “You’re leaving, aren’t you?” he asked.

‘Yes. On Monday.’

Matt was surprised at the anger that tore through him, anger for her, anger for a man he would probably never know. If the bastard hadn’t screwed around, he would never have met Ujuaku, he would never have drunk palm wine or eaten moi-moi. He would still know nothing about Africa except that the people were dying of AIDS. He would still be cooking to get over Ashley.

‘We’d better drink up all your palm wine then,’ he said. He didn’t know what else to say”

cultural de resistência, vão estabelecer pontes explícitas com uma narratividade [...] que tem, na oralidade, seu modelo” (PADILHA, 2011, p. 210).

Nesse conto em particular, seria fácil encenar a narrativa, o que é bastante comum na literatura africana, muitas vezes feita para ser performada. Andrew Bula (2020, p. 23, grifo no original, tradução nossa) afirma que “[i]ndubitavelmente, o gênero verbal africano não é apenas literatura; também é performance. É verdade que, na maioria das vezes, com a menção do termo ‘performance’, o sentido que primeiro vem à mente é o de encenação dramática ou gesticular para a exclusão da interpretação oral”⁶². Segundo o autor, tanto bater palmas, quanto cantar, dançar e fazer gestos estão envolvidos na literatura oral africana. A relevância da performance é a “criatividade em ação e envolve componentes como palavras, canto, uso de outros instrumentos musicais, para além da voz, e dança” (BULA, 2020, p. 33, tradução nossa)⁶³.

Ujuaku canta, dança e performa na frente de Matt: “[e]stava animada, ocasionalmente rompendo em canto” (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁶⁴ e o convida para dançar duas vezes. Na primeira vez, “[d]ançaram até suar, até ele sentir suas pupilas nadando em seus olhos” (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁶⁵. Seu gesto de tirar a blusa e mostrar os seios também é uma performance:

— Tem muito suor nas minhas costas. — Ela disse. Tirou seu top: um puxão sutil por cima da cabeça e o top branco jazia no sofá. Ela não estava usando um sutiã e ele estava certo quanto aos seios dela: eram firmes e pontudos, da cor de chocolate amargo. Ela foi pegar mais bebida, como se fosse normal mostrar os seios. Ele a encarou. Ela bebeu da caneca, colocou-a de volta na mesa e secou as costas com um papel toalha antes de vestir o top de novo. (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁶⁶.

Ao tirar a roupa e questioná-lo sobre o fato de ser exótica, Ujuaku chama a atenção de Matt para o corpo negro e todos os significados atribuídos a esse corpo, que não é

⁶² No original: “[u]ndoubtedly, the African verbal genre is not only literature; it is also performance. True, most often than not, at the mention of the term ‘performance’ the sense that first comes to mind is one of dramatic enactment or gesturing to the exclusion of oral rendition”.

⁶³ No original: “creativity in action, and it involves such components as words, singing, the use of other musical instruments apart from voice, and dancing”.

⁶⁴ No original: “[s]he was animated, she broke into bursts of singing occasionally”.

⁶⁵ “They danced until they were sweating, until he felt like his pupils were swimming in his eyes”.

⁶⁶ No original: “‘There’s so much sweat on my back,’ she said. She took her top off, one swift pull over her head and the white top was lying on the couch. She wasn’t wearing a bra and he was right about her nipples, there were firm and pointy and the color of bitter chocolate. She walked over to pour more drinks, as though it was normal to bare her breasts. He stared at her. She drank from her glass, placed it back on the table and wiped her back with a paper towel before she pulled her top back on”.

apenas negro, mas também feminino. Para Gallego (2016, p. 75, tradução nossa), “[t]oda contribuição acadêmica sobre o corpo negro sente a necessidade de revisitar o legado traumático do abuso cruel e sistemático a que os africanos foram submetidos para fins econômicos e imperialistas”⁶⁷. Esses corpos “foram fragmentados, desencarnados, repudiados, torturados, marcados e silenciados de muitas maneiras” (GALLEGO, 2016, p. 75, tradução nossa)⁶⁸ por conta do projeto europeu de colonização, o que fez com que muitas pessoas escravizadas e seus descendentes tivessem perdessem seu senso de humanidade e valor próprio brutalmente tirado deles.

As narrativas africanas contemporâneas buscam “desestabilizar, se não eliminar completamente, o legado degradante dos corpos negros e femininos nos tempos contemporâneos, desembaraçando-os das representações monolíticas definitivas” (GALLEGO, 2016, p. 74, tradução nossa)⁶⁹, questionando os conceitos de raça, gênero e sexualidade. Ao retirar seu top, Ujuaku toma a iniciativa na relação com Matt e decide o que fazer com seu próprio corpo. Ela não se deixa objetificar como a africana exótica nem se deixa levar pelo desejo do estadunidense.

Esse desejo é obviamente sexual e Adichie o menciona mais de uma vez na história. Uma dessas menções é a seguinte: “ele a viu pagar, viu as pequenas tranças balançarem e teve a vontade de levantá-las do ombro dela e tocar a pele, pressionando os lábios em seu pescoço” (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁷⁰. Outra, mais explícita, é esta: “[s]abia que não devia, mas então pensou nos mamilos dela, hipoteticamente, já que não estavam marcando a blusa branca nem nada assim. Imaginou-os rijos, marrons entre seus dedos, em sua boca. Perguntou-se se ela gostava de camisinha” (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁷¹. Matt está continuamente focado no corpo de Ujuaku, em sua pele, na cor de seus dentes etc.

⁶⁷ No original: “[e]very scholarly contribution on the black body feels the urge to revisit the traumatic legacy of the cruel and systematic abuse to which Africans were submitted for economic and imperialistic purposes”.

⁶⁸ No original: “were fragmented, disembodied, disowned, tortured, branded and silenced in so many ways”.

⁶⁹ No original: “destabilize, if not altogether eliminate, the demeaning legacy of black and female bodies in contemporary times by disentangling them from outright monolithic representations”.

⁷⁰ No original: “he watched her pay, watched her tiny-braids hair swinging, and he had the urge to lift the braids from her shoulder and touch her skin, press his lips to her neck”.

⁷¹ No original: “he knew he should not, but he thought about her nipples then, hypothetically, since they were not straining across her crisp white shirt or anything. He imagined them pert, brown, between his fingers, in his mouth. He wondered if she liked condoms”.

Dessa forma, Adichie mostra tanto a visão eurocêntrica, masculina, heterossexual, que vê a mulher africana como um objeto exótico, quanto a maneira como essa mulher reage a esses estereótipos. Ao final da história, Ujuaku não se deita com Matt. Eles sequer se beijam, mais uma vez demonstrando que é a moça quem define a relação entre os dois, e não Matt. Ela impõe seus limites:

Ele a puxou para si. O braço dela estava quente. Ela se pressionou contra ele por uma fração de segundo e ele sentiu o aroma de seu hidratante de baunilha antes que ela se afastasse de seu abraço de maneira lenta, quase indecisa.

— Eu devia ir. — Ele disse. Sua voz soou vazia.

— Você não pode dirigir assim.

Ele riu alto. Tinha sido rejeitado e podia rir o quão alto quisesse, pelo amor de Deus.

— Claro que posso. Posso dirigir pra qualquer lugar. (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁷².

Matt não é o único que tem uma visão superficial sobre a África e os africanos. Seus amigos, Chad e Dave, indicam o quanto o preconceito e o desconhecimento ainda permeiam não só a sociedade estadunidense, mas o mundo, de forma geral:

— É. Ela é da Nigéria.

— Uma mina negra? — Chad perguntou e sua voz ficou ainda mais alta.

— Afro-americana, Chad, não negra. — Dave disse.

— Ela não é afro-americana. É africana. — Matt disse.

— Não é tudo a mesma coisa? — Chad perguntou.

— Chad! — Dave disse.

— Não...quero dizer, eles são todos da mesma raça.

— Essa é a questão. — Dave disse. — O que é raça, de qualquer forma?—.

(ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa).⁷³

Em sua fala *The dangers of a single story* (2009), Adichie comenta sobre como, em um voo para a Nigéria, a companhia aérea se referiu ao continente africano como um

⁷² No original: “He pulled her to him. Her arm felt warm. She leaned against him for the slightest of moments, and he smelled her vanilla-scented moisturizer, before she eased out of his embrace in a slow, almost undecided way. She poured them both glasses of water.

‘I should leave,’ he said. His voice sounded hollow.

‘You can’t drive like this.’

He laughed loudly. He had been rejected and he could laugh as loud as he wanted for God’s sake. ‘Sure I can. I can drive anywhere.’

⁷³ No original: “‘Yes. She’s from Nigeria.’

‘A black chick?’ Chad asked. His voice rose even higher.

‘African-American, Chad, not black,’ Dave said.

‘She’s not African-American, she’s African,’ Matt said.

‘Aren’t they all the same?’ Chad asked.

‘Chad!’ Dave said.

‘No, I mean they’re all the same race.’

‘That’s the point,’ Dave said. ‘What is race anyway?’”.

único país, apagando uma variedade de culturas e povos. Da mesma forma, Chad e Dave parecem ignorar o efeito que a raça tem nos corpos de seus conterrâneos afro-americanos e de Ujuaku, uma africana: não sabem distinguir um de outro e não se importam com isso. Para eles, africanos e afro-americanos são indistinguíveis, mas ressaltam o quanto são diferentes si mesmos por conta da cor de sua pele negra. Antes de se questionarem sobre o que é raça, questionam Matt sobre ver uma garota negra. A negritude parece ser mais importante do que Ujuaku como ser humano.

A própria Ujuaku parece ter noção disso quando mostra a Matt as fotos de seu país. Ele percebe que as pessoas nas fotografias são pessoas “normais”, vivendo vidas como a sua. Antes, o que dominava o pensamento de Matt sobre a África era a AIDS, os dados que leu em uma revista *Time* na academia:

Naquele momento, ele pensou sobre a AIDS. A matéria da *Time* tinha o número de nigerianos vivendo com AIDS. Era um número grande, mas, como a Nigéria era tão densamente populada, não estava listada na coluna da epidemia, colorida com um vermelho sinistro, junto da África do Sul e do Zimbábue. (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁷⁴.

O estadunidense tenta impressionar a jornalista com os dados lidos, porém, Ujuaku não se surpreende com eles. Vivendo na Nigéria, ela estava ciente dos problemas do país, mas também de que sua terra oferecia mais do que apenas a doença ou a miséria; por isso, oferece a Matt o contato com o vinho de palma, a música nigeriana e os temperos africanos. Em sua fala, Adichie (2009, online, tradução nossa) afirma:

[c]laro, a África é um continente cheio de catástrofes: há catástrofes imensas, como os estupros horríveis no Congo, e as deprimentes, como o fato de 5.000 pessoas se candidatarem a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são de catástrofes, e é muito importante, tão importante quanto, falar delas⁷⁵.

Matt comete alguns erros antes de aprender sua lição. Uma de suas gafes acontece quando comenta que um músico nigeriano, Fela, não era conhecido fora do país: “— Oh. — Ele parou. — Ele não tocou muito fora da Nigéria, não é?” (ADICHIE, 2006, n.p.,

⁷⁴ No original: “He thought about AIDS then. The *Time* piece had the number of Nigerians living with AIDS. A large number. But because Nigeria was so densely populated, it was not listed in the epidemic column, colored an ominous red, alongside South Africa and Zimbabwe”.

⁷⁵ No original: “[o]f course, Africa is a continent full of catastrophes: There are immense ones, such as the horrific rapes in Congo, and depressing ones, such as the fact that 5,000 people apply for one job vacancy in Nigeria. But there are other stories that are not about catastrophe, and it is very important, it is just as important, to talk about them”.

tradução nossa)⁷⁶; para o que Ujuaku responde: “— A África tem músicos?” (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa)⁷⁷. Quando Ujuaku apresenta a música africana, ironiza: “— Femi Kuti. Não foi assustador, foi?” (ADICHIE, 2006, n.p., tradução nossa). A moça faz com que Matt repense sua relação e sua visão de mundo com o continente africano. Assim, em seu conto, Adichie dá voz a Ujuaku, uma personagem feminina nigeriana que consegue mostrar a Matt que a África não é exótica ou estranha, mas é onde pessoas vivem e constroem suas vidas, como qualquer outro lugar.

O texto de Adichie indica que os opostos normal/exótico tampouco resistem à ruína proposta por Derrida. O que para Ujuaku é normal, ou seja, os pratos, o vinho de palma, para Matt, é exótico. No entanto, esse exótico se transforma e passa a ser normal para ele, que o deseja. Isso também acontece com as fotos da Nigéria: uma terra antes exótica se mostra facilmente reconhecível devido à presença de carros, casas e pessoas brancas e negras sorrindo. Não existe, portanto, um centro fixo para o mundo de Matt e de Ujuaku, não da maneira que pressupõe o pensamento logocêntrico ocidental criticado por Derrida. O “outro”, ou a alteridade, representados pela Nigéria e por Ujuaku, terminam por conter elementos familiares a Matt e aos leitores do conto.

Além disso, Ujuaku é quem escolhe o que fazer na relação entre os dois. Eles dançam, conversam, bebem vinho, mas ela não leva os encontros adiante. O poder de escolha pertence a ela, embora Matt seja o homem estadunidense. Para Adichie (2009), as histórias têm a ver com poder e é preciso empoderar mulheres e povos africanos marginalizados. Em sua palestra, ela sugere:

Comece a história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você terá uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e você terá uma história totalmente diferente (ADICHIE, 2009, online, tradução nossa)⁷⁸.

The Time story se torna uma maneira de a escritora nigeriana afirmar-se como uma voz feminina e africana nas literaturas em língua inglesa. O conto é um gênero ideal para isso, uma vez que, de acordo com Patela (2012, p. 15, tradução nossa), “a forma

⁷⁶ No original: “‘Oh.’ He paused. ‘He didn’t get to play a lot outside Nigeria, did he?’”.

⁷⁷ No original: “‘Does Africa have musicians?’ she asked”.

⁷⁸ No original: “Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story”.

floresce em regiões onde novos grupos buscam afirmar suas vozes a partir de literaturas nacionais emergentes ou no processo de descolonização”⁷⁹. O conto mostra um pouco da experiência da própria Chimamanda Adichie nos Estados Unidos, quando se viu identificada como africana, além de ter uma colega de quarto que esperava ouvir dela músicas tribais e uma língua que não o inglês. Por meio desse conto, a escritora questiona a noção de África criada pelo Ocidente, assim como as relações entre as mulheres africanas e os homens ocidentais. Como outras obras da autora, é um espaço de resistência e feminismo e, portanto, de desconstrução.

⁷⁹ No original: “the form flourishes in regions in which new groups seek to affirm their voice within emerging national literatures or in the process of decolonization”.

2 A LEITURA NO INGLÊS VIII: O CONTO DE FADAS ALEMÃO E O CONTO NIGERIANO

O Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás é um projeto de extensão que propicia aos alunos que estão se formando em licenciaturas em língua materna e línguas adicionais, na Faculdade de Letras, a chance de lecionar para as comunidades interna e externa à UFG. Atendendo mais de 3.000 pessoas, o CL é um espaço supervisionado pelos professores efetivos da Faculdade de Letras e um campo de pesquisa para trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado.

A pesquisa descrita nesta tese teve o CL como campo pela proximidade e acesso da doutoranda e de sua orientadora à instituição, já que está vinculada à Faculdade de Letras e utiliza suas instalações. Além disso, a pesquisadora foi estagiária do CL, lecionando em turmas de Inglês I, II e VIII, por isso, conhecia o funcionamento e as possibilidades fornecidas pelo projeto para a realização do trabalho. O CL também se mostrou um campo de pesquisa ideal por não apresentar, em seus planos de curso, nenhum semestre ou material voltado para o ensino de literatura em salas de aula de inglês, o que dá à pesquisa realizada um caráter inovador.

Em 2020, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, as aulas presenciais em todo o país foram suspensas no final de fevereiro e início de março. O CL, que estava apenas na segunda semana de aulas do primeiro semestre, também seguiu essa normativa, retomando as atividades remotamente apenas em setembro. Isso causou uma série de dificuldades, entre as quais estão a desistência de alunos, a necessidade de capacitação de professores e alunos quanto ao uso de tecnologias de informação, como o *Google Meet* e seus aplicativos, e o aumento nos níveis de estresse e ansiedade causados pela situação global.

É importante ressaltar que, devido à pandemia, as aulas foram realizadas em ambiente virtual e, por isso, utilizaram de recursos como formulários online – para os questionários e atividades – e um site de reuniões – para a apresentação dos contos e a discussão entre a professora-pesquisadora e os alunos. Este capítulo descreve a experiência realizada no CL durante os primeiros semestres de 2021 e 2022, apresentando a metodologia proposta para o trabalho e as características das turmas e os principais resultados da pesquisa, obtidos por meio de questionários e entrevistas.

2.1 A metodologia e os instrumentos de pesquisa

A pesquisa desenvolvida no CL se insere na área de Linguística Aplicada (LA) e é voltada para o ensino-aprendizagem de literatura em salas de inglês como língua adicional. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, contando com dois questionários, uma entrevista e uma narrativa como seus principais instrumentos de pesquisa.

O trabalho pertence à área da LA, porque se interessa pela relação entre a teoria e a prática do ensino de literatura em língua inglesa. Segundo Simpson (2011, p. 22, tradução nossa), “[a] linguística aplicada é o campo acadêmico que conecta o conhecimento sobre a linguagem à tomada de decisão no mundo real”⁸⁰. O CL faz parte da realidade goiana, contando com professores e alunos que estão constantemente realizando decisões sobre o ensino-aprendizagem de determinada língua adicional. A LA também “medeia entre a teoria e a prática” (SIMPSON, 2011, p. 22, tradução nossa)⁸¹.

A preocupação com o ensino e aprendizagem de línguas adicionais é um dos principais focos da LA, que abrange “desde as [áreas] bem-estabelecidas [de] aprendizagem de línguas, ensino, teste e formação de professores a questões tão díspares como a relação entre a linguagem e a lei, a linguagem das instituições” (SIMPSON, 2010, p. 22, tradução nossa)⁸² etc., assim como envolve temas que constantemente permeiam os textos literários como “questões sociais contemporâneas de cultura, gênero, identidade, envelhecimento e migração” (SIMPSON, 2011, p. 22, tradução nossa)⁸³. Por isso, a LA é uma área interdisciplinar, adotando perspectivas da análise do discurso, sócio e etnolinguística, estudos literários e linguística de *corpus* para suas discussões.

Celani (*apud* PASCHOAL; CELANI, 1992) reforça a natureza humanista da LA quando afirma que “não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar” (p. 21). Simpson (2011, p. 23, tradução nossa)⁸⁴, corroborando o pensamento de Celani, entende que a LA “envolve não apenas a descrição de problemas

⁸⁰ No original: “[a]ppplied linguistics is the academic field which connects knowledge about language to decision making in the real world”.

⁸¹ No original: “mediates between theory and practice”.

⁸² No original: “from the well-established ones of language learning, teaching, testing and teacher education, to matters as disparate as language and the law, the language of institutions”.

⁸³ No original: “contemporary social questions of culture, ethnicity, gender, identity, ageing, and migration”.

⁸⁴ No original: “involves not only the description of real-world matters, but suggestions about how they can be addressed” (SIMPSON, 2011, p. 23).

do mundo real, mas sugestões sobre como estes podem ser enfocados”. No caso do ensino-aprendizagem de línguas, tem por objetivo questionar conceitos como língua, professor, aluno, cultura e os métodos utilizados para o ensino. A LA é uma área que cresce diariamente, assim como seus campos de estudo.

Esta tese de doutorado segue os parâmetros estabelecidos por Moita Lopes (1996, p. 19), que considera que a pesquisa em LA trata é um trabalho

a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Ou seja, trata da resolução de um problema de um uso específico da linguagem – a literatura – em contexto social, no caso aqui apresentado, o de sala de aula no CL, mas também aborda questões teóricas do ensino de literatura em salas de EAL no Brasil e no mundo, além de entender a linguagem como “processo da interação linguística e oral” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Isso significa dizer que a língua não é apenas uma estrutura, mas produz e reproduz discursos em um contexto sócio-histórico e cultural, além de carregar ideologias e permitir a comunicação humana, dando aos falantes a possibilidade de se expressarem criativamente.

Esta pesquisa também tem natureza interdisciplinar, já que a LA é uma área interdisciplinar por natureza e a literatura aborda diferentes ciências e conhecimentos humanos, como a história, a filosofia, a música, a matemática, a física, entre outros. Para Godói, Fazenda e Tavares (2018, p. 17),

a interdisciplinaridade, na qualidade de conceito dinâmico e emancipador, busca recuperar o homem do seu pensar fragmentado, com a abertura para a dialética entre os infinitos mundos vividos. É uma atitude de ousadia e busca insistente do novo, do conhecimento e da humanização.

Segundo as autoras, por meio da interdisciplinaridade, é possível “reconstituir a totalidade pela relação entre os diversos conceitos, a partir de distintos recortes da realidade, dos diversos campos das ciências, possibilitando a compreensão das razões dos seus significados” (GODÓI; FAZENDA; TAVARES, 2018, p. 25). O trabalho realizado no CL se preocupou em valorizar as contribuições dos alunos, entendendo que cada um deles tem diferentes experiências de vida e diferentes formas de se relacionarem com a

língua inglesa e o texto literário. Ademais, buscou proporcionar uma visão mais crítica e libertadora sobre os textos lidos, que é o que as autoras chamam de humanização.

Para Strober (2011, p. 23, tradução nossa)⁸⁵, a interdisciplinaridade “aumenta a criatividade e a colaboração” e “também aumenta a possibilidade de soluções inovadoras”. A pesquisadora estadunidense ressalta a vantagem da pesquisa interdisciplinar na academia, já que:

[à] medida que estudiosos e pesquisadores consideram questões de fora de suas próprias disciplinas, aprendem os métodos de outras matérias para responder a perguntas e pensam sobre o possível significado destas para seu próprio trabalho, podem começar a pensar sobre o conhecimento de suas próprias disciplinas de novas maneiras. (STROBER, 2011, p. 23, tradução nossa)⁸⁶.

A leitura de textos literários em língua inglesa por alunos do CL lhes proporcionou novas maneiras de pensar a língua inglesa e seus usos, garantindo o contato com o uso estético de expressões e palavras, reforçando a criatividade e a humanização descritas por Fazenda, Tavares e Godói (2018) e Strober (2011). Embora esses alunos já tenham acesso a diferentes métodos de ensino, como o *Task-based approach*, o *Direct Method*, o *Communicative Approach*, o *Eclectic Approach* (Abordagem baseada em tarefas, o Método Direto, o Abordagem Comunicativa, o Abordagem Eclética), e não apenas às quatro habilidades linguísticas, geralmente valorizadas em cursos de línguas, o contato com textos literários em língua inglesa reforçou o caráter inovador do CL, além de enriquecer as experiências dos estudantes.

Moita Lopes (1996, p. 20-21) também descreve a pesquisa em LA como mediadora. Isso significa que ela “tem como uma de suas tarefas mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas [...] e o problema de uso da linguagem que pretende investigar”. Além de mediar os conhecimentos de diferentes disciplinas, a pesquisa no CL também permitiu à pesquisadora mediar o conhecimento do texto literário

⁸⁵ “enhances creativity, collaboration” and “also increases the possibility that solutions will be innovative” (STROBER, 2011, p. 23).

⁸⁶ No original: “As scholars and researchers consider questions from outside their own disciplines, learn other disciplines’ methods of answering questions, and think about the possible significance of other disciplines’ findings for their own work, they may begin to think about their own disciplines’ knowledge in new ways”.

e de literatura a ser discutido com os alunos e as capacidades de cada aluno, observando o grau de dificuldade vivenciado nas turmas e presente nos textos analisados.

Nesse sentido, recorrendo à teoria de Vygotsky, a pesquisadora também exerceu um papel de mediadora entre o conhecimento e os estudantes. Figueiredo (2019, p. 38) reitera que “[p]or meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” e os alunos de língua adicional precisam dessa mediação tanto do professor quanto de “um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, instruções diretivas” (p. 39) em seu processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à formulação teórica mencionada por Moita Lopes (1996), o trabalho desenvolvido no CL foi embasado em teorias de diversas áreas do conhecimento, tais como a crítica e a teoria literárias (utilizadas na escolha dos textos e na discussão de base desconstrutivista), a Linguística Aplicada (na verificação de teorias e métodos sobre o ensino-aprendizagem de literatura em salas de língua inglesa), a psicologia (no entendimento da mediação proposta por Vygotsky) e a linguística (na definição de língua).

Moita Lopes (1996) propõe, ainda, como característica de uma pesquisa da LA o uso de instrumentos de base positivista e interpretativista. O positivismo e o interpretativismo são os dois grandes paradigmas que guiam a pesquisa científica contemporânea. O positivismo valoriza relações de causa e efeito, controle de variáveis específicas da pesquisa e utilização de dados numéricos:

Desenvolvido na longa tradição de Giddings, Ogburn e Lazarsfeld, esse positivismo americano é caracterizado por uma preocupação com técnicas estatísticas e uma instrumentação de pesquisa que imita as ciências naturais. Em seu centro está a retórica da verificação hipotético-dedutiva (FEAGIN; ORUM; SJOBERG, 1991, p. 29, tradução nossa)⁸⁷.

O interpretativismo, por outro lado, preocupa-se com o contexto das interações sociais, o ponto de vista dos participantes da pesquisa e as formas como as pessoas constroem simbolicamente a realidade, valorizando a subjetividade e a intersubjetividade. Moreira e Caleffe (2008, p. 61) explicam que “[p]ara os pesquisadores interpretativos o

⁸⁷ No original: “Developed in the long tradition of Giddings, Ogburn, and Lazarsfeld, this American positivism is characterized by a preoccupation with statistical techniques and a research instrumentation imitating the natural sciences. At its center has been the hypothetico-deductive verification rhetoric”.

propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros”. Nesse sentido, os autores afirmam que o interpretativismo não busca uma única interpretação, já que interpretar “pode oferecer possibilidades, mas não certezas” (p. 61).

A pesquisa interpretativista também é geralmente classificada como qualitativa em contraste com a pesquisa positivista geralmente tida como quantitativa. Segundo Algozzine e Hancock (2017, p. 21, tradução nossa), “[f]undamentalmente, os pesquisadores quantitativos usam números, normalmente na forma de estatísticas, para explicar fenômenos. Pesquisadores qualitativos, no entanto, usam palavras para descrever tendências ou padrões em ambientes de pesquisa”⁸⁸. Os instrumentos mais comuns da pesquisa quantitativa são questionários fechados, *surveys* e experimentos, enquanto os instrumentos de pesquisa mais comuns do paradigma interpretativista são as entrevistas, a observação-participante e diários, anotações, além de narrativas e desenhos, por exemplo.

O trabalho descrito nesta tese de doutorado utilizou tanto questionários, quanto entrevista e narrativa, além da observação-participante, ou seja, uma mescla dos instrumentos dos paradigmas positivista e interpretativista. Como foi possível analisar as respostas de um pequeno grupo de alunos do CL, escolhido a partir de duas turmas de Inglês VIII, a pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso. Algozzine e Hancock (2017, p. 30, tradução nossa) afirmam que,

por meio de estudos de caso, os pesquisadores esperam obter uma compreensão profunda das situações e do significado para os envolvidos. Merriam (2001) sugere que as percepções colhidas de estudos de caso podem influenciar diretamente políticas, procedimentos e pesquisas futuras.⁸⁹

Seguindo essa mesma perspectiva, Feagin, Orum e Sjoberg (1991, p. 25, tradução nossa) argumentam que “[o] aluno que usa o estudo de caso pode ver os seres humanos de perto, ter uma noção do que os move e desenvolver alegações de como suas vidas

⁸⁸ No original: “[m]ost fundamentally, quantitative researchers use numbers, normally in the form of statistics, to explain phenomena. Qualitative researchers, however, use words to describe trends or patterns in research settings”.

⁸⁹ No original: “through case studies, researchers hope to gain in-depth understanding of situations and meaning for those involved. Merriam (2001) suggests that insights gleaned from case studies can directly influence policy, procedures, and future research”.

peçoais e coletivas foram criadas”⁹⁰. Por isso, esse tipo de pesquisa requer um tempo e um envolvimento maior por parte do pesquisador, já que este tem que estar presente no contexto da pesquisa a fim de acompanhá-la. Assim, é possível observar apenas um pequeno grupo por vez, uma das principais características do estudo de caso.

Não é possível retirar os participantes do contexto em que estão, tampouco é possível controlar uma ou mais variáveis observáveis, como acontece em um experimento laboratorial. Conforme Gagnon (2010, p. 26, tradução nossa), “estudos de caso são mais adequados para questões práticas em que a experiência dos sujeitos é central e o contexto da experiência é decisivo”⁹¹. Segundo o autor, estes podem ser utilizados em áreas como a Psicologia, a Educação, a Administração e o Turismo, mas foram originalmente empregados nas Ciências Sociais. Como metodologia de pesquisa, o estudo de caso pode analisar um programa, um evento, um fenômeno, uma situação ou uma atividade ou, ainda, múltiplos casos similares.

André e Lüdke (1986) citam como algumas das características fundamentais do estudo de caso o fato de que este visa à descoberta (embora seja embasado em teorias, visa descobrir novos elementos, como comportamentos ou respostas, quando é executado), à interpretação de um contexto, contribuindo para um entendimento mais holístico do objeto estudado, o que também faz com que retrate a realidade de forma aprofundada e use uma variedade de fontes de informação, que possibilita ao pesquisador “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 19).

Para Feagin, Orum e Sjoberg (1991, p. 38, tradução nossa),

a pesquisa de estudo de caso é altamente descritiva porque se baseia em fontes de informação profundas e variadas. Ela emprega citações de participantes-chave, anedotas, narrativas compostas de entrevistas originais e outras técnicas literárias para criar imagens mentais que trazem à vida a complexidade das muitas variáveis inerentes ao fenômeno em estudo.⁹²

⁹⁰ No original: “[t]he student who uses the case study can see human beings up close, get a sense of what drives them, and develop claims of how their personal as well as collective lives have been created”.

⁹¹ No original: “case studies are best suited to practical issues in which the experience of the subjects is central and the context of the experience is decisive”.

⁹² No original: “case study research is richly descriptive because it is grounded in deep and varied sources of information. It employs quotes from key-participants, anecdotes, narratives composed from original interviews, and other literary techniques to create mental images that bring to life the complexity of the many variables inherent in the phenomenon being studied”.

A primeira técnica utilizada no estudo de caso foi a observação-participante, que “é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo” (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 201). O pesquisador entra em sala de aula e se identifica para os participantes da pesquisa, podendo anotar ou gravar os eventos testemunhados de forma detalhada. A observação-participante consome tempo, já que o pesquisador precisa estar presente em sala de aula, e apenas pequenos grupos de pessoas podem ser observados de uma vez, já que só assim é possível fazer anotações.

Lüdke e André (1986, p. 26, grifo no original) pontuam que “[a] observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’” de modo que “as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema”. As autoras citam diferentes variações de observação, como a observação em que o pesquisador é um participante total, não se revela como pesquisador, mas participa de toda a rotina do ambiente e contexto em que está inserido, buscando tornar-se um membro desse grupo. Outro tipo de observação é aquela em que o pesquisador é um totalmente observador, não interferindo de modo algum naquilo que observa.

A observação-participante permite que o pesquisador obtenha uma série de informações sem ferir a ética, identificando-se para o grupo observado e trabalhando com ele sem omitir suas intenções. No caso do trabalho no CL, a pesquisadora optou pela técnica de observação-participante porque, dessa maneira, pôde perceber como era o comportamento dos alunos e suas reações ao texto literário, assim como exercer o papel de professora mediadora do texto literário, mantendo a atmosfera da sala de aula confortável e tranquila para que os estudantes pudessem ler os textos e discuti-los de maneira apropriada.

Um dos instrumentos de pesquisa utilizados no CL foram os questionários. Conforme Caleffe e Moreira (2008, p. 95), são “documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder. Eles talvez terão que marcar espaços, escrever opiniões ou colocar as opções em ordem de importância”. Os pesquisadores enfatizam que, geralmente, os respondentes preenchem o questionário na ausência de quem o propôs. Como é padronizado, o questionário gasta pouco tempo, possibilita o anonimato e tem possibilidade de alta taxa de retorno.

Caleffe e Moreira (2008) também explicam que o material empírico recolhido por meio de questionários tende a descrever em vez de explicar causas e, por isso, podem ser superficiais. Assim, devem ser utilizados quando o pesquisador tem claro o seu propósito e consegue elaborar perguntas que não sejam ambíguas ou difíceis de entender. Os autores enfatizam que “[t]odos os instrumentos de coleta de dados têm os prós e os contras” (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 106) e isso vale para os questionários aplicados.

No caso desta pesquisa, nas turmas de Inglês VIII, o primeiro questionário foi elaborado para obter as informações pessoais dos alunos (nome, sobrenome, gênero, nível de inglês cursado no CL, tempo de estudo no CL e experiências de trabalho com literatura na instituição) e foi preenchido depois do primeiro dia de observação-participante. Os questionários utilizados estão nos Apêndices 1 e 3. Houve uma pequena variação entre o Questionário 1 aplicado em 2021 em relação ao de 2022; apenas as perguntas presentes em ambos foram analisadas nesta tese. O Questionário 2 teve mais perguntas abertas e foi aplicado depois do segundo dia de trabalho com o conto contemporâneo, buscando entender a reação dos alunos e suas expectativas quanto às experiências com o texto literário (Apêndice 5).

A entrevista é “muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional como uma técnica chave na coleta de dados” (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 166), podendo ser realizada com pequenos ou grandes grupos de pessoas ou individualmente, quando o pesquisador entrevista cada participante da pesquisa separadamente e face-a-face. As entrevistas realizadas com os alunos do CL foram todas deste tipo e foram registradas no gravador de um celular para depois serem transcritas.

Arnoldi e Rosa (2017, p. 16) definem que a entrevista deve ser realizada quando

o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.

As entrevistas realizadas foram entrevistas semiestruturadas, um meio termo entre uma entrevista com perguntas prontas e uma entrevista improvisada. Segundo Caleffe e Moreira (2008, p. 169),

geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem,

nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem.

Rosa e Arnoldi (2017, p. 37) consideram que na entrevista semiestruturada, “[o] questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos [entrevistador e entrevistado] a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade”, uma vez que as perguntas feitas geralmente envolvem crenças, comportamentos e valores dos entrevistados.

Com os alunos do CL, houve um roteiro para a entrevista (Apêndice 8), mas, como explicaram Caleffe e Moreira (2012), nem todas as perguntas foram realizadas na mesma ordem ou perguntadas a todos os participantes e a pesquisadora pôde acrescentar novas perguntas dependendo das respostas obtidas. As entrevistas foram realizadas depois que o trabalho tanto do conto de fadas quanto do conto contemporâneo havia terminado.

A narrativa, por outro lado, “designa uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 533). Os autores explicam que “a narrativa tem por característica essencial ser um guia destacadamente sensível à fluida e variável realidade humana, uma vez que essa é, em parte, a natureza da própria narrativa” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 533) e, por isso, deve ser objeto de estudo das ciências humanas.

Para Rabelo (2011, p. 172), a narrativa

[...] permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (2002) entende-a como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido.

A pesquisadora também afirma que narrar é uma ação intrinsecamente humana. Qualquer pessoa pode contar uma história, desde que siga determinadas normas de gênero, discurso e outras convenções socioculturais. Analisar narrativas permite a uma pesquisa qualitativa dar voz aos participantes, já que estes ordenaram as histórias conforme seu ponto de vista e são influenciados pelas experiências que acontecem no mundo ao seu redor. Assim, Rabelo (2011, p. 176) afirma que a narrativa “está presente nas instituições e nas relações sociais, assim também é percebida como instrumento de disciplina e poder”.

Como a narrativa é fluida, pode assumir diferentes formas, entre as quais estão entrevistas, conversas informais, notícias de jornal – tanto orais quanto escritas –, textos de alunos ou professores, sejam eles gravações ou registros escritos. Os alunos do Inglês VIII do CL, além de serem entrevistados, escreveram sobre a relação entre sua experiência com o conto de fadas e a fala de Heidi Shamsuddin em uma *TEDTalk*. Também escreveram sobre o conto contemporâneo em relação à palestra de Chimamanda Adichie (2009).

É importante utilizar distintos instrumentos de pesquisa para que garantir sua validade e confiabilidade. Esse processo é geralmente denominado de cristalização. Para Flick (2009, p. 444, tradução nossa), a cristalização ou triangulação pode ser utilizada para “formalizar a relação entre pesquisa qualitativa e quantitativa e como estratégia de promoção da qualidade da pesquisa qualitativa”⁹³. O autor afirma que a triangulação também significa que “os pesquisadores têm diferentes perspectivas sobre um assunto em estudo ou – de maneira mais geral – ao responder a perguntas” (p. 445, tradução nossa)⁹⁴, combinando diferentes tipos de material empírico e perspectivas teóricas.

O trabalho realizado no Centro de Línguas teve quatro instrumentos de pesquisa principais – a observação-participante, o questionário, a entrevista e a narrativa escrita pelos alunos – garantindo a qualidade da pesquisa como propõe Flick (2009), além de permitir a obtenção de material empírico mais complexo e relevante para o entendimento do uso da literatura em salas de aula de língua inglesa. As próximas seções deste capítulo tratam dos resultados da pesquisa, tanto no que se refere a *Snow-White and Rose-Red* quanto a *The Time story*.

2.2 As turmas de Inglês VIII do CL

Segundo o site do CL (2019, online), o projeto foi criado em Goiânia, em 1995, devido à “constante solicitação de cursos de língua portuguesa e de línguas estrangeiras que a Faculdade de Letras (FL/ UFG) recebia das demais unidades da UFG”. Como a FL não tinha pessoal suficiente para atender a essa demanda,

⁹³ No original: “formalize the relation between qualitative and quantitative research and as a strategy for promoting the quality of qualitative research”.

⁹⁴ No original: “researchers take different perspectives on an issue under study or – more generally speaking – in answering questions”.

optou pelo oferecimento de cursos semestrais adaptados às necessidades da comunidade universitária (professores, funcionários técnico-administrativos e alunos) e da comunidade externa à UFG (CENTRO DE LÍNGUAS, 2019, online).

O site também destaca a importância e a necessidade do CL, uma vez que a “pertinência da criação da ação de extensão Centro de Línguas tem sido assinalada pelas cifras” (CENTRO DE LÍNGUAS, 2019, online), que crescem desde sua criação. Em 1995, o CL contava com 175 alunos matriculados; em 2003, 1.103 alunos; em 2012, 2.428; e em 2019, 3.318. Em 2021/1, devido à pandemia do novo coronavírus, o CL teve 2.962 alunos matriculados em aulas online, sendo 2.182 matriculados no curso de inglês e 87 matriculados no nível VIII. Em 2022/1, ainda somente com aulas online, matricularam-se 2.792 alunos, 2.074 no curso de inglês e 128 no nível VIII (CENTRO DE LÍNGUAS, 2022, online).

O Centro de Línguas (2019, online) “tem se consolidado como um local de excelência no ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês, Espanhol e Italiano), Língua Portuguesa e Libras”. A maior parte dos alunos pertence às turmas de inglês e os professores do CL são, em sua maioria, “alunos dos cursos de Letras da UFG que, por meio da supervisão de professores da Faculdade de Letras, são continuamente acompanhados e obtêm excelência em sua formação” (CENTRO DE LÍNGUAS, 2019, online).

O CL tem equipe própria e utiliza as instalações da FL/UFG para suas aulas. As salas da FL têm *datashow*, aparelho de som e quadros branco e de cortiça disponíveis para os professores e alunos. O CL cobra um valor simbólico por semestre para a matrícula dos alunos, o qual é usado para o pagamento dos professores, da equipe do CL e para a manutenção da FL, além dos valores repassados à Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE), que gere o centro de custo, e à UFG.

O CL valoriza o método comunicativo e demais metodologias que valorizam a comunicação e sua autenticidade, como o ensino crítico e a *reader's response theory*. Os professores do CL são incentivados a trabalhar as quatro habilidades básicas da língua em sala de aula, assim como assuntos pertinentes para a contemporaneidade e para o aluno brasileiro falante de línguas adicionais no mundo.

No que se refere ao curso de Inglês, o CL oferece turmas dos níveis I ao VIII. Portanto, os alunos que participaram desta pesquisa estavam em seu último semestre e foram escolhidos por se considerar o fato de já possuírem um vocabulário mais amplo e uma vivência maior em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A pesquisa foi realizada em duas turmas de Inglês VIII, uma em 2021/1, antes da qualificação, e outra em 2022/1, depois da qualificação, contando também com os exercícios de tradução sugeridos pela banca. A turma de Inglês VIII de 2021/1 teve aulas às sextas-feiras pela manhã, das 08h00 às 11h10, com um intervalo de 30 minutos às 9h20, e tinha, originalmente, 13 estudantes, dos quais 11 realmente presenciaram as aulas. Os participantes da pesquisa foram:

Quadro 1 – Participantes de 2021/1

Participante	Rose	Carla	Julie	Cecília	Clarice	Ariel	Kass	Gustavo	Rosane
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	41	23	22	22	21	19	22	31	23
Profissão	Funcionária Pública	Professora de yoga e estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Consultor de Comex	Estudante
Tempo no CL	4 anos	1 ano e meio	4 anos	4 anos	2 anos e meio	4 anos e meio	-	2 anos	4 anos

Fonte: elaborado pela autora/elaborado pela autora

Por outro lado, a turma de Inglês VIII de 2022/1 teve aulas às terças e quintas pela tarde, das 15h50 às 17h10, e tinha, originalmente, 15 estudantes, dos quais 14 realmente participaram das aulas. Desses 14 estudantes, apenas seis responderam aos Questionários 1 e 2 da pesquisa e, durante a entrevista, somente quatro estavam presentes em sala. Os participantes dessa turma foram:

Quadro 2 – Participantes de 2022/1

Participante	Dina	Isabel	Elis	Joana
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	56 anos	34 anos	28 anos	22 anos

Profissão	Professora	Engenheira e professora	Recepcionista	Estudante
Tempo no CL	4 anos	4 anos	4 anos	3 anos e meio

Fonte: elaborado pela autora

É importante salientar, mais uma vez, que apenas o material empírico dessa turma foi utilizado em relação ao trabalho com a tradução, visto que a turma anterior não realizou exercícios voltados especialmente para essa temática.

Percebe-se que, à exceção de Gustavo, da turma de 2021/1, todas as participantes são do gênero feminino, o que pode ser explicado pelo fato de que mulheres tendem a fazer mais cursos de idiomas do que homens. Segundo Wightman (2020, p. 6, tradução nossa), “[p]ara muitos estudiosos, a aquisição de línguas é vista como sendo dominada por mulheres, especialmente no ensino médio”⁹⁵. Além disso, a autora cita uma pesquisa realizada pelo site *Babble*, em 2016, que indica que, globalmente, mais mulheres estão aprendendo idiomas do que homens. Em sua própria pesquisa, Wightman (2020) destaca que, no material empírico produzido, 7.361 mulheres estavam aprendendo idiomas como mandarim, espanhol, francês e italiano, em contraposição a 3.303 homens.

No Inglês VIII, os alunos utilizaram como livro didático o *English file third edition pre-intermediate* (2014), segundo a recomendação do CL, assim como trabalharam, além dos contos, os seguintes conteúdos: *passive voice; past with used to; modal verb might; expressions of movement (verb + preposition/adverb e.g. run away); word order of phrasal verbs; so and neither for similarities; past perfect; reported speech; questions without auxiliaries; inventions; school subjects and experiences; indecisiveness, sports, daily routine and lifestyle; coincidences, strange but true facts around the world; gossiping; noun formation e verb say vs. verb tell.*

Como projeto de extensão da FL, o CL se pauta pelo *communicative approach* e incentiva seus professores e instrutores a utilizarem atividades comunicativas em sala de aula, sem, no entanto, deixar de recorrer a vários outros métodos de ensino de línguas. Assim, no Inglês VIII, foram realizadas discussões em duplas ou grupos, *peer correction* (correção em pares) e exercícios de fala, escuta, escrita e leitura cujo objetivo era

⁹⁵ No original: “[t]o many scholars, language acquisition is seen as being dominated by females, especially in secondary education”.

promover a interação entre os alunos e docentes, de forma a refletir criticamente sobre sua realidade. Durante o período online, alunos e professores foram incentivados a utilizar a plataforma EDUQ para atividades, assim como *sites* com *quizzes* e atividades colaborativas, como o *Kahoot* e o *Google Jamboard*. Vídeos do *Youtube*, *TikTok* e *Instagram* também serviram de recursos durante as aulas.

Nas duas turmas, a leitura do conto de fadas foi realizada primeiro. Antes do contato com o texto, os alunos foram questionados sobre as características dos contos de fadas, sobre seus contos de fadas preferidos e sobre os nomes dos contos que conheciam em inglês. A turma de 2021/1 leu o conto dos Grimm como tarefa de casa enquanto a turma de 2022/1 leu, antes disso, a versão adaptada do conto *Snow-White and Rose-Red*, retirada da revista infantil *Storytime* (2018). Essa primeira leitura teve por objetivo reconhecer o vocabulário relacionado ao conto (*cottage, dwarf, beard, treasure*, entre outros) (chalé, anão, barba, tesouro) e apresentar o enredo aos alunos. Os procedimentos didáticos realizados durante a leitura do conto de fadas estão em apêndice (Apêndice 10).

Quando essa leitura terminou, os alunos de 2022/1 leram, durante as aulas, o conto *Snow-White and Rose-Red* retirado do livro dos Grimm. Essa segunda leitura levou mais tempo por conta do maior número de páginas e devido à presença de vocabulário mais específico (*meadow, roe, bough, hearth*) (prado, corça, galho e lareira) e *phrasal verbs* (*burn up, pull out, lift up*, entre outros) (arder, tirar, levantar). Para facilitar a leitura, a professora passou o áudio da história, narrada por um falante de língua inglesa, simultaneamente ao texto. Depois de lido o conto, foi realizada uma atividade de escuta sobre os contos de fadas e suas características, assim como respondido o Questionário 1 nas duas turmas. A maior diferença entre os dois grupos foi o fato de que a turma de 2022/1 leu duas versões do conto de fadas em sala, enquanto a turma de 2021/1 leu apenas a versão dos Grimm como tarefa de casa.

Em relação ao conto nigeriano, a professora apresentou algumas perguntas sobre a África, a fim de introduzir a figura de Chimamanda Adichie e *The Time story*. Depois de um *brainstorming* sobre palavras geralmente associadas à África e a razão para essas associações, os alunos assistiram a um vídeo sobre a Nigéria e Chimamanda Adichie. A leitura do texto foi uma tarefa para casa, assim como assistir à palestra *The danger of a single story* e fazer uma associação entre texto e vídeo. Os procedimentos didáticos realizados durante a leitura do conto contemporâneo também estão em apêndice (Apêndice 11). Tanto a turma de 2021/1 quanto a de 2022/1 leram o conto nigeriano em

casa, mas a turma de 2021/1 sentiu mais afinidade com as discussões sobre a África, racismo e feminismo, porque também havia lido o livro *The sun is also a star* (2016), de Nicola Yoon, durante o semestre.

Esse livro trata da história de amor entre uma garota jamaicana e um garoto estadunidense descendente de coreanos, em Nova York. Por ser jamaicana, a personagem questiona a respeito de representatividade, além de mencionar a cor de sua pele e seu cabelo afro como parte de sua identidade. Ela também é vítima de discriminação e racismo como a personagem de Adichie e os participantes da pesquisa conseguiram estabelecer relações entre o livro de Yoon e o conto nigeriano.

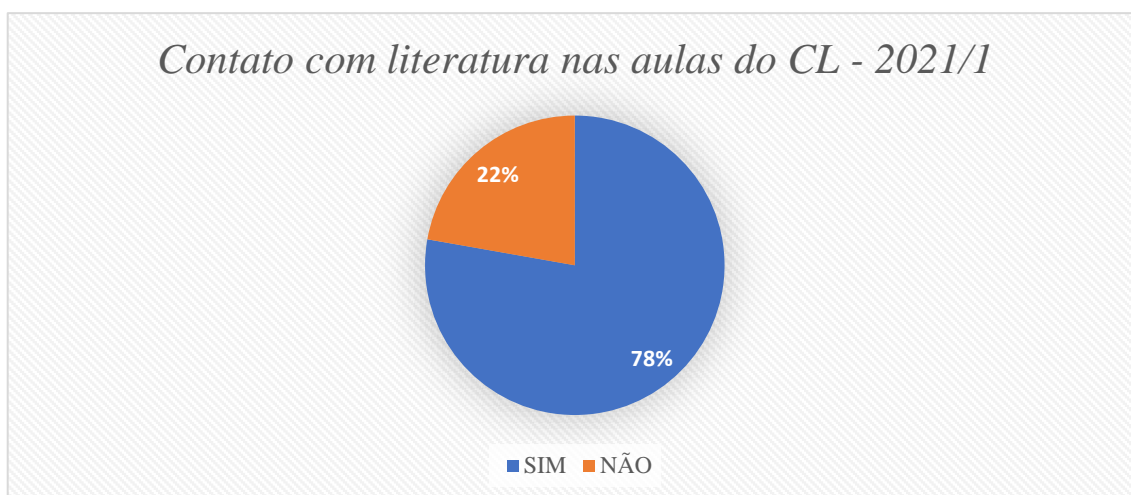
Os alunos das duas turmas também discutiram algumas questões sobre o texto de Adichie, envolvendo racismo, sexismo e feminismo. Realizaram uma atividade relacionando o texto, a *TEDTalk* e *reported speech*. Depois disso, responderam ao Questionário 2 e foram entrevistados pela pesquisadora por meio do *Google Meet*.

A seguir, está a análise do material empírico, tanto dos questionários quanto das entrevistas dadas pelos alunos de ambas as turmas. As respostas foram categorizadas nos seguintes itens: o contato anterior com as literaturas em língua inglesa; o interesse em ler literaturas em língua inglesa; a importância da leitura de textos literários em aulas de inglês; o conto de fadas; o conto contemporâneo; a preferência dos alunos; e sugestões para o CL.

2.3 Contato anterior com as literaturas em língua inglesa

Os dados indicam que a maioria dos participantes da pesquisa já havia tido algum contato com literaturas em língua inglesa antes de responderem aos questionários e à entrevista. Em ambas as turmas, o percentual ultrapassou os 70%, indicando que os professores do CL, embora não tenham a obrigação de trabalhar literatura com os alunos, realizam a leitura de textos literários em sala de aula.

Na turma de 2021/1, quando questionados se já tinham entrado em contato com literaturas em língua inglesa em outros semestres do Centro de Línguas, apenas Carla e Clarice, 22%, responderam que não. Os demais participantes, 78%, afirmaram ter lido literatura em inglês anteriormente:

Figura 1 – Contato com literatura nas aulas do CL – 2021/1

Fonte: elaborado pela autora

Sobre esse tópico, Carla declarou o seguinte:

Uma vez íamos ler *The thing around your neck* da Chimamanda com o professor no inglês 7, mas não aconteceu por conta da pandemia.

(Excerto 1 – Questionário 1 – Carla)

Embora a leitura não tenha acontecido, é importante destacar que estava planejada, ou seja, os professores do CL têm consciência da relevância da literatura no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Eles a trazem para suas aulas e isso pode ser percebido por meio do relato de Ariel e Rosane. A primeira escreveu:

Entrei em contato com a literatura inglesa no nível 4, foi uma experiência legal, tivemos apresentação, era também sobre conto de princesas de outros países. E agora estou tendo contato novamente no nível 8.

(Excerto 2 – Questionário 1 – Ariel)

Rosane também vivenciou a leitura dos contos de princesas e descreveu a experiência:

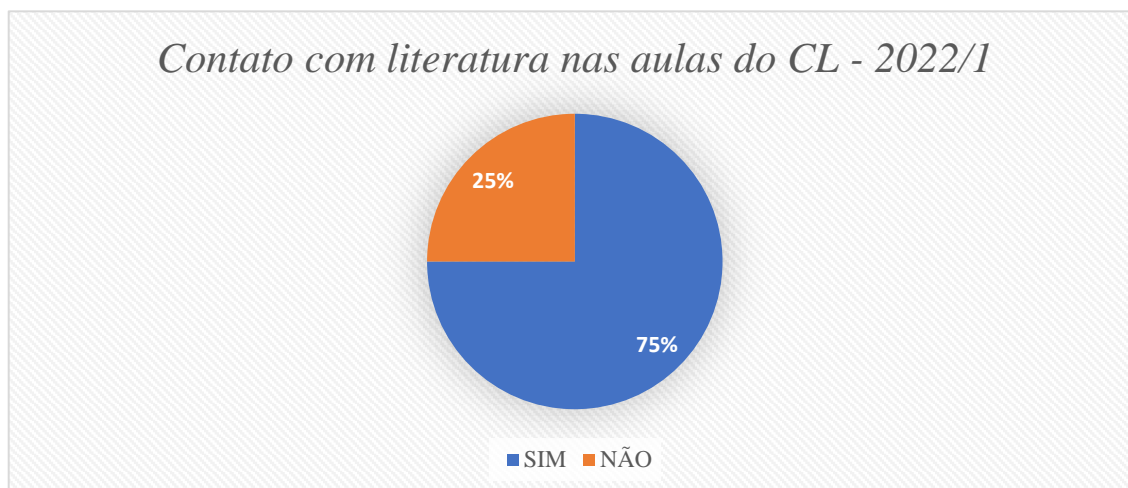
Sim. Em alguns níveis de ensino do curso foram trabalhados textos de literatura. Eu me lembro que no English 4 nós trabalhamos o fairy tale da Cinderella, em diferentes versões (*Adelita: A Mexican Cinderella Story* by Tomie dePaola; *Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale* by John Steptoe e *The Korean Cinderella* by Shirley Climo). No English 5 foi trabalhado o livro *Animal Farm* by George Orwell e no English 7, o livro *Confido*, by Kurt Vonnegut.

(Excerto 3 – Questionário 1 – Rosane)

Kass também afirmou ter lido *Animal farm* no Inglês VI.

Na turma de 2022/1, apenas Elis, 25%, respondeu que não tinha lido nenhuma obra das literaturas em língua inglesa em outros semestres. Os demais, 75%, afirmaram ter lido literatura em inglês anteriormente:

Figura 2 – Contato com literatura nas aulas do CL – 2022/1



Fonte: elaborado pela autora

O CL se destaca nesse ponto, já que, diferentemente de contribuir para o desaparecimento da literatura da sala de aula de língua adicional – fenômeno que aconteceu entre os anos 1940 e 1980 e ainda impacta cursos de idiomas na contemporaneidade –, busca promover a leitura literária. Segundo Bobkina e Dominguez (2014, p. 249, tradução nossa), “dos anos 40 aos 60, a literatura desapareceu do currículo de aprendizagem de línguas” e “a linguística tornou-se o ponto focal dos programas de línguas”. Como as autoras afirmam, “a pesquisa atual está sendo ativa em termos de mostrar os múltiplos benefícios do uso da literatura na sala de aula de línguas” (2014, p. 258, tradução nossa)⁹⁶. OCL promove essas pesquisas, seja na forma de projetos de mestrado e doutorado, como este, ou como trabalhos de final de curso e estágios durante a graduação em Letras: Inglês.

No entanto, Joana mencionou que a experiência que teve, durante o Inglês V, não foi muito prazerosa visto que:

⁹⁶ No original: “from the 40s to the 60s, literature disappeared from the language learning curriculum” e “linguistics became the focal point of the language programs” e “current research is being active in terms of showing the multiple benefits of using literature in the language classroom”.

[o] texto tinha algumas metáforas que eram cruciais para o entendimento da história [e] eu não consegui entendê-lo bem. Eu acredito que textos literários devem ser abordados com cuidado, principalmente nos níveis mais básicos de inglês, por que é um pouco desanimador não entender um trabalho realizado durante várias aulas. As atividades realizadas incluíam a discussão da história e algumas perguntas sobre ela.

(Excerto 4 – Questionário 1 – Joana)

Dina também fez uma reflexão semelhante:

[l]embrei-me de um livro literário, que minha turma leu no período do English 5. Foi uma história de 3 folhas, escrita, frente e verso, cujo nome não me lembro. Eu sei que não me senti confortável, o vocabulário era, para mim, na época difícil, e foi lida às pressas em uma aula somente. Sinceramente não apreciei a experiência, pela forma como foi realizada e pelos problemas pessoais que estava passando na época.

(Excerto 5 – Questionário 1 – Dina)

Assim, embora os professores do CL pareçam querer trabalhar com literatura em suas aulas – visto que apenas uma das alunas nunca tinha lido nada de literatura em outros semestres –, esse trabalho deve ser realizado de forma mais cuidadosa. Tanto a escolha dos textos quanto a quantidade de tempo destinada a essas obras deve estimular os alunos a ler mais, e não os deixar desconfortáveis ou desanimados por não conseguirem entender parte do vocabulário ou a linguagem literária.

Isabel foi a única cuja experiência a deixou satisfeita. Ela escreveu:

Antes do Inglês 8, tive a oportunidade de ler textos literários no inglês 2 como atividade extra classe e inglês 6 como atividade extra classe com complementação em sala de aula. Adorei a experiência com a leitura de texto literário. Achei-as bem enriquecedoras, pois permitiram conhecer um pouco da arte literária de países falantes da língua inglesa.

(Excerto 6 – Questionário 1 – Isabel)

Apesar disso, o texto literário foi tratado como “atividade extra classe” e “complementação”, o que não deveria acontecer, já que o texto literário por si só já permite a realização de diferentes tipos de atividades em sala de aula sem a necessidade de ser apenas um objeto de ensino a mais no aprendizado dos alunos de língua adicional.

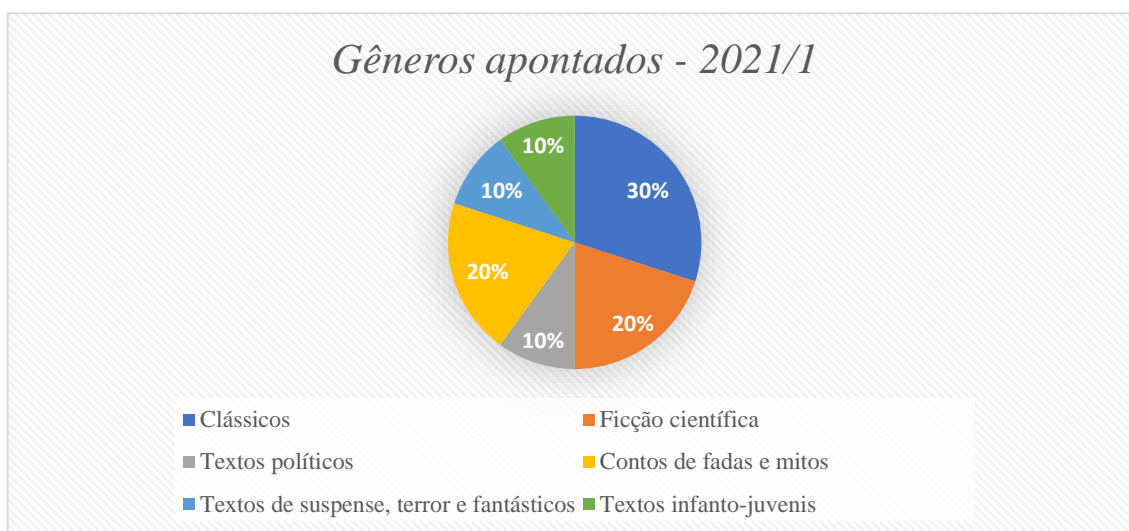
2.4 O interesse em ler literaturas em língua inglesa

Todos os participantes da pesquisa indicaram ter interesse em algum tipo de literatura em língua inglesa. Alguns apontaram para romances e livros de fantasia,

enquanto outros afirmaram ter curiosidade para ler contos e textos curtos envolvendo culturas menos divulgadas pelas mídias, como a cultura nigeriana.

Na turma de 2021/1, todos os alunos, ou seja, 100% dos participantes, expressaram interesse em estudar mais sobre as literaturas em língua inglesa e indicaram os gêneros que gostariam de ler:

Figura 3 – Gêneros apontados – 2021/1



Fonte: elaborado pela autora

Em suas respostas, 30% mencionaram que gostariam de ler textos ou livros clássicos, seguidos de 20% que gostariam de ler textos de ficção científica, mitos e contos de fadas, enquanto 10% demonstraram interesse por textos infantojuvenis. Outros 10% sinalizaram textos de suspense, terror e fantásticos e os últimos 10% mencionaram textos políticos.

Rosane falou de suas preferências:

Eu tenho interesse em ler algumas obras da literatura inglesa, mas somente por diversão e/ou para criar o hábito de ler em inglês, e não como algo em que eu vá estudar para me aprofundar no assunto/obras. Nas férias eu pretendo ler *Pride and Prejudice* by Jane Austen, porque eu gostei muito do filme e quero ver como é o livro, e também *1984* by George Orwell.

(Excerto 7 – Questionário 1 – Rosane)

A leitura mais leve também parece ser o interesse de Carla:

Gostaria de estudar mais sobre histórias mitológicas ou livros mais descontraídos, como *the sun is also a star*. Gosto de literatura mas não tenho tempo livre para ler.

(Excerto 8 – Questionário 1 – Carla)

Já Julie e Ariel consideram a leitura em inglês como um desafio, uma maneira de explorar mais a língua inglesa e o conhecimento que têm a respeito dela. Julie mencionou:

Gosto de ler em outras línguas pois é desafiante.

(Excerto 9 – Questionário 1 – Julie)

Ariel ressaltou que gostaria de ler textos em que pudesse:

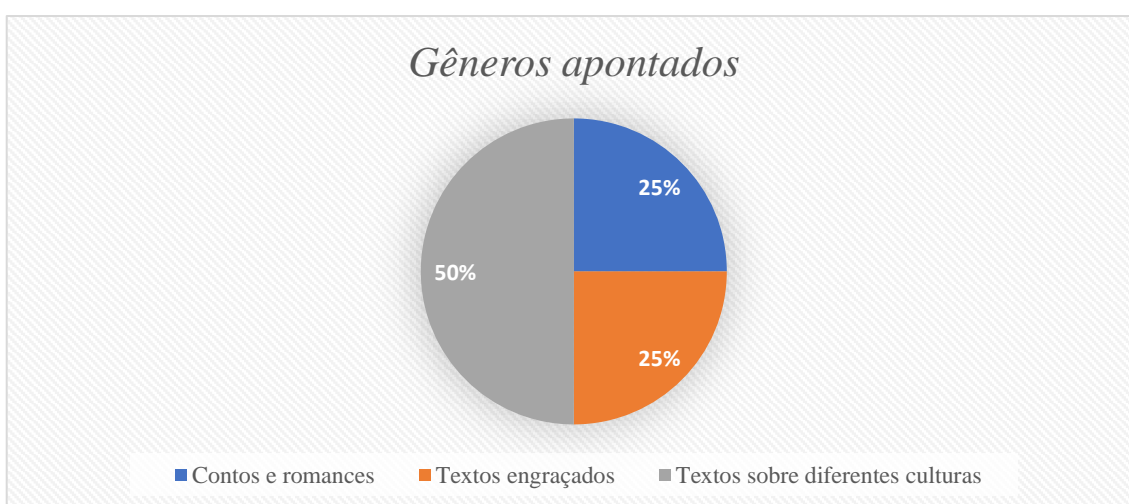
aprender sobre outras culturas, lugares e pessoas [pois] é interessante, aprender sobre a diversidade. Acredito que isso seria um contato a mais com a língua.

(Excerto 10 – Questionário 1 – Ariel)

Mais uma vez, o aparecimento dos textos clássicos na fala de Rosane, também presente nos comentários de Cecília e Clarice, parece reforçar a ideia de que a literatura tem um cânone que deve ser conhecido e estudado porque faz parte da chamada “cultura universal”. Esses textos canônicos também são os mais abordados em aulas de literatura, novelas, séries e documentários, o que justifica que os alunos tenham conhecimento sobre eles.

Na turma de 2022/1, quando questionadas sobre suas preferências, Dina (25%), mencionou contos e romances, enquanto Elis disse preferir textos engraçados (25%), e Joana e Isabel (50%) mencionaram textos sobre culturas geralmente pouco conhecidas:

Figura 4 – Gêneros apontados 2022/1



Fonte: elaborado pela autora

Dina, em sua entrevista, esclareceu:

Eu vou ser sincera. Eu gosto muito de ler: eu gosto do conto, eu gosto da narrativa, gosto do romance, sabe? Eu gosto de livros históricos. Eu gosto de qualquer informação. É muito bom, eu gosto.

(Excerto 11 – Entrevista – Dina)

Elis também mencionou seu desejo de aprender e a vontade de ler textos de todos os tipos:

Eu acho que eu sou bem aberta a isso, não tenho esse problema, não. Minha curiosidade é maior do que escolher um tema, sabe? Eu gosto de coisas engraçadas, coisas que eu vou usar no me[u] cotidiano também, é interessante. Algo que venha me trazer alguma informação, esse tipo de texto para mim.

(Excerto 12 – Entrevista – Elis)

De forma geral, nas duas turmas, as narrativas também predominam: os alunos não mencionaram, em seus questionários, a leitura de poemas ou peças, embora Clarice tenha citado Shakespeare e Bukowski em perguntas anteriores. Essa preferência se deve ao fato de que a narrativa, especialmente o romance, é o gênero mais comercializado, desde meados do século XIX até o presente. Mesmo na atualidade, para Leila Perrone-Moisés, “[a] pesar das incertezas, da fragmentação do saber e da experiência, o romance continua a narrar” e “[a] narração continua sendo uma necessidade humana básica, mesmo desprovida de sequências lineares de causas e efeitos” (2016, p. 47). Para ela,

O romance foi muitas vezes declarado morto, mas o que vemos, na atualidade, é que ele sobreviveu a todas as transformações sociais e artísticas do século XX. O romance sobreviveu por ser um gênero plástico e onívoro, capaz de incluir outros gêneros, da narrativa de aventuras ao ensaio filosófico, do diário íntimo ao relato histórico, da representação realista do mundo em que vivemos à invenção fantástica de outros mundos, do testemunho político à reportagem jornalística, capaz enfim de absorver todo tipo de estilo, prosaico ou poético, e de continuar revelando aspectos da realidade que escapam à hiperinformação das mídias (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 48).

Além disso, não apenas estudantes, mas também alguns professores de língua inglesa consideram poemas e peças teatrais como textos mais complexos, de difícil entendimento e, portanto, escolhem não os ler. Conforme Rahimipour (2020, p. 73,

tradução nossa), “[c]ontos e romances receberam muita consideração acadêmica, mas a poesia e o drama muito raramente foram abordados de maneira apropriada”⁹⁷.

Essa também é a realidade da língua materna. Segundo a 5ª edição dos *Retratos de leitura no Brasil*, apenas 16% de 4.270 leitores mencionaram ler poesia, enquanto romances e contos contam com 44% de leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Esse dado contribuiu para justificar a escolha de se trabalhar narrativas com os alunos do CL, gênero com o qual têm maior contato e, portanto, maior confiança.

2.5 A importância da leitura de textos literários em aulas de inglês

Assim como apresentam interesse em ler algum tipo de literatura em língua inglesa, os alunos também demonstraram que entendem a importância do texto literário em seu processo de ensino-aprendizagem. Todos reconheceram a importância de se ler literaturas em língua inglesa em aulas de inglês como língua adicional. Nas duas turmas, todos os participantes mencionaram que esse tipo de leitura é importante por auxiliar no entendimento de como narrativas são estruturadas, além de contribuir para a aquisição de vocabulário, competência intercultural e outros aspectos.

Esses percentuais vão ao encontro do que Bobkina e Dominguez (2014) discutem em seu artigo. As autoras concluem que “a literatura, quando usada corretamente, pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de habilidades em línguas estrangeiras” (2014, p. 258, tradução nossa)⁹⁸ e que “[i]sso nos leva a refutar mais facilmente os argumentos de estudiosos que são contra o uso da literatura como ferramenta para o ensino de línguas” (2014, p. 258, tradução nossa)⁹⁹.

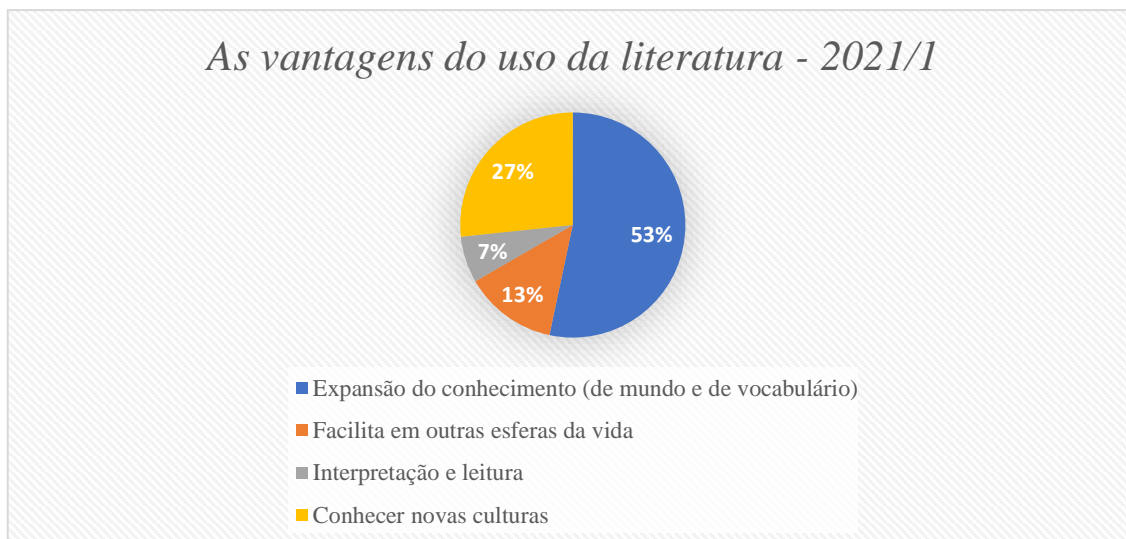
Na turma de 2021/1, as vantagens percebidas pelos alunos quanto à leitura de textos literários em aulas de inglês dividem-se em:

Figura 5 – As vantagens do uso da literatura – 2021/1

⁹⁷ No original: “[s]hort stories and novels have been given much academic consideration, but poetry and drama have roughly been touched upon appropriately”.

⁹⁸ No original: “literature, when used properly, can be an effective tool for developing foreign language skills”.

⁹⁹ No original: “[t]his leads us to more easily refute the arguments of those scholars who are against the use of literature as a tool for language teaching”.



Fonte: elaborado pela autora

A maioria dos alunos (53%) mencionou o aumento de vocabulário como uma das vantagens adquiridas pelo uso da literatura em sala de aula; 27% apontaram a competência intercultural como vantagem, enquanto 13% sublinharam que a literatura auxilia em outras esferas da vida; 7% se referiram à maneira como a literatura ajuda na interpretação e na leitura em geral.

Nas palavras de Clarice:

Acredito que uma das vantagens do estudo de literatura de língua inglesa é que, através da leitura, conhecemos diversas palavras novas e enriquecemos nosso vocabulário. Além disso, acredito que o estudo de literatura de língua inglesa permite que conheçamos aspectos importantes da cultura inglesa. Acredito que não existem desvantagens, apenas um grau maior de dificuldade, visto que entramos em contato com muitas palavras desconhecidas, expressões, gírias, aspectos culturais que desconhecemos, que muitas vezes impedem que a leitura seja fluída.

(Excerto 13 – Questionário 1 – Clarice).

O fator mais reforçado pelos participantes da pesquisa foi o aumento de vocabulário. Como esse é um dos aspectos mais facilmente perceptíveis da aprendizagem de línguas adicionais, não é por acaso que os alunos o mencionam, como sugerem autores como Kheladi (2017) e Stavik (2015). O último reforça que a “[l]iteratura oferece ampla contribuição e os alunos irão, assim, adquirir lentamente diferentes aspectos da linguagem. [...] [A] literatura pode ampliar seu vocabulário e deixar claro para eles como as palavras podem ser usadas de muitas maneiras diferentes em contextos diferentes”

(STAVIK, 2015, p. 10, tradução nossa)¹⁰⁰. O vocabulário apareceu, mais uma vez, na fala de Cecília:

Sobre as vantagens, acho que ampliar o vocabulário e também compreensão/interpretação que são proporcionadas pela leitura.

(Excerto 14 – Questionário 1 – Cecília)

Além do vocabulário, Rosane citou, ainda que indiretamente, o conhecimento de mundo e o conhecimento de mais literatura:

Como vantagens: facilita o aprendizado da língua, apresenta muitas obras e autores diferentes (e muitas vezes até desconhecidos) e contribuiu bastante para melhorar o vocabulário e a escrita do aluno, que passa a ter mais contato com as palavras.

(Excerto 15 – Questionário 1 – Rosane)

Stavik (2015, p. 3, tradução nossa) afirma que “[e]m sua representação da alteridade cultural de maneiras que apelam às nossas emoções, a literatura torna mais fácil colocar-se na posição dos outros”¹⁰¹. Rosane fala de obras e autores antes desconhecidos, o que marca essa questão de alteridade. Gómez Rodríguez (2015, p. 88, tradução nossa) também aborda esse papel da literatura de apresentar aos leitores diferentes culturas:

Um dos argumentos mais fortes para o papel da literatura no ensino de EFL [English as a Foreign Language] é que ela é um meio pelo qual os alunos podem desenvolver sua competência intercultural. Para Zafeiriadou (2001), a literatura possibilita a compreensão e a valorização de culturas e ideologias diferentes das suas, pois preserva o legado artístico e cultural do sentido humano de um determinado grupo. Burwitz-Melzer (2001) argumenta que a literatura convida a ver subjetivamente uma nação ou comunidade étnica porque reflete valores culturais, preconceitos e estereótipos por meio do herói, da heroína e dos personagens da narrativa ou do narrador que conta histórias. Da mesma forma, Carter e McRae (1996), McKay (2001), Amer (2003) e Coppola (2003) afirmam que os textos literários facilitam a construção de uma consciência intercultural porque promovem empatia e tolerância à diversidade e às diferenças.¹⁰²

¹⁰⁰ No original: “[L]iterature offers extensive input and students will thus slowly acquire the different aspects of the language. [...] [L]iterature may broaden their vocabulary, and make clear to them how words can be used in many different ways in different contexts”.)

¹⁰¹ No original: “[I]n its representation of cultural otherness in ways which appeal to our emotions, literature makes it easier to put oneself into the position of others”.

¹⁰² No original: “Uno de los argumentos más contundentes del papel de la literatura en la enseñanza del ILE es que es un medio por el cual los estudiantes pueden desarrollar su competencia intercultural. Para Zafeiriadou (2001), la literatura posibilita la comprensión y apreciación de culturas e ideologías diferentes a las propias, porque esta preserva el legado artístico y cultural del sentido humano de un grupo en particular. Burwitz-Melzer (2001) argumenta que la literatura invita a ver subjetivamente una nación o una comunidad étnica porque refleja los valores, prejuicios y estereotipos culturales por medio del héroe, la heroína y los

Em seu Questionário 2, Rosane mencionou a competência intercultural de forma mais óbvia:

A literatura de um lugar reflete parte da cultura do mesmo, então eu acho necessário, em um curso de línguas estrangeiras, trabalhar textos literários com os alunos, até porque, além da questão de levar parte da cultura da língua inglesa para eles (apresentando autores, lugares, formas de pensar e enxergar o mundo, etc.) eles também ajudam muito com a parte de vocabulário, interpretação de texto, escrita...

(Excerto 16 – Questionário 2 – Rosane)

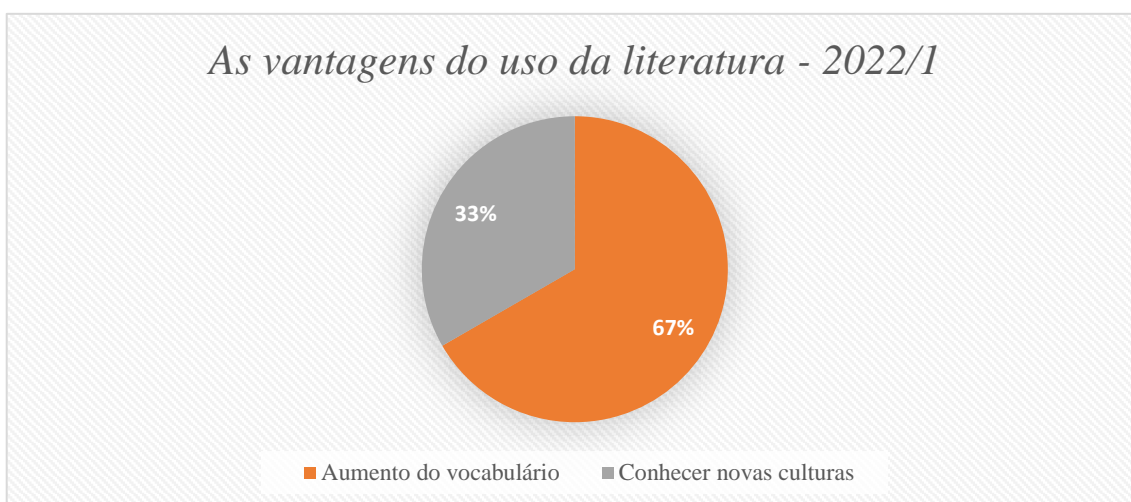
Julie também percebeu a importância da literatura para o desenvolvimento da competência intercultural:

acredito que conseguimos pensar melhor na realidade de outros locais, nos inserirmos nas suas problemáticas, nas questões mais profundas. Muitas vezes o ensino em inglês se limita a aspectos muito pontuais dos países de língua inglesa e que realmente não aprofundam nas vivências dessas sociedades. Então acho que pela literatura é mais fácil observar esses aspectos que muitas acabam passando.

(Excerto 17 – Questionário 2 – Julie).

Na turma de 2022/1, as alunas mencionaram as seguintes vantagens:

Figura 6 – As vantagens do uso da literatura – 2022/1



Fonte: Elaborado pela autora

personajes de la narración o del narrador que cuenta historias. De igual manera, Carter y McRae (1996), McKay (2001), Amer (2003) y Coppola (2003) declaran que los textos literarios facilitan la construcción de una conciencia intercultural porque promueven empatía y tolerancia a la diversidad y las diferencias”.

Mais uma vez, o aumento de vocabulário e a competência intercultural foram apontados pelos participantes da pesquisa. Dina escreveu que a leitura literária

aumenta o vocabulário e segurança, até mesmo para estruturar frases quando nós falamos. Geralmente eu fico nervosa na hora de falar; eu sei perfeitamente estruturar as frases, mas na hora de falar, eu erro, sei que errei, mas aí já é tarde! No entanto, depois que comecei a ler livros por conta própria, observo que tenho melhorado muito, por isso acho que incentivar os alunos a ler histórias, vai ser um ganho na aprendizagem da língua estrangeira dos mesmos.

(Excerto 18 – Questionário 1 – Dina)

Joana também apresentou uma perspectiva parecida com a de sua colega:

Eu acredito que cada língua tem sua particularidade na escrita e somente conhecendo um pouco mais sobre sua literatura é possível entender melhor a estrutura de um texto escrito nessa outra língua. Acredito que isso nos ajuda a ter mais autonomia pra ler e escrever em outro idioma.

(Excerto 19 – Questionário 2 – Joana)

Os dois depoimentos demonstram que as alunas sabem que nem sempre a estrutura de textos de sua L1 é a mesma de sua língua adicional, o que significa que também entendem a importância dos diferentes gêneros textuais na aprendizagem de outra língua.

Como Dina, no exemplo apresentado acima, Elis citou o aumento do vocabulário como uma das vantagens de ler textos literários em língua inglesa. Além disso, assinalou a importância do contexto para a aquisição de novas palavras, da mesma maneira que Isabel, já que, com essas obras,

mesmo sem compreender palavras ou até frases, vamos captando a mensagem, pensando em inglês.

(Excerto 20 – Questionário 1 – Isabel)

Em sua entrevista, Dina também mencionou a diferença entre ler frases que fazem parte de um todo maior, o texto:

às vezes, estudamos muito ensino, assim, de frases, de gramática. Enquanto que, na história, temos um significado.

(Excerto 21 – Entrevista – Dina)

As palavras de Isabel e Dina são um exemplo do que menciona Stavik (2015, p. 10, tradução nossa):

A literatura oferece um amplo insumo e, assim, os alunos irão adquirir lentamente os diferentes aspectos da língua. Sem estar ciente disso, a literatura

pode ampliar seu vocabulário e tornar claro para eles como as palavras podem ser usadas de muitas maneiras diferentes em diferentes contextos. Além disso, oferece exemplos de como a gramática é usada na língua-alvo.¹⁰³

Em sua resposta, Isabel também citou, ainda que brevemente, a questão da cultura:

A leitura de textos literários auxilia na compreensão da língua por meio da cultura.

(Excerto 22 – Questionário 1 – Isabel)

Essa afirmação remete a Lazar (1993), a quem Kheladi (2017, p. 13, tradução nossa) recorre ao argumentar que “a literatura pode muito bem facilitar a tarefa do aprendiz de língua estrangeira em se tornar bem consciente das estruturas sociais, políticas e históricas que o texto retrata”¹⁰⁴.

Em seu segundo questionário, Joana foi outra participante que sinalizou a questão da competência intercultural:

As atividades de leitura me ajudaram a me aproximar da literatura, o que foi algo bom já que eu não tinha esse contato muito próximo antes. Além disso, a leitura das histórias de outras culturas, como o texto da escritora Chimamanda, foi muito interessante para me ajudar a pensar culturas mais distantes, como a cultura nigeriana, sob novas perspectivas.

(Excerto 23 – Questionário 2 – Joana)

Assim, é possível afirmar que tanto a turma de 2021/1 quanto a de 2022/1 conseguiram perceber o que Gómez Rodriguez (2015), Kheladi (2017), Sage (1987), e Stavik (2015), entre outros teóricos citados anteriormente, registraram como benefícios da leitura de textos literários em língua adicional: a transposição de barreiras culturais, o aumento do vocabulário e o contato com diferentes estruturas de texto e gêneros textuais.

2.6 O conto de fadas

Como preparação para discutir o conto de fadas, foi realizada uma atividade de *pre-reading*, ou leitura prévia, a fim de que os estudantes pudessem se (re)familiarizar

¹⁰³ No original: “Literature offers extensive input and students will thus slowly acquire the different aspects of the language. Without being aware of it, literature may broaden their vocabulary, and make clear to them how words can be used in many different ways in different contexts. Also, it offers examples of how grammar is being used in the target language”.

¹⁰⁴ No original: “literature might well facilitate the task for the foreign language learner to become well aware of the social, political and the historical frameworks that the text depicts”.

com o vocabulário relevante a esse tipo de narrativa, tal como *magic*, *royalty*, *witches*, *dwarves* (magia, realeza, bruxas, anões), e se lembrar de contos de fadas mundialmente conhecidos, como *Cinderella*, *Beauty and the Beast* e *Jack and the beanstalk*. Depois de associarem imagens ao vocabulário, os alunos tiveram como tarefa a leitura de *Snow-White and Rose-Red* durante a semana.

Discutiu-se também o simbolismo em *Snow-White and Rose-Red* segundo Bruno Bettelheim (2012) e Jung, assim como mencionado no primeiro capítulo da tese. A importância dos contos de fadas para crianças e adultos, suas releituras e a maneira que alguns contos empoderam/enfraquecem as mulheres também foram pontos relevantes na discussão. Alguns dos alunos ficaram surpresos pelo simbolismo de alguns elementos do conto de fadas, tais como o noivo animal e a possibilidade de que um conto aparentemente simples sobre duas garotas e um urso possa, na verdade, falar sobre a iniciação da mulher à vida de casada e ao sexo.

Os participantes da pesquisa da turma de 2021/1 classificaram a experiência com o conto de fadas da seguinte maneira:

Figura 7 – Classificação da experiência de leitura – 2021/1



A figura acima ilustra que 47% dos participantes mencionaram que a experiência foi positiva, pois entraram em contato com outras culturas, palavras novas e histórias que não conheciam anteriormente. 16% dos alunos afirmaram que a experiência foi divertida, ajudando-os a se manterem focados e motivados. Outros 16% usaram a palavra “difícil”;

e 10%, a palavra “interessante. Já 11% dos participantes classificaram a leitura como “exaustiva” ou “estressante”.

Para Cecília:

Minha experiência tem sido boa, ao mesmo tempo em que é difícil. A leitura pela primeira vez não é fácil, tive que ler mais de uma vez, demorando mais tempo em algumas partes. No conto “Snow-white and Red-rose”, foi bem demorada, a primeira leitura entendi muito pouco, o início foi mais tranquilo, mas perto do clímax e desfecho não entendi bem. Só depois de reler, buscar vídeos curtos sobre a história que entendi melhor. Sobre “The sun is also a star”, sinto que a leitura é mais fluida, ainda “travo” em algumas partes, mas de maneira geral entendo bem.

(Excerto 24 – Questionário 1 – Cecília)

Clarice expressou seu ponto de vista de maneira similar:

Eu estou gostando muito de ler o livro “The Sun Is Also a Star” e também gostei muito de ler o conto de fadas “Snow White and Rose Red”. Tive um pouco de dificuldade neste último, visto que a leitura não fluiu muito bem pela quantidade de palavras que eu não conhecia. Tenho o impulso muito grande de pesquisar todas as palavras desconhecidas, mesmo sabendo que a leitura flui melhor quando tentamos entender pelo contexto. De qualquer forma, a experiência foi muito positiva e fiquei bastante satisfeita por ter conseguido finalizar a leitura e compreender o conto.

(Excerto 25 – Questionário 1 – Clarice)

No Questionário 2, Carla também expressa como a experiência a ajudou:

Eu gostei muito dessa experiência. Ao ler novas histórias sempre desperta um sentimento novo, me envolvo com o personagem e quando vejo já estou interpretando tudo em inglês!

(Excerto 26 – Questionário 2 – Carla)

Rose, Kass e Ariel foram mais sucintas, mas também mais positivas. Ariel, por exemplo, declarou:

Eu achei super interessante os trabalhos literários que tive, pois isso usufrui bastante da minha imaginação. No nível 4 tivemos até apresentações, então achei muito legal, apesar de ficar um pouco nervosa.

(Excerto 27 – Questionário 1 – Ariel)

No Questionário 2, Ariel reforça seu ponto de vista e seu entusiasmo fica evidente:

Tenho tido experiências muito boas, a leitura dos textos literários, usufruem bastante da nossa imaginação e interpretação e eu acho isso bom. Quando estou lendo imagino muitas coisas, se a história for feliz, fico bem entusiasmada.

(Excerto 28 – Questionário 2 – Ariel)

Julie e Gustavo, por outro lado, enfocaram suas dificuldades. Julie disse que se sentiu desconfortável em determinados momentos, os quais

[f]oram difíceis, às vezes estressantes quando não conseguia entender o que estava acontecendo.

(Excerto 29 – Questionário 1 – Julie).

Em seu Questionário 2, Julie menciona os pontos positivos de maneira mais óbvia:

Acredito que [a experiência] tem sido bastante positiva. Tenho tido contato com informações de outras culturas, com conteúdos muito diversos do que eu costumo consumir, então tem sido bastante legal, apesar de desafiador.

(Excerto 30 – Questionário 2 – Julie)

Já Gustavo mencionou mais uma vez a falta de tempo:

[o todo, o curso todo foi] um pouco exaustivo devido ao curto espaço de tempo, principalmente para mim que não tenho disponibilidade fora do horário de aula.

(Excerto 31 – Questionário 1 – Gustavo)

No Questionário 2, ele afirma:

Enriquecimento de vocabulário é a melhor parte apesar de gerar tarefas mais extensas.

(Excerto 32 – Questionário 2 – Gustavo)

No entanto, os alunos também citaram a experiência como positiva. De maneira geral, reagiram muito bem à leitura do conto de fadas e se dispuseram a realizar as atividades a ele relacionadas. Também se dispuseram a responder ao questionário e a auxiliar a pesquisadora no trabalho da melhor forma possível.

Já a turma de 2022/1 reagiu de forma ainda melhor à experiência, visto que a leitura foi feita em sala e houve a leitura de dois textos diferentes: uma adaptação do conto dos Grimm e o conto propriamente dito. Joana descreveu o trabalho como “interessante” e Elis como “empolgante”. Elis, no Questionário 2, mencionou:

Foi uma experiência nova para mim, pois não havia tido contato na sala de aula com esses tipos de literatura em inglês, contos de fadas e também literatura que nos fazem refletir, eu me senti desafiada a desbravar o inglês e também entender o texto e suas diversas formas de interpretação.

(Excerto 33 – Questionário 2 – Elis)

As quatro estudantes também destacaram a leitura em várias aulas diferentes, assim como:

Figura 8 – Classificação da experiência de leitura – 2022/1



Fonte:Elaborado pela autora

Como foram apresentadas a duas versões do texto, Isabel e Dina viram os dois textos como facilitadores para o entendimento do enredo da narrativa. Para Dina,

a história foi apresentada em versões diferentes (original e adaptada). Foi muito bom perceber as transformações que os personagens passam do início para o final da história.

(Excerto 34 – Questionário 1 – Dina)

Já Isabel escreveu:

Eu gostei e achei interessante, pois pudemos conhecer duas versões da história em inglês, como também ouvir a narrativa.

(Excerto 35 – Questionário 1 – Isabel)

Isabel se refere ao fato de que as alunas também ouviram a narrativa lida por um falante de língua inglesa. Para ela, isso foi significativo, já que

[a] sonoridade de uma narrativa feita por falante de língua inglesa nativa auxilia a imaginar as cenas da história. Dá um certo ar de mistério e encanto.

(Excerto 36 – Questionário 1 – Isabel)

Dina também mencionou a leitura sequencial da narrativa:

A leitura foi feita na sequência, em vários dias; o tema: “fairy tales” foi abordado antes da leitura da história, com vídeos interessantes e significativos, esclarecendo seu conceito, a composição de suas partes, como por exemplo, os personagens mais comuns, os locais onde podem estarem situados, a magia e outros elementos que o constituem.

(Excerto 37 – Questionário 1 – Dina)

Talvez, mais do que as outras participantes da pesquisa, por ser professora, Dina tenha notado a sequência didática utilizada durante as aulas. Como ela sublinha, houve uma introdução ao gênero do conto de fadas, alguns de seus elementos e exemplos, assim como a leitura em aulas diferentes. Essa sequência de aulas trouxe a noção de que o conteúdo não foi dado às pressas e de que teve por objetivo facilitar o processo de leitura.

Elis, por outro lado, mencionou o significado dos símbolos presentes no texto, tais como a rosa, o urso, o anão, entre outros. Segundo ela:

Todo o contexto por trás da história também foi bem explicado pela professora, o que deixou ainda mais interessante essas curiosidades sobre os significados de partes do conto. Gostei dessa atividade pois acabamos envolvendo a sala como um todo [...].

(Excerto 38 – Questionário 1 – Elis)

Por último, Joana apontou que a experiência foi interessante porque não sentiu dificuldades em relação ao vocabulário proposto no texto:

Como eu já estou em um nível mais avançado do inglês não foi muito difícil entender o vocabulário do texto. Eu acredito que um vocabulário muito desconhecido é um empecilho na leitura de textos pois é muito desanimador não entender uma parte significativa do texto.

(Excerto 39 – Questionário 1 – Joana).

A partir dos comentários das participantes, é possível notar que não houve apenas o prazer de se entender frases em inglês relacionadas ao texto, mas também momentos de leituras variados, contendo conteúdo crítico, como a diferença entre as duas versões do texto e os possíveis significados dos símbolos presentes na narrativa. Assim, o prazer estético, verdadeiramente literário, também foi proporcionado às alunas como resultado do trabalho em sala de aula.

2.7 O conto contemporâneo

Antes da leitura do conto contemporâneo, nas duas turmas, os estudantes escutaram e leram parte da canção *Sorrow, tears and blood*, de Fela Kuti, músico mencionado na narrativa. Depois disso, por meio de perguntas sobre *The Time story* e citações do conto, houve a discussão sobre as personagens (Matt, Ujuaku e os amigos de Matt), a sexualização de Ujuaku na história e como os alunos se sentiram diante do comportamento de ambos os protagonistas. Os alunos relataram ter lido a história de Adichie com mais facilidade do que o conto de fadas, já que tanto os temas quanto o vocabulário são temporalmente mais próximos do cotidiano em que vivem.

O fato de que o final do conto é aberto, permitindo múltiplas interpretações, também chamou a atenção, porque, dessa maneira, os leitores não sabem como as duas personagens terminam: se Ujuaku de fato volta à Nigéria para viver com o marido; se se separa dele; se Matt insiste em fazer sexo com ela... Tudo fica no terreno do possível e do plausível, já que o texto não fornece respostas. Comidas, músicas e hábitos tipicamente nigerianos como o *moi-moi* e o vinho de palma também foram destacados. Depois de assistir à palestra *The danger of a single story*, os alunos a compararam ao conto em uma atividade avaliativa (Apêndices 11 e 12). Clarice escreveu:

A palestra de Adichie no TED é sobre o perigo de uma única história. Ela fala sobre como as pessoas sabem de apenas uma única história sobre a África. A África é sempre vista como “um lugar de belas paisagens, belos animais e pessoas incompreensíveis, lutando em guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapaz de falar por si e esperando ser salva por um estrangeiro branco e gentil”. Uma história cria estereótipos e eles fazem uma história se tornar a única história. Em “The Time Story”, Matt só conhece esta única história sobre a África. Durante a história, ele constantemente associa a África à AIDS. Além disso, quando Ujuaku lhe mostrou fotos da Nigéria em seu laptop, ele ficou surpreso porque não esperava que as fotos de sua casa fossem tão familiares. As fotos não eram “exóticas o suficiente” para ele. (Excerto 40 – Adichie worksheet – Clarice, grifos no original, tradução nossa)¹⁰⁵

¹⁰⁵ No original: “Adichie's TED talk is about the danger of a single story. She talks about how people know only a single story about Africa. Africa is always seen like ‘a place of beautiful landscapes, beautiful animals and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and aids, unable to speak for themselves and waiting to be saved by a kind, white foreigner’. The single story creates stereotypes and they make one story become the only story. In ‘The Time Story’, Matt only knows this single story about Africa. During the story he constantly associates Africa to aids. Besides that, when Ujuaku showed him photos of Nigeria on her laptop he became surprised because he wasn’t expecting that her pictures of home would be so familiar. The pictures weren’t ‘exotic enough’ for him”.

Por meio de sua escrita, é possível perceber que Clarice foi capaz de fazer a relação entre a palestra e o conto, destacando temas essenciais para Adichie, tais como o preconceito e a sexualização da mulher. A estudante cita exemplos de ambos para afirmar seu ponto de vista. Rosane também mencionou o preconceito e os perigos causados por estereótipos:

[...] Pessoas de outros países (não apenas dos Estados Unidos) tendem a olhar para o continente africano e seu povo com pena ou, muitas vezes, com nojo, por se acharem inferiores, sujos e doentes e o que Chimamanda Adichie conta em suas histórias, e nessa palestra do TED, é que a África é um vasto continente, cheio de cultura e riquezas [...] Que as pessoas de lá também falam inglês e fazem filmes (em Nollywood), e também conhecem Mariah Carey, mas também se orgulham da música de Fela, e assim por diante [...] E que o perigo de conhecer uma única história sobre um lugar é desconsiderar toda a riqueza de recursos culturais, materiais e humanos que nele existem.

(Excerto 41 – Adichie worksheet – Rosane, tradução nossa)¹⁰⁶

Em geral, os estudantes se identificaram com a história de Ujuaku e se sentiram incomodados com o comportamento de Matt e seus amigos estadunidenses, que não entendem a diferença entre afro-americanos e africanos e não se importam em classificar Ujuaku imediatamente como “a black chick” (uma mina negra).

O mesmo pode ser dito em relação às alunas da turma de 2022/1. Por meio de seus textos, foi possível perceber que o conto as ajudou a refletir sobre condições como o racismo, vivências da mulher negra, entre outros temas importantes da narrativa. Dina, por exemplo, escreveu o seguinte em sua atividade (Apêndice 6):

Fica claro que Chimamanda quer que sua história, seu discurso, desperte uma visão de história projetada e construída, de seu próprio povo; para ela, há necessidade de esclarecer e valorizar aspectos e características de seu povo que vão muito além da cor de sua pele, olhos, flora e fauna de seu país; histórias que se entrelaçam em condições socioeconômicas e políticas, contadas por

¹⁰⁶ No original: “The Time Story is related to Adichie’s TED talk because in the experience of the writer (Chimamanda Adichie), as well as in the experience of the character Ujuaku, there were people who only knew a single story about Africa and Africans. What story would that be? That Africa is a place full of wars and diseases, and Africans are a poor people, with little or none education/culture, and this is completely wrong. In The Time Story, Ujuaku presents and explains to Matt (the typical American: blond, blue-eyed and truly uninformed about the rest of the globe) a whole ‘new world’ about Africans and their culture, something that Chimamanda Adichie needed (and still needs) to do in her life. People from other countries (not just the United States) tend to look at the African continent and its people with pity or, often, disgust, because they think they are inferior, dirty and sick people, and what Chimamanda Adichie tells in her stories, and in this TED talk, it is that Africa is a vast continent, full of culture and riches ... That the people there also speak English and make films (in Nollywood), and they also know Mariah Carey, but they are also proud of the music de Fela, and so on ... And that the danger of knowing a single story about a place is to disregard all the wealth of cultural, material and human resources that exist in it”.

homens do povo que criam personagens reais, humanos e verdadeiros, diferentes daqueles criados por aqueles que costumam deter o poder e contam uma história única.

(Excerto 42 – Adichie worksheet – Dina, tradução nossa)¹⁰⁷

Já Isabel disse:

Chimamanda Adichie falou sobre “o perigo da história única” no TED Talk. Ela discutiu sobre como quando sabemos uma única história sobre pessoas torna-se impossível nós as vemos como qualquer outra coisa. Por exemplo, nos acostumamos a relacionar a África à pobreza, violência, AIDS e animais selvagens. Ignoramos que a África é um grande continente e não um país. Quando conhecemos apenas uma única história de um povo, deixamos de ver as pessoas como pessoas que têm vida, família, cultura, emoções, educação e conflitos como qualquer país da América ou da Europa. As pessoas são vistas apenas como um fato. O conto “A história da Time” denuncia isso de forma sensível. O personagem Matt simboliza a visão limitada que a maioria de nós tem sobre os países da África.

(Excerto 43 – Adichie worksheet – Isabel, tradução nossa)¹⁰⁸

A associação da *TEDTalk* ao conto parece indicar que ambos fizeram um trabalho de desconstrução das narrativas que as alunas tinham da África e de seus habitantes, até então. Em sua entrevista, Isabel mencionou:

Achei muito bacana você trazer uma obra de uma escritora que foge, que é europeia e não americana. E eu fiquei feliz. Confesso para você que eu tenho preconceito. Talvez isso dificulte aprender a língua. E aí caiu a ficha. Eu esqueci que na África tem países que falam a língua inglesa. E eu achei que isso é muito bom. Até minha mãe falou que vale a pena sim. Tem outras coisas. Não é só Inglaterra e Estados Unidos. Existem outras oportunidades.

(Excerto 44 – Entrevista – Isabel)

¹⁰⁷ No original: “It’s clear that Chimamanda wants her story, her speech, to awaken a vision of history designed and built, from its own people; for her, there is a need to clarify and value aspects and characteristics of her people, which go far beyond the color of her skin, eyes, flora and fauna of her country; stories that intertwine in socio-economic and political conditions, told by men of the people who create real, human and true characters, different from those created by those who usually hold power and tell a unique story”.

¹⁰⁸ No original: “Chimamanda Adichie talked about ‘the danger of the single story’ on TED Talk. She discussed about when we know a single story about people it becomes impossible, we see them as anything else. For example, we got used to relate Africa to poverty, violence, AIDS and wild animals. We ignore that Africa is a big continent and not a country. When we only know a single history of a people, we stop seeing people as people that have life, family, culture, emotions, education, and conflicts like any country of America or Europe. People are seen only as one fact. The short story ‘The time story’ denounces it in a sensitive way. The character Matt symbolizes the limited vision that the most of us has about countries of Africa”.

Não só Dina e Isabel, mas também Elis e Joana perceberam que, muitas vezes, as mulheres negras e suas vidas são apagadas da literatura ou são tratadas com preconceito e descaso. Para Elis:

podemos observar no texto que Matt conhecia apenas uma parte de uma imensa cultura, a cultura africana, e Ujuaku surpreende Matt ao mostrar fotos do elegante casamento de seu irmão; ele se surpreende com o quanto aquilo se parece com sua realidade.

(Excerto 45 – Adichie worksheet – Elis, tradução nossa)¹⁰⁹.

A surpresa de Matt descrita por Elis é, de certa forma, a surpresa da maioria dos leitores ocidentais brancos que jamais haviam pensado a respeito da Nigéria e da África como locais onde há mais do que a AIDS, a fome e a miséria.

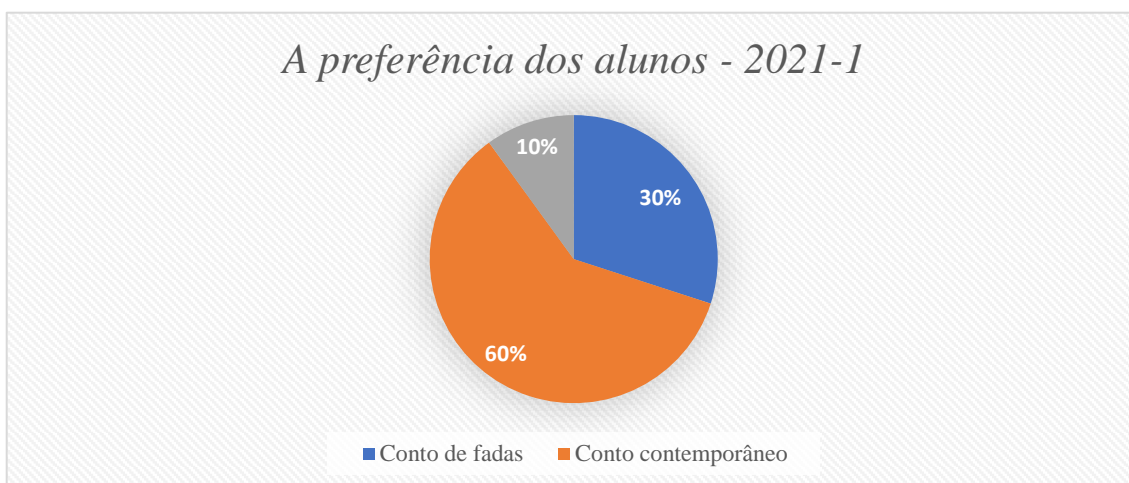
2.8 A preferência dos alunos

Como leitor, é normal que qualquer pessoa sinta mais afinidade em relação a certos tipos de textos do que a outros. A personalidade, assim como experiências de leitura e experiências pessoais prévias interferem nessa identificação; com os alunos do CL, isso aconteceu. A maioria preferiu a leitura do conto contemporâneo, devido à familiaridade de temas e vocabulário, embora tenham se surpreendido também com a leitura do conto de fadas.

¹⁰⁹ No original: “we can observe in the text that Matt had known only a part of an immense culture, African culture and Ujuaku surprises Matt by showing pictures of her brother’s elegant wedding, he is surprised at how much it looks like his reality”.

Na turma de 2021/1, quando questionada, a maioria dos alunos preferiu o conto contemporâneo ao conto de fadas:

Figura 9 – A preferência dos alunos – 2021/1



Fonte: elaborado pela autora

30% dos alunos preferiram o conto de fadas, enquanto 60% preferiram o conto contemporâneo e apenas 10% gostaram de ambos. Carla, que preferiu o conto de fadas, justificou sua escolha da seguinte maneira:

Eu gostei mais do conto de fadas *Rose Red and Snow White*, adorei o simbolismo presente na história.

(Excerto 46 – Questionário 2 – Carla)

Ariel, que também se interessou mais pelo conto de fadas, disse:

Eu gostei dos dois textos. Mas, acho que prefiro o primeiro sobre contos, devido todos os acontecimentos, gostei bastante da leitura, porque eu usei bastante a minha imaginação, conforme a história acontecia eu imaginava algo diferente.

(Excerto 47 – Questionário 2 – Ariel)

O uso da imaginação está ligado ao chamado maravilhoso, no qual, como mencionado no capítulo 1, podem existir animais falantes, a magia de bruxas e fadas, além da linguagem utilizada pelos Grimm para trazer a história a seus leitores. O simbolismo mencionado por Carla é estudado em várias áreas do conhecimento humano, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Bruno Bettelheim (2012) e Chevalier e Gheerbrant (2012), também citados no primeiro capítulo, são apenas dois dos teóricos que interpretam o simbolismo presente nos contos de fadas. Além disso, Bettelheim

(2012, p. 37) afirma que o conto de fadas “é apresentado de um modo simples, despretensioso; nenhuma solicitação é feita ao ouvinte”, o que pode justificar a preferência dos alunos por esse texto.

Os alunos que preferiram o conto contemporâneo justificaram sua escolha por meio da proximidade do texto com a contemporaneidade, da discussão de temas como racismo e sexualização de mulheres africanas da linguagem mais direta e, portanto, mais facilmente compreensível. Rosane escreveu:

Neste semestre, eu gostei de como a literatura foi trabalhada pela professora em sala, e *The Time Story* by Chimamanda Ngozi Adichie foi o meu texto preferido. Eu não a conhecia, muito menos o seu trabalho, então a história me serviu para enxergar um pouco do ponto de vista dela: uma mulher negra, africana e feminista, que expõe suas vivências/experiências e a forma como ela enxerga o mundo e a sociedade em que vivemos através da leitura.

(Excerto 48 – Questionário 2 – Rosane)

Retomando as palavras de Patea (2012, p. 19, tradução nossa), “o conto reflete o relativismo contemporâneo, [...] cujos conceitos fixos e estáveis são abandonados em favor de uma visão de um mundo moderno”¹¹⁰ e esse mundo é o de uma mulher da forma como Rosane descreve Chimamanda: negra, africana e feminista. Julie também disse:

Gostei muito do texto da Chimamanda, achei ele muito maduro, muito bem escrito, muito real. Eu conseguia ver até o embaraço da protagonista em certas situações e achei incrível a maneira como ela conseguiu me fazer imaginar a cena (e até rir de vergonha alheia do personagem).

(Excerto 49 – Questionário 2 – Julie)

A linguagem do texto contemporâneo é realmente mais direta por conta da proximidade temporal dos leitores com o texto lido. Além disso, tendo em vista que não trabalha de forma simbólica, como o conto de fadas, torna seus temas mais facilmente reconhecíveis. Temas tais quais o racismo e a sexualização da mulher estão em voga na sociedade contemporânea porque movimentos como o *Black lives matter* e correntes feministas têm posto à prova o que Derrida chama de falocentrismo, as verdades

¹¹⁰ No original: “the short story reflects the spirit of contemporary relativism. Its emphasis on both single moments of awareness and the fragment marks a mentality in which fixed, stable concepts are abandoned in favor of the vision of a modern world”.

“universais” concebidas por uma sociedade patriarcal, baseada na lógica. O diálogo permeia todo o conto, que se refere mais diretamente à realidade fluida e rápida dos alunos participantes da pesquisa do que *Snow-White and Rose-Red*, facilitando a identificação com as personagens e as situações criadas pela escritora nigeriana.

Em sua entrevista, Gustavo também disse preferir o texto de Adichie:

Pesquisadora: E o que você achou, dos dois contos, como é que foi a leitura, para você? Teve algum com que você se identificou mais, ou menos?

Gustavo: Eu gostei mais desse último, agora, da Chimamanda. Foi bem legal, eu já tinha trabalhado ele também, ele não, um outro conteúdo da Chimamanda, no English Five, aí foi legal, eu gostei bastante. Assim, a dificuldade é por conta do vocabulário.

(Excerto 50 – Entrevista – Gustavo)

Apenas Rosa mencionou gostar de ambos os textos lidos:

Eu gostei muito dos contos infantis e de entender a simbologia por trás deles, mas também gostei muito da História de Chimamanda porque ambos ampliaram meus conhecimentos sobre seus contextos e neste último, pude entender melhor sobre a África, a Nigéria, suas qualidades, cultura, apesar do mundo focar nas inúmeras discrepâncias sociais.

(Excerto 51 – Questionário 2 – Rosa)

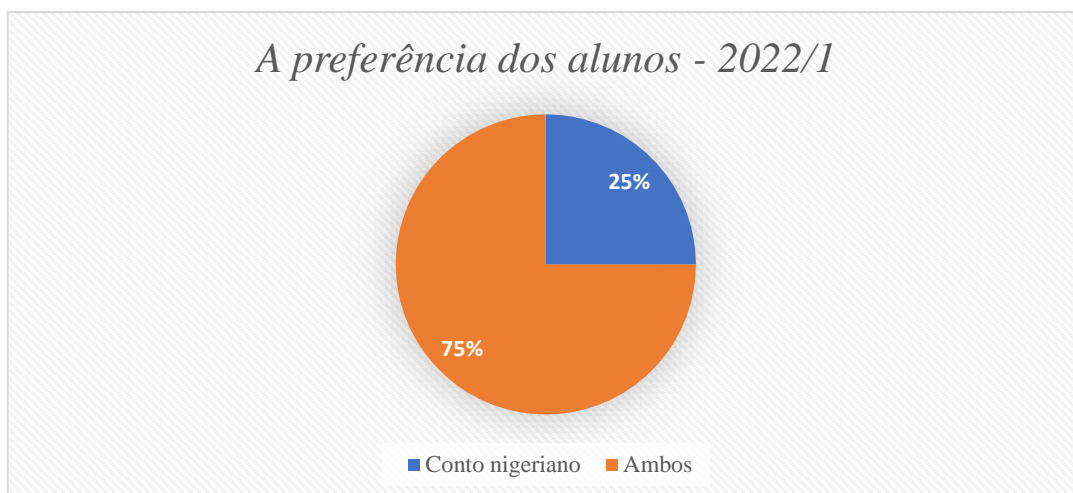
A nostalgia da infância e o simbolismo do conto de fadas a atraíram enquanto o texto de Chimamanda a deslumbrou por conta da desigualdade social e de novos conhecimentos sobre a África. Em sua entrevista, ela comentou:

Rosa: achei muito legal, muito interessante, (sabe, porque a senhora bota) várias coisas, e trouxe, por exemplo, igual da comida, eu nunca me interessei em saber (quanto que é) a comida, da Nigéria e tal, lá na África, e realmente a visão que a gente tem é a África como um todo, não da cidade em si, dos países que tem lá, e aí me despertou para a visão que é do coletivo, (que nos passam, daquilo que a gente vem questionando. Gostei muito).

(Excerto 52 – Entrevista – Rosa)

Por outro lado, na turma de 2022/1, as preferências não foram tão óbvias. Apenas Joana (25%) disse preferir o texto de Chimamanda Adichie ao conto de fadas. As outras participantes disseram ter gostado da leitura de ambos:

Figura 10 – A preferência dos alunos – 2022/1



Fonte: elaborado pela autora

Joana escreveu:

Eu gostei mais da história escrita pela Chimamanda, por que me ajudou a pensar sobre coisas que eu nunca havia pensado. Ao ler sua história eu me interessei muito sobre o tema de conhecer novas culturas sob o olhar direto de seu povo. Eu acredito que essa experiência foi construtiva para me introduzir mais ativamente no mundo da leitura.

(Excerto 53 – Questionário 2 – Joana)

Em sua entrevista, Joana também deixou claro que tem interesse em culturas menos conhecidas:

Eu gosto de... eu estou vendo muito sobre a Armênia. Textos em inglês sobre a Armênia, sobre os armênios parte da literatura, eu acho.

(Excerto 54 – Entrevista – Joana).

Ela teve a percepção de que o conto de Chimamanda trata de uma cultura periférica, diferentemente dos livros didáticos em inglês, que geralmente abordam a cultura estadunidense ou inglesa.

As demais alunas podem ser representadas pela fala de Dina. Ela disse:

Gostei dos dois textos. São estilos literários diferentes, que conseguiram captar minha atenção e interesse.

(Excerto 20 – Questionário 2 – Dina)

Elis também mencionou, em relação ao conto de fadas, que

o tema do texto é algo que nos remete a infância, todos nós algum dia fomos expostos aos contos de fadas, seja por familiares ou por filmes ou livros.
(Excerto 55 – Questionário 1 – Elis).

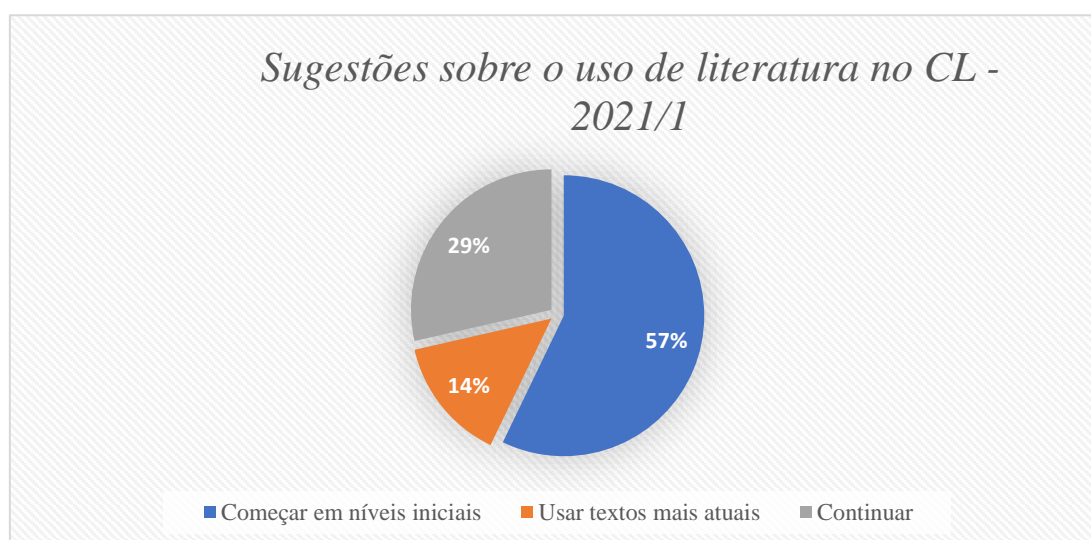
O remeter à infância a fez identificar-se com o conto, o que também deve ter acontecido com as outras alunas, porque, como ela mesma ressalta, todos temos contato com esse tipo de texto e isso geralmente acontece durante a infância. Esse elemento traz, de certa forma, um pouco de nostalgia.

2.9 Sugestões para o CL

Todos os semestres, os alunos do CL fazem uma avaliação de seus professores, das aulas e da estrutura da instituição, podendo também fazer sugestões durante esse momento. No entanto, muitos deles não se questionam sobre as sugestões acerca da leitura literária e tampouco as oferecem. Durante o Questionário 2 e a entrevista, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de haver mais literatura no CL e como se sentiriam a esse respeito. Além disso, puderam dar sugestões sobre o uso de literaturas em suas aulas de acordo as experiências que tinham vivenciado.

Na turma de 2021/1, os alunos apontaram o seguinte:

Figura 11 – Sugestões sobre o uso de literatura no CL – 2021/1



Fonte: elaborado pela autora

57% dos participantes responderam que o uso de literaturas no CL poderia começar nos níveis iniciais. Rosane, por exemplo, comentou:

Minha sugestão é que se trabalhe literaturas em língua inglesa no Centro de Línguas desde os primeiros níveis de ensino do curso, como por exemplo no nível II, porque isso facilitaria muito o aprendizado do aluno. Isto faria com que se criassem hábitos de leitura, ajudaria na interpretação de texto, gramática e vocabulário... Sem contar a experiência de se descobrir novos autores e histórias. Eu, por exemplo, li *Confido*, by Kurt Vonnegut no nível V, e depois comprei um livro de outras histórias do autor, porque gostei muito da forma como ele abordava questões sérias e problemáticas da sociedade de uma maneira leve e irônica. E com certeza eu irei ler outras histórias de Chimamanda Ngozi Adichie, porque ela também me despertou este interesse.
(Excerto 56 – Questionário 2 – Rosane)

Em uma perspectiva semelhante, Ariel escreveu:

Começar com histórias básicas, no decorrer dos níveis e assim indo progredindo nas histórias mais complexas.
(Excerto 57 – Questionário 2 – Ariel)

A ideia de progressão é comum não apenas na literatura em língua adicional, mas na literatura em língua materna também. Ricardo Azevedo (2004, p. 1) comenta que “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”. No caso da literatura em outras línguas, essa capacitação e acumulação acontecem em sala de aula, sob a supervisão de um professor. O curso de idiomas é, geralmente, o único local em que os aprendizes têm contato com as literaturas em línguas adicionais, além das licenciaturas naquelas línguas. Sabendo disso, Rosane e Ariel sugerem que aquelas estejam presentes em mais níveis e por mais tempo. Já Julie sugeriu uma forma de manter os alunos envolvidos:

Eu acho, assim, no questionário eu esqueci de colocar isso, mas eu acho que uma coisa que é interessante é que, pelo menos, assim, nessa questão dos níveis iniciais, seria interessante colocar outros elementos, por exemplo, vai ler o livro do Frankenstein, por exemplo, aí passa, por exemplo, um vídeo de curiosidades, às vezes até um filme mesmo, que seja, um trecho do filme, sabe? Mas uma coisa mais lúdica mesmo, para conseguir envolver o pessoal. Acho que seria algo mais nesse sentido.

(Excerto 58 – Entrevista – Julie)

A literatura envolve mais do que simplesmente o texto literário, abarcando, também, a cultura e o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido. Segundo

Stavik (2015, p. 17, tradução nossa), “o ensino da literatura oferece alteridade linguística e cultural que serve de ponto de partida ideal para os alunos se colocarem em posições diferentes, a fim de compreender melhor o Eu e o Outro”¹¹¹. Assim, esses fatores podem ser explorados para tornar as discussões mais interessantes e dinâmicas. Durante sua entrevista, Gustavo contou que teve uma experiência parecida, já que no Inglês VII teve que lidar com textos literários de forma mais intensa pela primeira vez. No Inglês VIII, por sua vez, não sentiu tanta dificuldade:

No início, por exemplo, no semestre passado, eu senti um pouco de resistência, falava: “Nossa, mas é muito pesado, é muito puxado isso”, mas aí como a gente viu no semestre passado, agora ficou mais tranquilo, então acho que se essa fosse uma prática desde lá do primeiro nível, seria mais legal.

(Excerto 59 – Entrevista – Gustavo)

29% dos alunos sugeriram continuar o uso de literaturas no CL. Carla, é um exemplo desse posicionamento:

Isso [a leitura de literatura] poderia acontecer mais vezes.

(Excerto 60 – Questionário 2 – Carla).

Assim, é possível perceber que os alunos estão abertos ao estudo de literaturas. Também é importante destacar que, embora não tenham colocado as aulas online como uma das desvantagens do trabalho com literaturas no CL, Julie e Gustavo comentaram a respeito. Julie não vê problemas com o ensino online, mas Gustavo sim:

Gustavo: O online dificulta um pouco, porque a gente acaba ficando um pouco negligente, não é sempre que a gente lê, não é sempre que a gente pratica, então o online dificulta um pouquinho, apesar de que, pelo menos a nossa turma, eu não estou achando, assim, que falta interação. Falta um pouco de interação, tem alguns ali que eu vejo que nunca interagiram, mas o online acaba (deixando).

Pesquisadora: Fazendo isso, não é?

Gustavo: Acho que principalmente para vocês, professores, é muito ruim. Eu também dou aula, eu dou treinamentos, e é horrível quando está todo mundo com a câmera fechada. Porque eu não sei quem está prestando atenção, quem não está.

(Excerto 61 – Entrevista – Gustavo)

¹¹¹ No original: “literature teaching offers linguistic and cultural otherness which serves as an ideal point of departure for pupils to put themselves into different positions, in order to better understand Self and Other”.

Portanto, pode-se concluir que, mesmo durante as aulas online, os participantes da pesquisa opinaram durante a discussão sobre os textos e se mostraram abertos a conhecer mais textos literários de variados autores e nacionalidades. Dessa forma, os principais obstáculos para o uso de literaturas em língua inglesa no CL seriam a falta de tempo e a ausência de contato anterior com a literatura.

Quanto à turma de 2022/1, todas as alunas mencionaram que, para elas, esse trabalho deveria ser desenvolvido desde os níveis iniciais do curso. Dina escreveu:

Sinceramente eu acho que o trabalho com a leitura de literaturas, deveria ser planejado, a partir do Inglês I. O aluno já seria estimulado a partir do início de sua trajetória. Poderiam se propostos contos com vocabulário mais simples, que teriam gradativamente seu grau de dificuldade aumentado. Eu acredito que a aprendizagem da língua inglesa seria assim, mais significativa e sólida. É claro que como já alertei, tem que se respeitar, a etapa em que o aluno se encontra; se for só para jogar a história em cima dos alunos, de qualquer jeito, só para dizer que está sendo feito o trabalho com literatura, é melhor ... deixar pra lá, porque os alunos podem se sentir mais perdidos, o que pode dificultar ainda mais as dificuldades de aprendizagem.

(Excerto 62 – Questionário 2 – Dina)

Joana também indicou sua preocupação quanto ao grau de dificuldade dos contos:

Eu gostei da experiência atual com a literatura na língua inglesa, mas em outros cursos eu tive muita dificuldade para interpretar textos. Essa é uma dificuldade particular minha com a literatura, por isso que não costumo ler muito. Nesse sentido, acredito que um trabalho de literatura em língua inglesa pode contemplar textos mais descritivos e textos que vão exigir mais da interpretação do leitor. Os textos mais descritivos podem ser melhores para pessoas que, assim como eu, também possuem alguma dificuldade em entender as nuances de cada texto. Já os textos mais interpretativos podem contemplar as pessoas que possuem um contato maior com a literatura.

(Excerto 63 – Questionário 2 – Joana)

A partir do comentário de Joana, as indicações de Arjona (2018, p. 10, tradução nossa), quando alerta que “é de suma importância que os professores considerem as implicações e limitações pedagógicas que a escolha de um determinado livro didático pode implicar, especialmente no que diz respeito à riqueza e variedade da literatura”¹¹², podem ser retomadas. Afinal, é preciso escolher bem o tipo de texto a ser trabalho,

¹¹² No original: “it is of the utmost importance for teachers to consider the pedagogical implications and limitations that a choice of a particular textbook may imply, especially regarding literature richness and variety”.

verificando se seu nível de dificuldade condiz com o que os alunos já aprenderam sobre a língua inglesa e suas literaturas.

Isabel, por outro lado, fez esta sugestão:

Talvez o CL pudesse propiciar momentos semanais divulgando algumas literaturas ou promover grupos de estudo sobre alguma obra.

(Excerto 64 – Questionário 2 – Isabel)

Essa fala de Isabel, mais uma vez, destaca a importância do CL na divulgação e no trabalho com literaturas em língua inglesa dentro de sala de aula. Como a maioria dos alunos não fazem parte da Faculdade de Letras e não têm aulas específicas de literatura, o CL talvez seja o principal meio que esses alunos têm de conhecer mais sobre obras literárias em outras línguas. No caso da língua inglesa, os alunos do CL podem ter contato com textos africanos e de outros países, como Índia, Jamaica e assim por diante, fugindo do centro Estados Unidos-Reino Unido, que geralmente domina as produções culturais anglófonas. Em sua entrevista, Isabel reconheceu esse fato:

[...] com as apresentações de aula, a literatura acho que é muito enriquecedora. Porque por vontade própria, dificilmente o aprendiz da língua vai buscar a literatura. Eu, por exemplo, estou no doutorado e acabei saindo mais do foco. Às vezes fico mais tempo estudando inglês porque estou com dificuldade porque não estou estudando. Estou só assistindo as aulas e isso é péssimo para aprendiz de língua estrangeira. Mas eu acho que é isso. O contato com outras obras.

(Excerto 65 – Entrevista – Isabel)

De modo geral, a partir da fala dos alunos, tanto por meio da entrevista quanto dos questionários e da atividade sobre a TEDTalk de Chimamanda Adichie, foi possível verificar que elas veem a literatura em outra língua como importante para sua aprendizagem, pois esta proporciona aumento de vocabulário, desenvolve a competência intercultural e propicia o prazer estético. No entanto, o trabalho com o texto literário em sala de aula não pode ser feito às pressas e tanto o texto quanto as atividades a ele referentes não podem ser escolhidos de forma aleatória pelo professor; é preciso que façam sentido e realmente acrescentem ao processo de ensino-aprendizagem.

3 DE *THE TIME STORY* A UMA HISTÓRIA DA *TIME*: EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO

A tradução é uma das atividades mais antigas da humanidade. Sabe-se, por exemplo, que um acordo de paz entre egípcios e hititas, denominado de Tratado de Kadesh, escrito por volta de 1269 a.C., já tinha versões nas línguas de ambos os povos. A versão hitita, em exposição no Museu de Istambul, foi confeccionada em tabuletas de argila. Outro documento famoso gravado em pedra é a chamada Pedra de Roseta, um fragmento de uma estela do Egito Ptolomaico, cujo conteúdo está escrito em egípcio antigo, usando hieróglifos, demótico e grego antigo. Essa pedra, especialmente suas versões em demótico e grego, permitiu ao francês Jean-François Champollion a compreensão dos hieróglifos e a criação da egiptologia moderna por meio da comparação entre as três línguas.

Embora a tradução, seja o processo de traduzir ou o resultado desse processo, aconteça há milhares de anos, os estudos sobre tradução como disciplina acadêmica e um campo de estudos próprio datam do final do século XX. Críticas sobre a tradução e tentativas de sistematizar esse processo contam com a contribuição de autores como Cícero, São Jerônimo, Lutero, Dolet, Goethe, Schleiermacher e muitos outros. Esses pensadores influenciaram a criação dos estudos da tradução, mas a área também apresenta influências da filosofia, da linguística – por meio do estruturalismo, do funcionalismo, da análise do discurso e da pragmática –, da literatura, dos estudos culturais e, nas últimas décadas, dos estudos feministas e pós-coloniais.

Este capítulo apresenta um breve histórico dos estudos da tradução para, em seguida, refletir sobre a tradução sob a perspectiva desconstrutivista e a tradução literária, a fim de estabelecer os critérios para a tradução do conto *The Time story*, de Chimamanda Adichie, do inglês para o português. A tradução é apresentada depois dessas reflexões. Entende-se que a tradução proposta nesta tese é uma das possíveis traduções do conto para o português brasileiro e está histórica e socialmente contextualizada no ano de 2022. Além disso, é influenciada pelo que a pesquisadora entende sobre tradução e tradução literária, assim como por suas percepções acerca de literatura e das literaturas em língua em inglesa.

O capítulo toma os estudos e escritos de Arrojo (2003), Britto (2012), Derrida (2006), Munday (2015), Oustinoff (2011) e Pym (2014) como principal embasamento teórico.

3.1 Uma breve história dos estudos da tradução

Na edição de 2013 do *The Routledge handbook of translation studies*, José Lambert (2013, p. 7, tradução nossa) afirma que:

[é] bem sabido que traduzir e interpretar estão entre as poucas atividades que datam de Babel, senão do Jardim do Éden. Também é bem reconhecido, pelo menos entre os iniciados, que os intérpretes foram mencionados por muitos historiadores ao longo dos tempos, especialmente nas culturas do Oriente Médio.¹¹³

Seguindo essa mesma perspectiva, Jean-François Joly (2012, p. xix, tradução nossa) sugere que a tradução permeia todas as facetas da atividade humana e que:

[a]s pessoas traduzem desde tempos imemoriais. [...] Desde que os humanos criaram sistemas de escrita, os tradutores vêm construindo pontes entre nações, raças, culturas e continentes. Pontes entre o passado e o presente também. Os tradutores têm a capacidade de abranger o tempo e o espaço. Eles permitiram que certos textos centrais – obras de ciência, filosofia ou literatura – adquirissem estatura universal. Os tradutores rompem as paredes criadas pelas diferenças de idioma, abrindo assim novos horizontes e ampliando nossa visão da realidade para abranger o mundo inteiro¹¹⁴.

Além de construir pontes entre diferentes línguas e culturas e permitir que textos das mais diversas áreas circulem internacionalmente, os tradutores e suas traduções também foram e são responsáveis pelo surgimento de alfabetos como o gótico, o armênio e o cirílico; pelo desenvolvimento de línguas nacionais, tais como o alemão, o sueco e o hebraico moderno; e por enriquecer e promover o desenvolvimento de literaturas nacionais, tais como a literatura inglesa com Chaucer, e a literatura argentina com Borges.

Apesar da importância da tradução e dos tradutores, essa área foi reconhecida como uma disciplina própria e institucionalizada apenas no século XX, por volta dos anos 1970 e 1980, quando surgiram os primeiros programas e disciplinas acadêmicas voltados

¹¹³ No original: “[i]t is well known that translating and interpreting are among the few activities that date back to Babel, if not the Garden of Eden. It is also well known, at least among insiders, that interpreters have been mentioned by many historians throughout the ages, especially in Middle Eastern cultures”.

¹¹⁴ No original: “[p]eople have translated since time immemorial. [...] Ever since humans first devised writing systems, translators have been building bridges between nations, races, cultures and continents. Bridges between past and present, too. Translators have the ability to span time and space. They have enabled certain central texts – works of science, philosophy or literature – to acquire universal stature. Translators breach the walls created by language differences, thereby opening up new horizons and broadening our vision of reality to encompass the entire world”.

para a chamada tradutologia ou estudos da tradução. No entanto, isso não quer dizer que não haja escritos sobre tradução antes dessa época. Tradutores escreveram sobre seu trabalho ao longo dos séculos e a tradição tradutória ocidental têm os romanos, especialmente Cícero e Horácio, como seus fundadores.

Cícero, em seu *De optimo genere oratorum* (46 A.C.), estabeleceu uma das problemáticas mais recorrentes da tradução: a escolha entre uma tradução feita palavra por palavra ou uma tradução mais livre, que valoriza o espírito do texto, ou seja, seu significado em vez de sua forma. Esse mesmo tema foi retomado por Horácio, em *Ars Poetica* (19 A.C.). Durante a Idade Média, os tradutores seguiram as prerrogativas romanas. São Jerônimo, que revisou e traduziu a chamada *Septuaginta*, a versão grega da Bíblia, para o latim, em 405, diferenciou a tradução dos textos sagrados e dos profanos. Os primeiros deveriam ser traduzidos palavra por palavra enquanto os demais podiam ser traduzidos conforme seu significado.

No século XV, a Reforma Protestante desafiou o poderio da Igreja Católica, produzindo traduções da Bíblia para línguas vernáculas. Foi nesse período que Lutero traduziu o Novo e o Velho Testamentos para o alemão. Embora seguisse os princípios de São Jerônimo, Lutero preferiu valorizar a variante mais falada de sua língua vernácula. O religioso escreveu que

[v]ocê deve perguntar às mães em casa, às crianças na rua, ao homem comum [sic] no mercado e olhar para suas bocas, como falam, e traduzir dessa maneira, então eles entenderão e verão que você está falando com eles em alemão. (*apud* MUNDAY, 2015, p. 40, tradução nossa)¹¹⁵.

No entanto, esse tipo de tradução era arriscado e os tradutores William Tyndale e Étienne Dolet, que traduziram o texto sagrado para o inglês e o francês, respectivamente, acabaram condenados pela Inquisição e assassinados como hereges. Durante o Renascimento, os tradutores passaram a se preocupar com a elegância dos textos, o que leva Michaël Oustinoff (2011, p. 43) a ressaltar o fato de que, “se olharmos para o Renascimento, até mesmo as traduções que precisaram ser mais fiéis têm a virtude de serem belas. Em matéria de tradução, os séculos XVII e XVIII porão as considerações estéticas em primeiro plano” .

¹¹⁵ No original: “[y]ou must ask the mother at home, the children in the street, the ordinary man [sic] in the market and look at their mouths, how they speak, and translate that way; then they’ll understand and see that you’re speaking to them in German”.

Essas traduções são conhecidas como as “belas infiéis”, visto que se traduzia sem a preocupação em relação à fidelidade ao texto original. Os tradutores acrescentavam, cortavam e modificavam obras sem preocupação com o plágio, termo que ganha sentido pejorativo apenas no final do século XVIII. Segundo Oustinoff (2011, p. 39), “com efeito, as fronteiras entre imitação, tradução e adaptação variam conforme as épocas” e a definição dessas fronteiras também é uma das questões com as quais se preocupam os estudos da tradução.

Já no século XIX, a obra de Friedrich Schleiermacher define dois tipos de tradução: uma que valoriza a língua da qual se traduz e outra que valoriza a língua para a qual se traduz, ou seja, uma tradução pró-fonte e uma tradução pró-alvo. Para Munday (2015, p. 48, grifos no original, tradução nossa),

[a] estratégia preferida de Schleiermacher é levar o leitor em direção ao escritor. Isso não implica escrever como o autor teria feito se tivesse escrito em alemão. Isso seria semelhante à fórmula de Dryden, um método de “naturalização” que alinhou o texto estrangeiro com os padrões típicos da LD [língua de destino]. Em vez disso, o método de Schleiermacher é “dar ao leitor, por meio da tradução, a impressão que ele teria recebido como um alemão lendo a obra na língua original” (ibid.: 50)¹¹⁶.

A discussão proposta por Schleiermacher é depois revista e gera a oposição entre tradução estrangeirizante e tradução domesticadora, em que a primeira valoriza as características da língua do texto do qual se traduz e a segunda, as características da língua para a qual se traduz.

Durante o Romantismo, os tradutores valorizavam a originalidade do texto literário e, portanto, o texto “original” em vez da tradução. Assim, a tradução, embora necessária, passou a ser vista como uma atividade menor, que gera perdas em relação ao conteúdo original que se traduz. O ditado italiano “*traduttore, traditore*” (tradução, traição) é representante desse tipo de pensamento, que, apesar de contestado, resiste ainda hoje, visível na cultura de países como Estados Unidos e Inglaterra, que preferem não ler traduções.

¹¹⁶No original: “Schleiermacher’s preferred strategy is to move the reader towards the writer. This does not entail writing as the author would have done had he written in German. That would be similar to Dryden’s formula, a ‘naturalizing’ method that brought the foreign text in line with the typical patterns of the TL [target language]. Instead, Schleiermacher’s method is to ‘give the reader, through the translation, the impression he would have received as a German reading the work in the original language’ (ibid.: 50)”.

Conforme Oustinoff (2011, p. 52), “a tradução representa apenas de 2 a 4% das obras publicadas nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha, enquanto representa [de] 8 a 12% na França, em torno de 14% na Alemanha, chegando a 25% na Itália e a 39% no Brasil” (). Além disso, ingleses e estadunidenses preferem ler traduções como se estivessem escritas em sua própria língua, em uma atitude claramente etnocentrista.

Na primeira metade do século XX, Walter Benjamin publica um dos principais textos sobre a filosofia e sua relação com a tradução de textos literários. Na perspectiva benjaminiana,

o texto traduzido não existe para dar aos leitores uma compreensão do “significado” ou conteúdo de informação do [texto] original. Em vez disso, existe separadamente, mas em conjunto com o original, vindo depois dele, emergindo de sua “vida após a morte”, mas também dando ao original uma “vida continuada”. (MUNDAY, 2016, p. 260, grifos no original, tradução nossa)¹¹⁷.

Para Benjamin (2009, p. 25), a finalidade da tradução é “expressar a relação mais íntima entre as línguas”. O processo tradutório enriquece a língua para qual a tradução se destina, mas também favorece a língua do original, já que este não poderia existir por muito tempo sem a tradução. A relação harmoniosa entre a língua do original e a tradução gera o que o filósofo alemão chama de “língua pura”. No entanto, a ideia de língua pura pode ser facilmente contestada porque “não oferece uma solução tradutória prática” (MUNDAY, 2016, p. 262, tradução nossa)¹¹⁸.

Ainda na primeira metade do século XX, o surgimento da Linguística influencia a tradução. Em 1959, Roman Jakobson, seguindo o estruturalismo saussureano, “descreve três tipos de tradução: intralingual, interlingual e intersemiótica,¹¹⁹. A tradução intralingual é uma tradução realizada dentro de uma mesma língua, como acontece nos dicionários monolíngues ou quando uma mãe explica alguma palavra para uma criança, por exemplo. Já a tradução interlingual é a tradução propriamente dita, entre duas línguas diferentes. A tradução intersemiótica, por sua vez, se relaciona à passagem da literatura para o cinema ou vice-versa, da pintura para a escultura e assim por diante.

¹¹⁷ No original: “the translated text does not exist to give readers an understanding of the ‘meaning’ or information content of the original. Instead, it exists separately but in conjunction with the original, coming after it, emerging from its ‘afterlife’ but also giving the original ‘continued life’”.

¹¹⁸ No original: “does not offer a practical translation solution”.

¹¹⁹ No original: “describes three kinds of translation: intralingual, interlingual and intersemiotic, with interlingual referring to translation between two different written sign systems”.

Jakobson também se preocupa com os termos “equivalência” e “traduzibilidade”, considerando que a primeira envolve principalmente léxico e gramática; e a segunda, a possibilidade de um texto ser traduzido ou não. Nos anos 1960, Eugene Nida também se preocupa com a questão da equivalência, definindo a equivalência formal, preocupada em manter a forma e conteúdo do texto original na tradução, e a equivalência dinâmica, que valoriza o sentido acima da forma, fazendo o receptor do texto entendê-lo de acordo com suas necessidades linguísticas e expectativas culturais. Nida descreve esses dois tipos de equivalência em sua obra *Toward a science of translation*. Para Oustinoff (2011, p. 58), “quem diz linguística, diz ciência”, mas não há consenso sobre a tradução ser uma operação linguística, literária ou ambas.

Ainda nos anos 1960, os pesquisadores passaram a se preocupar com os procedimentos e estratégias da tradução (Vinay e Darbelnet) e os processos cognitivos envolvidos no processo da tradução (Lederer). Vinay e Darbelnet, em *Comparative stylistics of French and English*, estabeleceram uma taxionomia que envolve duas estratégias gerais de tradução: a direta e a oblíqua, que são variações dos termos “palavra por palavra/livre” ou “estrangeirizante/domesticadora”. Também descreveram sete tipos de procedimentos, ou técnicas, utilizados pelos tradutores em diferentes momentos durante a tradução. São eles: empréstimo, decalque, transposição, modulação, equivalência, adaptação, amplificação, explicitação e generalização (MUNDAY, 2015).

Nos anos 1970 e 1980, quando os estudos da tradução se formalizam, emerge uma abordagem mais funcionalista da tradução, interessada na tradução de metáforas e na diferença entre variados textos e gêneros literários (Reiss, 2004; Vermeer, 2012). Nesse sentido, a preocupação envolve o texto como unidade de comunicação e as funções exercidas por ele durante o ato comunicativo. Para Reiss (2004), há quatro tipos de textos: os informativos, os expressivos, os operativos e os multimodais. Para cada uma dessas categorias, Reiss (2004) oferece exemplos de gêneros discursivos. Os textos informativos se relacionam às palestras, relatórios e livros de referência. Os expressivos fazem referência a poemas, peças e quadrinhos. Os operativos abarcam propagandas e campanhas eleitorais. Já os multimodais envolvem filmes, propagandas faladas e assim por diante. A principal crítica ao modelo de Reiss contesta

se os tipos e gêneros de texto podem ser diferenciados com base na função primária. Um relatório anual de negócios, classificado por Reiss como um texto fortemente informativo, também pode apresentar um lado fortemente expressivo. Também pode ter várias funções na cultura de origem: como um texto informativo para os diretores da empresa e como um texto operativo para

persuadir os acionistas e analistas de mercado de que a empresa está sendo administrada de forma eficiente. (MUNDAY, 2016, p. 120, grifos no original, tradução nossa)¹²⁰.

A partir dos anos 1990, a análise do discurso também passa a influenciar os estudos da tradução, assim como a pragmática e a sociolinguística (Baker, Halliday, Hatim e Mason). Baker utiliza princípios da pragmática como coerência para a tradução dos textos e Hatim e Mason começam a analisar os jogos de poder presentes na tradução (MUNDAY, 2015). Aos poucos, “teorias linguísticas da tradução têm sido abandonadas e a atenção se volta para a tradução centrada na transferência cultural e na interface entre tradução e outras disciplinas nascentes dentro dos estudos culturais” (MUNDAY, 2016, p. 219, tradução nossa)¹²¹.

Na contemporaneidade, pesquisadores e tradutores se interessam em como ideologias e gênero interferem nas traduções e nos estudos da tradução, além de estarem atentos às relações de poder em um mundo pós-colonial associado a tecnologias como a internet. Anthony Pym (2014, p. 119, tradução nossa), por exemplo, discute a importância da localização para a tradução contemporânea, já que lida com softwares e “involves tomar um produto e fazê-lo cultural e linguisticamente apropriado para um local (país/região e língua) onde será vendido e usado”¹²².

O autor também discorre sobre o trabalho de Homi K. Bhabha, que “vê que os movimentos tradutórios atravessam fronteiras previamente estabelecidas e, portanto, as questionam” (PYM, 2014, p. 142, tradução nossa)¹²³, assim como questiona também o papel do tradutor, que conhece, no mínimo, duas línguas diferentes e, portanto, duas culturas diferentes. Dessa forma, qualquer discurso sobre tradução “decreta a hibridização” (PYM, 2014, p. 142, tradução nossa)¹²⁴. Para o pesquisador australiano, “‘tradução cultural’ vai além das traduções como textos restritos (escritos ou falados); sua

¹²⁰ No original: “*whether text types and genres can be differentiated on the basis of the primary function. An annual business report, classed by Reiss as a strongly informative text, may also show a strongly expressive side. It may also have several functions in the source culture: as an informative text for the company’s directors and as an operative text to persuade the shareholders and market analysts that the company is being run efficiently*”.

¹²¹ No original: “[I]inguistic theories of translation have been sidelined and attention has centred on translation as cultural transfer and the interface of translation with other growing disciplines within cultural studies”.

¹²² No original: “involves taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold”.

¹²³ “sees that translatorial movements traverse previously established borders and thereby question them”.

¹²⁴ No original: “enacts hybridity”.

preocupação é com processos culturais gerais, em vez de produtos linguísticos finitos” (PYM, 2014, p. 144, grifo no original, tradução nossa)¹²⁵.

Uma tendência dos estudos da tradução, na contemporaneidade, é a análise desconstrutivista, baseada na desconstrução de dicotomias como original/tradução, autor/tradutor, tradução palavra por palavra/tradução livre e assim por diante, em uma tentativa de descentralizar os estudos da tradução. Segundo Pym (2014, p. 105, tradução nossa), de uma forma geral, nos estudos da tradução, “a desconstrução propõe que deveríamos aceitar que a língua(gem) não é transparente a intenções, referenciais ou valores”¹²⁶. Essa perspectiva, que será apresentada no tópico a seguir, está de acordo com as pesquisas mais recentes nos estudos culturais, estudos feministas e outras áreas também influentes nos estudos da tradução.

3.2 Uma perspectiva desconstrutivista da tradução

Os principais escritos de Derrida sobre a tradução estão em seu livro *Des tours de Babel*, publicado em 1985. Partindo de uma leitura de Benjamin e seu ensaio *A tarefa do tradutor*, o filósofo francês questiona “as teorias de significado e tradução que se baseiam em uma identidade linguística estável” (MUNDAY, 2016, p. 264, tradução nossa)¹²⁷, assim como várias das premissas sob as quais se sustentam as teorias da tradução, como a divisão de Jakobson em três tipos de tradução e “a possibilidade de descrever e explicar detalhadamente o processo de tradução por linguagem escrita ou falada” (MUNDAY, 2016, p. 264, tradução nossa)¹²⁸.

Derrida inicia a obra tratando da história bíblica da torre de Babel, explorando a etimologia da própria palavra “Babel”, relacionando-a à “confusão” e ao nome de Deus. Quando os homens tentam construir uma torre que vá até o céu, domínio de Deus, este confunde suas línguas, impedindo o projeto, mas também impondo-lhes o nome Babel (confusão), que pode, simultaneamente, na leitura derridiana, ser o nome de Deus. A questão da história bíblica gira em torno do nome próprio:

¹²⁵ No original: “[c]ultural translation’ moves beyond translations as restricted (written or spoken) texts; its concern is with general cultural processes rather than finite linguistic products”.

¹²⁶ No original: “deconstruction proposes that we should accept that language is not transparent to intentions, referents, or values”.

¹²⁷ No original: “the theories of meaning and translation that are based on a stable linguistic identity”.

¹²⁸ No original: “the possibility of fully describing and explaining the translation process by written or spoken language”.

“Babel” podia ser entendida numa língua com o sentido de “confusão”. Por conseguinte, da mesma forma que Babel é ao mesmo tempo nome próprio e nome comum, Confusão torna-se também nome próprio e nome comum, um como o homônimo do outro, o sinônimo também, mas não o equivalente, pois não seria questão de confundi-los no seu valor. (DERRIDA, 2006, grifos no original, p. 21).

Os semitas queriam, segundo essa interpretação, criar um nome para si mesmos ao construir uma torre tão alta, capaz de ir até o céu:

Procurando “se fazer um nome”, fundar ao mesmo tempo uma língua universal e uma genealogia única, os Semitas querem colocar a razão no mundo, e essa razão pode significar simultaneamente uma violência colonial (pois eles universalizariam assim seu idioma) e uma transparência pacífica da comunidade humana. Inversamente, quando Deus lhes impõe e opõe seu nome, ele rompe a transparência racional, mas interrompe também a violência colonial ou o imperialismo lingüístico. Ele os destina à tradução, ele os sujeita à lei de uma tradução necessária e impossível; por conseguinte, do seu nome próprio traduzível-intraduzível. (DERRIDA, 2006, grifo no original, p. 25).

Assim, a história da torre de Babel não é uma história da multiplicidade das línguas, mas sobre como o significado não é inerente à linguagem, não é anterior a ela, mas procede de um contexto específico, como o próprio nome Babel (DAVIS, 2001). A universalidade da língua(gem) se torna impossível e a tradução também se torna impossível porque não existe uma relação unívoca entre uma palavra e seu significado. Há várias possibilidades de tradução e, por isso, “[o] tradutor é endividado, ele se apresenta como tradutor na situação da dívida; e sua tarefa é de devolver, de devolver o que devia ter sido dado” (DERRIDA, 2006, p. 27).

A relação entre os signos, formados por significante e significado, estabelecida por Saussure não é, portanto, unívoca: um signo apenas existe na diferença, quando comparado a outro signo, que, por sua vez, é comparado a outro e mais outro. Para Derrida (2006), o original precisa da tradução tanto quanto a tradução precisa do original. O original, por não haver uma língua universal, existe na falta: não consegue atingir todas as línguas do mundo e muito menos todos os leitores. Dessa forma, precisa da tradução para sobreviver à sua própria língua e ao contexto em que foi criado. A tradução, por sua vez, não existiria sem original, embora não deva ser nem imitação nem cópia.

Como o original precisa da tradução, não pode ser considerado superior a ela, como indica o famoso ditado italiano mencionado anteriormente. Além disso, como não existe uma relação binária entre significante e significado, é impossível que o tradutor

traduza a intenção do autor ao escrever o texto. Nas palavras de Izadi (2016, n.p., grifo no original, tradução nossa):

o tradutor jamais seria capaz de diagnosticar e transferir o significado ou intenção do autor sem causar-lhe dano; portanto, significaria que, uma vez que um tradutor não pode transferir o significado ou a intenção do texto, toda tradução estaria sob o guarda-chuva da interpretação. Mais importante, uma vez que nenhuma interpretação pode exaurir totalmente o significado do texto, pode haver um número infinito de interpretações, mas isso não deve ser considerado um sinal verde para o paradigma “vale tudo”. Conforme explicado acima nas questões de iterabilidade e limite, cada linguagem possui elementos de estabilidade estrutural que são na verdade a sedimentação do uso anterior da linguagem, mais comumente conhecido como institucionalização, e para o significado de um texto evoluir, é inevitável que primeiro tenha relações sexuais com esses elementos.¹²⁹

Diferentemente de Benjamin, que acredita na harmonização entre a tradução e o original para a criação de uma língua pura, Derrida (2006, p. 50, grifo no original) considera que

uma tradução esposa o original quando os dois fragmentos ajuntados, tão diferentes quanto possível, se completam para formar uma língua maior, no curso de uma sobrevida que modifica todos os dois. Pois a língua materna do tradutor, nós constatamos, altera-se aí igualmente. Pelo menos, tal é a minha interpretação – minha tradução, minha “tarefa do tradutor”. É o que chamei o contrato de tradução: himeneu ou contrato de casamento com promessa de inventar um filho cuja semente dará lugar à história e ao crescimento.

É esse filho que ganha a sobrevida descrita por Benjamin: é ele que sobrevive ao original e à tradução, mas não existiria sem ambos. Conforme Munday, “o texto original e o traduzido têm uma dívida mútua; eles também devem uma dependência mútua e sobrevivência, uma vez que o ato de tradução ou performance babeliana tenha ocorrido” (MUNDAY, 2016, p. 264, tradução nossa)¹³⁰. A relação binária entre original/tradução é desfeita e ambos “não devem ser vistos como polos opostos de um continuum ou

¹²⁹ No original: “the translator would never be able to diagnose and transfer the meaning or intention of the author without doing any harm to it; it therefore would mean that since a translator cannot transfer the meaning or intention of the text, then all translation would come under the umbrella of interpretation. More importantly, since no interpretation can fully exhaust the meaning of the text, there can be an infinite number of interpretations, but this should not be considered a green light for the ‘anything goes’ paradigm. As is explained above under the issues of iterability and limit, each language has elements of structural stability which are actually the sedimentation of previous usage of language, more commonly known as institutionalization, and for the meaning of a text to evolve, it is inevitable to first have intercourse with these elements”.

¹³⁰ No original: “original and translated text owe a debt to each other; they also owe a mutual dependence and survival, once the translation act or Babelian performance has taken place”.

dicotomias binárias, pelo contrário, esses elementos devem operar em uma relação simbiótica entre si” (IZADI, 2016, n.p., tradução nossa)¹³¹.

Segundo Rosemary Arrojo (2003, p. 39),

para a reflexão desconstrutivista, o significado não se encontra preservado no texto, nem na redoma supostamente protetora das intenções conscientes de seu autor, tampouco nasce dos caprichos individualistas de um leitor rebelde; o significado se encontra, sim, na trama das convenções que determinam, inclusive, o perfil, os desejos, as circunstâncias e os limites do próprio leitor.

Para a tradutora brasileira, a tradução pode servir “como um instrumento desconstrutor de proposições acerca da linguagem há muito estabelecidas e raramente discutidas” (ARROJO, 2003, p. 72). Nenhuma tradução é produto de uma “uma compreensão ‘neutra’ e desinteressada ou um resgate comprovadamente ‘correto’ ou ‘incorreto’ dos significados supostamente estáveis do texto de partida” (ARROJO, 2003, p. 67, grifos no original). Na verdade, uma leitura desconstrutivista da tradução põe não apenas a definição de original e tradução em jogo, mas também questiona categorias como gênero textual e estética:

Da mesma forma que desconstrói a noção logocêntrica de significado estável e recuperável, a tradução desconstrói também a noção logocêntrica do poético ou do estético enquanto categorias independentes de um leitor ou de uma leitura. Sempre que a tradução de um poema, por exemplo, for utilizada e aceita por um grupo qualquer, estará em jogo também, para esse mesmo grupo, a própria concepção do que seja um poema ou do que constitui o poético nesse poema. (ARROJO, 2003, p. 77).

Assim, a proposta de uma tradução desconstrutivista, nesta tese, visa não à destruição do texto a ser traduzido, mas à noção de que qualquer tradução, inclusive a realizada pela pesquisadora, não consegue recuperar o sentido ou significado do texto original pretendido pelo autor, visto que o sentido não é pré-existente ao texto. O significado se cria durante a tradução de acordo determinado contexto sócio-histórico e de acordo com o que o tradutor e a sociedade da qual e para qual ele traduz entendem por literário, modificando-se a cada leitura realizada.

3.3 A tradução literária

¹³¹ No original: “should not be viewed as opposite poles of a continuum or binary dichotomies, rather, these elements should operate in a symbiotic relationship with each other”.

Embora não haja uma única definição para o que é literatura e o literário ou a chamada literariedade se modifique de acordo com determinada época e cultura, ainda assim é possível afirmar que a tradução de um texto literário não acontece da mesma maneira que a de um manual para um celular ou um livro de anatomia, por exemplo. Segundo Cees Koster (2014, p. 140, tradução nossa):

Embora de um ponto de vista puramente quantitativo, a tradução literária, mesmo em culturas com grande importação de tradução, seja frequentemente um fenômeno marginal, é considerada a forma de tradução de maior prestígio e de maior significado cultural. Como consequência, também é historicamente a forma de tradução mais discutida. Como acontece com qualquer forma de tradução, a tradução literária é um fenômeno multifacetado, híbrido, complexo e imensamente interessante.¹³²

De fato, quando Cícero, São Jerônimo, Dolet, Schleiermacher, Goethe e outros autores falam sobre tradução, referem-se a obras literárias ou filosóficas, e não aos chamados textos técnicos ou não literários. Estes recebem consideração dos estudos da tradução quando a disciplina se institucionaliza e é influenciada pela linguística, da sociologia e dos estudos culturais. A tradução literária também tem sido, por muito tempo, vista como parte do ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Segundo Chen (2014), o professor romano Quintiliano advogava em favor do uso das fábulas de Esopo para o ensino de latim. Mais tarde, já no século XV, Erasmo de Roterdã, seguindo a metodologia de Quintiliano, insistia no uso de histórias mitológicas e pouca formação inicial em gramática para o ensino-aprendizagem de seus alunos. Depois de Erasmo, Comenius, no século seguinte, perpetuou essa tradição.

Esse modelo de ensino de línguas adicionais se manteve popular durante todo o século XIX e no início do século XX, sendo chamado de método de Gramática e Tradução ou *Grammar-translation method*. Os aprendizes traduziam, com a ajuda de dicionários e gramáticas, os textos literários do latim e do grego e, também, de outras línguas vernáculas que quisessem aprender. Embora esse método seja criticado pelo pouco interesse “dado às dimensões literárias do texto”, visto que “o aspecto estético da

¹³² No original: “Although from a purely quantitative point of view, literary translation, even in cultures with a large translation import, is often a marginal phenomenon, it is considered to be the most prestigious form of translation and the one with the highest cultural significance. As a consequence it is also historically the most discussed form of translation. As with any form of translation, literary translation is a multifaceted, hybrid, complex and immensely interesting phenomenon”.

literatura não era uma preocupação principal já que os estudantes não eram encorajados a interagir com o texto literário tratando-o como uma obra de arte” (KHELADI, 2017, p. 11, tradução nossa)¹³³, ainda assim demonstra o papel de prestígio da tradução literária durante séculos.

Nas últimas décadas, depois do surgimento do *Communicative Approach* e demais métodos que valorizam o ensino crítico e a participação do aprendiz no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, estudos apontam para o retorno da tradução literária como “uma atividade profissional e como exercício pedagógico específico, realizado paralelamente a outras tarefas de aprendizagem de línguas” (LAVIOSA, 2014, p. 26, tradução nossa)¹³⁴. Entre alguns dos benefícios proporcionados pelo ensino da tradução como um exercício pedagógico, estão: o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas – escrita, fala, leitura e escuta – e a possibilidade de “refletir sobre as diferentes maneiras pelas quais a L1 e a L2 alcançam o mesmo propósito comunicativo” (LAVIOSA, 2014, p. 27, tradução nossa)¹³⁵.

Para Clifford E. Landers (2001 p. 4-5, grifo no original, tradução nossa), a tradução literária é a única em que o tradutor pode “experimentar as alegrias estéticas de trabalhar com grande literatura, de recriar em uma nova linguagem uma obra que, de outra forma, permaneceria além do alcance, efetivamente ‘em código’, na metáfora do célebre romancista holandês Cees Nooteboom”¹³⁶. Embora essa definição não esteja de acordo com a perspectiva desconstrutivista, que vê toda tradução como reescrita e, portanto, recriação, é importante notar que Landers enfatiza o caráter criativo e imaginativo da literatura, que é o que de fato a difere de um discurso como a filosofia e, mesmo, o direito. Nesse sentido, Derrida reconhece a especificidade da literatura em seu texto *Essa estranha instituição chamada literatura* (2014), no qual afirma que a literatura é a única instituição que foge à institucionalização e, portanto, tem o poder de dizer tudo.

¹³³ No original: “little interest was focused on the literary dimensions of text. In other words, the aesthetic aspect of the literature was not a major concern as students were not encouraged to interact with the literary text as a work of art to ultimately build up their own literary judgments”.

¹³⁴ “a professional activity and as a specific pedagogic exercise, carried out alongside other language-learning tasks”.

¹³⁵ No original: “reflect on the different ways in which the L1 and the L2 achieve the same communicative purpose”.

¹³⁶ No original: “experience the aesthetic joys of working with great literature, of recreating in a new language a work that would otherwise remain beyond reach, effectively ‘in code,’ in the metaphor of the celebrated Dutch novelist Cees Nooteboom”.

Além disso, como um dos benefícios da tradução literária, Landers (LANDERS, 2012, p. 5, tradução nossa) salienta que “[o] tradutor literário pode se animar por ter expandido o número potencial de leitores de um romance de, digamos, os cinco milhões que leem finlandês para meio bilhão que leem o inglês como primeira ou segunda língua”¹³⁷. Para ele, que é tradutor do português para o inglês, essa diferença é notável. Ao traduzir um conto de Rubem Fonseca, por exemplo, o autor afirma que amplia o conhecimento de literatura brasileira para estudantes de literatura comparada, pesquisadores e leigos interessados em literatura brasileira que não falam português. Também afirma que

[u]m dos conceitos mais difíceis de transmitir a quem nunca tentou a tradução literária seriamente – incluindo profissionais em áreas como tradução técnica e comercial – é que a forma como alguém diz algo pode ser tão importante, às vezes mais importante, do que o que se diz. (LANDERS, 2012, p. 7, tradução nossa)¹³⁸.

Paulo Henriques Britto (2012, p. 47), nessa mesma linha, admitindo que a literariedade não é um conceito estático, defende que a tradução literária é “a tradução que visa recriar em outro idioma um texto literário de tal modo que sua literariedade seja, na medida do possível, preservada”. Para ele:

toda tradução é, por definição, uma operação radical de reescrita, em que todas as palavras de um texto são substituídas por outras, de um idioma diferente, seguindo normas sintáticas diferentes, por vezes utilizando até mesmo outro alfabeto. A questão que se coloca para o tradutor contemporâneo, interessado em produzir uma versão que respeite as características do original é determinar até que ponto é possível reproduzir essas características na língua-meta, com as especificidades e as limitações dessa língua-meta. (BRITTO, 2012, p. 67).

Britto (2012, p. 67) insiste que o tradutor de literatura precisa saber reproduzir na chamada língua-meta qualquer estranhamento que o texto literário venha a causar no leitor da língua de origem, sem, no entanto, transformar o texto literário em uma monstrosidade ilegível:

¹³⁷ No original: “[t]he literary translator can take heart from having expanded the potential readership of a novel from, say, the five million who read Finnish to the half a billion who read English as a first or second language”.

¹³⁸ No original: “[o]ne of the most difficult concepts about literary translation to convey to those who have never seriously attempted it – including practitioners in areas such as technical and commercial translation – is that how one says something can be as important, sometimes more important, than what one says”.

A ideia é esta: a todos aqueles elementos do texto original que um leitor nativo consideraria convencionais e normais devem corresponder, na tradução, A elementos encarados do mesmo modo pelos leitores da língua-meta. Por outro lado, toda vez que o autor do original utiliza algum recurso inusitado, destoante, desviante, que chama a atenção do leitor – é o que estamos chamando de “marcado”. Cabe ao tradutor utilizar, na tradução, algum elemento que suscite no leitor nativo da língua-meta o mesmo grau de estranhamento, nem mais nem menos, que a passagem original provocaria no leitor da língua-fonte. Não cabe ao tradutor criar estranhezas onde tudo é familiar, tampouco simplificar e normalizar o que, no original, nada tem de simples ou de convencional.

Como exemplo, o autor cita a fala de um dos personagens de Dickens, Alfred Jingle, que se pronuncia de maneira fragmentada em inglês e cuja fragmentação deve ser marcada também em qualquer tradução para o português. Por outro lado, o tradutor literário não deve fragmentar a fala do sr. Pickwick, personagem do mesmo romance, *Pickwick papers*, visto que no texto dickensiano seu diálogo é convencional. Conforme Benedito Antunes (1991, p. 8):

a tradução de uma obra literária é não só possível como desejável. Porém, ela requer do tradutor um certo grau de identificação com o texto a ser traduzido. Requer ainda a consciência de que traduzir assemelha-se ao próprio processo de criação, o que deve se manifestar na capacidade criadora do tradutor. Embora a tradução possa adquirir uma certa independência em relação ao original ao ser considerada como criação, é preciso considerar que esse original existe e é sempre um ponto de partida que deve ser respeitado. Esse respeito, no entanto, não significa servilismo, que é a pior falta de respeito que se pode dedicar a um texto numa tradução. Significa, isto sim, realizar dele uma leitura a mais profunda possível, utilizando-se de todos os meios disponíveis.

Koester (2014, p. 145, tradução nossa) também enfatiza, além dos pontos indicados por Antunes (1991) como a tradução como criação, a tradução como leitura e cada época conceber a tradução de maneiras diferenciadas, o fato de que “a literatura traduzida em si também constitui um sistema com centro, periferia e dinâmica interna próprios”¹³⁹. A tradução de prosa na contemporaneidade supera a de poesia e drama, estando, portanto, no centro do sistema, enquanto a literatura infantil e juvenil estaria na periferia do sistema ou, ainda, constituiria um outro subsistema. Esse sistema, em uma perspectiva desconstrutivista, deve ser questionado, posto à prova e isso pode ser feito por meio de traduções de línguas periféricas como também de gêneros e autores periféricos.

¹³⁹ No original: “translated literature in itself also constitutes a system with its own centre and periphery and internal dynamics”.

Koester (2014, p.147, tradução nossa), baseando-se em Lefevere, destaca que a tradução literária é de suma importância, já que “[n]enhum leitor tem a capacidade de ler obras literárias de todas as culturas estrangeiras possíveis, então os leitores da literatura mundial são principalmente leitores de traduções”¹⁴⁰. Para Tânia Franco Carvalhal (1993, p. 51), a tradução literária “permite ao texto sempre uma nova versão, um novo destino junto a leitores inicialmente não previstos, uma transposição no tempo e no espaço que lhe assegura o prolongamento”. Além disso, a professora gaúcha considera que a tradução literária se relaciona à alteridade:

Toda tradução literária é uma das possíveis versões de um texto original. Assim sendo um texto novo é ainda o texto anterior. Dito de outro modo: é a realização de uma possibilidade de ser do texto original que a tradução se encarrega de concretizar. Desta forma, o texto traduzido espelha constantemente o anterior e se converte em seu “outro”.

Nesse contexto, a questão fundamental proposta pela tradução literária é da alteridade e não a da identidade. [...]

A tradução é assim uma das leituras possíveis do texto, a realização de suas potencialidades. Por isso estamos no terreno da dialética do mesmo e do outro. Podemos pensar que todo texto traduzido é um texto reescrito, mas é também um texto a reescrever, pois ele permitirá sempre outras versões. Nisto, a ver, reside a riqueza do procedimento da tradução literária, a de tornar real a possibilidade que o texto original tem de ser outro. (CARVALHAL, 1993, p. 50, grifo no original).

A tradução literária feita por alunos de inglês como língua adicional não é usualmente recomendada, já que um texto literário tem uma linguagem específica, considerada mais difícil, e, portanto, pode ser incompreensível para os aprendizes. No entanto, é importante notar que a tradução realizada pelos alunos é um exercício de sala de aula, e não o produto de um tradutor experiente, ou seja, é uma tradução pedagógica e tem por objetivo refletir acerca da língua estudada de forma mais aprofundada. Nesse caso, não é a tradução completa e tampouco requer que os alunos se debrucem sobre ela da maneira que fariam os tradutores profissionais. Assim, é um exercício válido, especialmente como análise comparativa entre o inglês e o português e a possibilidade de escolhas tradutórias.

3.4 A tradução em aulas de EAL

¹⁴⁰ No original: “[n]o reader has the ability to read literary works from all possible foreign cultures, so readers of world literature are mainly readers of translations”.

Como existem diferentes tipos de tradução, também é possível classificá-las em traduções pedagógicas, feitas para o benefício do ensino-aprendizagem, e traduções profissionais, realizadas por tradutores competentes, verdadeiros produtos voltados para comunicar ideias de uma língua para outra, seja no formato de um documento jurídico, um romance ou uma bula de remédios.

Moreno (2015, p. 4, tradução nossa) define traduções pedagógicas como “o tipo de tradução que é implementada em sala de aula”¹⁴¹. Além disso, estas são “devotadas ao professor e ao aluno” (p. 4, tradução nossa)¹⁴², já que seu principal objetivo é “a compreensão dos alunos e a melhoria da segunda língua” (p. 4, tradução nossa)¹⁴³, por isso têm “pouco ou nada a ver com a tradução profissional” (p. 4, tradução nossa)¹⁴⁴.

Os exercícios realizados em sala de aula no CL foram traduções pedagógicas, porque tiveram por objetivo auxiliar no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, tornando os alunos participantes da pesquisa mais conscientes sobre o idioma que estudam e seus usos em comparação à língua materna, o português brasileiro. Assim, a tradução foi utilizada como elemento didático.

Esse tipo de tradução foi banido das aulas de língua adicional desde o final do século XIX, já que estava ligado ao chamado método de Gramática e Tradução. Conforme Ulvestad (2020, p. 15, tradução nossa), o método de Gramática e Tradução

foi aplicado pela primeira vez ao latim clássico e ao grego antes de ser usado no ensino de línguas modernas. O foco do método foi o estudo das regras e estruturas gramaticais da língua. Essas regras eram praticadas e testadas pela tradução de uma série de frases geralmente desconexas e construídas artificialmente, exemplificando as estruturas que estão sendo estudadas.¹⁴⁵

Como os alunos traduziam da língua adicional para a língua materna, considerou-se que não estavam aprendendo a língua de forma natural, por meio da comunicação, especialmente a comunicação oral. Para Moreno (2015, p. 6, tradução nossa), “não havia espaço para a criatividade ou para a fluência”¹⁴⁶ no método de Gramática e Tradução.

¹⁴¹ No original: “the type of translation that is implemented within the classroom”.

¹⁴² No original: “devoted to the teacher and the student”.

¹⁴³ No original: “the comprehension of students, and the improvement of a second language”.

¹⁴⁴ No original: “little or nothing to do with professional translation”.

¹⁴⁵ No original: “was first Applied to Classical Latin and Greek before it was used in teaching modern languages. The focus of the method was the study of the language’s grammatical rules and structures. These rules were both practiced and testes by the translation of a series of usually unconnected and artificially constructed sentences exemplifying the structures being studied”.

¹⁴⁶ No original: “there was no room for creativity or fluency”.

Assim, a língua materna foi expulsa da sala de aula; e os alunos, forçados a pensar e se expressar somente no idioma que aprendiam.

Durante os chamados método Direto, *Audiolingual* e *Communicative Approach*, que vieram depois do método de Gramática e Tradução, o foco estava e, ainda está, “no uso exclusivo da LE [língua estrangeira] no ensino de línguas e na proibição da L1” (MORENO, 2015, p. 8, tradução nossa)¹⁴⁷. Tornar a sala de língua adicional em uma sala monolíngue ainda é prática comum no mundo todo, especialmente onde o professor não tem uma língua em comum com os alunos e estes provêm de diversas nacionalidades.

Ulvestad (2020, p. 19, tradução nossa) afirma que a razão contra a presença da língua materna em sala de aula e, portanto, contra a tradução, “foi, em grande parte, por conta do MGT (Método de Gramática e Tradução) e sua inadequação”¹⁴⁸. Dessa forma, a tradução e seu uso pedagógico na contemporaneidade não podem ser ensinados conforme um método que já foi abandonado.

Por outro lado, Moreno (2015, p. 11, tradução nossa) defende o uso da tradução em sala de aula ao afirmar que

[u]ma comunicação bem-sucedida implica em frases bem-estruturadas com linguagem adequada ao contexto. Por isso, a tradução deve ser incorporada ao ensino de línguas como um recurso auxiliar para reforçar alguns aspectos de uma língua para a qual ela é especialmente benéfica.¹⁴⁹

Além disso, embora a tradução e a língua materna tenham sido banidas, os alunos ainda as utilizam para estudar, escrever em seus cadernos e comparar a língua que aprendem com sua língua materna. Kerr (2014, p. 4, tradução nossa) aponta que “[e]studos como a pesquisa sobre associação de palavras [...] mostram claramente que o cérebro processa o conhecimento de duas ou mais línguas em paralelo”¹⁵⁰, o que indica a impossibilidade de mantê-las separadas, ou seja, “uma política de uso somente de inglês,

¹⁴⁷ No original: “on the exclusive use of the FL [foreign language] in language teaching, and the proscription of L1”.

¹⁴⁸ No original: “was mostly because of GTM (Grammar Translation Method) and its inadequateness”.

¹⁴⁹ No original: “[s]uccessful communication implies well-structured sentences with appropriate language regarding the context. For this reason, translation should be incorporated in language teaching as an aiding to resource to reinforce some aspects of a language for which it is especially beneficial”.

¹⁵⁰ No original: “[s]tudies such as the research into word association [...] show clearly that the brain processes knowledge of two or more languages in parallel”.

por mais bem-intencionada que seja, pode ser irrealista e inadequada para a maioria dos alunos”¹⁵¹.

A autora também indica que é impossível manter as línguas separadas uma vez que a aprendizagem atual se constrói em cima da aprendizagem prévia e esta tem suas bases na língua materna do aprendiz, seja ela qual for. Para ela, “nomes respeitados como Vygotsky, Halliday e Widdowson já eram defensores do uso da própria língua na aprendizagem de outra língua” (KERR, 2014, p. 1, tradução nossa)¹⁵².

Além disso, o uso da tradução e da língua materna em aulas de língua adicional se justifica pelo fato de falantes bilíngues trocarem de língua naturalmente durante a comunicação, processo chamado de *code-switch*. Eles também traduzem diariamente em suas vidas, seja para alguém que não fale uma das línguas, seja para benefício próprio ou como requerimento em seu trabalho ou educação. Com a globalização, o *code-switching* e a tradução acontecem cada vez mais, especialmente nas redes sociais. Dessa forma, não são atividades artificiais ou mesmo atividades que interfiram de forma negativa no ensino-aprendizado de um outro idioma, mas fazem parte do próprio processo educativo.

Ao ouvir sua língua materna em sala, os alunos também se sentem mais confortáveis em relação ao professor e ao ambiente em que estão, já que veem o docente como um igual, e não como alguém marcadamente diferente, diferença causada especialmente pelo uso de uma língua adicional. A tradução também permite a comparação entre a língua materna e a língua adicional e a análise comparativa pode indicar de que maneiras os idiomas se aproximam e se distanciam.

Essa comparação pode ser feita de forma comunicativa: em grupos, os alunos podem discutir as escolhas que fizeram durante o processo e as razões para essas escolhas. Essa discussão pode ser feita na língua adicional, por exemplo. Os estudantes também podem realizar traduções simultâneas com vídeos, seja traduzindo do inglês para o português ou do português para o inglês, ao pausar vídeos curtos e oferecer versões para eles. Podem também criar legendas para vídeos curtos como tarefa de casa e comparar as legendas em um momento de discussão em sala.

¹⁵¹ No original: “an English-only policy, however well-intentioned, may be both unrealistic and inappropriate to the majority of students”.

¹⁵² No original: “respected names as Vygotsky, Halliday and Widdowson were already on record as advocates of own-language use in learning another language”.

Para Rossi (2018, p. 76, grifos no original), ensinar a tradução é transformar essa atividade em um objeto de ensino, “tirando-a da área do *fazer* para situá-la na área do *refletir*”. Segundo a autora, essa reflexão, tanto sobre a língua adicional quanto sobre a língua materna, é possível a partir da redação de um diário de tradução, onde se deve anotar sobre as maiores dificuldades enfrentadas durante a tradução:

Acumular tais observações no *diário da tradução*, sistematizar as escolhas feitas e avançar na tradução do texto permite ao aluno perceber, passo a passo, em seus *acertos* e *erros*, suas incongruências, que se traduzem pela falta de coerência e de coesão no texto traduzido. (ROSSI, 2018, p. 85, grifos no original).

De qualquer forma, não é possível se ensinar “passo a passo o que se deve fazer diante do texto a ser traduzido, até porque não há uma sequência de passos (ou procedimentos, ou estratégias, ou como queiram chamar os teóricos) definida” (MONTEIRO, 2018, p. 144). O professor pode escolher os textos a serem traduzidos segundo seus objetivos e o perfil da turma. Isso envolve a extensão do material, o tipo de linguagem, o tema abordado, entre outros.

No caso do CL, os alunos trabalharam com textos lidos anteriormente, tanto o conto de fadas dos irmãos Grimm quanto o conto nigeriano de Chimamanda Adichie. Eles não tiveram de traduzir os dois textos por inteiro: foram apresentados a partes do texto que tinham algumas dificuldades tradutórias e possibilidades de comparação com a possível versão em português dos textos.

Antes que os alunos pudessem realizar a tradução de partes dos contos em casa e escrever sobre a experiência, algumas atividades tradutórias foram feitas em sala de aula a fim de iniciá-los no processo e incentivar a reflexão. Essas atividades se baseiam nas técnicas indicadas por Kerr (2014) e Moreno (2015). Os dois autores sugerem atividades que vão desde o nível da palavra, ou seja, traduzir palavra por palavra, de maneira literal, até o nível semântico e discursivo, quando é necessário ajustar o que se diz para que a mesma mensagem ou o mesmo discurso possa ser transmitido de uma língua para outra sem grandes perdas.

Uma das atividades realizadas foi proposta por Moreno (2015) e adaptada para o português. Originalmente chamada de “English vs. Spanish”, no caso deste trabalho seria “English vs. Portuguese”, que teve como objetivo fazer os alunos pensarem e elencarem três diferenças entre as duas línguas. Para que algumas diferenças fossem evidenciadas,

os alunos leram parágrafos do conto dos Grimm e sua tradução em português, comparando os idiomas. O primeiro parágrafo e sua tradução foram os seguintes:

The two children were so fond of one another that they always held each other by the hand when they went out together, and when Snow-white said: 'We will not leave each other,' Rose-red answered: 'Never so long as we live,' and their mother would add: 'What one has she must share with the other'. (GRIMM; GRIMM 2006, p. 664).

As duas meninas eram tão afeiçoadas uma à outra que sempre davam as mãos quando saíam juntas e quando Branca de Neve dizia:

– Uma nunca abandonará a outra.

Rosa Vermelha respondia:

– Pelo resto de nossas vidas.

E sua mãe acrescentava:

– O que uma tem deve dividir com a outra. (GRIMM, 2020, p. 443).

Esse parágrafo e a tradução indicam que os pronomes pessoais em português podem ser facilmente omitidos por conta da desinência verbal, o que não acontece em inglês. As duas ocorrências de *they* no inglês são omitidas em favor da conjugação verbal em português. Além disso, o travessão indica a marca de diálogo no texto em língua portuguesa, função das aspas em língua inglesa. Essa é uma diferença cultural, para a qual também é preciso estar atento quando se aprende uma língua. O segundo parágrafo e sua tradução foram:

When spring had come and all outside was green, the bear said one morning to Snow-white: 'Now I must go away, and cannot come back for the whole summer.' 'Where are you going, then, dear bear?' asked Snow-white. 'I must go into the forest and guard my treasures from the wicked dwarfs. (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 666).

Quando a primavera chegou e tudo estava verde lá fora, o urso disse a Branca de Neve:

– Agora, preciso ir e não posso retornar durante todo o verão.

– Aonde você vai então, querido urso? – quis saber Branca de Neve.

– Preciso ir à floresta proteger meus tesouros dos anões perversos. (GRIMM, 2020, p. 447).

Esses trechos indicam que os verbos em inglês são verbos ligados à noção de movimento de uma forma diferente dos verbos em português: *go away* e *go into* têm significados distintos devido aos advérbios que os acompanham, que são preposições de movimento/direção. Além disso, o verbo “retornar” em português é a tradução de *come back*, também formado por um advérbio que direciona a ação em um sentido específico. “Ir” e “retornar” não têm essa formação tampouco esse sentido. Além disso, o tradutor escolheu “retornar”, mas poderia ter escolhido “voltar” para traduzir *come back*, o que aponta para mais de uma possibilidade tradutória.

Essa possibilidade se relaciona à desconstrução derridiana, pois questiona a relação unívoca entre significante e significado na formação do signo. Também mostra

que a tradução não é neutra: é um processo de escolhas que são feitas por alguém, no caso, pelo tradutor, que é influenciado por seu contexto histórico-social.

O último parágrafo e sua tradução foram:

‘Why do you stand there? Can you not come here and help me?’ ‘What are you up to, little man?’ asked Rose-red. ‘You stupid, prying goose!’ answered the dwarf: ‘I was going to split the tree to get a little wood for cooking. The little bit of food that we people get is immediately burnt up with heavy logs; we do not swallow so much as you coarse, greedy folk. I had just driven the wedge safely in, and everything was going as I wished; but the cursed wedge was too smooth and suddenly sprang out, and the tree closed so quickly that I could not pull out my beautiful white beard; so now it is tight and I cannot get away, and the silly, sleek, milk faced things laugh! Ugh! How odious you are!’. (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 668).

– O que estão fazendo paradas aí? Não podem vir aqui me ajudar?
 – O que está aprontando, homenzinho? – perguntou Rosa Vermelha.
 – Sua estúpida intrometida! – respondeu o anão. – Eu ia cortar a árvore em pedacinhos bem pequenos para ter um pouco de lenha para cozinhar. A pequena quantia de comida que nossa gente costuma comer é instantaneamente queimada quando usamos pedaços grandes de madeira; nós não comemos tanto quanto vocês, pessoas grosseiras e vorazes. Eu tinha acabado de introduzir minha cunha com sucesso e tudo estava correndo como eu planejava, mas a maldita cunha era lisa demais e, de repente, saltou da árvore, que se fechou tão depressa que não consegui afastar minha linda barba branca, de modo que agora está presa e não consigo puxá-la. E vocês, criaturas tolas e desbotadas, ainda riem? Ugh! Como são odiosas! (GRIMM, 2020, p. 448).

Esse último parágrafo demonstra que a ordem para perguntas no inglês difere da ordem da língua portuguesa, utilizando auxiliares e verbos modais em sua construção. A ordem dos adjetivos tampouco é a mesma: há uma inversão em inglês em *little man*; *stupid, prying goose*; *beautiful white beard* e assim por diante. Por outro lado, é muito mais fácil transformar qualquer substantivo ou adjetivo em verbos na língua inglesa ou extrair adjetivos de verbos: *milk face*, traduzido por “desbotadas”, é um exemplo.

Depois da leitura dos parágrafos escolhidos, foi possível perceber que o inglês, por conta da conjugação verbal e da obrigatoriedade de pronomes pessoais, é mais prolixo do que o português em determinados sentidos, apesar da busca pela concisão, tão cara em cursos de escrita acadêmica, nos países anglofalantes. Também se observou que a língua inglesa constrói seus verbos com preposições e advérbios de movimento de maneira que estas influenciam em seu sentido, o que não acontece em português. A ordem das perguntas e de adjetivos também indica uma diferença entre as línguas, ainda que ambas sejam indo-europeias, influenciadas pelo grego e pelo latim.

Outro exercício realizado foi a comparação entre o texto em inglês e duas traduções em português para que os alunos percebessem o quanto cada tradução e cada tradutor são únicos e fazem escolhas linguísticas diferentes. Mais uma vez, torna-se evidente que a relação entre significado e significante não é unívoca, assim como, em vários casos, não existe apenas uma tradução possível para um vocábulo entre uma língua e outra. Tampouco existe equivalência completa entre duas línguas. Os parágrafos utilizados foram os mesmos do exercício anterior, acrescidos da segunda versão em português:

<p>The two children were so fond of one another that they always held each other by the hand when they went out together, and when Snow-white said: ‘We will not leave each other,’ Rose-red answered: ‘Never so long as we live,’ and their mother would add: ‘What one has she must share with the other’. (GRIMM; GRIMM 2006, p. 664).</p>	<p>As duas meninas eram tão afeiçoadas uma à outra que sempre davam as mãos quando saíam juntas e quando Branca de Neve dizia: – Uma nunca abandonará a outra. Rosa Vermelha respondia: – Pelo resto de nossas vidas. E sua mãe acrescentava: – O que uma tem deve dividir com a outra. (GRIMM, 2020, p. 443).</p>	<p>As duas meninas amavam-se tão ternamente, que ao sair juntas sempre andavam de mãos dadas; e Branca de Neve dizia: — Nunca nos separaremos! Rosa Vermelha respondia: — Não, nunca, enquanto vivermos. E a mãe acrescentava: — E o que uma conseguir terá de partilhar com a outra (LANG, 2016, p. 322).</p>
---	---	---

<p>When spring had come and all outside was green, the bear said one morning to Snow-white: ‘Now I must go away, and cannot come back for the whole summer.’ ‘Where are you going, then, dear bear?’ asked Snow-white. ‘I must go into the forest and guard my treasures from the wicked dwarfs. (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 666).</p>	<p>Quando a primavera chegou e tudo estava verde lá fora, o urso disse a Branca de Neve: – Agora, preciso ir e não posso retornar durante todo o verão. – Aonde você vai então, querido urso? – quis saber Branca de Neve. – Preciso ir à floresta proteger meus tesouros dos anões perversos. (GRIMM, 2020, p. 447).</p>	<p>Quando veio a primavera e tudo lá fora se cobriu de verde, o urso disse, certa manhã, a Branca de Neve: — Agora tenho de ir-me embora e não voltarei durante todo o verão. — Aonde vais, querido urso? – perguntou Branca de Neve. — Devo ficar no bosque e proteger meu tesouro dos anões malvados. (LANG, 2016, p. 326).</p>
<p>‘Why do you stand there? Can you not come here and help me?’ ‘What are you up to, little man?’ asked Rose-red. ‘You stupid, prying goose!’ answered the dwarf: ‘I was going to split the tree to get a little wood for cooking. The little bit of food that we people get is immediately burnt up with heavy logs; we do not swallow so much as you coarse, greedy folk. I had just driven the wedge safely in, and everything was going as I wished; but the cursed wedge was too smooth and suddenly sprang out, and the tree closed so quickly that I could not pull out my beautiful white beard; so now it is tight and I cannot get away, and the silly, sleek, milk faced things laugh! Ugh! How odious you are!’. (GRIMM; GRIMM, 2006, p. 668).</p>	<p>– O que estão fazendo paradas aí? Não podem vir aqui me ajudar? – O que está aprontando, homenzinho? – perguntou Rosa Vermelha. – Sua estúpida intrometida! – respondeu o anão. – Eu ia cortar a árvore em pedacinhos bem pequenos para ter um pouco de lenha para cozinhar. A pequena quantia de comida que nossa gente costuma comer é instantaneamente queimada quando usamos pedaços grandes de madeira; nós não comemos tanto quanto vocês, pessoas grosseiras e vorazes. Eu tinha acabado de introduzir minha cunha com sucesso e tudo estava correndo como eu planejava, mas a maldita cunha era lisa demais e, de repente, saltou da árvore, que se fechou tão depressa que não consegui afastar minha linda barba branca, de modo que agora está presa e não consigo puxá-la. E vocês, criaturas tolas e desbotadas, ainda riem? Ugh! Como são odiosas! (GRIMM, 2020, p. 448).</p>	<p>— O que estás a fazer aí, homenzinho? – perguntou Rosa Vermelha. — Estúpida bisbilhoteira! – respondeu o anão – Quis partir esta árvore para ter lenha miúda para nossa cozinha; as toras grandes só servem para fazer fogo para gente rude e glutona como vós, pois queimais a pouca comida que cozinhamos! Já tinha fincado a cunha no tronco com sucesso, e tudo ia muito bem, mas a maldita madeira estava tão escorregadia que, quando menos esperava, a cunha saltou e a árvore se fechou tão depressa que não tive tempo de retirar minha linda barba branca. Cá estou eu, preso, e não consigo sair daqui. Vede como se riem essas meninas bobalhonas, caras de pamonha! Uh! Como sois feias! (LANG, 2016, p. 327).</p>

Essa atividade não teve por objetivo comparar a qualidade das traduções, mas sim apontar que diferentes escolhas podem ser feitas. O uso da segunda pessoa do singular é uma delas, assim como o uso de “caras de pamonha” em vez de simplesmente “desbotadas”. A comparação teve como função mostrar aos alunos que eles também podem realizar escolhas diferentes uns dos outros durante a tradução a ser realizada, assim como preferir uma tradução à outra, desde que saibam justificar o porquê.

Quanto ao conto de Chimamanda Adichie, as participantes da pesquisa realizaram um exercício de tradução propriamente dita, já que o conto não tem uma versão traduzida publicada em português. No entanto, devido ao tempo, as alunas não traduziram toda a narrativa, apenas um de seus parágrafos, contando com a definição de alguns *phrasal verbs* retiradas dos dicionários Oxford. O objetivo do exercício foi proporcionar às alunas a possibilidade de pensar em como expressar os *phrasal verbs* em língua portuguesa, visto que seu significado, muitas vezes, é consideravelmente diferente das palavras que os formam e se expressam em termos de movimento e direcionalidade.

O parágrafo retirado do texto em inglês foi o seguinte:

The market smelled liked hay. It was busy for a Saturday mid-morning, people milling around the tables of fruits and vegetables and meat and seafood and nuts. He bumped into her near the tomato stand because he was veering to avoid a man racing down the cramped aisle with a cart full of yellow squashes. Her plastic shopping basket fell and they both bent down for it. He touched it first, picked it up. Her shoulder almost grazed his. Her hair, a mass of tiny braids, fell across her face and she pushed it back as she straightened up. (ADICHIE, 2009, n.p.).

As alunas tiveram de pensar em como traduzir, “mill around”, “bump into” e “bend down” a partir das seguintes definições:

mill around. (also mill about) (especially of a large group of people) to move around an area without seeming to be going anywhere in particular.
 bump into. to meet someone by chance.
 bend down. (especially of somebody’s body or head) to lean, or make something lean, in a particular direction. (OXFORD LEARNER’S DICTIONARY, 2022).

Baseando-se nessas definições, as alunas traduziram o parágrafo de diferentes formas. Isabel traduziu:

O mercado cheirava a feno. Estava cheio para um sábado no meio da manhã. As pessoas se movimentavam sem rumo em torno das mesas de frutas, verduras, carnes, frutos do mar e castanhas. Ele esbarrou nela próximo ao stand de tomates. Ele estava desviando de um homem que corria pelo corredor

apertado com um carrinho cheio de abóboras amarelas. A cesta de compras de plástico dela caiu e eles se abaixaram para pegá-la. Ele alcançou a cesta antes dela e a pegou. O ombro dela quase tocou no dele e seus cabelos, uma massa de finas tranças, caiu atravessando seu rosto e ela os empurrou para trás enquanto se levantava.

(Exemplo 34 – Atividade de Tradução – Isabel)

Ela escolheu traduzir “mill around” por “se movimentar sem rumo” e “bump into” por “esbarrar”. “Race down” por outro lado, se transformou em “correr”, perdendo o sentido de direção dado por “down”.

Já Elis traduziu:

A feira tinha cheiro de palha. Era metade de uma manhã de sábado movimentado, pessoas andavam sem pressa em volta da banca de frutas, vegetais, carne, frutos do mar e nozes. Ele cruzou com o caminho dela próximo a barraca dos tomates, enquanto ele desviava de um homem com seu carrinho cheio de abóboras amarelas. O cesto de compras dela caiu e ambos se abaixaram, inclinando para apanhá-lo do chão. Ele alcançou o cesto primeiro e o ergueu. Os ombros dela quase encostaram nos dele. O cabelo dela, finas tranças, recaem sobre seu rosto e ela imediatamente joga o cabelo para trás enquanto se levanta.

(Excerto 35 – Atividade de Tradução – Elis)

Elis usou “andar sem pressa” para “mill around” e “cruzar com o caminho dela” para “bump into”. “Race down” foi eliminado da tradução. Dina escreveu:

O mercado cheirava a feno. Estava movimentado para um sábado de manhã, pessoas circulando ao redor das mesas de frutas e vegetais, carnes, frutos do mar e nozes. Ele esbarrou-se nela perto da barraca de tomates porque ele estava desviando, para evitar um homem correndo pelo corredor apertado com um carrinho cheio de abóboras amarelas. A cesta de compras de plástico dela, caiu e ambos se abaixaram para pegar.

Ele tocou primeiro e pegou o cesto. O ombro dela quase roçou o dele. O cabelo dela, uma massa de pequenas tranças, caíram sobre/através do rosto dela e ela empurrou para trás, enquanto se endireitava.

(Excerto 36 – Atividade de Tradução – Dina)

Dina optou por “circular ao redor” para “mill around” e “esbarrar” para “bump into”. Para “race down”, ela optou por “correr”, também perdendo o sentido de direcionalidade indicado por “down”.

Por último, Joana traduziu o parágrafo da seguinte maneira:

O mercado cheirava a feno. Estava movimentado para um Sábado de manhã, pessoas olhando ao redor das mesas de frutas, vegetais, carnes, frutos do mar e nozes. Ele cruzou com ela próximo ao estande de tomates por que ele mudou de direção rapidamente para desviar de um homem que estava correndo no corredor apertado com um carrinho cheio de abóboras amarelas. A sacola plástica da moça caiu e ambos se abaixaram para pegá-la. Ele tocou-a primeiro,

pegando-a. Os ombros dela encostaram nos ombros dele. Seu cabelo, cheio de pequenas tranças, caiu sob seu rosto e ela puxou as tranças para trás, endireitando elas.

(Excerto 37 – Atividade de Tradução – Joana)

Joana escolheu “olhar ao redor” para traduzir “mill around” e “cruzar com” para “bump into”. Para “race down”, ela optou por “correr”, como Dina e Isabel.

Por meio desses quatro exemplos, é possível perceber que as escolhas tradutórias são muito diferentes de um texto para outro, embora haja coincidências como “correr”, “embarrar” e outras palavras. Essa atividade tornou as alunas mais conscientes quanto à importância e ao uso da tradução de uma língua para outra, especialmente no quesito literário. Já em seu percurso como aprendizes de língua inglesa, quando questionadas sobre a importância da tradução, todas responderam que esta é importante:

Figura 12 – Importância da tradução nas aulas de inglês



Fonte: elaborado pela autora

As alunas escreveram que recorrem à tradução especialmente quando uma expressão, conceito ou frase é muito difícil de ser compreendida em inglês. Dina pontuou:

no início [do aprendizado] achei difícil não traduzir, porém, com o tempo, eu comecei a incorporar na minha leitura expressões idiomáticas e phrasal verbs, que ajudam minha leitura a fluir e se tornar mais dinâmica e rápida.

(Excerto 38 – Questionário 1 – Dina)

Joana, por sua vez, declarou:

Eu acredito que a tradução é uma ferramenta importante, mas entender o significado das palavras através do seu significado em inglês também é importante para fixá-la na mente sem ter que se lembrar da palavra ou expressão em português antes de pensá-la em inglês.

(Excerto 39 – Questionário 1 – Joana)

Isso demonstra que as alunas, como já estão em um nível pré-intermediário de inglês, não recorrem à tradução para resolver todos os seus problemas com a língua. Como mencionado por Joana, tentam entender a palavra ou expressão primeiramente em inglês e, só se isso não for possível, recorrem à tradução para o português.

3.5 A tradução de *The Time story*

Como o conto de Chimamanda Adichie não tinha tradução publicada em português, durante a realização da pesquisa, a possibilidade de trabalhar com tradução em sala de aula e com uma versão para o texto de Adichie se tornou altamente relevante. A proposta de tradução do conto de *The Time story* apresentada a seguir entende que é apenas uma entre as várias possíveis traduções do conto da escritora nigeriana. É uma recriação para o português de uma obra em língua inglesa, língua, que, embora majoritária devido ao seu status de língua global, nesse caso, dá voz à Nigéria, a uma mulher nigeriana, a um país e a um gênero vistos como periféricos no sistema da literatura traduzida.

Essa tradução, portanto, tenta subverter as oposições binárias entre inglês como língua majoritária/português como língua periférica, homem/mulher e Nigéria/Estados Unidos, além de se saber incapaz de meramente transpor o sentido original do texto pretendido pela autora, visto que entende que o sentido não é anterior ao texto, mas nele se constrói e se reconstrói a cada leitura. Por isso, é permeada pela alteridade, dependendo sempre do outro para continuar a existir.

A história da Time

Matt esbarrou nela no mercado Amish. Quase não fora ao mercado, tinha decidido não cozinhar porque seu ar-condicionado estava estranho e sua cozinha, abafada, agora

que estava tão úmido. Mas, enquanto andava na esteira, na academia, leu uma reportagem da revista *Time* que cobria uma história sobre a AIDS na África e, de repente, todas aquelas crianças órfãs, aqueles homens morrendo, fizeram com que quisesse tentar a receita com tomates maduros, para viver cada dia intensamente.

O mercado cheirava a feno. Estava cheio para a manhã de um sábado, as pessoas se espremendo ao redor das mesas de frutas e vegetais e carne e frutos do mar e nozes. Ele esbarrou nela perto da banca de tomate porque se desviou de um homem que passava disparado no corredor lotado com um carrinho cheio de abóboras amarelas. A cesta de compras que ela carregava caiu e ambos se abaixaram para pegá-la. Ele tocou a cesta primeiro. O ombro dela quase roçou o dele. O cabelo dela, uma massa de pequenas tranças, caiu no rosto e ela o puxou para trás à medida que se levantava.

— Me desculpe. — Ele disse.

— Obrigada. — disse ela e estendeu a mão para a cesta. Ele a ofereceu, esperando que suas mãos se tocassem. Ela pegou a cesta, as mãos não se tocaram e ela acenou com a cabeça de forma educada antes de voltar a escolher tomates. Tinha uma pele escura muito lisa. Olhava tomate depois de tomate com imenso interesse. Ele estendeu a mão para selecionar alguns também, apesar de ter uma sacola de tomates na mão e, antes disso, já estar de saída.

— Meu nome é Matt. — Ele disse.

— Eu sou Ujuaku.

Ele murmurou algo na tentativa de repetir o nome dela.

— Oo-juu-ah-kuh. — Ela disse, seu rosto sem expressão.

— Ujuaku. — Repetiu, acenando com a cabeça para mostrar o quão bonito achava que era. Mas ela tinha se virado e ele temeu que o tempo estivesse se esgotando. — É africano?

— Sim. Nigeriano.

Naquele momento, ele pensou sobre a AIDS. A matéria da *Time* tinha o número de nigerianos vivendo com AIDS. Era um número grande, mas, como a Nigéria era tão densamente populada, não estava listada na coluna da epidemia, colorida com um vermelho sinistro, junto da África do Sul e do Zimbábue.

— Os tomates estão muito bons hoje — disse. O que tinha de errado com ele? Nunca começava a conversar com mulheres, particularmente não no mercado Amish, pelo amor de Deus.

— Estão? É minha primeira vez aqui. — O sotaque dela era uma mistura de britânico e algo mais e a voz era rouca como a de alguém que estava se recuperando de uma gripe ou de um choro prolongado.

Ele ficou atrás dela no balcão. Ela remexeu em sua bolsa de couro e ele quis que ela tivesse esquecido o dinheiro, ou perdido, ou não tivesse os 5,77 dólares para os tomates. Então poderia dizer “tudo bem, eu pago”. Mas ela tinha dinheiro e ele a viu pagar, viu as pequenas tranças balançarem e teve a vontade de levantá-las do ombro dela e tocar a pele, pressionando os lábios em seu pescoço. Tinha que ser o calor fazendo-o ficar maluco. Ela se virou para ele e sorriu de leve antes de ir embora. O troco dele era três centavos e a moça do caixa com sobrancelhas falsas perguntou se ele tinha dois centavos, porque ela só tinha uma moeda de cinco. Ele disse à moça para não se preocupar e correu atrás de Ujuaku.

— Ei. — Ele disse por trás dela. — Está tão quente aqui.

Ela se virou. Era alta, seus olhos de um preto líquido encontraram os dele na mesma altura.

— Sim.

Ele assentiu. Gostaria que ela flertasse com ele, fizesse alguma coisa. Os dois saíram do mercado.

— Então, quando você se mudou para os EUA?

Ela ficou em silêncio por tanto tempo que ele se perguntou se ela o tinha escutado, se talvez tivesse falado muito rápido.

— Não me mudei. — Ela disse, finalmente. — - Estou de visita.

— Está gostando até agora? — Ele já estava andando ao lado dela.

Ela sorriu. Foi desconcertante, a mudança sutil do nada para um sorriso. Os dentes dela eram tão brancos, brancos quanto o papel de impressão que seu antigo chefe acumulava. Contrastavam com a pele negra, faziam a pele dela mais escura ou talvez fosse o contrário e a pele escura tornava os dentes ainda mais brancos.

— Está interessante. — Ela parou. — Você está me seguindo?

— Se você estiver indo para o café na Chestnut Street então, sim, estou. — Ele disse.

Ela não disse nada, apenas continuou andando.

— Podíamos pedir uma bebida no café. Eles têm um ótimo chá gelado. — Ele disse.

— Sim. Sim, seria bom.

Então ele encontrou a palavra: distraída. Era isso; ela parecia distraída. A caminhada até a Chestnut e a 12 era curta e o som dos carros passando suavizou o silêncio entre eles. Estavam perto da porta quando ele perguntou há quanto tempo ela estava nos EUA:

— Uma semana. Saí do avião no Aeroporto Internacional da Filadélfia exatamente uma semana atrás.

No interior parcialmente iluminado do café, ela pediu um chá gelado de limão.

— Gosta? – ele perguntou, imaginando qual era a sensação das gotas de água grudadas no copo dela, como era ter as mãos dela aninhando-as.

— É bom.

— Acabei de ler uma história da *Time* sobre a Aids na África. Parecia bem ruim.

— Sim.

— Está pior na África do Sul e no Zimbábue do que na Nigéria. – Ele disse, porque queria impressioná-la com seu conhecimento, queria fazê-la se sentir melhor. Ao menos a Nigéria não tinha metade de sua população órfã por causa da AIDS.

— Alguns países recebem mais publicidade que outros. – Ela disse.

Ele acenou com a cabeça, quase arrependido de ter dito algo porque não gostou do olhar ainda mais distante nos olhos dela.

— Estamos fazendo nossa parte. – Ela acrescentou. – Cada um faz um pouco.

— Nós?

— Sou jornalista. Fazemos campanhas de educação sexual em áreas rurais.

— Que tipo de jornalismo você faz?

Ela tomou da bebida, passou a ponta da língua ao redor dos lábios.

— Sou uma das apresentadoras de um programa de TV.

— Mesmo? Está aqui cobrindo uma história?

— Não. É uma visita pessoal. – Ela enfatizou o “pessoal” e, no sotaque dela, o SS soava mais arrastado.

— Deve ser difícil fazer as pessoas falarem sobre a AIDS.

— Nós tentamos humanizá-la. Usamos Fela. Ele morreu de AIDS, sabe.

— Fela? – Ele desejou desesperadamente saber quem era Fela: ela soava como se esperasse que ele soubesse.

— Um músico. Uma lenda nigeriana.

— Ah. – Ele fez uma pausa. – Ele não tocava muito fora da Nigéria, não é?

Ela tomou sua bebida devagar, bem devagar, observando-o. Ele imaginou o líquido escorrendo pela garganta dela abaixo, percorrendo todo o caminho até o estômago.

— Realmente não conheço nenhum músico africano. – Ele disse já que ela ainda não tinha falado nada.

— A África tem músicos? – Ela perguntou.

— Você está zombando de mim.

— Não. – Ela disse e, pela primeira vez, havia um brilho em seus olhos. – Eu deveria tocar a música do Fela para você.

— Eu adoraria isso. – Ele disse, preocupado em estar parecendo muito ansioso. Sabia que não devia, mas então pensou nos mamilos dela, hipoteticamente, já que não estavam marcando a blusa branca nem nada assim. Imaginou-os rijos, marrons entre seus dedos, em sua boca. Perguntou-se se ela gostava de camisinha. A matéria da *Time* tinha dito que muitos africanos detestavam preservativos. Camisinha – uma foto de um homem africano marcado pelo sol, com um nome cheio de vogais e cabelo desigual, dizia – não era para homens de verdade.

— Seus olhos são da cor de giz de cera. – Ela disse.

— Giz de cera?

— Sim. Giz de cera azul. São adoráveis.

Ele tinha certeza de que estava corando. Foi a maneira como ela disse, direta, a absoluta falta de timidez e também porque era o que menos esperava escutar.

— Obrigado.

Ela escreveu um número no guardanapo e o empurrou para Matt. Não tentou pagar metade da conta e ele gostou daquilo. Ashley teria insistido em pagar exatamente a metade. Não tinha certeza se gostava porque era apenas diferente ou porque era diferente de Ashley. Eles saíram juntos. Ujuaku caminhava como se flutuasse, como se seus mocassins não tocassem o chão e ele sentiu um *rush* de orgulho irracional por dois homens em uma mesa terem se virado para olhar para ela.

Ela chamou um táxi.

— Me ligue. – Disse e desapareceu para dentro do veículo.

Matt decidiu não contar a Chad e Dave naquela tarde, no *happy hour* depois do trabalho, mas, de alguma forma, escapou, mesmo antes que tivesse terminado o *shot* de tequila. Ele tinha tomado uma bebida com alguém. Uma gostosa.

Chad gritou.

— Ótimo. Não achei que ia sair com alguém de novo.

— Não foi um encontro; só uma bebida.

— Claro que ele ia voltar a sair de novo. Só estava dando um tempo. Qualquer homem daria um tempo depois da Ashley. – Dave disse.

— Então, onde você a conheceu? – Chad berrou. O bar estava ficando barulhento.

— No mercado Amish.

— No mercado Amish?

— É. Ela é da Nigéria.

— Uma mina negra? – Chad perguntou e sua voz ficou ainda mais alta.

— Afro-americana, Chad, não negra. – Dave disse.

— Ela não é afro-americana. É africana. – Matt disse.

— Não é tudo a mesma coisa? – Chad perguntou.

— Chad! – Dave disse.

— Não...quero dizer, eles são todos da mesma raça.

— Essa é a questão. – Dave disse. – O que é raça, de qualquer forma?

Matt desviou o olhar, bebendo seu *drink* devagar. Não estava se divertindo com Dave e Chad hoje; estava entediado.

— Já volto – disse.

Do lado de fora, tirou o celular do bolso e ligou para o número de Ujuaku. O telefone tocou até cair. Então, só para ter certeza de que não tinha memorizado o número errado, encontrou o guardanapo em sua carteira e ligou de novo. Sem resposta.

Matt ligou na manhã seguinte e sentiu uma mistura de alívio e gratidão quando ela atendeu.

“Como você está?” ela disse, vaga, e, por um momento, achou que ela tinha se esquecido de quem ele era.

— Oi. – Disse, alto. – O que você está fazendo?

Uma pausa.

— Nada mesmo.

— Você está bem?

— Sim, por quê?

Ele não sabia nem mesmo o porquê de ter perguntado, alguma coisa na voz dela, aquela rouquidão. Ele a imaginou secando lágrimas quentes.

— Quer sair hoje à noite? Talvez jantar ou alguma coisa? – Ele perguntou.

— Por que você não vem aqui em vez disso? – Ela sugeriu e deu a ele o endereço na rua Rittenhouse.

O apartamento era espaçoso e tinha um acabamento artístico. Partes de madeira de lei brilhantes, pinturas angulosas, um sofá que parecia muito chique para ser confortável até que Matt se sentou nele. A pele de Ujuaku parecia mais escura do que se lembrava. Contrastava com o top branco grudado que ela usava. Fazia ela se parecer com um pinguim. Preto e branco. O cabelo dela estava dividido em duas trancinhas gordas que percorriam toda sua cabeça.

— Gostaria de provar uma bebida africana em vez disso? – Ela perguntou quando ele entregou a garrafa de vinho que tinha trazido. – Tenho um pouco de vinho de palma engarrafado.

— Claro. – Ele disse e a viu despejar um líquido branco desbotado em duas canecas de vidro. Ela contou que vinho de palma era bebido em canecas e que muitos homens morriam ao cair do topo das árvores de palma enquanto extraíam o líquido, quando as cordas de ráfia em que se apoiavam se partiam. Vinho de palma tinha um gosto indefinido primeiro, depois era tão amargo que o fazia querer comprimir os lábios. Ujuaku se sentou com as pernas cruzadas na banquetta oposta à dele e ele ficou observando a graciosidade do arco de seus pés e quis correr as mãos por todo seu macio corpo cor da meia-noite.

— Então, por quanto tempo você vai ficar aqui? – ele perguntou.

— Uma semana ou um mês. Não sei.

— Por quê?

— Depende de como eu me sinta. – Ela se levantou. – Vamos dançar, Matt.

— Dançar?

— Sim, dançar.

Ela colocou a música, uma coisa enérgica. Queria dizer a ela que não era um bom dançarino, que se sentava e assistia nos clubes, mas ela o estava puxando pela mão e a música, o cheiro de vinho de palma, o frescor do chão de madeira fizeram com que cedesse. Dançaram até suar, até ele sentir suas pupilas nadando em seus olhos.

— Isso era música africana. – Ela disse. – Femi Kuti. Não foi tão assustador, foi? Ele riu.

— Não.

Ela voltou e entregou um *drink* a ele e se sentou do lado oposto a ela e os dois beberam mais vinho de palma e ela falou sobre Fela Kuti e Femi Kuti. Estava animada, ocasionalmente rompendo em canto e ele tentou manter os olhos no rosto dela, tentou não

pensar na elegância de seu corpo ou no quão estranho e normal se sentia. A única coisa de que se lembrava era que os músicos eram pai e filho, mas não sabia quem era o pai e quem era o filho.

Ela mostrou fotos em seu notebook.

— Aqui é onde eu moro. — Disse de uma casa azul extensa em um quintal cimentado. — O casamento da minha prima em Abuja, nossa capital. — Ela disse de uma foto de três mulheres com chapéus sofisticados na frente de uma Mercedes lustrosa; — um amigo acabou de abrir um café — ela disse de uma foto dela mesma, usando pérolas, rindo e segurando um *croissant*. As fotos o surpreenderam. Não tinha esperado que as fotos da casa dela fossem tão familiares.

— Isso é na Nigéria também? — perguntou. Em segundo plano, na foto, ele viu uma pessoa branca.

— Sim, claro. Foi uma recepção no Conselho Britânico. — Ela parou e olhou para ele. — As fotos não são exóticas o suficiente para você.

— O quê? Não, eu só me perguntava...

Ela o encarava, calculando algo mentalmente.

— Vamos dançar de novo. — Disse.

Ele sentiu que ela estava chateada com ele. Dessa vez, a dança não teve abandono; dessa vez, não se esqueceu de si mesmo. Tinha consciência de que estavam dançando e de que algo em sua reação a tinha ofendido.

— Tem muito suor nas minhas costas. — Ela disse. Tirou seu top: um puxão sutil por cima da cabeça e o top branco jazia no sofá. Ela não estava usando um sutiã e ele estava certo quanto aos seios dela: eram firmes e pontudos, da cor de chocolate amargo. Ela foi pegar mais bebida, como se fosse normal mostrar os seios. Ele a encarou. Ela bebeu da caneca, colocou-a de volta na mesa e secou as costas com um papel toalha antes de vestir o top de novo.

— Eu devia terminar algumas leituras. — Ela disse, abrupta.

Ele se levantou, confuso.

— Ok, vou embora.

Na porta, ela perguntou:

— Era isso que você esperava? Que eu tirasse meu top?

— Não.

— Bom.

Ele olhou para ela.

— Do que você está falando?

— Pensei em te dar algo mais exótico. – Disse antes de fechar a porta.

Ele não dormiu bem. Pensou em como poderia se desculpar, o tempo todo sem estar inteiramente certo do que tinha feito errado. Ligou para ela durante a tarde, durante o intervalo de almoço e, quando ela perguntou se ele gostaria de ir até lá, quis agradecer e rir simultaneamente.

Ela o convidava para ir até lá depois do trabalho. Ele amava os jantares que ela cozinhava – bananas da terra fritas, molhos e arroz coberto em leite de coco e molhos apimentados. Apenas a sopa de pimenta, pedaços de pimenta e carne quentes flutuando em caldo, que ele não conseguia suportar. Mas mesmo aquilo fazia com que ele pensasse em sexo, se ela seria tão ardente quanto a sopa.

Ele a observava observá-lo à medida que conversavam. Contou como tinha chorado muito e socado as paredes do apartamento depois de Ashley; como às vezes pensou sobre pular nos trilhos do trem enquanto esperava pelo R5, o tempo todo sabendo que jamais pularia; como tinha começado a cozinhar depois que Ashley o deixou porque ela odiava cozinhar e ele precisava fazer alguma coisa que ela odiasse. E, depois, ele percebia que nunca contara essas coisas a ninguém. A presença dela o acalmava. Contar para ela o deixava mais leve, uma sensação completamente da que sentia no grupo de apoio em que havia entrado depois que Ashley foi embora, onde estranhos se apertavam em abraços muito apertados e suados e diziam de novo e de novo que tudo estava bem, okay, até ele querer gritar “então que merda estamos todos fazendo aqui?”.

Ela contou a ele sobre sua infância, sobre o pai que descreveu secamente como sendo um elitista com educação britânica, sobre desejar os grilos fritos com que sua empregada se deliciava enquanto ela comia biscoitos amanteigados. Eles estavam sentados de frente um para o outro. Ele nunca conhecera alguém que lhe desse tanta atenção quanto ela. Mas mesmo assim, frequentemente, havia um olhar distraído ali. E a voz dela não mudava, continua rouca.

Quando Chad e Matt perguntaram a ele o que estava acontecendo, disse que não sabia.

Eles estavam bebendo um bocado de vinho de palma. Algo estava tocando no som, algo alto e lento. Eles estavam sentados no chão.

— Como é que você tem tanto vinho de palma? – Ele perguntou.

— Vudu africano.

— Não faça isso. Eu quis dizer... você compra aqui?

— Vudu africano. – Ela disse de novo, zombando, e então riu e ele riu. Tudo era engraçado. O quarto estava girando e ele disse a si mesmo que a puxaria para ele e ela esfregaria o corpo no dele, a respiração dela barulhenta, sua pele quente e seus mamilos duros.

— Matt? – Ela disse. – Estou bêbada.

— Eu também. – Ele disse. Aquilo era um convite na voz dela? Naquele tom cantado?

— Vou beber um pouco de água. – Ela disse.

Ele a puxou para ele. O braço dela estava quente. Ela se pressionou contra ele por uma fração de segundo e ele sentiu o aroma de seu hidratante de baunilha antes que ela se afastasse de seu abraço de maneira lenta, quase indecisa.

— Eu devia ir. – Ele disse. Sua voz soou vazia.

— Você não pode dirigir assim.

Ele riu alto. Tinha sido rejeitado e podia rir o quão alto quisesse, pelo amor de Deus. A sala ainda estava girando, o piso de madeira de lei se movendo na direção dele.

— Não. – Ela disse de novo.

Ela dormiu no sofá e deixou a cama para ele.

Quando ele acordou, o sol formava padrões dourados sobre o vaso oriental na beirada da janela. A língua dele estava pegajosa e amarga. Abriu a porta e ela estava lá, de pé, despenteada por causa do sono, remelas brancas em seu olho direito. Ele se perguntou há quanto tempo ela estava lá, de pé.

— Me desculpe pela noite passada. – Ele disse. Ela pressionou um dedo sobre os lábios dele e ele sentiu o calor úmido da respiração dela.

— Tenho uma escova de dentes extra. – Ela disse. – Estou fazendo o café da manhã.

Ele a viu ir embora, o robe esticado pelo traseiro arredondado.

— Por que você está tão triste? – Ele perguntou.

Ela virou seus olhos surpresos para ele e disse:

— Triste? Quem está triste?

Então ela andou até a sala de estar e pôs uma música vibrante.

Escapou dela alguns dias depois – ou talvez ela quisesse falar e só fez parecer com que tivesse escapado – enquanto colocava moi-moi, uma torta apimentada cozida no vapor feita de feijão de corda e tomates, na mesa de madeira que cheirava a produto de limpeza de lavanda.

— Meu marido odeia moi-moi, por isso eu... – Então, ela parou. Se tivesse só escapado, aqui ela teria percebido seu erro. Se não, a pausa tinha sido um movimento calculado.

— Você é casada? – Ele desejou não ter soltado daquela forma. Desejou estar calmo, como se não estivesse chocado com o fato de ela ser casada, como se fosse sofisticado o suficiente, ou o que quer que alguém precisasse ser, para saber que belas mulheres africanas de olhos vazios e dedos sem anéis eram casadas.

— Sou casada há cinco anos e tentamos ter um bebê desde então. – Ela disse e levou um pedaço de moi-moi até a boca. – Descobri mês passado que meu marido tem uma amante e ela já está grávida de sete meses. – Ela olhava para baixo enquanto à medida que falava, como se traçando os padrões do piso de madeira. – Pensei que eu tinha tudo. Nossa casa é linda e sem uma mancha sequer, da mesma forma que empregados e mordomos mantêm limpos seus uniformes.

Ela riu e ele pensou sobre a AIDS porque tinha que pensar em alguma coisa. Pensou no quão pouco sabia sobre a AIDS, a África, quão pouco sabia sobre sentimentos crescendo a partir do nada.

— Não sei o que dizer. – Ele disse. Queria abraçá-la. Não da maneira que pensara em segurá-la nas outras vezes.

— Não diga nada.

— Por que não me disse antes?

— Porque, por um curto espaço de tempo, eu pude ser outra pessoa. – Ela disse e adicionou, com um sorriso doce e zombeteiro: – Porque gostei de ser exótica.

— Você está indo embora, não está? – Ele perguntou.

— Sim, na segunda.

Matt se surpreendeu com a onda de raiva que o invadiu, raiva por ela, raiva por causa de um homem que provavelmente jamais conheceria. Se o bastardo não a traísse, nunca teria conhecido Ujuaku, bebido vinho de palma ou comido moi-moi. Ainda não saberia nada sobre a África a não ser que havia pessoas morrendo de AIDS lá. Ainda estaria cozinhando para superar Ashley.

— É melhor bebermos todo seu vinho de palma, então. — Não sabia mais o que dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas adicionais geralmente se concentra nas chamadas quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, fala e escuta. A leitura, em métodos como o *Communicative Approach*, envolve gêneros como anúncios, artigos e pequenos textos de não ficção, assim como textos adaptados ou criados especialmente para aprendizes de língua. A autêntica literatura produzida em línguas adicionais não costuma ser trabalhada em sala de aula.

Mesmo nos cursos de Letras, as áreas de Linguística e Literatura parecem se distanciar; as disciplinas linguísticas predominando sobre as disciplinas literárias, ainda que ambas envolvam o estudo da língua, embora de maneiras claramente distintas. Essa realidade, no entanto, tem mudado ao longo das últimas décadas e a literatura tem sido utilizada para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, não apenas como uma maneira diferente de se ensinar gramática ou vocabulário, mas como meio de reflexão crítica e fonte de prazer estético.

Inicialmente utilizada na tradução palavra por palavra da língua-alvo para a língua materna, durante o chamado *Grammar-Translation Method*, a literatura não era vista como arte e seu conteúdo se subjugava ao traduzir mecânico. Mais tarde, durante a preponderância dos métodos direto e audiolingual, a literatura foi expulsa das salas de línguas adicionais e somente por volta dos anos 1970, os pesquisadores voltaram a considerá-la um importante recurso para o ensino de línguas. Afinal, há vários benefícios trazidos pela leitura literária.

Alguns desses benefícios são o aumento de vocabulário, assim como o contato com frases e contextos reais de produção da língua, mas, além disso, a literatura auxilia a formação humana ao desenvolver a competência intercultural, o respeito em relação ao outro e sua cultura, assim como promover a reflexão sobre a alteridade e sobre o “eu”. A literatura questiona, incomoda e criativamente propõe soluções para os mais diferentes tipos de problemas humanos por meio da palavra.

A fim de proporcionar aos alunos do Inglês VIII do CL contato com as literaturas em língua inglesa, esta tese de doutorado teve como objetivo investigar o uso da literatura nas aulas de língua inglesa e analisar os contos *Snow-White and Rose-Red*, dos Irmãos Grimm, e *The Time Story*, de Chimamanda Adichie, com os alunos, além de oferecer a tradução em português para o segundo conto. A pesquisa, de caráter qualitativo, consistiu em um estudo de caso realizado por meio de observação-participante, utilizando-se

também de questionários, atividades e entrevista com os participantes. Para que a análise e a tradução fossem possíveis, os textos foram discutidos sob a perspectiva do desconstrutivismo derridiano.

Considerada uma das correntes de pensamento pós-estruturalista, o desconstrutivismo visa ao questionamento de dicotomias tidas como verdades, tais quais homem/mulher, centro/periferia, alterando, assim, a própria concepção do que é literatura e tradução. Afinal, o texto literário não é o trabalho de um gênio, mas a reescrita de outros textos lidos pelo autor e de suas experiências de vida, marcadas também por seu contexto sócio-histórico. A tradução tampouco é uma traição ou uma impossibilidade, mas um outro texto, uma releitura do texto em outra língua, uma reescrita não menos válida do que o texto original.

A partir dessas reflexões, a leitura e discussão dos dois contos foi realizada em uma turma de Inglês VIII em 2021/1 e em uma turma de Inglês VIII em 2022/1. Devido à pandemia do Coronavírus, o trabalho foi realizado online, por meio das plataformas *Google Meet* e *EDUQ*. A turma de 2022/1 também contou com alguns exercícios de tradução além da leitura dos contos, sugestão feita pela banca de qualificação deste trabalho. Os textos foram discutidos com os alunos sob uma perspectiva desconstrutivista e crítica, de forma a questionar o papel da mulher, o machismo, o racismo e outros temas durante as aulas.

Em relação ao conto de fadas, foram levantados os contos mais conhecidos pelos alunos, as características dos contos, o papel das mulheres nessas histórias, assim como o vocabulário relacionado a esse tipo de texto. Os alunos assistiram a vídeos em língua inglesa tratando desse tópico, assim como realizaram atividades de escuta e compreensão escrita para a leitura de *Snow-White and Rose-Red*. A turma de 2021/1 realizou a leitura como tarefa de casa enquanto a turma de 2022/2 leu, primeiramente, uma versão adaptada da história e, posteriormente, uma tradução em inglês do texto dos Grimm, ambas em sala de aula.

O conto nigeriano, por outro lado, foi introduzido por meio de questões sobre a África e fatos sobre a Nigéria e a escritora Chimamanda Adichie. Ambas as turmas fizeram a leitura do texto como tarefa de casa, associando-a a uma atividade compreensão oral da *TEDTalk The danger of a single story* (ADICHIE, 2009). Os alunos também discutiram sobre o papel da mulher (Ujuaku) no conto de Adichie, o machismo de Matt e seus amigos, assim como as pessoas, em geral, desconhecem fatos sobre a África além da AIDS.

As respostas dadas pelos alunos em seus questionários e entrevistas indicam que a maioria deles entende que o uso das literaturas em língua inglesa em sala de aula traz benefícios. As maiores vantagens trazidas pela leitura literária, segundo os participantes, são o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da competência intercultural e o contato com textos autênticos em língua inglesa.

Na turma de 2021/1, a maioria dos alunos se identificou mais com a leitura do conto contemporâneo, associando-o a movimentos como o *Black lives matter* e à leitura de *The sun is also a star*, romance juvenil de Nicola Yoon. Por outro lado, a turma de 2022/1 não indicou preferências tão óbvias, mas ambas as turmas sugeriram que o trabalho com literaturas em língua inglesa não deveria ser realizado apenas durante o último semestre do curso de inglês do CL.

Os participantes da pesquisa também indicaram que leriam outros textos em língua inglesa, variando desde os clássicos, como *Orgulho e preconceito*, livros juvenis, como os da saga *Harry Potter*, a contos e textos pertencentes a culturas menos divulgadas na mídia, mas que também produzem literatura em inglês. Assim, percebe-se que os aprendizes de língua inglesa como língua adicional têm interesse em ler literaturas em língua inglesa. Nesse sentido, o papel do professor é de grande importância, pois é o docente quem geralmente escolhe os textos a serem lidos e a maneira como devem ser trabalhados com os alunos.

Para esta tese de doutorado, a tradução de *The Time story* para o português também foi realizada, completando os três eixos da pesquisa: a análise literária, a parte prática voltada para a sala de aula de inglês como língua adicional e os estudos da tradução. Os alunos da turma de 2022/1 puderam refletir sobre a tradução e sua importância no estudo de línguas adicionais por meio da tradução de um parágrafo de *The Time story* e comparações entre algumas traduções de *Snow-White and Rose-Red* para o português e o texto em inglês.

A versão da tradução oferecida neste trabalho buscou valorizar o fato de que toda tradução é uma reescrita, um texto nascido de outro texto, influência tanto do autor quanto do tradutor, assim como do contexto sócio-histórico em que foi, primeiramente, escrito e, depois, traduzido. Entende-se que essa não é a única tradução viável para o conto, mas uma entre várias e seu objetivo foi propiciar aos leitores de português brasileiro que não leem inglês o contato com mais um texto de Chimamanda Adichie.

Visto que a tradução envolve aspectos linguísticos e literários, esta pesquisa de doutorado, durante sua realização, proporcionou momentos interdisciplinares entre

Linguística, especialmente Linguística Aplicada, voltada para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, e Literatura, no que concerne à teoria e à crítica literárias. A tese também envolveu a tradução e o desconstrutivismo em uma tentativa singela de romper com os limites de campos tão próximos na área de Letras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **The danger of a single story** (TED Talks). 2009. Disponível em: <https://www.hohschools.org/cms/lib/NY01913703/Centricity/Domain/817/English%2012%20Summer%20Reading%20-%202018.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- ADICHIE, C. The time story. **Per contra: an international journal of arts, literature, and ideas**, v. 3, n. 2, online, 2006. Disponível em: <http://www.percontra.net/archive/2timestory.htm>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- ALIGHIERI, D. **A divina comédia: Purgatório**. Trad. José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Atena, 2003.
- ALGOZZINE, B.; HANCOCK, D. R. **Doing case study research: a practical guide for beginning researchers**. Columbia, NY: Teachers College Press, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, B. Notas sobre a tradução literária. **Alfa**, São Paulo, v. 35, p. 1-10, 1991. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3854>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004.
- ARJONA, S. S. I. **A quest for literature in the EFL 21st century classroom and its merging with gamified experiences**. 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores do Ensino Secundário e Formação Profissional e Ensino de Línguas) – Faculdade de Educação, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2018.
- ARNOLDI, M. A. G. C.; ROSA, M. V. F. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. São Paulo: Autêntica, 2017.
- ARROJO, R. A desconstrução do logocentrismo e a origem do significado. ARROJO, R. (org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 35-40. AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL, 2004.
- BENNETT, A.; ROYLE, N. **Introduction to literature, criticism and theory**. 3. ed. London: Pearson Educational, 2004.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- BOBKINA, J.; DOMINGUEZ, E. The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, v. 3, n. 2, p. 248-260, 2014.

- BRESSLER, C. E. **Literary criticism: an introduction to theory and practice**. 4. ed. New Jersey: Pearson Education, 2007.
- BRITTO, P. H. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.
- BRITTO, P.H. Tradução e ilusão. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 76, p. 21-27, 2012b.
- BRITTO, P. H. **Why deconstruct**. Rio de Janeiro: Puc Rio, 2011, p. 1-8. Disponível em: <http://www.phbritto.org>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- BROCKMEIER; J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 16, v. 3, 2003.
- BRUMFIT, C.; CARTER, R. (ed.). **Literature and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- BULA, A. The African verbal genre as literature and performance. **Journal of Critical Studies in Language and Literature**, v. 1, n. 2, p. 20-25, 2020.
- CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2001. p.171-193.
- CANEPA, N. L. (ed.). **Teaching fairy tales**. Detroit: Wayne State University Press, 2019.
- CARTER, R.; LONG; M. N. (orgs.). **Teaching Literature**. Longman Handbooks for language teachers. Charlottesville: Longman, 1991.
- CARVALHAL, T. F. A tradução literária. **Organon**, Porto Alegre, v. 7, n. 20, p. 47-52, 1993.
- CAYMMI, S. T. A. **O portador inesperado: a obra de Dorival Caymmi (1938-1958)**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.
- CHAUCER, G. **The Canterbury Tales**. London: Penguin Random House, 1977.
- CHEN, M. Teaching English as a Foreign Language through literature. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 4, v. 2, p. 232-236, 2014.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COLASANTI, M. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Global, 2006.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom**: a resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-163.

DAVIS, K. **Deconstruction and translation**. (Translation Theories Explained). Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 2001.

DAVIS, T. F.; WOMACK, K. **Formalist criticism and Reader-response theory**. Nova York: Palgrave, 2002.

DERRIDA, J. *Of grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1997.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EAGLETON, T. **Literary theory**: an introduction. 2. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 9-22.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELLIOT, T.S. **The waste land**. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2005.

FEAGIN, J. R.; ORUM, A. O.; SJOBERG, G. (eds.). **A case for the case study**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1991.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. San Francisco: Sage Publications, 2009.

FOWLER, R. M. **Let the reader understand**: reader-response criticism and the gospel of Mark. Harrisburg, PA: Trinity Press International, 2001.

GAGNON, Y. **The case study as a research method**: a practical handbook. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010.

GALLEGO, M. Black female bodies on (dis)play: commodification, reembodiment and healing. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 73, p. 73-88, 2016.

GIKANDI, S.; IRELE, A. **The Cambridge history of African and Caribbean literature**. vol 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GODÓI, H. P.; FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papyrus, 2018.

GÓMEZ RODRIGUEZ, L. F. La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. **Forma y Función**, Bogotá, v, n. 2, p. 83-109, 2015.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. (Série Princípios). São Paulo: Ática, 2006.

GRIMM, J.; GRIMM, W. Contos de fadas dos irmãos Grimm. Trad. Thalita Uba. Jandira, SP: Tricaju, 2020.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **The complete Grimm's fairy tales**. Trad. Margaret Hunt. Nova York: Pantheon Books, 2006.

GUNNER, L. Africa and orality. In: GIKANDI, S.; IRELE, A. (eds.) **The Cambridge History of African and Caribbean literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-18.

GURIMU Meisaku Gekijō. Direção: Hiroshi Saito. Produção: Takaji Matsudo. Tóquio, Japão: Nippon Animation, 1987, 24 episódios.

HILL, L. **The Cambridge introduction to Jacques Derrida**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HISTÓRICO. CENTRO DE LÍNGUAS. Disponível em: <https://cl.letras.ufg.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Homero. **Ilíada**. Tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Cotovia, 2005.

HUNTER, A. **The Cambridge Companion to the short story in English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 24 maio 2021.

- IZADI, M. Translating translation: deconstructionist approach towards translation. **Translation Journal**, v. 19, n. 2, 2016.
- JOHNSON, B. Teaching deconstructively. In: FEUERSTEIN, M.; GONZÁLEZ, B. J.; PORTEN, L.; VALENS, K. L. **The Barbara Johnson reader: the surprise of otherness**. Durham and London: Duke University Press, 2014a. p. 347-356.
- JOHNSON, B. The critical difference. In: FEUERSTEIN, M.; GONZÁLEZ, B. J.; PORTEN, L.; VALENS, K. L. (eds.) **The Barbara Johnson reader: the surprise of otherness**. Durham and London: Duke University Press, 2014b. p. 3-13.
- JOLY, J. F. Preface. In: DELISLE, J.; WORDSWORTH, J. (orgs). **Translators through History**. Philadelphia: John Benjamin Publishing, 2012. p. xix-xxii.
- KERR, P. **Translation and own-language activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- KHELADI, M. **Reflections upon the teaching of EFL literature as a means for promoting students' active learning**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Didáticas de Literatura e Textos Civilizatórios) – Faculdade de Letras e Línguas, Universidade de Abou Bekr Belkaïd, Chetouane, 2017.
- KILLAM, D. **The literature of Africa**. (Literature as windows to world cultures). Westport, CT: Greenwood Press, 2004.
- KOESTER, C. Literary translation. In: HOUSE, J. (ed.). **Translation: a multidisciplinary approach**. (Palgrave Advances in Language and Linguistics). Nova York: Macmillan, 2014. p. 140-157.
- LAGO, N. A. High education in Brazil: university students contact with English literature. **Journal of Teaching and Education**, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.
- LAMBERT, J. Prelude: the institutionalization of the discipline. In: BARTRINA, F.; MILLÁN, C. (ed.). **The Routledge handbook of translation studies**. Nova York: Routledge, 2013. p. 7-27.
- LANDERS, C. E. **Literary translation: a practical guide**. England, Multilingual Matters, 2012. (Topics in Translation 22).
- LANG, A. **O fabuloso livro azul**. Os fabulosos livros coloridos. vol. 1. Trad. Márcia Xavier de Brito (coord.). Porto Alegre: Concreta, 2016.
- LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. English File Pre-Intermediate. Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- LAVIOSA, S. **Translation and language education: pedagogic approaches explored**. Nova York: Routledge, 2014.

- LAZAR, G. **Literature and language teaching**: a guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MALEY, A. Literature in the language classroom. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 180-185.
- MASCARENHAS, Isabel. Maravilhoso. In: *E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcs.unl.pt/encyclopedia/maravilhoso>. Acesso em: 21 dez. 2011.
- MICHELI, R. Nas trilhas do maravilhoso: a fada. **Terra roxa e outras terras** – Revista de estudos literários, Londrina, v. 26, p. 61-72, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MONTEIRO, J. C. N. Ensino de tradução: algumas reflexões sobre a prática de tradução no par espanhol-português. In: FERREIRA, A. M. A.; SOUSA, G. H. P. de.; GOROVITZ, S.(Org.). Tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 141-152.
- MORENO, C. C. **The role of translation in foreign language learning and teaching**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Departamento de Filologia Inglesa, Universidade de Jaén, Jaén, Espanha, 2015.
- MUNDAY, J. **Introducing translation studies**: theories and applications. 4. ed. Nova York: Routledge, 2016.
- OUSTINOFF, M. **Tradução**: história, teorias e métodos. (Na ponta da língua). Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- PADILHA, L. C. **Entre voz e letra**: o lugar da ancestralidade na ficção angolana no século XX. Nitéroí: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.
- PATEA, V. **Short story theories**: a twenty-first century perspective. Nova York: Rodopi, 2012.
- PERRONE-MOISÉS, L. A nova teoria do romance. In: PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 38-48.
- PIGLIA, R. Teses sobre o conto. In: PIGLIA, R. **Formas breves**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PLATÃO. Fedro ou da beleza. Coleção Filosofia e Ensaio. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

POE, E. A. The philosophy of composition. **Graham's Magazine**, v. XXVIII, n. 4, p. 163-167, 1846. Disponível em <https://rgio.pw/266810.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

PYM, A. **Exploring translation theories**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2014.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

RAHIMIPOUR, S. Poetry and drama: a survey of their applicability to language teaching/learning. **International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science**, v. 9, n. 1, p. 72-83, 2020.

RAINSFORD, D. **Studying literature in English: an introduction**. Nova York: Routledge, 2014.

REISS, K. Type, kind and individuality of text: Decision making in translation, translated by Susan Kitron. In: VENUTI, L. (ed.) **The Translation Studies Reader, 2nd edition**. London and New York: Routledge, 2004, p. 168–79.

RELATÓRIO QUANTITATIVO DE MATRÍCULA NO CL/ FL/ UFG. PRIMEIRO SEMESTRE DE 2021. CENTRO DE LÍNGUAS. Disponível em: <https://cl.letras.ufg.br/>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

RELATÓRIO QUANTITATIVO DE MATRÍCULA NO CL/ FL/ UFG. PRIMEIRO SEMESTRE DE 2022. CENTRO DE LÍNGUAS. Disponível em: <https://cl.letras.ufg.br/>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

ROSSI, A. H. Traduzir: aspectos metodológicos e didáticos no ensino da tradução. In: FERREIRA, A. M. A.; SOUSA, G. H. P. de.; GOROVITZ, S.(Org.). **Tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 7.-87.

ROYLE, N. **Jacques Derrida**. (Routledge critical thinkers). Londres: Routledge, 2003.

SAGE, H. Incorporating literature in ESL instruction. **Language in Education: Theory and Practice**, Washington, n. 66, 1987.

SCHNEEWEISSCHEN und Rosenrot. Direção: Siegfried Hartmann. Alemanha, 1979. 70min.

SHAMSUDDIN, H. **Myths, Folklore & Legends: We Still Need Our Fairy Tales**. (TEDTalks). 2012. Disponível em: < <https://youtu.be/5HIBwSYjUPI> >.

SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge handbook of Applied Linguistics**. Nova York: Routledge, 2011.

SNOW white and rose red. Intérprete: Blackbriar; Uli Perhonen. Compositores: Zora Cock, René Boxem. In: **Snow White and Rose Red**, 2019.

SNOW WHITE and Rose Red. Storytime Magazine. London: Luma Works, 2018, p. 23-31.

STAVIK, M. O. **Reading Literature in the EFL-classroom**: A qualitative study of teachers' views on the teaching of literature. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras) – Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade de Bergen, Bergen, 2015.

STROBER, M. *Interdisciplinary conversations : challenging habits of thought*. Stanford: Stanford University Press, 2011.

TEIXEIRA, I. Desconstrutivismo. (Fortunas Críticas 5). **Cult**, v. 16, São Paulo, p. 34-37, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis**: a sociedade do anel. Trad. Lenita Maria Rimoli Esteves. São Paulo: Harper Collins, 2001.

TOMAŠ, G. **Hamlet to Twilight**: Analysis and suggestions for using literature in EFL teaching. 2011. 51 f. Tese (Doutorado em Inglês e Literatura) – Faculdade de Filosofia, Universidade de Osijek, Osijek, 2011.

ULVESTAD, A. S. **Views on translation in language teaching and learning**. 2020. 51 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literatura) – Departamento de Língua e Literatura, Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, Trondheim, Noruega, 2020.

WARNER, M. **Fairy tale**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2018.

WIGHTMAN, M. Gender differences in second language learning: why they exist and what we can do about it. **Chancellor's Honors Program Projects**, 2020. Disponível em: https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3411&context=utk_chanhonoproj. Acesso em: 30 de jun. 2022.

Vermeer, H. Skopos and commission in translational action. In VENUTI, L. (ed.) **The Translation Studies Reader**, 3rd edition. London and New York: Routledge, 2012, p. 191–202.

VIRGÍLIO; **Eneida**. Tradução de Carlos Alberto Nunes; organização, apresentação e notas de João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2014.

YOON, N. *The sun is also a star*. New York: Delacorte Press, 2016.

ZIPES, J. **Why fairytales stick**: evolution and relevance of a genre. Nova York: Routledge, 2006.

Apêndices

APÊNDICE 1: Questionário 1 2021/1

Nome completo:	
Nome fictício:	
Sexo:	
Idade:	
Profissão:	
Email:	
Tempo que estuda no Centro de Línguas:	
Nível atual no Centro de Línguas:	

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Durante o curso do Centro de Línguas você entrou em contato com algum tipo de literatura em língua inglesa? Qual? Isso aconteceu em que nível?
2. Antes do curso do Centro de Línguas, você já tinha contato com literaturas de língua inglesa? Se sim, qual (is)?
3. Você tem interesse em estudar algum tipo de literatura de língua inglesa? Se sim, que tipo e por quê?
4. Escreva algumas vantagens e desvantagens do estudo de literatura de língua inglesa no Centro de Línguas.
5. Descreva sua experiência com o trabalho do texto literário em sala de aula do Centro de Línguas. Comente sobre suas emoções durante as atividades realizadas.

APÊNDICE 2: Questionário 1 – 2021/1 - Rosane

Nome fictício:	Rosane
Sexo:	Feminino
Idade:	23
Profissão:	Estudante
Tempo que estuda no Centro de Línguas:	4 anos
Nível atual no Centro de Línguas:	VIII

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Durante o curso do Centro de Línguas você entrou em contato com algum tipo de literatura em língua inglesa? Qual? Isso aconteceu em que nível?

Sim. Em alguns níveis de ensino do curso foram trabalhados textos de literatura. Eu me lembro que no English 4 nós trabalhamos o fairy tale da Cinderella, em diferentes versões (Adelita: A Mexican Cinderella Story by Tomie dePaola; Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale by John Steptoe e The Korean Cinderella by Shirley Climo). No English 5 foi trabalhado o livro Animal Farm by George Orwell e no English 7, o livro Confido, by Kurt Vonnegut.

2. Antes do curso do Centro de Línguas, você já tinha contato com literaturas de língua inglesa? Se sim, qual (is)?

Não, eu não tive contato com literaturas de língua inglesa antes do curso do Centro de Línguas.

3. Você tem interesse em estudar algum tipo de literatura de língua inglesa? Se sim, que tipo e por quê?

Eu tenho interesse em ler algumas obras da literatura inglesa, mas somente por diversão e/ou para criar o hábito de ler em inglês, e não como algo em que eu vá estudar para me aprofundar no assunto/obras. Nas férias eu pretendo ler Pride and Prejudice by Jane Austen, porque eu gostei muito do filme e quero ver como é o livro, e também 1984 by George Orwell.

4. Escreva algumas vantagens e desvantagens do estudo de literatura de língua inglesa no Centro de Línguas.

Como vantagens: facilita o aprendizado da língua, apresenta muitas obras e autores diferentes (e muitas vezes até desconhecidos) e contribuiu bastante para melhorar o vocabulário e a escrita do aluno, que passa a ter mais contato com as palavras.

Como desvantagens: na minha opinião, a maior desvantagem está no pouco tempo disponível para se trabalhar as obras, mesmo quando elas são obras curtas, porque o aluno acaba tendo que ler rápido e sozinho em casa, e isso muitas vezes o desestimula. Acredito que trabalhar as obras em sala, com todos lendo e participando, e com o professor ajudando no sentido/tradução das palavras e na forma de interpretar o texto, seria algo muito mais interessante para todos os envolvidos no processo.

5. Descreva sua experiência com o trabalho do texto literário em sala de aula do Centro de Línguas. Comente sobre suas emoções durante as atividades realizadas.

A experiência de trabalhar com textos literários em sala de aula no CL nem sempre foi bem aceita por mim porque eu achava muito chato e difícil ter que ler histórias que eu não me interessaria em ler no meu cotidiano, principalmente porque os textos continham muitas palavras diferentes. Mas hoje acredito que, por mais que eles exijam um pouco mais de concentração e paciência para conseguir terminar a leitura, nós precisamos criar esse hábito de ler mais literatura em inglês. Neste semestre, às vezes, eu ficava com preguiça ou desmotivada para ler e procurar as palavras que eu não conhecia no dicionário, mas depois eu percebia o quanto esses momentos eram importantes para o meu aprendizado. Hoje eu consigo enxergar esse processo de uma forma mais prazerosa de ser feita.

APÊNDICE 3: Questionário 1 – 2022/1

Nome completo:	
Nome fictício:	
Sexo:	
Idade:	
Profissão:	
Email:	
Tempo que estuda no Centro de Línguas:	
Nível atual no Centro de Línguas:	

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Você já leu algum texto literário em sala de aula do CL antes do Inglês VIII? Se sim, como foi a experiência? Como você se sentiu? Que tipo de atividades foram realizadas?
2. Como foi a leitura de "Snow White and Rose Red" no Inglês VIII? Como você se sentiu?
3. Como foram as atividades realizadas antes, durante e depois da leitura do conto de fadas? Você se identificou com alguma delas?
4. Você considera a leitura de textos literários em inglês importante no seu aprendizado de língua inglesa? Justifique.
5. Você considera a tradução importante no seu aprendizado de língua inglesa? Justifique.

APÊNDICE 4: Questionário 1 – 2022/1 - Isabel

Nome fictício:	Isabel
Sexo:	Feminino
Idade:	34
Profissão:	Professora
Tempo que estuda no Centro de Línguas:	4 anos
Nível atual no Centro de Línguas:	VIII

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Você já leu algum texto literário em sala de aula do CL antes do Inglês VIII? Se sim, como foi a experiência? Como você se sentiu? Que tipo de atividades foram realizadas?

Antes do Inglês 8, tive a oportunidade de ler textos literários no inglês 2 como atividade extra classe e inglês 6 como atividade extra classe com complementação em sala de aula. Adorei a experiência com a leitura de texto literário. Achei-as bem enriquecedora, pois permitiram conhecer um pouco da arte literária de países falantes da língua inglesa.

2. Como foi a leitura de "Snow White and Rose Red" no Inglês VIII? Como você se sentiu?

Eu gostei e achei interessante, pois pudemos conhecer duas versões da história em inglês, como também ouvir a narrativa. A sonoridade de uma narrativa feita por falante de língua inglesa nativa auxilia a imaginar as cenas da história. Da um certo ar de mistério e encanto.

3. Como foram as atividades realizadas antes, durante e depois da leitura do conto de fadas? Você se identificou com alguma delas?

Gostei da narrativa dividida em partes, em que líamos um trecho em cada aula. Achei interessante vermos gravuras e tentar buscar na memória a sequência dos fatos da história. Eu me identifiquei com as atividades de esclarecimento sobre os significados dos símbolos utilizados em conto de fadas.

4. Você considera a leitura de textos literários em inglês importante no seu aprendizado de língua inglesa? Justifique.

Sim. A leitura de textos literários auxilia na compreensão da língua por meio da cultura. Além disso, vamos adaptando à forma da narrativa, e mesmo sem compreender palavras ou até frases, vamos captando a mensagem, pensando em inglês.

5. Você considera a tradução importante no seu aprendizado de língua inglesa?

Justifique.

Algumas vezes sim. Dependendo do contexto, determinadas expressões e frases são difíceis de serem compreendidas. Nesses casos, recorro a tradução.

APÊNDICE 5: Questionário 2

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Escreva sua experiência com o trabalho do texto literário em sala de aula do Centro de Línguas. Comente sobre suas emoções durante as atividades realizadas.
2. Como foi sua relação com os textos? Você gostou mais de um conto do que de outro? Se sim, qual deles? Por quê?
3. Responda: como aluno de línguas estrangeiras, que diferença faz para você conhecer um texto das literaturas em língua inglesa?
4. Você teria alguma sugestão a respeito do trabalho de literaturas em língua inglesa no Centro de Línguas?

APÊNDICE 6: Questionário 2 – Rosane – 2021/1

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Escreva sua experiência com o trabalho do texto literário em sala de aula do Centro de Línguas. Comente sobre suas emoções durante as atividades realizadas.

A experiência de trabalhar com textos literários em sala de aula no CL nem sempre foi bem aceita por mim porque eu achava muito chato e difícil ter que ler histórias que eu não me interessaria em ler no meu cotidiano, principalmente porque os textos continham muitas palavras diferentes. Mas hoje acredito que, por mais que eles exijam um pouco mais de concentração e paciência para conseguir terminar a leitura, nós precisamos criar esse hábito de ler mais literatura em inglês. Neste semestre, as vezes, eu ficava com preguiça ou desmotivada para ler e procurar as palavras que eu não conhecia no dicionário, mas depois eu percebia o quanto esses momentos eram importantes para o meu aprendizado. Hoje eu consigo enxergar esse processo de uma forma mais prazerosa de ser feita.

2. Como foi sua relação com os textos? Você gostou mais de um conto do que de outro? Se sim, qual deles? Por quê?

Considerando toda a minha experiência com textos literários em sala de aula no CL, no início eu não gostava muito porque achava chato e trabalhoso. Preferia ouvir músicas ou assistir vídeos/filmes da cultura inglesa para aprender a língua. Porém, à medida em que me foram apresentados textos e autores, que contavam histórias diferentes (onde muitas delas eu nunca tinha ouvido falar), eu fui me interessando mais e passei a gostar de descobrir/ler novas histórias. Neste semestre, eu gostei de como a literatura foi trabalhada pela professora em sala, e *The Time Story* by Chimamanda Ngozi Adichie foi o meu texto preferido. Eu não a conhecia, muito menos o seu trabalho, então a história me serviu para enxergar um pouco do ponto de vista dela: uma mulher negra, africana e feminista, que expõe suas vivências/experiências e a forma como ela enxerga o mundo e a sociedade em que vivemos através da leitura.

3. Responda: como aluno de línguas estrangeiras, que diferença faz para você conhecer um texto das literaturas em língua inglesa?

A literatura de um lugar reflete parte da cultura do mesmo, então eu acho necessário, em um curso de línguas estrangeiras, trabalhar textos literários com os alunos, até porque, além da questão de levar parte da cultura da língua inglesa para eles (apresentando autores, lugares, formas de pensar e enxergar o mundo, etc.) eles também ajudam muito com a parte de vocabulário, interpretação de texto, escrita...

4. Você teria alguma sugestão a respeito do trabalho de literaturas em língua inglesa no Centro de Línguas?

Minha sugestão é que se trabalhe literaturas em língua inglesa no Centro de Línguas desde os primeiros níveis de ensino do curso, como por exemplo no nível II, porque isso facilitaria muito o aprendizado do aluno. Isto faria com que se criassem hábitos de leitura, ajudaria na interpretação de texto, gramática e vocabulário... Sem contar a experiência de se descobrir novos autores e histórias. Eu, por exemplo, li *Confido*, by Kurt Vonnegut no nível V, e depois comprei um livro de outras histórias do autor, porque gostei muito da forma como ele abordava questões sérias e problemáticas da sociedade de uma maneira leve e irônica. E com certeza eu irei ler outras histórias de Chimamanda Ngozi Adichie, porque ela também me despertou este interesse.

APÊNDICE 7: Questionário 2 – Isabel 2022/1

Responda às seguintes perguntas sobre você:

1. Escreva sua experiência com o trabalho do texto literário em sala de aula do Centro de Línguas. Comente sobre suas emoções durante as atividades realizadas.

A minha experiência com o trabalho dos textos literário foi desafiadora e enriquecedora. Tanto a leitura do texto na modalidade conto de fadas quanto o conto mais atual despertaram em mim reflexões importantes acerca das questões sociais.

2. Como foi sua relação com os textos? Você gostou mais de um conto do que de outro? Se sim, qual deles? Por quê?

Os dois contos têm características bem diferentes quanto ao conteúdo e a forma literária. Eu gostei dos dois contos.

3. Responda: como aluno de línguas estrangeiras, que diferença faz para você conhecer um texto das literaturas em língua inglesa?

A leitura de textos literários ajuda a enriquecer o vocabulário e a gramática e propicia o contato com outras culturas. E a satisfação de poder dizer que li um conto ou um livro em inglês é grande.

4. Você teria alguma sugestão a respeito do trabalho de literaturas em língua inglesa no Centro de Línguas?

Talvez o CL pudesse propiciar momentos semanais divulgando algumas literaturas ou promover grupos de estudo sobre alguma obra.

APÊNDICE 8: Perguntas direcionadoras da entrevista

Como foi realizado o trabalho com o texto literário em sala de aula? Qual foi o papel do professor nesse trabalho?

Houve alguma parte com a qual você se identificou mais?

Você já conhecia o texto trabalhado em português? E o autor?

Sobre o texto escolhido: qual foi seu nível de compreensão do texto?

Compreendeu razoavelmente, plenamente ou não compreendeu?

Na sua opinião, o trabalho com o texto literário foi produtivo? Justifique a resposta.

Para você, quais seriam os possíveis benefícios do trabalho com esse texto literário? Haveria algum malefício?

Depois do trabalho com esse texto, você se sente mais ou menos entusiasmado a trabalhar outros textos de literatura inglesa? Por quê?

O trabalho com esse texto foi diferente do que você viu com outros professores de língua inglesa no Centro de Línguas?

APÊNDICE 9: Entrevista – Isabel – 2022/1

Pesquisadora: *Hello*. Vai ser bem rapidinho. Se você quiser até deixar a câmera fechada, não precisa abrir não. Eu só quero perguntar sobre esse trabalho das leituras que nós fizemos. Você já tinha feito alguma coisa parecida em algum outro inglês?

Isabel: Então, no Inglês 2 nós havíamos lido um livro literário, apresentado algumas coisas ou mesmo feito um resumo. Eu achei até que foi bem difícil.

Pesquisadora: O dois?

Isabel: Porque tinha muita coisa escrita no passado. Ainda sim foi enriquecedor. Mas achei bem desafiador. Depois, no Inglês 6 com a... Me fugiu o nome dela agora... Nós fizemos uma leitura também, assim como você trouxe uma leitura muito bacana, mas do começo do século. Bem difícil, mas muito boas. Achei bem enriquecedor. E agora eu também gostei. Respondi lá no formulário que são bem diferentes em si, tanto a linguagem quanto a forma...

Pesquisadora: O conteúdo.

Isabel: O conteúdo, o objetivo também. De certa forma ambos tratam de um contexto social na linguagem de seus tempos. Uma mais misteriosa, mais fantasiosa e a outra bem moderna.

Pesquisadora: Certo.

Isabel: Eu acho muito bom. Eu acho que enriquece. É desafiador.

Pesquisadora: Então, era isso que eu ia perguntar. Você acha que o professor de inglês deve levar essas histórias para a sala de aula? Porque mexemos muito com gramática, e textos mais realistas ou então fatos, notícias. Então, o que você acha de levar essas histórias para a sala de inglês?

Isabel: Eu acho bom. (inint) [00:02:00] Eu até coloquei isso lá. Eu sinto falta, no centro de línguas. Também, agora com a pandemia ficou mais difícil. Mas desses momentos. Por exemplo, vamos falar sobre a obra tal e conversar sobre essa obra. Isso de uma forma mais "light", mais para ter o conhecimento mesmo. Acho que seria bacana. E com as

apresentações de aula, a literatura acho que é muito enriquecedora. Porque por vontade própria, dificilmente o aprendiz da língua vai buscar a literatura. Eu, por exemplo, estou no doutorado e acabei saindo mais do foco. Às vezes fico mais tempo estudando inglês porque estou com dificuldade porque não estou estudando. Estou só assistindo as aulas e isso é péssimo para aprendiz de língua estrangeira. Mas eu acho que é isso. O contato com outras obras. Achei muito bacana você trazer uma obra de uma escritora que foge, que é europeia e não americana. E eu fiquei feliz. Confesso para você que eu tenho preconceito com (inint)[00:03:09]. Talvez isso dificulte aprender a língua. E aí caiu a ficha. Eu esqueci que na África tem países que falam a língua inglesa. E eu achei que isso é muito bom. Até minha mãe falou que vale a pena sim. Tem outras coisas. Não é só Inglaterra e Estados Unidos. Existem outras oportunidades.

Pesquisadora: Então uma das contribuições então foi essa questão cultural? Assim, um lugar diferente que geralmente ficamos, que nem você falou, Estados Unidos e Inglaterra.

Isabel: É. Porque quando você vai pesquisar é o que aparece.

Pesquisadora: É o que tem mais, né?

Isabel: É. E a gente acaba se envolvendo porque é o que é mais divulgado.

Pesquisadora: É.

Isabel: Eu gostei muito. Eu achei interessante. Eu confesso, quando eu vou ler, eu demoro. São nove páginas, mas até porque tinham muitos "*phrasal verbs*" e eu tenho dificuldade. É o que eu falo para minha filha: "Gramática, pra mim, vai de boa. Tem uma lógica." Mas para "*phrasal verbs*" não tenho memória.

Pesquisadora: Demora mesmo para pegarmos o ritmo deles. Então normal.

Isabel: Então eu entendo o contexto, mas tenho dificuldade de pegar os detalhes por conta disso. Eu tenho que ficar pegando algumas palavras, traduzindo. Mas acho que também faz parte. Não tem como você olhar só um dicionário inglês. Você tem que ir lá no (inint) [00:04:31] e olhar.

Pesquisadora: É isso então.

Isabel: Mas eu gostei, viu.

Pesquisadora: Obrigada. Que bom que você gostou. Aí você pode sair dessa e já, já a gente corrige o exercício.

Isabel: Pode ser. Então parabéns. Eu acho... Espero que seu trabalho, não sei o objetivo, o foco, mas muito bom. E aproveitar para dizer que eu acho as suas aulas muito boas, muito enriquecedoras. Gosto da sua fluência. Você fala o inglês muito bem, perfeitamente compreensível. E sempre traz bastante conteúdo e de uma maneira bem objetiva.

Pesquisadora: Obrigada. Muito obrigada.

Isabel: Bom trabalho. Obrigada.

Pesquisadora: Tchau.

Isabel: Tchau, tchau.

APÊNDICE 10: Procedimentos didáticos – conto de fadas

Turmas: Inglês VIII do CL

Número de aulas: como a aula do CL tem 1h20min, utilizar 20min de 5-6 aulas para a realização da sequência didática sem prejudicar os demais conteúdos propostos para o nível VIII.

Objetivos

Ao final das aulas os alunos devem ser capazes de:

Identificar alguns elementos dos contos de fadas;

Usar o vocabulário adequado em relação a esse gênero literário;

Ler a tradução para o inglês de *Snow White and Rose Red* dos irmãos Grimm;

Discutir sobre alguns dos elementos de *Snow White and Rose Red*.

Conteúdo

Contos de fadas – *Snow White and Rose Red*

1º Momento – Mostrar aos alunos uma imagem que remete a diferentes contos de fadas (o sapato da Cinderela, a torre da Rapunzel, a rosa de Bela e a Fera) e perguntar se eles sabem como se chama esse tipo de história em inglês e quais são as histórias indicadas na imagem.

Elicitar nomes de contos de fadas populares, assim como alguns de seus objetos importantes como a abóbora e o sapatinho da Cinderela, a ervilha da Princesa e a Ervilha e assim por diante. Perguntar aos alunos se, durante sua infância alguém lhes contou essas histórias. Perguntar se os alunos gostam de contos de fadas e se tem alguma história favorita.

Perguntar aos alunos: do you think it's important to read fairy tales to children? Why? Are they only important to children? Why are they important?

Perguntar aos alunos sobre quais elementos eles acham que os contos de fadas têm em comum (elicitar once upon a time, happily ever after). Apresentar um vídeo com Michael Rosen falando sobre o conto de fadas e suas características. Realizar um exercício de *listening* sobre quais os elementos Rosen cita no vídeo.

Mostrar aos alunos um vídeo que conte um conto de fadas e perguntar aos alunos se são capazes de identificar alguns dos elementos citados por Rosen.

2º Momento – Contar aos alunos que, junto com a professora, farão a leitura de um conto de fadas menos conhecido, *Snow White and Rose Red*. Mostrar alguns elementos do conto

antes de começar a história para que os alunos se acostumem com eles tais como cottage – dwarf – treasure.

Fazer a leitura da versão adaptada de *Snow White and Rose Red* a fim de que os alunos conheçam o enredo da história.

Depois da leitura, mostrar algumas imagens relativas ao conto e pedir aos alunos para ordená-las segundo a história que leram, além de perguntar sobre alguns dos elementos citados por Rosen no vídeo da outra aula: who are the characters? Where do they live? What happened in the story?

3º Momento – Realizar a leitura da tradução em inglês dos irmãos Grimm. Apontar algumas das diferenças entre a adaptação e a tradução, tais como um vocabulário mais antigo, maior presença de phrasal verbs, etc.

Perguntar aos alunos sobre alguns símbolos presentes no conto de fadas: what do you think the colors White and Red represent? What kind of animal is a bear and where can we usually find one? Elicitar o caráter iniciático desse conto e o fato de fazer parte do ciclo dos contos do noivo animal.

Para terminar, mostrar aos alunos que os contos de fadas ainda são muito explorados pela mídia na forma de séries, filmes e livros. Retomar a importância dos contos de fadas não só para crianças, mas também para adultos e perguntar aos alunos como foi a experiência de leitura.

Avaliação

Deve ser realizada de forma contínua e qualitativa por meio da realização das atividades e discussões em sala de aula.

Referências

THE BRITISH LIBRARY. What is a fairy tale with Michael Rosen. Londres: British Library, 2022. 1 vídeo (7 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b9UpmYwvLOY&t=37s&ab_channel=TheBritishLibrary> Acesso em 28 de nov. de 2022.

APÊNDICE 11: Procedimentos didáticos – conto contemporâneo

Turmas: Inglês VIII do CL

Número de aulas: como a aula do CL tem 1h20min, utilizar 20min de 5-6 aulas para a realização da sequência didática sem prejudicar os demais conteúdos propostos para o nível VIII.

Objetivos

Ao final das aulas os alunos devem ser capazes de:

Identificar algumas características do conto contemporâneo;

Usar o vocabulário adequado em relação a esse gênero literário;

Ler o conto *The Time story* de Chimamanda Adichie;

Discutir sobre o racismo e machismo presentes em *The Time story*;

Traduzir um parágrafo do conto.

Conteúdo

Conto contemporâneo – *The Time story*

1º Momento – Mostrar aos alunos um mapa da África e perguntar a eles em um brainstorming quais palavras geralmente associam a esse continente. Geralmente são palavras de cunho negativo como AIDS, pobreza, fome, miséria. Mostrar a eles algumas das contribuições positivas que a África deu à humanidade: café, jazz, matemática, escrita, a origem dos seres humanos. Perguntar aos alunos: why do we always think of negative things when it comes to Africa?

Perguntar aos alunos se sabem onde fica a Nigéria no mapa. Mostrar a Nigéria e um vídeo sobre fatos acerca do país. Elicitar a escritora nigeriana Chimamanda Adichie e perguntar se os alunos a conhecem. Mostrar alguns dados biográficos sobre Adichie.

2º Momento – Começar a leitura do conto *The Time story*. Chamar atenção para a revista *Time*, que Matt lê na academia. Perguntar aos alunos sobre characters and setting do conto. Pedir aos alunos para fazer previsões acerca do que vai acontecer na história. What kind of story is this? What do you think is going to happen?

Pedir aos alunos que terminem a leitura em casa.

3º Momento – Discutir alguns aspectos do conto contemporâneo com os alunos: a cena em que Ujuaku tira seu top; o comportamento de Matt e seus amigos; a traição do marido de Ujuaku e observar como os alunos reagem a essas cenas. Perguntar se já vivenciaram situações parecidas especialmente quanto ao racismo/machismo.

Mostrar aos alunos o vídeo da TEDTalk *The danger of a single story*. Perguntar aos alunos: How is the TEDTalk similar to the short story? Is it possible to relate both?

Para terminar, pedir aos alunos para traduzir um parágrafo do conto para o português. Comparar as diferentes versões do texto e descobrir como foi a experiência.

Avaliação

Deve ser realizada de forma contínua e qualitativa por meio da realização das atividades e discussões em sala de aula.

Referências

ADICHIE, C. **The danger of a single story** (TED Talks). 2009. Disponível em: <https://www.hohschools.org/cms/lib/NY01913703/Centricity/Domain/817/English%2012%20Summer%20Reading%20-%202018.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

APÉNDICE 12: Adichie’s worksheet – 2021/1

1. Watch the video of Chimamanda’s talk, *The danger of a single story*. Then, order the four parts below and complete them:

PART NUMBER:
Years later, I thought about this when I left Nigeria to go to university in the United States. I was 19. My American roommate was _____ by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listed to what she called my "_____", and was consequently very disappointed when I produced my tape of Mariah Carey. (Laughter) She assumed that I did not know how to use a _____.
PART NUMBER:
My Nigerian publisher and I have just started a non-profit called Farafina Trust. And we have big dreams of building libraries and refurbishing libraries that already exist, and providing books for state schools that don't have anything in their libraries, and also of organizing lots and lots of workshops, in reading and writing, for all the people who are eager to tell our many stories. Stories _____. Many stories _____. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to _____, and to _____. Stories can break the dignity of a people. But stories can also repair that broken dignity.
PART NUMBER:
I must say that before I went to the U.S. I didn't consciously _____ as African. But in the U.S. whenever Africa _____ people _____ me. Never mind that I knew nothing about places like Namibia. But I did come to embrace this new identity. And in many ways I think of myself now as African. Although I still get quite irritable when Africa is referred to as a _____. The most recent example being my otherwise wonderful flight from Lagos two days ago, in which there was an announcement on the Virgin flight about the charity work in "India, Africa and other countries." (Laughter)
PART NUMBER:
I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were _____ and _____. They played in the _____. They ate _____. (Laughter) And they talked a lot about the _____, how lovely it was that _____ had come out. (Laughter) Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have _____. We ate _____. And we never talked about _____, because there was no need to.

2. What is the meaning of the following phrasal verbs?

- a. “how lovely it was that the sun had **come out**”
- b. “whenever Africa **came up** people **turned to** me”
- c. “And she **went on** to tell me what to write in the sequel”



3. How is the short story we read related to Adichie’s TED talk? Give at least two examples.

APÊNDICE 13: Adichie's worksheet – 2022/1

Short story activity

- Read the short story “A Time story” by Chimamanda Adichie.
- Watch the TED Talk “The dangers of a single story” by Adichie:
<https://youtu.be/D9Ihs241zeg>

• Answer:

Is it possible to relate the short story to the TED Talk? How so?

- Choose 3 sentences Adichie says on her TED Talk and put them into reported speech:

Sentence 1: _____

Reported sentence: _____

Sentence 2: _____

Reported sentence: _____

Sentence 3: _____

Reported sentence: _____

Anexos

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Lit at CL classes: uma análise do uso da literatura em aulas de língua estrangeira

Pesquisador: ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12741419.5.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.160.205

Apresentação do Projeto:

O Projeto de doutorado: “Lit at CL classes: uma análise do uso da literatura em aulas de língua estrangeira” é de responsabilidade de Anna Carolyna Ribeiro Cardoso, com orientação da professora Doutora Neuda Lago, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás/UFG. O estudo tem por objetivo declarado trabalhar a literatura em sala de aula com alunos do último ano do curso de inglês oferecido pelo Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, a fim de verificar se esses alunos se relacionam com a literatura em língua estrangeira e se usufruem dos benefícios por ela trazidos e desenvolvem de maneira mais completa as quatro habilidades linguísticas em língua inglesa. A pesquisa se justifica, segundo declarado pela autora do projeto, por incentivar a presença do texto literário em salas de língua estrangeira. A ação a ser implementada consiste no trabalho de textos literários, previamente escolhidos pela pesquisadora, em sala de aula de inglês como língua estrangeira (EFL). O questionário inicial e as aulas que focarão os textos literários e entrevistas individuais com alunos e professores do Centro de Línguas serão as principais fontes de dados. As entrevistas serão gravadas em áudio e as aulas serão filmadas, com o devido assentimento dos colaboradores. A pesquisa parte da hipótese de que o ensino de literatura inglesa em salas de EFL, embora restrito, oficialmente, aos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, pode trazer benefícios não apenas para professores e pesquisadores em formação, mas também para alunos que não se interessam pela docência ou pesquisa nessa área. Ainda conforme declarado, a pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2005), pois considera que a realidade objetiva não pode ser capturada como querem os dados quantitativos. Nesta pesquisa, os acontecimentos contemporâneos a ser analisados serão as aulas de Inglês

VII e VIII do Centro de Línguas (último ano do curso), da qual a pesquisadora participará por meio da observação-participante, realizando entrevistas e questionários. Em virtude da pandemia mundial, o projeto, outrora aprovado no CEP, voltou com emenda, propondo novo cronograma, o qual foi afetado devido à pandemia. Trouxe também o acréscimo de um objetivo específico, que, em resumo, propõe que os alunos também façam tradução do material a ser trabalhado em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo geral verificar como os alunos dos anos finais do Centro de Línguas se relacionam com a literatura em língua estrangeira e se desenvolvem de maneira mais completa as quatro habilidades linguísticas em língua inglesa. Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes: 1) Verificar, antes e depois, as impressões dos alunos a respeito de seu desempenho quanto às habilidades linguísticas e ao uso da literatura em sala de aula, por meio de questionários e entrevistas escritos e gravados em áudio. 2) Verificar, antes e depois, as impressões dos professores colaboradores a respeito do desempenho de seus alunos quanto às habilidades linguísticas e ao uso da literatura em sala de aula, por meio de questionários e entrevistas escritas e gravadas em áudio. 3) Verificar, antes e depois, as impressões dos alunos quanto à tradução de alguns trechos do conto literário em sala de aula, por meio de questionários escritos e entrevista gravada em áudio (esse foi o objetivo específico acrescentado na emenda). O projeto fará, nesse sentido, um estudo de caso em duas turmas de inglês VII e VIII do CL a fim de verificar como os alunos dessas turmas se relacionam com a literatura e como se sentem os alunos quando expostos à literatura em língua inglesa durante as aulas do Centro de Línguas. Além disso, a pesquisa buscará saber se esses estudantes consideram válido o estudo da literatura em língua inglesa em salas de EFL e a veem como promotora dos benefícios trazidos pelos autores acima.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

BENEFÍCIOS:

Conforme declarado pela autora da pesquisa, este trabalho tem relevância para a área de ensino de inglês como língua estrangeira, buscando um aprofundamento dos estudos sobre o uso da literatura em sala de aula. Ainda conforme declarado, o estudo não tem fins lucrativos, portanto os participantes não serão financeiramente recompensados por sua participação. Tampouco sofrerão quaisquer ônus. Os possíveis benefícios tanto para professores quanto para os alunos será o convívio com material literário autêntico em língua

inglesa que proporcionará situações de reflexão acerca do texto e do cotidiano em que os leitores estão inseridos, além de possibilitar a ampliação de seu vocabulário, assim

como reforçar habilidades linguísticas prévias.

RISCOS:

A autora declara que a pesquisa não envolve nenhum tipo de risco físico ou moral. A participação é voluntária e os participantes poderão desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. No entanto, os alunos e professores mais tímidos podem sentir desconforto ao expressar sua opinião durante os momentos de questionário e entrevista. O roteiro de perguntas não traz nenhuma pergunta ou tema polêmico ou suscetível de constranger os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A emenda apresentada traz novo cronograma e um novo objetivo específico (destacado acima). O projeto está bem elaborado, apresentando o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa, a metodologia ser empreendida, o cronograma e as autorizações necessárias de forma correta, clara e objetiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acerca da folha de rosto, está corretamente timbrada, datada e assinada pela pesquisadora e pelo Diretor da Faculdade de Letras da UFG. Acerca do projeto de pesquisa, está bem elaborado, apresentando o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa, a metodologia ser empreendida, o cronograma e as autorizações necessárias de forma correta, clara e objetiva. Acerca do TCLE, além de trazer todas as informações sobre a pesquisa (objetivo, tipo de participação do colaborador), apresenta ainda todos os itens obrigatórios ao documento (esclarecimento sobre ligação a cobrar, papel timbrado, email do pesquisador, telefone, impressão em duas vias; advertência sobre os riscos emocionais, possibilidade de constrangimento ou desconforto; indenização e assistência). Não apresenta TALE, pois os alunos são maiores de 18 anos. Acerca do Termo de compromisso, está corretamente timbrado, datado e assinado tanto pela pesquisadora quanto por sua orientadora. Quanto ao Termo de anuência do estabelecimento, apresenta autorização do Coordenador do Centro de Línguas da UFG, onde a coleta de dados ocorrerá. Acerca do Cronograma, está corretamente elaborado e contempla as principais atividades. Acerca do Orçamento, apresenta e justifica as despesas, no valor de R\$ 15,00, custeados pela autora do projeto. As perguntas norteadoras foram apresentadas e não apresentam nenhum tópico que possa, aparentemente, causar constrangimento. As participações serão anonimizadas por meio de pseudônimos, além de devidamente autorizada pelos colaboradores da pesquisa

Continuação do Parecer: 5.160.205

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para agosto de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1864636_E1.pdf	23/11/2021 21:08:45		Aceito
Outros	Relatorio.pdf	23/11/2021 21:07:20	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Emenda.pdf	23/11/2021 20:55:44	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_AnnaCarolyne.pdf	23/04/2019 21:30:02	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeanuencia_AnnaCarolyne.pdf	21/04/2019 21:08:29	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromisso_AnnaCarolyne.pdf	21/04/2019 21:06:51	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_AnnaCarolyne.pdf	21/04/2019 21:05:48	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AnnaCarolyne.pdf	21/04/2019 21:05:07	ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	Aceito

Continuação do Parecer: 5.160.205

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 11 de Dezembro de 2021

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques (Coordenador(a))

ANEXO 2: The Time Story - Chimamanda Ngozi Adichie

Matt bumped into her at the Amish market. He had almost not gone to the market, had decided not to cook because his air conditioner was acting up and his kitchen was stuffy now that it was so humid. But, while walking on the treadmill in the gym, he read a Time magazine cover story about AIDS in Africa and suddenly all those orphaned children, those dying men, made him want to try the recipe with vine-ripened tomatoes, to live each day to the full.

The market smelled liked hay. It was busy for a Saturday mid-morning, people milling around the tables of fruits and vegetables and meat and seafood and nuts. He bumped into her near the tomato stand because he was veering to avoid a man racing down the cramped aisle with a cart full of yellow squashes. Her plastic shopping basket fell and they both bent down for it. He touched it first, picked it up. Her shoulder almost grazed his. Her hair, a mass of tiny braids, fell across her face and she pushed it back as she straightened up.

“Sorry,” he said.

“Thank you,” she said and reached out for the basket. He held it out, hoping their hands would brush against each other as she took it. She took the basket, their hands didn’t touch, and she nodded in a polite way, before turning to select tomatoes. She had such seamless dark skin. She was looking at tomato after tomato with an intense interest. He reached out to select some too, even though he had a bag of tomatoes in his hand and had been on his way out.

“I’m Matt,” he said.

“I’m Ujuaku.”

He mumbled something in an attempt to repeat her name.

“Oo-juu-ah-kuh,” she said, her face expressionless.

“Ujuaku,” he repeated, nodding to show how pretty he thought it was. But she had turned away and he feared that time was slipping away. “Is it African?”

“Yes. Nigerian.”

He thought about AIDS then. The Time piece had the number of Nigerians living with AIDS. A large number. But because Nigeria was so densely populated, it was not listed in the epidemic column, colored an ominous red, alongside South Africa and Zimbabwe.

“The tomatoes are pretty good today,” he said. What was wrong with him? He never just started talking to women, particularly not at the Amish market for God’s sake.

“Are they? This is my first time here.” Her accent was a blend of British and something else, and she had the hoarse voice of someone just getting a voice back after a cold, or after prolonged crying.

He stood behind her at the counter. She rummaged in her leather purse and he hoped that she had forgotten her money, or lost her money, or didn’t have the \$5.77 for the tomatoes.

So he could say, "Its okay, I got it." But she had money and he watched her pay, watched her tiny-braids hair swinging, and he had the urge to lift the braids from her shoulder and touch her skin, press his lips to her neck. It had to be the heat making him crazy. She turned to him and smiled slightly before walking away. His change was three cents and the cashier with fake eyelashes asked if he had two pennies because she only had a nickel. He told her not to worry about it and hurried after Ujuaku.

"Hey," he said, behind her. "It's so hot in here."

She turned. She was tall, her liquid-black eyes met his levelly. "Yes."

He nodded. He wished she would flirt with him, do something. They walked out of the market. "So when did you move to the States?"

She was silent for so long he wondered if she'd heard him, if perhaps he'd spoken too fast.

"I didn't move to the States," she said finally. "I am here to visit."

"How do you like it so far?" He was walking beside her now.

She smiled. It was disconcerting, the swift change from nothing to a smile. Her teeth were so white, like the printer paper that his former boss hoarded. It contrasted with her dark skin. Made her skin darker, or maybe it was the other way around and her dark skin made her teeth so much whiter.

"It's interesting." She paused. "Are you following me?"

"If you are going to the café up on Chestnut Street then yes, I am following you," he said.

She said nothing, just kept walking.

"We could get a drink at the café, they have great iced tea," he said.

"Yes. Yes, that would be nice."

He placed the word then: distracted. That was it; she seemed distracted. The walk up to Chestnut and 12th was short and the sound of cars driving past softened the silence between them. They were near the door when he asked how long she had been in the States and she said, "One week. I got off the plane at Philadelphia International exactly one week ago."

Inside the dim café interior, she ordered a lemon iced tea.

"Do you like it?" he asked, wondering how the water droplets clinging to her glass felt, what it was like to have her hand nestle on them.

"It's good."

"I just read a story in Time, about AIDS in Africa. It seems pretty bad."

"Yes."

“It’s worse in South Africa and Zimbabwe than in Nigeria,” he said, because he wanted to impress her with his knowledge, because he wanted to make her feel better; at least Nigeria didn’t have half its population orphaned from AIDS.

“Some countries get more publicity than others,” she said.

He nodded, almost sorry that he had said something because he did not like the even more distant look in her eyes.

“We are doing a little, our own bit,” she added.

“We?”

“I’m a journalist. We run sex education campaigns in rural areas.”

“What kind of journalism do you do?”

She sipped her drink, ran the tip of her tongue round her lips. “I co-host a TV program.”

“Really? Are you in the States to cover a story?”

“No. It’s a personal visit.” She stressed ‘personal,’ and with her accent, the R sounded like a H.

“It must be hard getting people to talk about AIDS.”

“We try to humanize it. We use Fela, he died of AIDS, you know.”

“Fela?” He desperately wished he knew Fela, she sounded as though she expected him to.

“A musician. A Nigerian legend.”

“Oh.” He paused. “He didn’t get to play a lot outside Nigeria, did he?”

She sipped her drink slowly, very slowly, watching him. He imagined the liquid sliding down her throat, all the way to her stomach.

“I don’t really know any African musicians,” he said, when she still hadn’t said anything.

“Does Africa have musicians?” she asked.

“You’re making fun of me.”

“No,” she said and for the first time, there was a sparkle in her eyes. “I should play Fela’s music for you.”

“I’d love that,” he said, worried that he sounded too eager. He knew he should not, but he thought about her nipples then, hypothetically, since they were not straining across her crisp white shirt or anything. He imagined them pert, brown, between his fingers, in his mouth. He wondered if she liked condoms. The Time piece had said many Africans loathed condoms. Condoms, an African with a vowel-rich name whose picture showed a sun-blackened man with patchy hair said, were not for real men.

“Your eyes are the color of crayons,” she said.

“Crayons?”

“Yes. Blue crayons. They are lovely.”

He was sure he was blushing. It was the way she said it, the matter-of-factness, the absolute lack of coyness, and it was also that it was what he least expected to hear.

"Thank you."

She wrote a number down on the napkin and pushed it across. She did not attempt to pay half of the bill and he liked that. Ashley would have insisted on paying exactly half. He was not sure if he liked it because it was just different or because it was different from Ashley. They walked out together, Ujuaku walked as though she was floating, as though her preppy loafers did not touch the floor, and he felt a rush of unreasonable pride that two men at a table turned to stare at her.

She hailed a taxi.

“Call me,” she said and disappeared into the taxi.

Matt decided not to tell Chad and Dave that Friday at happy hour after work but somehow it slipped out, even before he had finished his first tequila shot. He had had a drink with someone. A hot someone.

Chad whooped. “Great. I didn’t think you’d date again.”

“It wasn’t a date, just a drink.”

“Of course he would date again. He was just taking his time, any man would take his time after Ashley,” Dave said.

“So where’d you meet her?” Chad shouted. The bar was getting noisy.

“At the Amish market.”

“The Amish market?”

“Yes. She’s from Nigeria.”

“A black chick?” Chad asked. His voice rose even higher.

“African-American, Chad, not black,” Dave said.

“She’s not African-American, she’s African,” Matt said.

“Aren’t they all the same?” Chad asked.

“Chad!” Dave said.

“No, I mean they’re all the same race.”

“That’s the point,” Dave said. “What is race anyway?”

Matt looked away, nursing his drink. He was not entertained by Dave and Chad today; he was bored. “I’ll be right back,” he said. Outside, he brought out his cell phone and called Ujuaku’s number. The phone rang to the end. Then, just to be sure he had not memorized the wrong number, he looked in his wallet for the napkin and dialed again. No answer.

Matt called the next morning and felt a mix of relief and gratitude when she answered.

“How are you,” she said, vaguely, and for a moment he wondered if she had forgotten who he was.

“Hi,” he said, too loudly. “What are you doing?”

A pause. “Nothing really.”

“Are you okay?”

“Yes. Why?”

He didn’t even know why he had asked, something about her voice, the hoarseness of it. He imagined her wiping warm tears.

“Would you like to go out tonight? Maybe dinner or something?” he asked.

“Why don’t you come over instead?” She asked and gave him the address in Rittenhouse Square.

* * *

The apartment was spacious and artsy. Stretches of gleaming hard wood, angular paintings, a couch that looked too chic to be comfortable until he sat on it. Ujuaku’s skin looked darker than he remembered. It contrasted with the clingy white tank top she wore. Made her look like a penguin. Black and white. Her hair was in two fat cornrows that ran down the length of her head.

“Would you like to try an African drink instead?” she asked, when he gave her the bottle of wine he’d brought. “I have some bottled palm wine.”

“Sure,” he said and watched her pour the faded-white liquid in two glass mugs. She told him palm wine was drunk in mugs and that many men fell to their deaths from the top of palm trees, while tapping the wine, when the raffia ropes that supported them snapped. Palm wine had an uncertain taste at first, then it was so sour it made him want to scrunch his mouth up. Ujuaku sat cross-legged on the stool opposite him, and he stared at her feet, at the grace in its arch, and he wanted to run his hands all over her sleek, midnight-colored body.

“So how long are you here for?” he asked.

“A week or a month. I don’t know.”

“Why?”

“It depends on how I feel.” She got up. “Let’s dance, Matt.”

“Dance?”

“Yes, Dance.”

She turned the music on, something energetic. He wanted to tell her he was not a good dancer, that he sat and watched at clubs, but she was pulling him by the hand and the

music, the smell of palm wine, the coolness of the wood floors, made him let go. They danced until they were sweating, until he felt like his pupils were swimming in his eyes.

“That was African music,” she said. “Femi Kuti. It wasn’t that scary, was it?”

He laughed. “No.”

She came back and handed him a drink and sat opposite him and they drank more palm wine and she talked about Fela Kuti and Femi Kuti. She was animated, she broke into bursts of singing occasionally, and he tried to keep his eyes on her face, tried not to think of the sleekness of her body, tried not to think of how weird and normal he felt. The only thing he remembered was that the musicians were father and son, he didn’t know who was father and who was son.

She showed him photos on her laptop. “This is where I live,” she said, of a sprawling blue house in a cemented yard; “my cousin’s wedding in Abuja, our capital city,” she said of a photo of three women in chic hats standing in front of a sleek Mercedes; ‘a friend of mine just opened a café,’ she said of a photo of her, wearing pearls, laughing and holding a croissant. The photos surprised him. He had not expected her pictures of home to be so familiar.

“Is this in Nigeria too?” he asked. In the photo background, he saw a white person.

“Yes, of course. It was a reception at the British Council.” She paused and looked at him. “The pictures aren’t exotic enough for you.”

“What? No, I just wondered...”

She was staring at him, as though calculating something in her mind. “Let’s dance again,” she said.

He sensed that she was upset with him. This time, the dancing did not have an abandon; this time, he did not forget himself. He was aware that they were dancing and that something about his reaction had offended her.

“There’s so much sweat on my back,” she said. She took her top off, one swift pull over her head and the white top was lying on the couch. She wasn’t wearing a bra and he was right about her nipples, there were firm and pointy and the color of bitter chocolate. She walked over to pour more drinks, as though it was normal to bare her breasts. He stared at her. She drank from her glass, placed it back on the table and wiped her back with a paper towel before she pulled her top back on.

“I should get some reading done,” she said, abruptly.

He got up, confused. “Okay. I’ll go.”

At the door, she asked, “Is that what you expected? Me to take my top off?”

“No.”

“Good.”

He looked at her. “What are you talking about?”

“I thought I would give you something more exotic,” she said before she shut the door.

He did not sleep well. He thought about how he would apologize, all the while not entirely certain of what he had done wrong. He called her in the afternoon, during his lunch break, and when she asked if he would like to come over, he wanted to thank her and laugh at the same time.

* * *

She would invite him over after work. He loved the dinners she cooked – fried plantains, sauces and rice drenched in coconut milk and spicy sauces. It was only pepper soup, chunks of hot peppers and chunks of meat floating in broth, that he could not handle. But even that made him think about sex, made him wonder if she would be as fiery as the soup.

He watched her watch him as they talked. He told her how he’d bawled and punched his apartment walls after Ashley, how sometimes he thought about jumping onto the subway tracks while he waited for the R5 all the time knowing he’d never actually jump, how he had started cooking after Ashley left because she had hated cooking and he had needed to do something she hated. And afterwards, he would realize he had never told anyone these things. Her presence calmed him. Talking to her made him lighter, nothing like the feeling he’d had in the support group he’d joined after Ashley left, where strangers held each other too tight in sweaty hugs, and said over and over that everything was all right, okay, until he wanted to scream, then what the fuck are we all doing here?

She told him about her childhood, about the father she dryly described as a British-trained elitist, about longing for the fried crickets their maid snacked on while she had shortbread biscuits. They sat opposite each other. He had never felt anyone so attentive to him as she was. Yet, often, there was that look in her eyes, a distracted look. And her voice didn’t clear, it remained hoarse.

When Chad and Matt asked him what was going on, he said he didn’t know.

* * *

They were drinking a lot of palm wine. Something was playing on the stereo, something loud and slow. They were sitting on the floor.

“How do you have so much palm wine?” he asked.

“African voodoo.”

“Don’t. I mean, do you buy it here?”

“African voodoo,” she said again, mocking, and then she laughed and he laughed. Everything was funny. The room was spinning and he told himself that he would pull her to him and she would crush her body to his, her breathing would be noisy, her skin warm, her nipples hard.

“Matt?” she said. “I’m drunk.”

“Me too,” he said. Was it an invitation in her voice? That sing-song tone?

“I’m going to drink some water,” she said.

He pulled her to him. Her arm felt warm. She leaned against him for the slightest of moments, and he smelled her vanilla-scented moisturizer, before she eased out of his embrace in a slow, almost undecided way. She poured them both glasses of water.

“I should leave,” he said. His voice sounded hollow.

“You can’t drive like this.”

He laughed loudly. He had been rejected and he could laugh as loud as he wanted for God’s sake. “Sure I can. I can drive anywhere.”

“No.” She came back and held his arms, as though debating if to do more. He watched her. The room was still spinning, the hard wood floors moving up to his face.

“No,” she said again.

She slept on the couch and gave him her bed.

* * *

When he woke up, the sun was making gold patterns across the oriental vase on the window ledge. His tongue was clammy and bitter. He opened the door, and she was standing there, tousled from sleep, white crusts in her right eye. He wondered how long she’d been standing there.

“I’m sorry about last night,” he said. She pressed a finger to his lips and he felt the moist warmth of her breath.

“I have a spare toothbrush,” she said. “I’m making breakfast.”

He watched her walk away, her robe stretched across her rounded backside.

“Why are you so sad?” he asked.

She turned startled eyes to him and said, “sad? Who’s sad?” Then she walked to the living room and put on some vibrant music.

* * *

It slipped out of her a few days later – or maybe she intended to say it and just make it seem as though it had slipped out – as she was serving moi-moi, the spicy steamed pie of black eyed peas and tomatoes, on the wooden table that smelled of lavender cleaning liquid.

“My husband hates moi-moi, so I - ” she stopped then. If it had really just slipped out, this was where she had realized her mistake. If not, this was her calculated stop.

“You’re married?” He wished he hadn’t blurted out. He wished that he had acted calm, as though he was not shocked that she was married, as though he was sophisticated enough, or whatever it was you needed to be to know that beautiful African women with empty eyes and ring-free fingers were usually married.

“I’ve been married for five years and we’ve been trying to have a baby since,” she said and brought a piece of moi-moi to her mouth. “I discovered last month that my husband has a mistress and that she is seven months pregnant.” She was looking down as she spoke, as though tracing the patterns on the wood floor. “I thought I had it all. Our house is beautiful and spotless. How houseboys and stewards wear uniforms.”

She laughed and he thought about AIDS because he had to think about something. He thought how little he knew about AIDS, how little he knew about Africa, how little he knew about feelings growing from nothing.

“I don’t know what to say,” he said. He wanted to hold her. Not in the way he’d wanted to hold her all the other times.

“Don’t say anything.”

Why didn’t you tell me before?”

“Because for little bits of time I could be somebody else,” she said and added, with a gently mocking smile, “Because I liked being exotic,”

“You’re leaving, aren’t you?” he asked.

“Yes. On Monday.”

Matt was surprised at the anger that tore through him, anger for her, anger for a man he would probably never know. If the bastard hadn’t screwed around, he would never have met Ujuaku, he would never have drunk palm wine or eaten moi-moi. He would still know nothing about Africa except that the people were dying of AIDS. He would still be cooking to get over Ashley.

“We’d better drink up all your palm wine then,” he said. He didn’t know what else to say.