



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O EXÍLIO NA VOZ DE AUTORAS QUE ESCREVEM EM LÍNGUAS  
ROMÂNICAS: UMA EXPERIÊNCIA PLURILÍNGUE NOS CURSOS DE  
LETRAS**

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

Campina Grande - PB  
2023

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

**O EXÍLIO NA VOZ DE AUTORAS QUE ESCREVEM EM LÍNGUAS  
ROMÂNICAS: UMA EXPERIÊNCIA PLURILÍNGUE NOS CURSOS DE  
LETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz

Campina Grande - PB  
2023

N244e

Nascimento, Solaneres Laértia Nunes Sabino.

O exílio na voz de autoras que escrevem em línguas românicas: uma experiência plurilíngue nos Cursos de Letras / Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento. – Campina Grande, 2023.

160 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz".

Referências.

1. Plurilinguismo. 2. Literatura de Autoria Feminina. 3. Literatura e Plurilinguismo. 4. Exílio. 5. Estudantes de Letras. 5. Clube de Leitura On-line. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 81'246.3(043)

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

O EXÍLIO NA VOZ DE AUTORAS QUE ESCREVEM EM LÍNGUAS ROMÂNICAS:  
UMA EXPERIÊNCIA PLURILÍNGUE NOS CURSOS DE LETRAS

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz - UFCG  
(orientadora)

---

Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Júnior - UFCG  
(examinador interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Rodella de Oliveira - UFSB  
(examinadora externa)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isis Milreu - UFCG  
(suplente interna)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Erazo Munoz - UFPB  
(suplente externa)

Campina Grande - PB  
2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

## REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **355** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento**.

1. Aos 29 dias do mês de novembro do ano de 2023, às 18:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Josilene Pinheiro-Mariz, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). José Veranildo Lopes da Costa Júnior, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Gabriela Rodella de Oliveira, (USP), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento**, intitulada: "**O Exílio na Voz de Autoras que Escrevem em Línguas Românicas: Uma Experiência Plurilíngue nos Cursos de Letras**".

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,5(nove e meio)** correspondente ao conceito **APROVADO**.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o(a) mestrando(a) que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 01/12/2023, às 08:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Rodella de Oliveira, Usuário Externo**, em 01/12/2023, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Veranildo Lopes da Costa Junior, Usuário Externo**, em 01/12/2023, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSILENE PINHEIRO MARIZ, PROFESSOR 3 GRAU**, em 01/12/2023, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Solaneres Laertia Nunes Sabino Nascimento, Usuário Externo**, em 12/12/2023, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **4009827** e o código CRC **C94CBDE0**.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, que me proporcionou realizar este mestrado, me dando saúde, energia, capacidade e forças para continuar esse ciclo até o fim, sem desistir. Eu sei que Ele esteve comigo durante todo esse percurso.

Ao meu esposo, Yuri, por ter sido o meu porto seguro e ter dividido comigo todas as alegrias e adversidades desta pesquisa, me ajudando sempre que possível. Sou muito grata pelo seu amor e por poder compartilhar a vida com você.

Aos meus pais, Solaneres e Laerte, que me educaram e me incentivaram a estudar. Não sei como minha mãe, professora, trabalhava e estudava e ainda conseguiu nos ensinar (eu e meu irmão Davi) a ler em casa, isso nos ajudou muito na escola e na nossa formação leitora. Também quero agradecer aos meus irmãos, Rhaviel e Davi, e à minha cunhada, Carolina, por todo apoio, encorajamento e carinho. A vida é mais leve quando se pode contar com o acolhimento da família. Eu amo vocês.

A Josilene, minha orientadora, por ter acreditado neste trabalho e me presenteado desde a graduação com tantas experiências acadêmicas incríveis, me despertando o interesse pelo plurilinguismo e pela literatura de autoria feminina. O que eu mais admiro em Josi não são as atividades e projetos incríveis que ela realiza na universidade, mas o seu coração, a sua generosidade e a sua intenção genuína em abraçar causas importantes. Muito obrigada pelas orientações, pela paciência e por estar sempre disponível a ajudar no que fosse preciso. Tenho muita admiração e carinho por você!

A todos os meus colegas e amigos da universidade e da vida por tornarem minha jornada mais leve, pelo apoio emocional e por alguns deles terem colaborado também para a pesquisa, realizando os resumos em espanhol, inglês e italiano. Tenho sorte por poder contar com vocês!

Aos participantes do Clube de Leitura Plurilíngue On-line por terem aceitado participar da pesquisa e por terem me ensinado tanto sobre a vida, a literatura e meus próprios exílios.

Aos professores do PPGLE, pelas discussões e ensinamentos que foram fundamentais para a construção da dissertação. E também a todos os servidores da universidade que colaboraram diretamente ou indiretamente para meus estudos no mestrado.

Aos professores José Veranildo e Gabriela Rodella que prontamente aceitaram ler e avaliar meu trabalho, sempre com muita atenção a todos os detalhes, recomendando leituras. Vocês contribuíram muito para a construção desse trabalho.

À CAPES, pelo suporte financeiro em forma de bolsa e incentivo à pesquisa.

## RESUMO

Os documentos curriculares que parametrizam a educação nas universidades, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2020), apontam que o ensino superior deve incentivar a criação e a difusão de cultura e pluralismo de ideias. No entanto, verificamos em algumas pesquisas que há pouca abertura para abordagens em perspectivas plurais, aquelas que trabalham com outras línguas e culturas nos cursos de Letras, especialmente nas universidades públicas paraibanas (Nascimento, 2020; Morais Filho, 2020). O ensino de literatura é diretamente atingido pela frágil abertura para a leitura literária em línguas estrangeiras, sobretudo quando se trata de cursos que não têm como língua-alvo de estudo um idioma estrangeiro, tais como o curso de Letras - Língua Portuguesa. A lacuna ainda é maior se considerarmos as literaturas escritas por mulheres, pois mesmo que hoje haja uma maior presença dessa produção literária nas universidades, estudos revelam que ainda é preciso abrir espaço para a leitura de escritoras nos cursos de Letras (Bagno, 2012; Silva *et al*, 2018), em especial, para aquelas que abordam temáticas tais como exílios, imigrações e outros temas nesse viés. Diante disso, a problemática que nos inquieta é a pouca abertura para a leitura de literaturas de outras línguas e culturas, sobretudo as escritas por mulheres, no curso de Letras. E a partir dessa constatação, nos questionamos: quais são os impactos da literatura de autoria feminina, através de uma perspectiva plural, especificamente pela abordagem da intercompreensão, para a formação leitora de estudantes? Logo, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina a partir de uma abordagem plural para a formação leitora de estudantes da área de Letras, através de um clube de leitura on-line. Os objetivos específicos da nossa pesquisa são: a) analisar a temática exílio nas literaturas de escritoras românicas e suas contribuições para a formação leitora de profissionais de Letras; b) refletir sobre as propostas e desafios da leitura literária através da abordagem plural da intercompreensão no contexto universitário; c) verificar os impactos do plurilinguismo na leitura de textos literários de autoria feminina em um clube de leitura on-line. Nossa análise será baseada em estudos sobre abordagens plurais e plurilinguismo (Beacco, 2005; Komorowsha, 2011; Souza, 2019), plurilinguismo e literatura (Marques, 2011), leitura literária e formação de leitores (Mortatti, 2018; Picard, 1989; Jouve, 2002), literatura de autoria feminina (Zolin, 2009; Figueiredo, 2020; Dalcastagnè, 2012), estudos sobre identidade, cultura e exílio (Hall, 2003; Said, 2003; Nouss, 2015), além de documentos que parametrizam a formação no ensino superior, tais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2020). Nossos *corpora* são constituídos por questionários de leitura sobre os contos e notas oriundas da nossa observação. Através desta pesquisa, pudemos perceber que a leitura de contos de autoria feminina, pelos caminhos da intercompreensão, com estudantes de Letras contribuiu significativamente para uma formação mais completa, leitora e profissional das participantes, principalmente por dar suporte para a expansão de conhecimentos linguísticos, culturais e literários que eram desconhecidos ou pouco conhecidos pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Plurilinguismo; Literatura de autoria feminina; Exílio; Estudantes de Letras; Clube de Leitura On-line.

## RÉSUMÉ

Les documents curriculaires qui paramètrent l'enseignement universitaire, comme la Loi sur les Directrices et les Bases de l'Éducation (LDB, 2020), soulignent que l'enseignement supérieur doit encourager la création et la diffusion de la culture et le pluralisme des idées. Cependant, nous avons constaté dans certaines recherches qu'il y a peu d'ouverture aux approches issues de perspectives plurielles, celles qui travaillent avec d'autres langues et cultures dans les cours de littérature, en particulier dans les universités publiques de Paraíba (Nascimento, 2020; Morais Filho, 2020). L'enseignement de la littérature est directement affecté par la fragile ouverture à la lecture littéraire en langues étrangères, notamment lorsqu'il s'agit de cours qui n'ont pas de langue étrangère comme langue cible d'étude, comme le cours en Lettres - Langue portugaise. L'écart est encore plus grand si l'on considère la littérature écrite par des femmes, car même si aujourd'hui cette production littéraire est plus présente dans les universités, des études révèlent qu'il est encore nécessaire de faire une place à la lecture d'écrivaines femmes dans les cours de Lettres (Bagno, 2012; Silva *et al*, 2018), en particulier pour ceux qui abordent des thèmes tels que les exils, les immigrations et d'autres sujets dans cette veine. Compte tenu de cela, le problème qui nous inquiète est le manque d'ouverture à la lecture de littérature d'autres langues et cultures, notamment celles écrites par des femmes, dans le cours de littérature. Et à partir de ce constat, nous nous demandons quels sont les impacts de la littérature écrite par des femmes, dans une perspective plurielle, notamment à travers l'approche de l'intercompréhension, sur la formation à la lecture des étudiants? Par conséquent, nous avons établi l'objectif général de cette recherche: investiguer les effets du thème de l'exil dans la littérature écrite par des femmes à partir d'une approche plurielle de la formation à la lecture des étudiants dans le domaine de la Littérature, à travers un club de lecture en ligne. Les objectifs spécifiques de notre recherche sont: a) analyser le thème de l'exil dans la littérature des écrivains romans et ses apports à la formation à la lecture des professionnels de la littérature; b) réfléchir sur les propositions et les enjeux de la lecture littéraire à travers l'approche plurielle de l'intercompréhension en contexte universitaire; c) vérifier les impacts du plurilinguisme sur la lecture de textes littéraires écrits par des femmes dans un club de lecture en ligne. Notre analyse s'appuiera sur des études sur les approches plurielles et le plurilinguisme (Beacco, 2005; Komorowsha, 2011; Souza, 2019), le plurilinguisme et la littérature (Marques, 2011), la lecture littéraire et la formation des lecteurs (Mortatti, 2018; Picard, 1989; Jouve, 2002), la littérature écrite par les femmes (Zolin, 2009; Figueiredo, 2020; Dalcastagnè, 2012), les études sur l'identité, la culture et l'exil (Hall, 2003; Said, 2003; Nouss, 2015), ainsi que les documents qui paramètrent la formation dans l'enseignement supérieur, comme les Lois Directrices e Base de l'Éducation Nationale (LDB, 2020). Nos *corpora* sont constitués de questionnaires de lecture sur les récits et de notes issues de notre observation. A travers cette recherche, nous avons pu constater que la lecture de nouvelles écrites par des femmes, à travers les chemins de l'intercompréhension, avec des étudiants en Lettres a contribué de manière significative à une lecture plus complète et à une formation professionnelle des participantes, principalement en apportant un soutien à l'expansion des connaissances linguistiques et des connaissances culturelles et des œuvres littéraires inconnues ou peu connues des étudiants.



**Mots clés :** Plurilinguisme; Littérature écrite par des femmes; Exile; Étudiants en Lettres; Club de lecture en ligne.

## ABSTRACT

The curricular documents that provide guidelines for education in universities, such as the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB, 2020), indicate that higher education should encourage the creation and dissemination of culture and a diversity of ideas. However, in some research, we have found that there is limited openness to approaches from plural perspectives, especially those that involve working with other languages and cultures in Language Studies programs, particularly in public universities in Paraíba (Nascimento, 2020; Morais Filho, 2020). The teaching of literature is directly affected by the limited openness to literary reading in foreign languages, especially when it comes to programs that do not focus on a foreign language as their target language of study, such as the Portuguese Language Studies program. This gap is even greater when considering literatures written by women because, despite an increased presence of this literary production in universities today, studies reveal that there is still a need to make room for the reading of female authors in Language Studies programs (Bagno, 2012; Silva *et al*, 2018), especially those addressing themes such as exile, immigration, and other related topics. In light of this, the issue that concerns us is the limited openness to the reading of literature from other languages and cultures, particularly those written by women, in the Language Studies program. Based on this observation, we question what the impacts of literature authored by women, through a plural perspective, specifically using the approach of intercomprehension, are on the reading development of students. Therefore, the main objective of this research is to investigate the effects of the theme of exile in literature authored by women from a plural approach on the reading development of students in the field of Language Studies, through an online book club. The specific objectives of our research are: a) To analyze the theme of exile in the literature of female writers in Romance languages and its contributions to the reading development of Language professionals; b) To reflect on the proposals and challenges of literary reading through the plural approach of intercomprehension in the university context; c) To assess the impacts of multilingualism on the reading of literary texts authored by women in an online book club. Our analysis will be based on studies on plural approaches and multilingualism (Beacco, 2005; Komorowsha, 2011; Souza, 2019), multilingualism and literature (Marques, 2011), literary reading and reader development (Mortatti, 2018; Picard, 1989; Jouve, 2002), literature authored by women (Zolin, 2009; Figueiredo, 2020; Dalcastagnè, 2012), studies on identity, culture, and exile (Hall, 2003; Said, 2003; Nouss, 2015), in addition to documents that set the standards for higher education, such as the Laws of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 2020). Our *corpora* consist of reading questionnaires about the stories and notes from our observations. Through this research, we have seen that reading stories by female authors, through the paths of intercomprehension, with Language students significantly contributed to a more comprehensive, literate, and professional development of the participants, mainly by supporting the expansion of linguistic, cultural, and literary knowledge that was unknown or little known to the students.

**KEYWORDS:** Multilingualism; Literature authored by women; Exile; Language students; Online Book Club.

## RESUMEN

Los documentos curriculares que direccionan la educación en las universidades, así como la Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2020), señalan que la educación superior debe incentivar la creación y difusión de la cultura y el pluralismo de ideas. Sin embargo, se observa en algunas investigaciones que hay poca apertura a los enfoques desde perspectivas plurales, aquellos que trabajan con otras lenguas y culturas en los cursos de Letras, especialmente en las universidades públicas paraibanas (Nascimento, 2020; Morais Filho, 2020). La enseñanza de la literatura se ve directamente afectada por la frágil apertura para la lectura literaria en lenguas extranjeras, especialmente cuando se trata de cursos que no tienen una lengua extranjera como lengua meta, como el curso Letras - Lengua Portuguesa. La laguna es aún mayor si consideramos la literatura escrita por mujeres, pues aunque hoy haya una mayor presencia de esta producción literaria en las universidades, los estudios muestran que sigue siendo necesario dar espacio a la lectura de escritoras en los cursos de letras (Bagno, 2012; Silva *et al*, 2018), sobre todo para aquellas que abordan temas como el exilio, la inmigración y otros temas de esta naturaleza. Frente a esto, la problemática que nos inquieta es la falta de apertura a la lectura de literatura de otras lenguas y culturas, sobre todo escrita por mujeres, en el curso de Letras. A partir de esta constatación, nos cuestionamos, ¿cuáles son los impactos de la literatura de autoría femenina, desde una perspectiva plural, específicamente a través del enfoque de la intercomprensión, en la formación lectora de los estudiantes? Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación fue investigar los efectos del tema del exilio en la literatura de autoría femenina, desde un enfoque plural, para la formación lectora de los estudiantes de la carrera de Letras, a través de un club de lectura en línea. Los objetivos específicos de nuestra investigación son: a) analizar el tema del exilio en la literatura de escritoras románicas y sus contribuciones a la formación lectora de los profesionales de Letras; b) reflexionar sobre las propuestas y desafíos de la lectura literaria a través del enfoque plural de la intercomprensión en el contexto universitario; c) verificar los impactos del plurilingüismo en la lectura de textos literarios de autoría femenina en un club de lectura en línea. Nuestro análisis se basará en estudios sobre enfoques plurales y plurilingüismo (Beacco, 2005; Komorowsha, 2011; Souza, 2019), plurilingüismo y literatura (Marques, 2011), lectura literaria y formación de lectores (Mortatti, 2018; Picard, 1989; Jouve, 2002), literatura de autoría femenina (Zolin, 2009; Figueiredo, 2020; Dalcastagnè, 2012), estudios sobre identidad, cultura y exilio (Hall, 2003; Said, 2003; Nouss, 2015), además de documentos que orientan la formación en educación superior, como las Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2020). Nuestros *corpora* se componen de cuestionarios de lectura de los cuentos y notas de nuestra observación. A través de esta investigación, logramos constatar que la lectura de cuentos de autoría femenina, mediante la intercomprensión, con estudiantes de Letras contribuyó significativamente para una formación lectora y profesional más completa de los participantes, principalmente por el soporte a la ampliación de conocimientos lingüísticos, culturales y literarios que eran desconocidos o poco conocidos por los estudiantes.

**Palabras clave:** Plurilingüismo; Literatura de autoría femenina; Exilio; Estudiantes de Letras; Club de Lectura en línea.

## RIASSUNTO

I documenti curriculari che parametrizzano l'istruzione nelle università, come la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 2020), sottolineano che l'istruzione superiore deve incoraggiare la creazione e la diffusione della cultura e il pluralismo delle idee. Tuttavia, in alcune ricerche abbiamo riscontrato che c'è poca apertura agli approcci da prospettive plurali, quelle che lavorano con altre lingue e culture nei corsi di letteratura, soprattutto nelle università pubbliche in Paraíba (Nascimento, 2020; Morais Filho, 2020). L'insegnamento della letteratura risente direttamente della fragile apertura alla lettura letteraria in lingue straniere, soprattutto quando si tratta di corsi che non hanno una lingua straniera come lingua target di studio, come la laurea in Lettere - Lingua portoghese. Il divario è ancora maggiore se si considera la letteratura scritta da donne, perché anche se oggi c'è una maggiore presenza di questa produzione letteraria nelle università, gli studi rivelano che è ancora necessario dare spazio alla lettura delle scrittrici nei corsi di Letteratura (Bagno, 2012; Silva *et al.*, 2018), in particolare a coloro che affrontano temi come l'esilio, l'immigrazione e altri. Detto questo, la questione che ci preoccupa è la mancanza di apertura alla lettura di letterature di altre lingue e culture, soprattutto quelle scritte da donne, nella laurea in Lettere. E sulla base di questa osservazione, ci chiediamo: quali sono gli impatti della letteratura scritta dalle donne, attraverso una prospettiva plurale, nello specifico attraverso l'approccio dell'intercomprensione, sulla formazione alla lettura degli studenti? Pertanto, abbiamo stabilito l'obiettivo generale di questa ricerca: indagare gli effetti del tema dell'esilio nella letteratura scritta da donne da un approccio plurale alla formazione alla lettura degli studenti della laurea in Lettere, attraverso un club di lettura online. Gli obiettivi specifici della nostra ricerca sono: a) analizzare il tema dell'esilio nella letteratura delle scrittrici di lingue romanze e i suoi contributi alla formazione alla lettura dei professionisti della laurea in lettere; b) riflettere sulle proposte e sulle sfide della lettura letteraria attraverso l'approccio plurale dell'intercomprensione nel contesto universitario; c) verificare gli impatti del plurilinguismo sulla lettura di testi letterari scritti da donne in un club di lettura online. La nostra analisi si baserà su studi sugli approcci plurali e plurilinguismo (Beacco, 2005; Komorowsha, 2011; Souza, 2019), plurilinguismo e letteratura (Marques, 2011), lettura letteraria e formazione del lettore (Mortatti, 2018; Picard, 1989; Jouve, 2002), letteratura scritta da donne (Zolin, 2009; Figueiredo, 2020; Dalcastagnè, 2012), studi su identità, cultura ed esilio (Hall, 2003; Said, 2003; Nouss, 2015), oltre a documenti che parametrizzano la formazione nell'istruzione superiore, come le LDB (2020). I nostri *corpora* consistono in questionari sulle storie e in appunti della nostra osservazione. Attraverso questa ricerca, abbiamo potuto constatare che la lettura di racconti scritti da donne, attraverso percorsi di intercomprensione, con gli studenti di Lettere ha contribuito in modo significativo ad una più completa formazione di lettura e professionale delle partecipanti, fornendo principalmente supporto all'ampliamento delle competenze linguistiche e conoscenze culturali e opere letterarie sconosciute o poco conosciute dagli studenti.

**Parole chiave:** Plurilinguismo; Letteratura femminile; Esilio; Studenti di Lettere; Club di lettura online.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> - Card de divulgação do curso de extensão  | 67  |
| <b>Figura 2</b> - Gráfico: Frequência de leitura de obras literárias                                 | 73  |
| <b>Figura 3</b> - Gráfico: leitura de obra literária de autoria feminina sobre o exílio              | 74  |
| <b>Figura 4</b> - Gráfico: leitura em línguas estrangeiras   | 74  |
| <b>Figura 5</b> - Gráfico: Familiaridade com línguas românicas na universidade                       | 83  |
| <b>Figura 6</b> - Reflexões sobre a leitura em espanhol na universidade                              | 84  |
| <b>Figura 7</b> - Estratégias de intercompreensão em Documenti Prego                                 | 88  |
| <b>Figura 8</b> - Ativação do conhecimento de prévio/de mundo em Portrait de Famille                 | 89  |
| <b>Figura 9</b> - Estratégias de intercompreensão em Portrait de Famille                             | 90  |
| <b>Figura 10</b> - Recorrência ao conhecimento cultural de outro participante em Portrait de Famille | 91  |
| <b>Figura 11</b> - Utilização do conhecimento cultural e literário em Portrait de Famille            | 93  |
| <b>Figura 12</b> - Exemplos de obras que discutem o exílio segundo as participantes                  | 95  |
| <b>Figura 13</b> - O significado de exílio para as participantes antes da leitura                    | 95  |
| <b>Figura 14</b> - Marginalização dos estudos de gênero na universidade, segundo Luan                | 111 |
| <b>Figura 15</b> - Resistência à literatura de autoria feminina na universidade, segundo Ray         | 112 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Planejamento geral do curso de extensão  | 69  |
| <b>Quadro 2</b> - Programação geral do clube plurilíngue on-line   | 70  |
| <b>Quadro 3</b> - Reflexões sobre a leitura através da intercompreensão em cada língua românica                    | 80  |
| <b>Quadro 4</b> - Benefícios e empecilhos das leituras em línguas românicas  | 86  |
| <b>Quadro 5</b> - Como os estudantes de Letras definiram o exílio em cada conto                                    | 98  |
| <b>Quadro 6</b> - Experiências pessoais sobre ser mulher e/ou se sentir em exílio                                  | 105 |
| <b>Quadro 7</b> - Relação de familiaridade com obras decoloniais de autoria feminina                               | 110 |
| <b>Quadro 8</b> - Contribuições do clube de leitura para a formação leitora e profissional de estudantes de Letras | 115 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>  | <b>15</b>  |
| <b>CAPÍTULO I:</b>   | <b>22</b>  |
| <b>LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DA ABORDAGEM PLURAL DA INTERCOMPREENSÃO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO</b>   | <b>22</b>  |
| 1.1 Plurilinguismo e literatura  | 23         |
| 1.1.2 Experiências com a intercompreensão e a leitura literária no Brasil  | 27         |
| 1.2 Desafios e propostas para a leitura literária através da abordagem plural nos cursos de Letras   | 30         |
| 1.3 Círculos de leitura literária e formação leitora   | 35         |
| <b>CAPÍTULO II:</b>  | <b>42</b>  |
| <b>LITERATURA DE AUTORIA FEMININA, EXÍLIO E ENSINO</b>   | <b>42</b>  |
| 2.1 O Lugar da literatura de autoria feminina nos cursos de Letras   | 43         |
| 2.2 A temática exílio na literatura de autoria feminina  | 51         |
| 2.3 O exílio nos contos Tijeras; Documenti, Prego; Portrait de Famille e Exílio  | 57         |
| <b>CAPÍTULO III:</b>   | <b>65</b>  |
| <b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>   | <b>65</b>  |
| 3.1 Tipologia da pesquisa  | 66         |
| 3.2 Etapas da pesquisa e coleta de dados   | 67         |
| 3.3 Descrição do clube de leitura e corpora da pesquisa  | 68         |
| 3.4 Perfil das participantes da pesquisa   | 73         |
| 3.5 Categorias de análise  | 76         |
| <b>CAPÍTULO IV:</b>  | <b>78</b>  |
| <b>REVERBERAÇÕES DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DE AUTORIA FEMININA ATRAVÉS DO PLURILINGUISMO EM UM CLUBE DE LEITURA COM ESTUDANTES DE LETRAS</b> | <b>78</b>  |
| 4.1 Reflexões sobre a leitura de contos literários em outras línguas com estudantes de Letras  | 79         |
| 4.1.1 Estratégias de leitura utilizadas na intercompreensão dos contos lidos   | 88         |
| 4.2 Contribuições de contos literários sobre o exílio para a formação humana e leitora de estudantes de Letras                                     | 95         |
| 4.3 Como o contato com textos literários escritos por mulheres reverbera na formação leitora e profissional de estudantes de Letras                | 109        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>118</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>122</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>130</b> |
| Apêndice I - Contos lidos no clube de leitura  | 131        |
| Apêndice II - Atividades de leitura sobre os contos  | 145        |
| Apêndice III - Questionários direcionados as participantes   | 149        |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>151</b> |
| Anexo I - Parecer do comitê de ética   | 152        |



## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**



A formação de profissionais de Letras é ancorada em princípios que ultrapassam o conhecimento estrutural de uma língua-cultura-literatura. Podemos verificar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no capítulo IV, artigo 43, aponta que “a educação superior tem por finalidade incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem do meio em que vive” (LDB, 2020, p. 32). De forma semelhante, em uma pesquisa anterior (Nascimento, 2020), observamos que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Letras da Paraíba, que estavam em voga no ano de 2020, destacam a importância de desenvolver a interculturalidade, interdisciplinaridade e ações crítico-reflexivas.

Nesse sentido, acreditamos que as abordagens plurais, abordagens pedagógicas que preconizam o contato simultâneo com várias línguas e culturas podem responder às demandas desses documentos curriculares. O intuito dessas perspectivas é desenvolver indivíduos plurilíngues, sujeitos capazes de transitar entre o conhecimento de diversas línguas, sem necessariamente dominá-las em alto nível (Beacco, 2005). Um indivíduo plurilíngue pode utilizar as línguas que conhece, em graus de proficiências diversas; por exemplo, o indivíduo pode utilizar uma língua específica apenas para a compreensão escrita, sendo facultativo o domínio da produção escrita e oral. Quantos pesquisadores, por exemplo, utilizam uma língua estrangeira apenas para a leitura de estudos em inglês, espanhol, francês, entre outras línguas? Nesta concepção de plurilinguismo, as línguas estão a trabalho das necessidades comunicativas de cada sujeito.

O *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures* (CARAP)<sup>1</sup>, fundamentado neste plurilinguismo, sistematiza e descreve algumas abordagens plurais: 1. A Abordagem Intercultural (baseada no trabalho com várias culturas, promovendo reflexão sobre indivíduos com origens distintas); 2. Didática Integrada de Línguas (a qual visa à aprendizagem de um idioma conhecido a partir de um idioma mais conhecido pelo aprendiz); 3. Despertar para as Línguas (baseada em atividades de escuta e compreensão de línguas ou dialetos para promover a diversidade linguística); 4. Intercompreensão entre Línguas (baseada em atividades de compreensão de outros idiomas a partir daqueles que o aprendiz conhece, ocorre principalmente com línguas da mesma família linguística, o que facilita a compreensão a partir do reconhecimento de semelhanças lexicais, gramaticais e fonéticas).

---

<sup>1</sup> Tradução nossa: Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas.

A concepção das abordagens plurais é diferente das perspectivas tradicionais de aprendizagem de línguas, que são focadas unicamente no estudo de um idioma, isso porque a ideia é trabalhar com várias línguas/culturas simultaneamente, ao invés de trabalhar apenas com um idioma/cultura particular. É importante ressaltar que as abordagens plurais não surgiram para substituir o ensino-aprendizagem particular de uma língua, pois o objetivo não é alcançar o nível avançado em todas as competências (compreensão escrita/oral e produção escrita/oral) das várias línguas que serão trabalhadas simultaneamente. A ideia é adquirir um conhecimento geral e utilizá-lo de diversas formas, como base para se especializar no estudo de um idioma, adquirir competências apenas para a leitura em línguas estrangeiras, ampliar conhecimentos culturais. A abordagem plural é democrática e adaptável, e não exclui o estudo particular de uma língua específica.

Nos últimos anos, no Brasil, tem-se realizado pesquisas que acentuam a importância da abordagem da intercompreensão para a formação de estudantes de ensino básico e superior. Nessas pesquisas, notou-se que a leitura de textos em línguas românicas facilita a compreensão de uma língua estrangeira e da língua portuguesa (Souza, 2019). Além disso, a prática da leitura literária através da intercompreensão aumenta a motivação da leitura literária, podendo resultar também em um melhor desempenho na disciplina de Língua Portuguesa (Lima, 2015).

Apesar de existirem essas pesquisas, muitos profissionais do domínio de Letras ainda desconhecem as dimensões do plurilinguismo enquanto metodologia (Morais Filho, 2020). Este desconhecimento pode ser gerado por uma formação curricular em que o plurilinguismo tem pouco espaço. Identificamos também que há poucas disciplinas plurilíngues nos cursos de licenciatura em Letras das universidades públicas paraibanas, isto é, disciplinas que trabalham com outra língua além da língua-alvo de estudo (Nascimento, 2020). Parece-nos que ainda existe uma visão dicotômica dos cursos de Letras nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e ementas que estavam em voga no ano de 2020, nas universidades públicas da Paraíba, com a concepção de que um estudante de língua portuguesa, por exemplo, não precisa ter contato com outras línguas durante a sua formação acadêmica.

O Plurilinguismo vai ao encontro das demandas atuais da nossa sociedade, conforme vemos em alguns documentos parametrizadores da educação, tais como a LDB (2020). Ao longo dos anos, o intercâmbio com o mundo tornou-se fácil com as conexões virtuais, para quem tem acesso à internet é possível romper os limites das fronteiras físicas e imergir em uma cultura apenas em alguns cliques. A internacionalização tem sido uma temática

amplamente discutida nas instituições de ensino superior, isto porque a colaboração entre instituições de ensino de vários países possibilita significativos avanços científicos. A comunidade acadêmica da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por exemplo, construiu um plano de internacionalização que será desenvolvido no período de 2022-2027, composto por diversos eixos estratégicos que irão nortear a atuação da universidade para a consolidação da sua política de internacionalização e uma das estratégias é o ensino de idiomas para a mobilidade acadêmica. Se ter acesso às línguas estrangeiras é importante para academia em geral quanto mais para estudiosos da língua, tais como os estudantes de Letras.

O ensino de literatura é exponencialmente atingido por essa pouca abertura para outras línguas, pois isso limita o trabalho com literaturas estrangeiras, principalmente as escritas em suas línguas originais. Diante disso, um estudante de espanhol pode passar toda a sua graduação sem ter acesso a uma obra escrita em italiano, por exemplo. A restrição ainda é maior se considerarmos as literaturas estrangeiras escritas por mulheres, pois mesmo que hoje haja uma maior presença dessa produção literária nas universidades, estudos revelam que ainda é preciso abrir espaço para a leitura de escritoras nos cursos de Letras (Bagno 2012; Silva *et al*, 2018), em especial, para aquelas que abordam temáticas tais como exílios, imigrações e outros temas nesse viés.

Sabemos que a literatura de autoria feminina há muito tempo esteve fora do que é chamado de cânone literário, ou seja, obras consideradas representativas de uma determinada cultura. Rachel de Queiroz foi a primeira mulher a ser aceita na Academia Brasileira de Letras (ABL), nos anos 1970. No entanto, antes dela, muitas escritoras tentaram entrar nessa instituição e foram recusadas, a exemplo da escritora Amélia Beviláqua, nos anos 1930. E mais recentemente, em 2018, a escritora Conceição Evaristo, que poderia ter sido a primeira escritora negra a entrar na ABL, também não foi aceita, apesar da qualidade estética de suas obras e de ter conquistado o Jabuti, um dos prêmios mais tradicionais da literatura brasileira.

O texto literário possibilita o intercâmbio com outras línguas e culturas, despertando o gosto pela leitura e o interesse pela aprendizagem de outras línguas. Assim, a literatura, especialmente a escrita por mulheres, nos parece um terreno fértil não só para desenvolver o plurilinguismo, mas também para despertar o gosto pela leitura literária no ensino superior, trazendo à tona um universo de leitura para além do que é tido como cânone literário. Sabe-se que nos cursos de Letras há uma grande presença de mulheres, que podem se identificar ainda mais com textos literários de autoria feminina.

Para além de uma porta aberta para culturas e línguas, a literatura está diretamente ligada ao desenvolvimento de senso crítico, à formação cidadã e humana, aspectos

importantes em nossa sociedade. Ler é tomar consciência de si e do mundo, por isso é importante incentivar o gosto pela leitura, principalmente nos tempos de hoje. Uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)<sup>2</sup> aponta que houve uma queda maior no percentual de leitores entre pessoas com o ensino superior, passando de 82% em 2015 para 68% em 2019.

Diante disso, ao observarmos esses dados, compreendemos que as instituições de ensino superior podem ter um papel importante no acesso à leitura, especialmente à leitura literária que com o seu caráter artístico nos faz compreender questões existenciais, sentimentais e sociais. Ela aumenta nosso arcabouço cultural e amplia a nossa visão sobre o mundo e sobre as relações pessoais, pois ela traduz em palavras as subjetividades da vida. Por isso, a literatura é importantíssima na vida de qualquer ser humano, sobretudo estudantes de Letras, que trabalham diretamente com a(s) línguas e linguagens.

Sendo assim, a problemática que nos inquieta é a pouca abertura para o trabalho com literaturas de outras línguas e culturas escritas por mulheres nos cursos de Letras, apesar de haver pesquisas e documentos curriculares, como vimos anteriormente, que indiquem a importância deste trabalho para a formação de estudantes de Letras. Pensando em uma formação leitora mais completa dos futuros profissionais de Letras, acreditamos que é indispensável trabalhar com as literaturas escritas por mulheres no ensino superior, explorando a diversidade cultural e linguística das escritoras de línguas românicas.

Diante disso, nos questionamos sobre quais são os impactos da literatura de autoria feminina, através de uma abordagem plural, especificamente a da intercompreensão, para a formação leitora de estudantes da área de Letras? Logo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina a partir de uma abordagem plural para a formação leitora de estudantes da área de Letras, através de um clube de leitura on-line.

Como desdobramento, temos os objetivos específicos que são: analisar a temática exílio nas literaturas de escritoras românicas e suas contribuições para a formação leitora de profissionais de Letras; refletir sobre as propostas e desafios da leitura literária através da abordagem plural da intercompreensão no contexto universitário; e verificar os impactos do plurilinguismo na leitura de textos literários de autoria feminina em um clube de leitura online.

Nossa análise será baseada em estudos sobre abordagens plurais e plurilinguismo

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 04 set 2022.

(Beacco, 2005; Komorowsha, 2011; Souza, 2019), plurilinguismo e literatura (Marques, 2011; 2012), leitura literária e formação de leitores (Mortatti, 2018; Picard, 1989), literatura de autoria feminina (Zolin, 2009; Figueiredo, 2020), estudos sobre identidade, cultura e exílio (Hall, 2003; Said, 2003), além de documentos que parametrizam a formação no ensino superior, tais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2020).

Para respondermos aos nossos objetivos, realizamos uma pesquisa-ação através de um clube de leitura on-line com estudantes de Letras de diversas instituições de ensino superior do Brasil em que trabalhamos com quatro contos: *Tijeras*, da escritora venezuelana Karina Sainz Borgo; *Documenti, Prego*, da escritora egípcio-italiana Ingy Mubiayi; *Portrait de Famille*, da escritora franco-guadalupense Maryse Condé e *Exílio*, da escritora brasileira Eliane Brum. Os contos foram lidos em suas línguas originais, através da abordagem plural da intercompreensão de línguas românicas. Para a nossa escolha, levamos em consideração que o exílio é a temática de obras canônicas, tais como o poema *Canção do Exílio* do escritor Gonçalves Dias. No entanto, trouxemos o exílio sob o olhar de mulheres, de um ponto de vista decolonial, o que não é tão comum no meio literário. Além disso, o degredo foi visto em suas diversas perspectivas, tais como a saída voluntária ou involuntária de sua pátria e exclusão do convívio em sociedade.

Além das obras citadas, os nossos *Corpora* são formados pelos questionários e atividades aplicados aos participantes do clube plurilíngue de leitura online e notas oriundas das nossas discussões, além de fragmentos dos contos trabalhados e a nossa leitura sobre eles. As perguntas dirigidas aos participantes foram de fundamental importância tanto para revelar informações básicas sobre a relação dos estudantes com literaturas em outras línguas, especialmente com literaturas escritas por mulheres, como para visualizar a contribuição dos contos para a formação literária dos estudantes de Letras.

Assim, distribuímos as nossas discussões em quatro capítulos além das considerações iniciais e finais. O primeiro capítulo é intitulado *Leitura literária através da abordagem plural da intercompreensão em contexto universitário*, no qual discutimos sobre a relação entre o plurilinguismo e a literatura, destacando algumas pesquisas que foram realizadas com a leitura literária através da abordagem plural da intercompreensão no Brasil. Realizamos ainda uma reflexão sobre propostas e desafios para a leitura através de uma abordagem plural em contexto universitário. Por fim, descrevemos alguns fundamentos sobre os círculos de leitura, tendo em vista que nossa pesquisa ocorreu através de um clube de leitura.

O segundo capítulo intitulado *Literatura de autoria feminina, exílio e ensino* está centrado em discussões sobre o lugar da literatura de autoria feminina nos cursos de Letras e

nas leituras dos estudantes. Abordamos também a temática do exílio na literatura e fizemos uma breve análise sobre as obras e escritoras que foram trabalhadas no clube de leitura. O terceiro capítulo é o *Percurso metodológico*, nele destacamos características sobre o perfil das participantes, procedimentos metodológicos para a coleta de dados, especificando o tipo da nossa pesquisa e algumas categorias de análise. Por fim, no quarto capítulo, *Reverberações da leitura de textos literários de autoria feminina através do plurilinguismo em um clube de leitura com estudantes de Letras*, discorreremos sobre os dados coletados na pesquisa, ampliando discussões a partir dos estudos teóricos que a fundamentam.

Como resultados gerais da nossa pesquisa, podemos afirmar que a leitura de contos de autoria feminina através da abordagem da intercompreensão de línguas contribui para a formação dos estudantes de Letras. Dentre as principais contribuições estão: a ampliação de conhecimentos linguístico-culturais sobre as línguas românicas trabalhadas; o desenvolvimento de uma formação leitora mais ampla e diversa, através do conhecimento de obras literárias decoloniais de autoria feminina e/ou que são pouco trabalhadas nos cursos de Letras e a reflexão crítica sobre temáticas sensíveis e pertinentes à formação humana.

## **CAPÍTULO I:**

# **LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DA ABORDAGEM PLURAL DA INTERCOMPREENSÃO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Este capítulo objetiva discutir a relação entre o plurilinguismo e a literatura, analisando práticas de leitura literária através da abordagem plural da intercompreensão e ainda sucintamente da abordagem intercultural, dentro e fora de sala de aula. Ao final do capítulo, discorreremos brevemente sobre os círculos de leitura e suas implicações para a formação leitora de estudantes de Letras.

## **1.1 Plurilinguismo e literatura**

Afirmar que o Brasil é um país plurilíngue pode impressionar muitas pessoas, tendo em vista que ainda existe uma concepção de que o Brasil fala apenas uma língua, o português. Na verdade, de acordo com Gilvan Müller de Oliveira (2009), em seu artigo *Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística*, no nosso país são faladas por volta de 215 idiomas, provenientes das nações indígenas, das comunidades descendentes de imigrantes, da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e das línguas afro-brasileiras, usadas pelos quilombolas. O pesquisador brasileiro também ressalta que o processo de unificação do português no Brasil não foi pacífico, nem fácil, custou esforços e vidas de indígenas e de imigrantes. Getúlio Vargas, por exemplo, no período do Estado Novo repreendeu as línguas dos imigrantes, especialmente o alemão e o italiano, através do conceito jurídico “crime idiomático”.

O pesquisador supracitado, Oliveira (2009), ainda reitera que a História nos mostra que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela diversidade de idiomas falados no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português não tem dialetos. Para ele, seria muito mais interessante redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: é mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história. Apesar da tentativa desesperada de esconder a diversidade linguística no Brasil, muitas línguas ainda se mantêm vivas até hoje, no entanto o Brasil ainda é visto no senso comum como um país monolíngue.

De acordo com Brito (2011), o monolinguismo muitas vezes é incentivado a partir de mitos que foram criados na sociedade, tais como o da necessidade de valorização da língua



materna como unificadora de uma nação ou até a ideia de que as pessoas que aprendem uma língua estrangeira podem desenvolver dificuldades no domínio de sua língua materna. Aliás, o bilinguismo e o plurilinguismo já foram vistos como prejudiciais à inteligência humana. Pesquisadores da década de 1920, como Saer (1923), afirmavam que o bilinguismo era danoso ao desenvolvimento intelectual de um indivíduo em comparação ao monolinguismo, pois detectaram nos bilíngues inferioridade e confusão mental de natureza permanente. No entanto, segundo os pesquisadores Baker e Jones (1998 *apud* Brito, 2011), existem alguns problemas na pesquisa de Saer (1923). Um deles é que o quociente de inteligência (QI) dos sujeitos bilíngues era testado na língua em que tinham menos proficiência, além do mais o uso de testes de QI é controverso ao conceito de inteligência das áreas de Educação e Psicologia.

Ao longo dos anos, investigações na área de ciências cognitivas demonstraram o contrário, que existem vantagens cognitivas dos bilíngues em relação aos monolíngues. Em uma pesquisa anterior (Nascimento, 2020), identificamos nesta literatura algumas dessas vantagens, entre elas estão: 1. A presença de uma maior consciência metalinguística (Hufeisen; Jessner, 2009), ou seja, a sensibilidade consciente em relação às línguas e ao seu relacionamento entre si; 2. Aumento da capacidade de criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas (Komorowsha, 2011; Costa *et al.*, 2008); 3. Maior controle de atenção, melhor seleção de informações, capacidade de se adaptar a mudanças contínuas e processar informações de forma eficiente (Bialystok *et al.*, 2004; Bialystok, 2017; Bialystok *et al.*, 2019); 4. Melhor compreensão de outras culturas e de sugestões sociais, respondendo melhor à correção de outros (Komorowsha, 2011). Diante disso, felizmente, nos dias de hoje é difícil encontrar estudos que demonstrem que aprender duas ou mais línguas seja prejudicial para a inteligência humana.

Verificamos que desde o ano 2001, o plurilinguismo começou a ser inserido no *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QEER)*, documento de padrão internacional para o ensino-aprendizagem de línguas. Este documento reconhece a importância de promover o plurilinguismo para o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e sociais. Tal é considerado tanto como um valor interpessoal e identitário como uma competência (as línguas podem ser dominadas em graus diversos em função das diferentes experiências de contatos com elas).

Segundo Beacco (2005), especialista em didática, não devemos confundir o termo *plurilinguismo* com poliglottismo, pois de acordo com ele o poliglota seria um *plurilingue*

*expert*. Ser plurilíngue é se sentir capaz de transitar entre o conhecimento de várias línguas sem precisar dominá-las em altos níveis. Sendo assim, um sujeito plurilíngue pode usar uma língua estrangeira apenas para a leitura, sendo facultativo o domínio da produção oral, dependendo dos seus fins comunicativos. Por essa ótica, concebemos que é difícil denominar um país ou até uma pessoa de monolíngue, pois todos somos potencialmente plurilíngues (Degache, 2016), estamos em contato com outras línguas através de empréstimos de palavras estrangeiras, das variedades linguísticas do nosso próprio país e da interação com outros grupos culturais presencialmente ou virtualmente.

Ainda em 2011 surge o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)*<sup>3</sup>, com o objetivo de completar o QEER, trazendo de maneira mais sistemática e didática abordagens que promovem o plurilinguismo. Esse documento utiliza o termo *abordagens plurais* para definir as metodologias pedagógicas que preconizam o contato com várias línguas e culturas. A concepção das abordagens plurais vai ao encontro com a perspectiva singular de aprendizagem de línguas, visto que a ideia é utilizar várias línguas simultaneamente, ao invés de trabalhar apenas com uma língua e uma cultura particular. É importante ressaltar que essas abordagens não surgiram para substituir o ensino-aprendizagem particular de uma língua, pois o objetivo não é alcançar o nível avançado em todas as competências (compreensão escrita/oral e produção escrita/oral) das várias línguas que serão trabalhadas simultaneamente.

A seguir apresentamos as seguintes *abordagens plurais* presentes no CARAP: 1. *Abordagem Intercultural* (baseada no trabalho com várias culturas, promovendo reflexão sobre indivíduos com origens distintas); 2. *Didática Integrada de Línguas* (visa à aprendizagem de um idioma conhecido a partir de um idioma mais conhecido pelo aprendiz); 3. *Despertar para as Línguas* (baseada em atividades de escuta e compreensão de línguas ou dialetos para promover a diversidade linguística); 4. *Intercompreensão entre Línguas* (baseada em atividades de compreensão de outros idiomas a partir dos idiomas que o aprendiz conhece, ocorre principalmente com línguas da mesma família linguística, o que facilita a compreensão a partir do reconhecimento de semelhanças lexicais, gramaticais e fonéticas).

De acordo com Câmara (2020), a abordagem intercultural se diferencia das demais abordagens plurais por não apresentar um caráter exclusivamente linguístico, se interessando em construir habilidades que se referem à atitude perante outras culturas. Já a

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas.

intercompreensão, segundo a pesquisadora supracitada, não é uma prática inovadora, visto que diante de uma situação em que dois falantes de idiomas diferentes têm necessidade de interagir entre si, eles podem tentar se expressar cada um em sua língua, tentando compreender a outra língua, isso é intercompreensão. O que é novo em matéria de intercompreensão é o surgimento de um olhar científico e didático sob esse fenômeno transformando-a em uma prática pedagógica. Destacamos que pesquisas realizadas na educação básica, a exemplo da de Souza (2019), apontam que a leitura de textos através da intercompreensão, em línguas românicas, tais como a língua espanhola, portuguesa, francesa e italiana, oferecem inúmeros benefícios para os alunos, como a melhor compreensão de textos escritos em português.

Depois desse breve panorama sobre plurilinguismo e abordagens plurais, sabemos que entrar em contato com outras línguas, sobretudo através da leitura, é algo importante, que pode contribuir para a nossa formação. Mas, qual a relação do plurilinguismo especificamente com o texto literário? Marques (2011) afirma que a literatura tem caráter plurilíngue. O plurilinguismo entra no romance por meio das falas dos narradores, falas dos personagens e gêneros intervenientes. O romance *Jane Eyre*, da escritora britânica Charlotte Brontë, publicado em 1847, por exemplo, traz inúmeras falas em francês, principalmente na voz de Adèle, a pupila de origem francesa da protagonista principal, Jane.

Dentro do gênero romance, de acordo com a pesquisadora supracitada, temos também a distinção entre plurilinguismo interno e plurilinguismo externo. O plurilinguismo externo é a relação das obras literárias com outras línguas, já o plurilinguismo interno está relacionado à diversidade de uma mesma língua em um texto literário. Dentro do plurilinguismo interno, a variedade linguística pode ser regional, relacionada a áreas de comunicação ou relacionada a níveis de linguagem. Nesse sentido, podemos pensar nas diferenças de literaturas escritas em português de origem brasileira, portuguesa, angolana etc. Ainda dentro do próprio Brasil, a diversidade linguística entre as regiões, obras como o *Auto da Compadecida*, publicada em 1955 pelo escritor nordestino Ariano Suassuna, mostram um mundo de palavras que não são facilmente reconhecidas por quem não está inserido na cultura nordestina e, ainda mais, entre os estados da Paraíba e de Pernambuco.

O plurilinguismo externo está relacionado à presença de uma ou mais línguas estrangeiras em uma obra. O escritor pode distribuir as diferentes linguagens em sua obra de acordo com a sua vontade, o que pode significar uma intencionalidade literária e/ou política. Conforme Marques (2011), autores que convivem entre culturas diferentes desenvolvem uma

sensibilidade particular em relação ao Outro e produzem literaturas profundamente ligadas à mistura de culturas. Os fluxos migratórios se intensificaram e a literatura mudou, estudos relacionados à diáspora, decolonialidade, questões de identidade e afiliações plurais têm sido estimulados. No conto *Documenti, Prego*, uma das obras trabalhadas em nosso clube de leitura on-line plurilíngue, da escritora egípcio-italiana Ingy Mubiayi, é possível encontrar algumas palavras em árabe e em francês, apesar de o conto estar escrito na língua italiana. Isto, pois o francês é a língua materna de sua mãe e o árabe de seu pai. Percebemos nesta obra específica uma multiplicidade de culturas e línguas.

É difícil existir uma literatura totalmente monolíngue. Mesmo um escritor dito monolíngue reinventa a própria língua, com termos novos, próprios ao seu estilo. O escritor brasileiro Guimarães Rosa, por exemplo, é conhecido pelas suas criações de palavras. Assim, como o autor britânico Tolkien que criou línguas para seus personagens fantásticos em sua trilogia *O Senhor dos Anéis*. O grande conhecimento que esses escritores tinham de várias línguas, por certo, auxiliou em suas criações. Diante desses exemplos, observamos o quanto o plurilinguismo está intimamente ligado ao texto literário, seja ele escrito em português ou em outros idiomas. Focalizamos em nossa pesquisa-ação a leitura de contos em suas línguas originais, português, francês, espanhol e italiano, através da abordagem plural da intercompreensão. A seguir, discorreremos especificamente sobre as experiências com a leitura literária através da intercompreensão no Brasil, com o objetivo de visualizarmos os procedimentos e resultados desta prática.

### **1.1.2 Experiências com a intercompreensão e a leitura literária no Brasil**

A abordagem da intercompreensão é baseada em atividades de compreensão de textos escritos e/ou orais em várias línguas. Geralmente essas línguas são aparentadas, ou seja, fazem parte da mesma família linguística, para facilitar a identificação das semelhanças gramaticais, lexicais e fonéticas. No Brasil, a maioria das práticas com a intercompreensão se dá através de textos escritos de gêneros textuais diversos. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) fomentou atividades de ensino e extensão importantes na área da intercompreensão. A instituição em questão conseguiu implementar a disciplina *intercompreensão em línguas românicas* nas escolas de educação básica de Natal, gerando pesquisas relevantes para a área, tais como a de Souza (2019). O pesquisador observou a

contribuição da intercompreensão para o desenvolvimento da língua materna (LM) em uma escola pública da cidade de Natal - Rio Grande do Norte, Brasil.

A pesquisa surgiu a partir de um problema, a baixa competência em compreensão de textos de LM. Diante disso, sugeriu-se a aplicação de uma disciplina de intercompreensão entre línguas românicas (IC), que funcionaria simultaneamente às aulas de português. A fase de pesquisa-ação ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2011. Foram observadas três turmas de 9º ano, duas participaram da disciplina de intercompreensão e a terceira foi definida como uma turma de controle, que tinha um melhor rendimento escolar e uma melhor regularidade das notas. Vale salientar que os materiais didáticos de IC — que continham textos em língua francesa, italiana e espanhola — tinham conteúdos semelhantes ao que estavam sendo vistos na disciplina de língua portuguesa.

Em princípio, verificamos que as práticas com a intercompreensão no Brasil estão baseadas em uma gama de gêneros textuais diversos, desde propagandas, publicidades, notícias, críticas de filmes incluindo ou não textos literários, geralmente todos eles são reunidos em um caderno. No caso do pesquisador em questão (Souza, 2019), houve o trabalho com o texto literário, a peça teatral *La Vida es Sueño*, de Pedro Calderón de la Barca, publicada em 1635. A compreensão dessa variedade de textos em outras línguas aconteceu a partir de estratégias de leitura utilizadas pelos alunos. As principais estratégias de leitura foram: 1. reconhecimento de palavras semelhantes ao português; 2. associação das temáticas dos textos com o seu conhecimento prévio ou de mundo; 3. reconhecimento de palavras similares a uma língua estrangeira conhecida, como o inglês; 4. leitura de imagens e 5. conhecimento estrutural das línguas.

Souza (2019) concluiu, a partir da observação de um desvio padrão de notas, que a disciplina de intercompreensão proporcionou uma aprendizagem mais igualitária dos aprendizes de ambas as turmas participantes quanto à compreensão de textos escritos em português, mesmo com as limitações de tempo e de quantidade de alunos participantes. A abordagem também possibilitou um intercâmbio virtual entre estudantes brasileiros e a cultura de outros países de línguas de origem românica, a partir da utilização de plataformas de aprendizagem na internet. De forma semelhante, Carola (2015) também desenvolveu uma prática de leitura plurilíngue com estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) da cidade de São Paulo, através de uma apostila desenvolvida por ela com diversos textos autênticos.

O trabalho especificamente com textos literários não é muito comum nas pesquisas brasileiras com a intercompreensão, no entanto averiguamos alguns estudos nesta perspectiva. A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), através do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras-CH/UFCG) e do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), ofertou em 2015 e em 2016, cursos de extensão de *Intercompreensão em Línguas Românicas*, que contou com a participação de vários estudantes da graduação de Letras, sendo esses cursos ministrados pelos professores mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. No ano de 2022, o grupo de pesquisa da UFCG Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade realizou o Colóquio Internacional sobre o Ensino de Literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras (CIELELE), em que houve muitas discussões sobre plurilinguismo e literatura. Ao longo dos anos, a universidade realizou muitas atividades com a intercompreensão, o que gerou algumas pesquisas exercidas nas escolas públicas da Paraíba.

Citamos brevemente duas pesquisas na UFCG que trabalharam com a intercompreensão e a literatura. A primeira foi de Silva (2017), o pesquisador trabalhou com excertos dos textos literários *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, com o objetivo de estimular a leitura e compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural, verificando como a leitura através da intercompreensão poderia contribuir para a língua materna de uma turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA) em Campina Grande, Paraíba. Como resultados, o pesquisador destaca a motivação para ler outros textos literários, a ampliação do arcabouço linguístico-cultural e a identificação com temáticas que fazem parte do cotidiano dos alunos, tais como prisão e mentiras.

O segundo estudo é de Lira (2020), que realizou uma investigação com a leitura de textos literários infantis africanos através da intercompreensão em uma turma de 5º ano do ensino fundamental I de uma escola pública localizada na cidade de Alagoa Nova, Paraíba. A pesquisadora construiu um caderno de intercompreensão com os textos literários, intitulado *Caderno de Intercompreensão para crianças: África e Literatura*. O material era composto por contos, poemas e fábulas em português, espanhol, francês e italiano, além de alguns textos terem sua versão em línguas africanas, como o Crioulo da Guiné-Bissau e o Bubi. A experiência em questão contribuiu para a formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas, despertando o gosto pela leitura, ampliando conhecimentos linguístico-culturais e sensibilizando também a professora da turma para essa prática.

Verificamos com essas experiências que é possível inserir práticas de leitura literária através da intercompreensão em sala de aula, seja no ensino básico ou superior, para crianças, jovens e adultos. No entanto, é inegável que existem alguns obstáculos inerentes a essa ação, a seguir discutiremos sobre os desafios e propostas para a leitura literária através da abordagem da intercompreensão e da abordagem intercultural nos cursos de Letras.

## **1.2 Desafios e propostas para a leitura literária através da abordagem plural nos cursos de Letras**

Um dos primeiros desafios, especialmente para um professor de ensino superior, é o receio de usar o texto literário como pretexto para “aprender línguas estrangeiras<sup>4</sup>”, esquecendo o caráter artístico e estético da obra. Alguns professores, por serem especialistas em literatura ou linguística, não se sentem capacitados ou confortáveis para trabalhar nas duas áreas juntas. Esse pensamento é gerado pelo desconhecimento da metodologia das abordagens plurais, sobretudo a intercompreensão, foco principal da nossa discussão. Uma das ideias mais comuns é de que o professor deve conhecer várias línguas para aplicar as abordagens plurais. A intercompreensão, por exemplo, é uma atividade multidisciplinar que pode ser realizada por qualquer professor e não exige o domínio de várias línguas, no entanto no caso do Brasil, recomenda-se usar línguas que sejam aparentadas ao português, tais como o espanhol, o italiano e o francês para facilitar a identificação de semelhanças com a nossa língua materna.

Destacamos que não concordamos em usar o texto literário como pretexto para decodificar e compreender outras línguas, mas também não podemos ignorar que a língua é ferramenta do escritor, ela é importante também no diálogo entre leitor e escritor. Segundo a professora e pesquisadora brasileira Pinheiro-Mariz (2022), são muitas as ponderações a respeito do texto literário no ensino de uma língua, tanto no campo dos estudos linguísticos como no campo dos estudos literários, mas o fato é que esses dois domínios são partes da formação em Letras e são interdependentes, então é necessário atravessar essas discussões.

De acordo com os educadores brasileiro e americano Freire e Shor (1986), no livro *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*, o medo é algo concreto que pode ser imobilizante e paralisante para a realização de uma educação libertadora, é muito comum que

---

<sup>4</sup> Neste trabalho optamos pelo uso do termo língua estrangeira, mesmo compreendendo o porquê de o termo língua adicional ser utilizado por muitos especialistas. Concordamos que as línguas podem ser adicionadas; mas, também entendemos que a língua estrangeira é um desafio. E, para além disso, como nos ensina Julia Kristeva, por vezes, somos estrangeiros a nós mesmos.

o professor tenha medo do desconhecido, mas é importante estabelecer limites para cultivá-lo. Por isso é preciso conhecer e experienciar atividades com a intercompreensão e literatura, antes de se sentir incapaz ou de prejulgar como algo difícil e não factível. Um outro desafio são os documentos curriculares, que por vezes não têm uma visão plurilíngue ou usam terminologias que parecem estar em prol do plurilinguismo, mas são contraditórias aos princípios desta abordagem.

Pinheiro-Mariz (2022) analisou um excerto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) sobre as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental que afirma que é preciso “identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem de língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 202). A professora ainda ressalta que ler na mesma rubrica “mundo plurilíngue e pluricultural” parece destoar de uma única língua e se questiona o que os autores entendem por plurilinguismo. Mesmo que estejam falando da diversidade da língua inglesa pelo mundo, em culturas africanas e asiáticas, ainda sim essa não é a realidade dos livros de língua estrangeira distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que privilegiam culturas que vêm dos Estados-Unidos, Grã-Bretanha e Austrália.

A reflexão acima nos encaminha para mais uma problemática do Brasil, o inglês como único idioma estrangeiro que deve ser aprendido na escola. De forma geral, observando a realidade das escolas públicas do Brasil, sabemos que o espaço para aprender línguas estrangeiras é bem limitado. A língua espanhola, por exemplo, foi incluída nas escolas brasileiras, porém com a Reforma do Ensino Médio em 2017, houve a revogação da obrigatoriedade do ensino desta língua nas escolas. De acordo com os pesquisadores Costa Junior e Carvalho (2020), a Lei de Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 -, gerou muitas incertezas na comunidade. Isto porque foi uma lei aprovada às pressas, sem um amplo debate com professores e pesquisadores especializados nas áreas educacionais, nem mesmo houve consulta dos demais membros da sociedade que compõem a comunidade escolar. Ainda, conforme os pesquisadores, o Brasil deixou de ser um país com oferta plurilíngue, cuja escolha da língua moderna estrangeira ficava a cargo da comunidade escolar, para seguir um paradigma de oferta monolíngue na qual o inglês passou a ser a única língua estrangeira obrigatória nas escolas. Isso acaba limitando as possibilidades dos estudantes que desejam aprender essa língua.



Pinheiro (2020) destaca que muitos estudantes demonstram grande interesse pela língua espanhola, pois consideram de fácil entendimento e compreensão, devido a pontos de contato como léxico e estrutura morfossintática com a língua portuguesa. Muitas pessoas não se identificam com a língua inglesa e criam até certo desgosto por aprender línguas estrangeiras, o que pode perdurar durante toda uma vida. As línguas românicas, como o espanhol, o francês e o italiano agradam muitos brasileiros e essas línguas diversas podem abrir muitas oportunidades profissionais e pessoais. É um retrocesso cultural, social e econômico limitar o acesso a línguas estrangeiras de origem latina na educação.

Nos cursos de Letras o panorama não é tão diferente, identificamos que há poucas disciplinas plurilíngues, ou seja, que trabalhem com outras línguas que não sejam a língua-alvo de estudo nos cursos de Letras nas universidades públicas do estado da Paraíba (Nascimento, 2020). Embora falemos de universidades de apenas um estado do Brasil, entendemos que muito provavelmente existem outras universidades, em outros estados com uma realidade semelhante. Isso pode ser decorrente de uma visão de que o estudante deve ser especialista na língua de estudo, seja ela português, espanhol, inglês, francês, entre outras. Desta forma, um estudante de português, por exemplo, não teria necessidade de entrar em contato com outras línguas. No entanto, outros cursos como História, Artes e Engenharias oferecem dentro da própria grade curricular o que é intitulado de inglês ou francês instrumental, visto a relevância que a língua pode ter em sua formação profissional.

Trabalhar com a leitura em outras línguas nos cursos de Letras possibilitaria aos estudantes o acesso a obras literárias em suas línguas originais, ocasionando uma experiência de leitura diferente das obras traduzidas. Além disso, há muitas obras literárias que não foram traduzidas para o português, particularmente da área de literatura de autoria feminina, que é um campo tão vasto e ainda muito desconhecido pelos estudantes em geral. Existem muitos textos literários escritos por mulheres em português para explorar, imagina quão vasto esse mundo pode ser se contarmos com outras línguas? Entendemos que cada estudante de Letras deve se especializar em sua língua-alvo, mas isso não deve impedir o contato com outros idiomas durante a sua formação. Esse contato pode acontecer de forma mais inicial, através de atividades de leitura em outras línguas, com a intenção de despertar no estudante o interesse de se aprofundar posteriormente em uma ou mais de uma língua estrangeira, despertando também o seu interesse por literatura de outras culturas.

A inserção da leitura em línguas estrangeiras nos cursos de Letras pode acontecer através de atividades com a abordagem da intercompreensão em línguas românicas e a

abordagem intercultural de diversas formas. Descreveremos a seguir como trabalhar com as duas abordagens através de textos literários. Primeiramente, podemos utilizar essas metodologias em disciplinas de literatura já existentes nos cursos de Letras. Em uma disciplina de literatura espanhola, pode-se trazer textos literários de escritoras que escrevem em Galego e Catalão, línguas próximas ao espanhol, ou em uma disciplina de literatura hispano-americana textos em italiano, língua que dialoga fortemente com o espanhol da Argentina e do Uruguai. A partir disso, pode-se fazer um trabalho comparativo entre textos literários escritos em espanhol, que já estão previstos na ementa do curso, com esses outros textos em línguas aparentadas.

Os pontos em comum podem variar desde a temática, o estilo de escrita, a estética, o contexto histórico-cultural, cabe ao professor decidir o que é relevante para a sua sala de aula. Essa mesma ideia se aplica às demais literaturas presentes nos diversos cursos de Letras, a literatura inglesa, a literatura francesa, inclusive a literatura brasileira. Basta trabalhar com línguas e literaturas que se relacionam entre si, a proposta é realizar uma discussão entre os textos que enriqueça o conhecimento de mundo do estudante de Letras. Esse trabalho irá permitir tanto o contato com outras línguas como a interação com outras culturas.

Outra opção é procurar autoras que escrevem em várias línguas, assim observaremos a multiplicidade linguística e cultural que apenas uma escritora pode oferecer. Alguns exemplos de escritoras que têm obras em mais de uma língua são: Carme Riera, escritora espanhola que escreve em Catalão e Castelhana; Gabrielle Roy, escritora canadense que escreveu em francês e em inglês. Além disso, pode-se trabalhar com escritoras que são traduzidas para outras línguas. A autora brasileira Clarice Lispector tem obras traduzidas em várias línguas, tais como inglês, francês, italiano e espanhol. Semelhantemente a escritora franco-guadalupense Maryse Condé, que ficou conhecida no Brasil com o romance *Eu, Tituba: Bruxa Negra de Salem*, também tem obras amplamente traduzidas, em inglês, português, italiano e espanhol.

Ao começarmos a leitura com a intercompreensão, os estudantes devem focar na compreensão global dos textos literários, a partir da identificação de palavras-chave, palavras cognatas, reconhecimento da estrutura sintática e morfológica e semelhanças fonéticas, caso ocorra a leitura em voz alta. A atividade é desenvolvida coletivamente, por isso é muito importante a participação de todos. Às vezes, um estudante pode fazer a associação não só com a língua materna, mas também com outra língua estrangeira que ele conheça, o que facilitará ainda mais a identificação das semelhanças e diferenças entre as línguas

trabalhadas. Por essa razão, os estudantes devem ter voz para compartilhar suas inferências sobre os textos.

Após, começa-se a discussão introduzindo a abordagem intercultural, através de uma reflexão comparativa entre as obras, também por um processo de identificação de semelhanças e diferenças entre a cultura do estudante e as culturas apresentadas nas obras. A temática morte, por exemplo, em cada cultura é compreendida de forma diferente: na cultura mexicana o dia dos finados, lá chamado de dia dos mortos, é comemorado com muita festa e alegria; já na cultura brasileira é um dia mais melancólico. As atividades interculturais ampliam a visão de mundo dos estudantes, despertando a alteridade, empatia, estimulando a diversidade cultural e ressignificando experiências de vida e escolares.

Além da inserção de ações pontuais em disciplinas já existentes, pode-se ofertar disciplinas optativas ou cursos de extensão para trabalhar apenas a literatura através das abordagens plurais, desenvolvendo mais atividades e orientações metodológicas para que os estudantes utilizem essas abordagens enquanto professores. Também é importante incentivar cada vez mais a oferta de cursos de idiomas voltados para a comunidade acadêmica, assim o estudante interessado terá oportunidade de se especializar nas línguas estrangeiras que escolher. São muitos os desafios que atravessam o trabalho com a literatura de autoria feminina e o plurilinguismo nos cursos de Letras, apresentamos apenas alguns deles, mas acreditamos que podemos avançar muito através de ações práticas e pontuais. O clube de leitura foi a prática que escolhemos para a nossa pesquisa, a seguir abordaremos sobre como os círculos de leitura podem atuar na formação leitora de estudantes de Letras.

### **1.3 Círculos de leitura literária e formação leitora**

Antes de adentrarmos especificamente nos círculos de leitura, precisamos explanar alguns pressupostos gerais sobre a formação leitora, sobre a leitura, o leitor, como se lê e quais os impactos da leitura para o leitor. Esse embasamento teórico foi extremamente importante para entender como se deu a recepção literária das participantes do nosso clube.

A leitura literária é uma atividade complexa que mobiliza diversas habilidades do leitor. O escritor Picard (1989), em seu ensaio *La lecture comme un jeu: essai sur la littérature*, descreve as complexidades dessa atividade. Segundo ele, a leitura é um jogo, primeiro é preciso que o leitor alcance o deciframento de signos escritos, cuja aquisição é consciente, depois aquela de protocolos, códigos relacionados à ilusão, mesmo que esse domínio não seja

consciente. Uma das coisas sérias desse jogo é a concentração do jogador, a leitura de um leitor é realizada quase de uma forma fantasmagórica, ele lê e tudo ao redor se apaga. Os olhos se mexem, a mente se movimenta tentando construir sentido e construções semânticas enquanto indivíduo, a competência linguística de cada leitor o guia para o que ele reconhece. Depois há uma sublimação inevitável, a projeção através de uma identificação intensa com algum personagem.

Assim como Picard, Jouve (2002), crítico literário e professor francês, também enxerga a leitura como uma atividade com várias facetas. A leitura é um processo neurológico, não é possível sem um aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. É um processo cognitivo, depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. Um processo afetivo, o charme da leitura provém em parte das emoções que ela suscita. Ela é um processo argumentativo, pois a intenção de convencer está presente em toda narrativa. E por fim, a leitura é um processo simbólico, toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. Além dessas particularidades, existem condições para realizar a atividade leitora:

A grande particularidade da leitura em comparação com a comunicação oral é seu estatuto de comunicação diferida. O autor e o leitor estão - pelo menos na grande maioria dos casos - afastados um do outro no espaço e no tempo. A relação entre emissor e receptor é, na leitura, totalmente assimétrica. Essa característica, evidentemente, acarreta consequências. Enquanto o enunciado oral evita a maioria das dúvidas graças a remissões diretas e constantes à situação espaço-temporal comum aos interlocutores, o texto apresenta-se para o leitor fora de sua situação de origem. Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra (Jouve, 2002, p. 23).

É por esse caráter diferido da comunicação literária que se faz a riqueza do texto, pela fixação que o faz escapar do desaparecimento e pela abertura sobre um mundo, que o arranca dos limites da situação do diálogo. De acordo com Jouve, não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, mas existem, entretanto, critérios de validação. O texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.

Pode-se dizer, conforme o crítico literário francês, que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança (o espaço e situação não podem ser descritos inteiramente, o leitor completará a narrativa na sua imaginação segundo aquilo que lhe parecer aceitável), a sequência das ações (o leitor reconstitui sequência de acontecimentos a partir da lógica das ações), a lógica simbólica (uma obra frequentemente diz outra coisa que

parece dizer, o leitor deve decifrar sua linguagem simbólica) e a significação geral da obra (o leitor deve destacar as significações essenciais do romance).

Orientado pelo contrato de leitura, o leitor constrói sua recepção apoiando-se nos espaços de certeza fornecidos pelo texto. Esses pontos de ancoragem delimitam a leitura e a impedem de se perder em qualquer direção. A antecipação e a simplificação são dois reflexos básicos da leitura, assim que abre o livro, o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto, ele antecipa e simplifica o conteúdo narrativo. Isso é possível através do conhecimento linguístico, enciclopédico, a capacidade de detectar questões contextuais e a familiaridade com cenários comuns e intertextuais. É por isso que dentro da recepção literária é preciso entender a perspectiva do leitor:

Na tradição escolar, a recepção dos textos pelo sujeito leitor tem pouco espaço. O que importa antes de mais nada é levar o aluno àquilo que consideramos como boa compreensão ou uma boa interpretação. Essa interpretação correta, na antiga tradição pedagógica, supunha identificar a intenção do autor (o que chamamos *o texto do autor*). Considerava-se também e, sem dúvida, considera-se ainda hoje, implicitamente, que a boa interpretação do aluno é aquela que se cola à do professor (o que chamamos de *o texto do professor*). Nos anos 1960, por reação, o estruturalismo quis glorificar o texto, desvinculando-o de todo aporte biográfico e histórico, declarando inclusive, com Barthes, a “morte do autor”. Durante uma determinada época, toda a atenção foi então voltada para o texto, unicamente para o texto, a fim de extrair dele redes de significação. Nos últimos tempos, os trabalhos sobre a recepção e as pesquisas em didática evidenciaram um aspecto essencial da leitura: a existência de um *texto do leitor*, produto da recreação original que representa toda leitura. Nessa perspectiva, o jovem leitor em formação passa do estatuto de simples receptor passivo à de ator cultural, de cocriador (Butlen, 2015, n.p).

Max Butlen, em entrevista concedida às professoras da Universidade de São Paulo (USP), Belmira Oliveira e Neide Rezende, discute sobre as leituras invisíveis na escola e o que isso implica à formação de leitores e professores. Segundo ele, muitos adolescentes leem fora de sala de aula, mas não aquilo que os adultos/os professores desejariam que eles lessem, suas práticas mais correntes são invisíveis em classe e parecem não ter importância. Eles leem em múltiplas telas, notícias, jornais e até literatura, gêneros que amam, mas não são legítimos no espaço escolar. É preciso questionar e reduzir a distância entre a realidade dos alunos e as práticas clássicas de ensino da literatura, estabelecer pontes entre os textos de hoje e os textos clássicos.

Outro aspecto fundamental, em didática de literatura, para o pesquisador em questão, é proporcionar protagonismo para o sujeito leitor. Em muitos momentos, nos âmbitos escolares, a recepção literária foi ligada à identificação da intenção do autor ou à estrutura de texto, mas

nos últimos tempos as pesquisas evidenciam a existência de um texto do leitor, que não é apenas um receptor passivo, é cocriador, interagindo com o texto através das suas experiências de vida. Por isso, em sala de aula, é importante fazer emergir as reações individuais do sujeito leitor.

Quanto a isso, Jouve (2002) discute sobre algumas sensações e impressões que acontecem na experiência leitora. Dentre elas, a fruição do imaginário, que acontece quando o indivíduo se afasta da sua vida cotidiana para um outro lugar, um universo marcado por sua própria imaginação, provocando uma sensação de liberdade e criatividade. Neste novo universo há uma identificação com situações ficcionais ou personagens, que permite que o leitor reviva lembranças do passado e pensamentos íntimos, transformando radicalmente sua consciência. Essa identificação pode gerar uma confirmação daquilo que o indivíduo acredita, sabe ou espera ou uma redescoberta de si, indo ao encontro às supostas disposições do leitor. Muitas vezes o interesse de um texto não vem apenas daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele.

Salientamos que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (Chartier, 1999, p.17). Há uma diferença entre ler sozinho e ler em grupo, por exemplo. Cosson (2022) explicita que embora o processamento físico do texto seja individual, a leitura como um todo é social, pois os leitores fazem parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.

Dentre essas comunidades, o círculo de leitura é uma prática privilegiada, pois ao lerem juntos, as participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos literários. Ler em grupo encoraja novas formas de associações, fomenta novas ideias em diálogo com os outros e os livros, estreitando os laços sociais, reforçando a solidariedade entre as pessoas.

Os círculos de leitura podem acontecer em sala de aula dentro de uma disciplina, fora de sala de aula com o apoio da instituição de ensino e mais informalmente entre amigos ou uma comunidade não acadêmica. Iremos focar, nesta discussão, nos clubes que acontecem fora de sala de aula, com o apoio das universidades, mas também não deixaremos de citar outros círculos de leitura não acadêmicos. Primeiramente, qual a importância desses clubes de leitura para a formação leitora dos estudantes universitários? Os clubes de leitura nascem como atividades de extensão nas universidades públicas brasileiras para complementar a formação acadêmica dos universitários e para que a universidade contribua com demandas da

sociedade. Pensando nos estudantes de Letras, muitas vezes a carga horária de uma disciplina de literatura não consegue abarcar a leitura e discussão de muitas obras literárias. Esses espaços de leitura auxiliam na formação dos estudantes e objetivam a troca de ideias e experiências entre leitores, incentivando o hábito e o gosto pela literatura.

Alguns clubes priorizam o trabalho com obras que valorizem a diversidade a partir de obras não hegemônicas, outros podem se focalizar em determinados escritores e temáticas. Identificamos atividades de clubes de leitura na maioria das universidades públicas brasileiras. Durante a pandemia, houve muitos clubes que aconteceram on-line através de videochamadas. Em 2020, na Universidade de São Paulo, por exemplo, foi criado o clube de leitura *Le Guin* em homenagem à escritora norte-americana Ursula K. Le Guin. De acordo com o site da secretaria de educação de São Paulo<sup>5</sup>, os focos são os universitários, pois segundo o professor Osame Kinouchi Filho, que criou o clube, há estudos que indicam que o nível de leitura de revistas e livros cai depois que o calouro ingressa na universidade.

Há diversas atividades de extensão com clubes de leitura ligadas à universidade, dentre elas podemos citar o *Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas* (BALE). O projeto foi idealizado pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas, professoras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e iniciou suas atividades em 2007 com o objetivo de visibilizar o acesso ao texto literário, disseminar o gosto pela leitura e a formação de novos leitores e mediadores de leitura em cidades do interior do Rio Grande do Norte, como Pau dos Ferros e outros municípios circunvizinhos do Alto Oeste Potiguar, regiões carentes de difícil acesso a bens culturais.

Além das portas das universidades, há diversos clubes de leituras que estão abertos à diversidade literária, um deles é o *Leia Mulheres*. Em 2014, a autora e ilustradora inglesa Joanna Walsh popularizou a hashtag #readwomen2014, um projeto pessoal que objetivava ampliar o contato com a produção de mulheres na literatura. A iniciativa despertou o interesse das brasileiras Juliana Gomes, Juliana Leuenroth e Michelle Henriques ao consolidar uma rede composta por mais de 300 mediadoras distribuídas em mais de 160 municípios em todos os estados do Brasil e ainda no exterior, o clube de leitura *Leia Mulheres*. A ideia era transformar o clube em algo presencial em livrarias e espaços culturais para discutir obras escritas por mulheres, de clássicas a contemporâneas. Na Paraíba, o clube

---

<sup>5</sup> Disponível em:

[educacao.sp.gov.br/professor-da-usp-cria-clube-de-leitura-para-universitarios-em-ribeirao-preto/](http://educacao.sp.gov.br/professor-da-usp-cria-clube-de-leitura-para-universitarios-em-ribeirao-preto/). Acesso em: 4 set 2023

está presente em várias cidades, como Campina Grande, João Pessoa, Areias, Cajazeiras, Esperança entre outras, os encontros podem ser presenciais ou online, via videochamada.

De acordo com Souza (2018), atualmente os dois principais clubes de leitura brasileiros são o Clube de Leitura promovido pela editora Companhia das Letras e o *Leia mulheres*. O pesquisador aponta que segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro<sup>6</sup> em 115 anos, apenas 14 mulheres receberam o Prêmio Nobel de Literatura. Logo, a necessidade de visibilizar obras literárias de autoria feminina pode explicar a grande expansão de clubes como o *Leia Mulheres*. Além disso, segundo ele, a maioria dos integrantes de clubes de leitura, dentro e fora do Brasil, são mulheres, com boa escolaridade e acima dos 30 anos.

Elisabeth Long (2003), pesquisadora e professora da Rice University, observa que os clubes de leitura se configuram como espaço nos quais mulheres podem discutir seus valores, impressões e se reconhecer enquanto pertencentes a um gênero historicamente silenciado. Os clubes são uma oportunidade para que elas alcançassem um protagonismo negado em diversas instituições sociais. Verifica-se também que o gênero impõe um direcionamento às discussões e contribui para a criação de vínculos entre as participantes. Em nosso clube de leitura on-line tivemos uma grande presença de participantes mulheres, esse foi um fator que proporcionou a discussão de questões importantes sobre a condição de ser mulher na nossa sociedade.

Ao refletirmos mais sistematicamente sobre os tipos de círculo de leitura, percebemos que há algumas diferenças entre um clube de leitura acadêmico e não acadêmico. Cosson (2022), em seu livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, informa que um círculo de leitura é basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra. Eles podem ser realizados na sala de aula, na biblioteca, na escola, universidade. Nesses espaços, os círculos de leitura costumam ter um caráter mais formativo e contar com o apoio institucional. As atividades são mais estruturadas, papéis definidos para cada integrante, roteiro e atividades de registro antes e depois da discussão.

Há os círculos que acontecem em cafês, restaurantes, livrarias ou ambientes virtuais. Neles é mais comum a presença de atividades mais abertas, em que existe um cronograma de reuniões, mas os participantes reservam a condução das reuniões e iniciam a discussão falando de suas impressões de leitura ou estabelecendo alguma conexão pessoal. O que mais importa em um círculo de leitura, dentro ou fora da sala de aula, é a interação. Também é

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://prolivro.org.br>. Acesso em: 19 set 2023.



importante fazer uma seleção de obras que sejam adequadas àquela comunidade leitora, por isso é preciso conhecer o perfil de leitura dos participantes.

Souza (2018) afirma que um dos grandes problemas enfrentados pelos clubes escolares é que a atividade pode parecer tediosa, como qualquer outra disciplina obrigatória. Já clubes compostos por amantes da literatura, que sentem prazer em ler regularmente, têm um perfil bastante diferente. Ainda, conforme o pesquisador, existe uma diferença entre clubes físicos e on-line. Os clubes on-line têm algumas vantagens, como a possibilidade de interação frequente, rápida e simples via redes sociais ou videochamadas; menor investimento financeiro e de tempo, já que não existe deslocamento e oportunidade de visualizar uma maior diversidade de opiniões em relação aos grupos formados por pessoas da mesma cidade ou região. No entanto, percebe-se que a participação tende a ser mais aleatória, alternando o número de participantes e com menos engajamento que o clube presencial.

De forma geral, não importa a modalidade do clube de leitura, ele pode contribuir de diversos modos para a formação leitora de estudantes de Letras, público-alvo da nossa pesquisa. Entre as contribuições estão o estímulo permanente à leitura, a saída da zona de conforto, a partir da descoberta de novos autores, gêneros, temáticas, que talvez o estudante de Letras não tenha acesso cursando apenas as disciplinas de literatura da grade curricular e contato com a diversidade literária, linguística e cultural proporcionada pelas obras. A fim de promover essas contribuições para os estudantes, decidimos explorar o exílio pela perspectiva de autoras que escrevem em línguas românicas. Por isso, no capítulo a seguir, discutimos sobre a literatura de autoria feminina e o exílio.

## **CAPÍTULO II:**

# **LITERATURA DE AUTORIA FEMININA, EXÍLIO E ENSINO**

Este capítulo objetiva discutir sobre literatura de autoria feminina e exílio, apresentando uma breve discussão sobre a relação da mulher com a escrita literária e o espaço para o trabalho com literaturas escritas por mulheres nos cursos de Letras das instituições de ensino superior do Brasil. Depois, compreender o que é exílio e de que forma essa temática é abordada na literatura, especialmente a escrita por mulheres. E, por fim, realizando uma breve análise de como o exílio é explorado em quatro contos escritos por mulheres de origens diversas.

## **2.1 O Lugar da literatura de autoria feminina nos cursos de Letras**

Durante o meu período escolar estudei as escolas literárias que marcaram o Brasil e seus escritores: José de Alencar, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Olavo Bilac, Oswald de Andrade, esses são alguns dos nomes que foram mais citados. Sempre tive a impressão de que não havia muitas autoras no Brasil. Lembro-me vagamente de uma professora citar o nome de Clarice Lispector e Cecília Meireles, no período do modernismo, depois do século XX, porém essas escritoras eram afogadas pela maré de escritores que estavam presentes desde a primeira escola literária datada na história.

Era natural que em toda matéria, seja história, filosofia, matemática ou biologia, aparecesse nomes de homens, eram os pensamentos de René Descartes, as leis de genética de Gregor Mendel e o teorema de Pitágoras. Após cursar Letras, comecei a me interessar pela literatura escrita por mulheres, o que elas escrevem? Como escrevem? E por que nenhum(a) professor(a) me apresentou-as antes? As respostas para essas perguntas não são simples, nem exatas e se conectam com uma estrutura que ultrapassa o espaço escolar.

Pierre Bourdieu em seu livro *A dominação Masculina* (2012) destaca que as estruturas de poder são controladas pelos homens há muitos anos, através de agentes como a Igreja, a Escola e o Estado. As dominadas, as mulheres, não agem de forma livre e consciente, mas interiorizam esquemas de percepção que as levam a aceitar a estrutura dominante. Sendo assim, de acordo com Bourdieu, as mulheres estão separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo, que afeta negativamente tudo o que elas são e fazem, inclusive a produção literária.

O modelo de sociedade patriarcal estabelece que os homens devem ocupar o espaço público, a política, enquanto as mulheres assumem o espaço privado, a casa e a criação dos filhos. De modo geral, historicamente não era o papel da mulher produzir literatura e como

esta não estava inserida na política e em espaços de poder era difícil modificar esse sistema. Em uma perspectiva patriarcal é atribuição dos homens, que ocupam esses ambientes, decidirem o que é lícito ou não para as mulheres: “Assim, são os homens que fazem as leis que dizem respeito à educação de crianças e jovens, assim como as que pretendem decidir sobre os direitos reprodutivos das mulheres” (Figueiredo, 2020, p.18).

Na literatura, existe um favorecimento bem visível da autoria masculina em relação à feminina. O cânone literário ocidental, obras que são consideradas “grandes” e devem ser estudadas e transmitidas de geração em geração, é composto majoritariamente por homens brancos de classe média. Zolin (2009) salienta que tanto no Brasil como no exterior, até bem pouco tempo atrás, a literatura de autoria feminina não aparecia no cânone tradicional. De acordo com Viana (1995), os livros de história literária de Sílvio Romero e José Veríssimo confirmam a exclusão de escritoras brasileiras do cânone literário. Por um lado, as mulheres ficaram excluídas do sistema escolar nas culturas cristãs, o que as impediu de ler e escrever; por outro lado, mesmo depois que as mulheres começaram a ler e a escrever, ainda assim não têm alcançado facilmente o reconhecimento.

Quando lançamos um olhar sobre a história registrada nos livros, temos a impressão de que o mundo literário e científico era pertencente apenas aos homens ou que as mulheres simplesmente não tinham interesse nessas áreas. Porém, a realidade é que as mulheres sempre escreveram, apesar das dificuldades sociais que lhes eram impostas. A História nos conta que mesmo no período antes de Cristo, já havia autoras, tais como Enheduanna, princesa sacerdotisa e poeta suméria, que foi a primeira escritora conhecida no mundo.<sup>7</sup> Ao longo da história, escritoras tiveram que se passar por homens para serem levadas “a sério”, a exemplo de Mary Ann Evans, romancista britânica que usou o pseudônimo de George Eliot, ou mesmo a célebre romancista francesa George Sand, pseudônimo de Aurore Dupin. Além disso, muitos escritos de mulheres ficaram em anonimato ou trancados em gavetas.

No Brasil, houve um grande desencorajamento por parte da crítica masculina às escritoras; Figueiredo (2020) narra alguns desses casos. Amélia de Oliveira, noiva de Olavo Bilac, inicialmente foi estimulada por ele a escrever, mas depois recebeu uma carta pedindo que não mais publicasse, porque mulheres que escrevem eram malvistas e o primeiro dever de uma mulher honesta era não ser conhecida. Amélia continuou escrevendo, mas nunca mais publicou; seus poemas vieram a público após a sua morte. Júlia Lopes de Almeida, escritora

---

<sup>7</sup> Fonte:

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/saiba-quem-foi-enheduana-primeira-escritora-da-historia.phtml>. Acesso em: 17 mai 2023

com uma vasta produção, romance, teatro, literatura infantil e uma participação ativa nos jornais, participou da criação da Academia Brasileira de Letras (ABL) em 1896, no entanto, no momento que aprovaram os nomes dos membros a substituíram por seu marido, o poeta português Filinto de Almeida.

Em 1930, a ABL rejeitou a candidatura de Amélia Beviláqua porque considerou que a palavra “brasileiros” não contemplava as brasileiras. Em 1950 mudaram o Regimento explicitando que só seriam aceitos brasileiros do sexo masculino. Só em 1977, a primeira mulher foi aceita na ABL, a escritora cearense Rachel de Queiroz. Conceição Evaristo, ao apresentar sua candidatura em 2018, iria ser a primeira mulher negra a entrar para a instituição. No entanto, a escritora, vencedora do prêmio Jabuti e ícone da literatura afro-brasileira, não foi aceita, obteve apenas um voto, expondo a falta de representatividade negra e feminina na ABL.

Desse modo, é notória a dificuldade de mudar um sistema tão inflexível sem espaço de fala. Em *Um teto todo seu*, Woolf (2014) discute sobre a mulher e a ficção. Ela afirma que a mulher é personagem de destaque em inúmeras obras literárias ao longo dos anos, porém ela existiu, em muitos casos, pela visão de um homem. Nem sempre foi possível que uma mulher escrevesse sobre os desejos e anseios de seu sexo. Ela era a musa inspiradora para os autores, mas em casa seu papel era diferente. De acordo com a autora, uma mulher precisa ter um teto todo seu, dinheiro, validação social, tempo livre para escrever ficção. Viver da escrita não é fácil. No decorrer dos anos, as mulheres enfrentaram inúmeros obstáculos, sobretudo sociais, para escreverem e, apesar disso, notamos que há obras escritas por elas, embora algumas delas tenham sido invisibilizadas.

Hoje, percebemos que cada vez mais a escrita de autoria feminina conquista o seu espaço na literatura. Para refletir sobre como se deu esse progresso é preciso entender como funciona o campo literário. De acordo com Coutinho (2003), o conceito de campo literário é uma possibilidade mais versátil de entendimento da engrenagem que envolve a produção, a circulação e o consumo do material artístico. Estreitamente vinculado à noção de valor, pressupõe tomadas de posição que definem a boa ou má acolhida das obras em seu interior e sua duradoura ou efêmera permanência na memória do sistema literário. Por muito tempo, os escritores não tiveram muito controle sobre a sua própria produção literária, era necessário se encaixar nas regras vigentes da sociedade e da literatura.

A partir do século XIX, com as posturas estéticas dos autores franceses Gustave Flaubert e Charles Baudelaire, houve uma maior autonomia do campo literário. Em *As*

*Regras da Arte*, Bourdieu (1996) observa que para Flaubert o espaço da composição é o front em que ele trava a batalha contra alguns cânones até então vigentes na literatura. Nesse período houve uma grande mudança no ato de escrever e de criar objetos artísticos, que revolucionou o modo de perceber a produção literária, essa foi umas das primeiras disputas por espaço no campo literário. Esses conflitos sempre estiveram presentes ao longo da história da literatura, uma vez que todo espaço é um espaço em disputa, há sempre o estabelecimento de regras hierárquicas, violentas ou discretas, e na literatura não é diferente. Segundo a pesquisadora, escritora e crítica literária brasileira Regina Dalcastagnè:

Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço - e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para pensar a literatura (Dalcastagnè, p. 7, 2012).

Ainda, de acordo com a pesquisadora, cada vez mais os estudos literários se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Tudo isso se traduz no crescente debate sobre o espaço, na literatura brasileira e em outras, dos grupos marginalizados - entendidos, em sentido amplo, como aqueles que vivenciam uma identidade coletiva, que recebe valoração negativa da cultura dominante - sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério. A luta por espaço para a literatura escrita por mulheres é desconfortável, ainda temos uma crítica literária muito conservadora, mas aos poucos e com muito esforço essa literatura encontra lugar no campo literário.

Essa batalha foi travada especialmente pelo movimento feminista que, segundo Zolin (2009), incitou o trabalho de resgate da produção de literatura de autoria feminina, foi descoberta inúmeras obras de escritoras do século XIX que, apesar de sua qualidade estética, jamais foram citadas pela crítica. A pesquisadora afirma que no século XX houve o reconhecimento institucional da existência da literatura escrita por mulheres como objeto legítimo de pesquisa, porém ainda é necessário trazer essas literaturas para as salas de aulas a fim de não perpetuar ideologias hegemônicas.

Além disso, é preciso compreender o vasto campo que a literatura de autoria feminina nos proporciona, visto que “apesar das experiências comuns, as mulheres estão separadas uma das outras por diferenças econômicas, raciais, culturais, que afetam sua maneira de perceber a dominação masculina” (Figueiredo, 2020, p. 21). Por isso, defendemos o trabalho com literaturas decoloniais, provenientes de países não europeus. Segundo Lugones (2020),

professora, socióloga e ativista feminista, a colonialidade é um fenômeno mais amplo que se relaciona com a autoridade coletiva e a produção de conhecimento. Neste sentido, a Europa passou a representar o padrão capitalista mundial de poder e a população mundial foi dividida em dicotomias: superior e inferior; racional e irracional; primitiva e civilizada.

Nessa perspectiva o surgimento dos estudos culturais foi importante para ampliar e diversificar a noção de cultura. Conforme Cevalco (2003), a disciplina de estudos culturais surgiu na Inglaterra nos anos 1950, o debate sobre cultura parte de uma sociedade que se reorganiza no segundo pós-guerra. Antes da guerra, a cultura era vista como distinção social, posse de um grupo seletivo, depois surge uma outra perspectiva, mais antropológica, em que cultura é um modo de vida. Raymond Williams (1921-1988), figura central na fundação dos estudos culturais, aponta que é necessário ampliar o conceito de cultura para além de um termo utilizado apenas por um grupo minoritário elitista - que cria e dita sua cultura para a massa, para um conceito que contemple todas as camadas sociais, mostrando que todos fazem parte deste processo de construção cultural.

Ainda segundo Cevalco (2003), os estudos culturais começaram como um empreendimento marginal, desconectado das disciplinas e das universidades consagradas, e iniciaram não porque este ou aquele intelectual os inventou, mas a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade. Mesmo assim, a pesquisadora afirma que ainda há uma visão horrorizada sobre essa nova disciplina nos departamentos de literatura das universidades, a ideia de que ela veio destruir a alta literatura, transformando refinados amantes de um Shakespeare ou de Guimarães Rosa em fãs de cultura *pop* e analistas de *shopping centers*.

Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e nos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). Com o intuito de renovar esse debate, surge o Grupo Modernidade/Colonialidade no final dos anos 1990, formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. Conforme Ballestrin (2013), o grupo utiliza o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989; a ideia é que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser, a colonialidade é constitutiva da modernidade, em que raça, gênero e trabalho são linhas principais do capitalismo moderno no século XVI.

A pesquisadora aponta ainda que esse grupo de pensadores contribuiu para inserir a América Latina como continente fundacional do colonialismo e da modernidade, trazer a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo, verificar a estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização, apresentando a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes para o pensamento da libertação humana e produção de conhecimento.

A politóloga da Ilha da Reunião, François Vèrges, em seu livro *um feminismo decolonial* (2020), caracteriza o conceito decolonial como o enfretamento da colonialidade do poder, afirmando que esta persiste como legado da modernidade, do racismo e do capitalismo. Logo ela afirma que defende um feminismo decolonial que tenha por objetivo destruir esse legado. O feminismo decolonial abre espaço para o pensamento e lutas de mulheres de diferentes continentes, destacando principalmente intelectuais do Sul-global, africanas, latino-americanas e asiáticas cujas experiências e reflexões sobre colonialidade contribuem para um entendimento mais complexo das formas de dominação e exploração globais.

Trabalhar com literatura de autoria feminina sob uma perspectiva decolonial significa não apenas dar destaque a escritoras provenientes do Sul-global, que muitas vezes não estão inseridas no cânone tradicional, como também abrir espaço para a diversidade de culturas e raças. Deste modo, Mortatti (2018) aponta a importância da formação de um gosto pela leitura, em que a diversidade deve ser um princípio norteador da seleção e utilização de textos literários em sala de aula. A diversidade literária proporciona mais possibilidades de construções de gostos através dos conhecimentos de outros mundos.

No Brasil, sabemos que até o presente momento nenhuma escritora negra faz parte da Academia Brasileira de Letras (ABL). Isso diz muito sobre o conservadorismo dessa instituição que reconhece obras pelo seu valor cultural e membros como imortais, pois seus legados perduram pelo tempo. Isso aponta uma visão limitante sobre cultura, restringindo obras com grande valor estético e cultural de escritoras brasileiras como Conceição Evaristo e outras. Por isso, é preciso incentivar a diversidade cultural nas escolas, universidades e outros espaços de leitura, principalmente para futuros professores, a fim de propagar uma perspectiva decolonial na literatura.

Atualmente, observamos que há um grande crescimento da presença de literatura de autoria feminina nos centros acadêmicos, especialmente através de pesquisas. Costa Junior e



Pinheiro-Mariz (2021) afirmam que nos últimos anos, em razão de um interesse de jovens pesquisadores em se dedicarem à dita literatura menor, autoras como Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo e Carolina de Jesus começaram a se destacar na cena literária nacional, descentralizando a predominância do olhar de um único sujeito (homem, branco) para visões de outros sujeitos. Os pesquisadores constataram que no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa *Ensino de línguas estrangeiras*, dentre 17 dissertações, 06 se debruçam sobre a escrita literária de autoras mulheres, muitas delas trazendo problemáticas oriundas das africanidades.

Não podemos negar que vemos um grande progresso na visibilidade de literaturas de autoria feminina nas universidades. Mas ainda há pouca visibilidade para as literaturas escritas por mulheres e ditas “marginais” nos cursos de Letras (Bagno, 2012). Santana e Alves (2019) realizaram uma pesquisa no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) *campus* de Humaitá, sul do Amazonas no período de março de 2015 a julho de 2019, com estudantes de diversas literaturas incluindo Letras e perceberam que existe uma invisibilidade da literatura de autoria feminina na instituição. Embora os estudantes de Letras e Pedagogia tenham mostrado um maior conhecimento dessa literatura em relação às demais licenciaturas, especialmente as do campo de exatas, evidenciou-se que o currículo desses cursos ainda estava muito fechado para essas literaturas.

De forma mais específica, Silva *et al* (2018) realizaram um estudo de cunho etnográfico no curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) acerca da leitura de textos de autoria feminina em uma disciplina obrigatória de literatura. A pesquisa foi realizada com discentes e docentes do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Duas turmas da disciplina de Literatura Brasileira III foram selecionadas para a investigação. Os pesquisadores apontam que historicamente o currículo acadêmico, o qual é composto pela ementa e programa das aulas, e o cânone literário fortalecem o silenciamento da literatura escrita por mulheres devido à organização patriarcal da sociedade e da instituição literária.

Inicialmente a pesquisa apontou que a ementa é genérica indicando que deve haver o estudo de obras e autores representativos, analisando o programa de dois professores percebeu-se que os dois trazem obras escritas por homens e mulheres, embora em termos numéricos o Professor A trabalha com 43 obras escritas por homens e apenas 8 por mulheres, enquanto o Professor B, trabalha com 58 obras escritas por homens e 27 por mulheres. Diante

desses resultados, entende-se que os professores da disciplina em questão não se limitam a seguir os pressupostos do cânone que circulam a ementa genérica. No entanto, é nítido que a depender do programa de cada professor, o contato com a autoria feminina pode ser diferente ou até inexistente, visto que não há uma obrigatoriedade por parte da ementa para trabalhar com obras escritas por mulheres.

Observamos que é comum em muitos currículos de Letras, a partir de Silva *et al* (2018), uma organização mais genérica indicando o estudo de autores representativos. Mas o que seria um autor representativo? Se for seguir os critérios da ABL, muitas mulheres certamente não seriam representativas. É importante enfatizar também que as disciplinas analisadas na pesquisa foram de literatura contemporânea brasileira, em que há uma maior produção e visibilidade da escrita feminina, em disciplinas com literaturas mais antigas a presença de obras escritas por mulheres é bem menor. Embora um professor tenha trabalhado com mais obras escritas por mulheres que outro, é relevante constatar que os dois não ficaram presos aos pressupostos do cânone literário.

Diante dessa realidade, coloco dois questionamentos: seria esse o perfil de professor que temos nas maiorias das universidades públicas brasileiras? E como eles trabalham com as obras de literatura de autoria feminina em sala de aula? Dada a sua natureza subjetiva, essas perguntas não são de fáceis respostas. Em minha formação em Letras<sup>8</sup>, conheci diversas obras literárias escritas por mulheres através das ações pontuais de alguns professores, em grande maioria mulheres, e também de projetos de extensão e de ensino dos quais tive a oportunidade de participar. Porém, na grade curricular em si, não há nenhuma obrigatoriedade em se trabalhar com esse tipo de literatura. Esse é o exemplo da minha experiência particular; mas, é difícil afirmar que todos os professores de Letras tenham esse perfil. Por isso, em nossa pesquisa questionamos as participantes a respeito de como elas estudavam essa literatura nos seus cursos, a fim de suscitar discussões a partir de novos olhares sobre essa prática.

Diante disso, me parece que todo o conhecimento que adquiri a partir dessas experiências com outras literaturas na minha formação em Letras, foi possível por estar em um espaço e tempo propício, com docentes dispostos a realizar esse trabalho. Porém tenho consciência de que essa pode não ser a realidade de todos os estudantes de Letras do Brasil. Por isso é importante incentivar ações como essa e, mais que isso, construir um currículo adequado, direcionado ao trabalho com literaturas diversificadas.

---

<sup>8</sup> Me formei em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2020.

## 2.2 A temática exílio na literatura de autoria feminina

O exílio sempre esteve presente na história do mundo, principalmente em meio a guerras e crises políticas, sociais ou até religiosas. Nos relatos bíblicos, por exemplo, há um registro histórico desse movimento, quando os hebreus precisaram sair do Egito, vivendo quarenta anos no deserto. Também se vê na mitologia grega, na *Iliada* e na *Odisseia* de Homero, quando Odisseu fica exilado na ilha de Eana e permanece em seu lamento, angústia e sentimento de ausência de si mesmo. E ainda, no Brasil, quando o governo brasileiro, em meio à ditadura militar (1964-1985), expulsou vários artistas e pensadores importantes brasileiros, a exemplo de Paulo Freire, um dos educadores mais notáveis do mundo, e Chico Buarque, um dos maiores nomes da música popular brasileira.

Mais recentemente, com a instabilidade política e socioeconômica na Venezuela, houve o maior deslocamento externo na história recente da América Latina, nos anos de 2015-2018. O volume estimado de migrantes e refugiados venezuelanos que abandonaram o seu país para se concentrarem, majoritariamente, nos países vizinhos, principalmente o Brasil, não tem parado de crescer (embora pese a desaceleração deste fluxo migratório em tempos de pandemia) e atinge hoje um número próximo de 6 milhões de pessoas (ou cerca de 20% da população total da Venezuela).<sup>9</sup> No contexto internacional os fluxos migratórios venezuelanos foram caracterizados como mistos, integrando uma migração voluntária e uma migração de refugiados ou requerentes de asilo. Ainda sobre deslocamentos recentes, podemos citar a guerra entre a Ucrânia e Rússia, que de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur) mais 8 milhões de pessoas fugiram da Ucrânia desde o início da guerra, além disso o número de pessoas forçadas a se deslocar internamente chega a quase 6 milhões de acordo com a ONU <sup>10</sup>.

Nesse sentido, observamos que além de o exílio estar muito presente na nossa vida, ele apresenta um significado múltiplo, pode ser uma saída voluntária ou obrigatória de uma nação, pode representar um lugar isolado, como a ilha de Homero e também pode significar uma exclusão do convívio em sociedade ou a solidão.

---

<sup>9</sup> Disponível em:

<https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/os-venezuelanos-entre-a-migracao-e-o-exilio-tendencias-e-estrategias-revista-brasileira-de-historia-ciencias-sociais-2021/>. Acesso em: 9 ago 2023

<sup>10</sup> Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/02/um-ano-de-guerra-na-ucrania-refugiados-ucranianos-vivem-se-m-perspectiva-de-voltar-para-casa.ghtml> Acesso em: 9 ago 2023

Para compreender a profundidade dessa temática, Nouss (2015), professor e pesquisador francês de literatura comparada, afirma que existe uma diferença entre ser imigrante/migrante e ser exilado, o primeiro é visto de um aspecto mais social e está em função das grandes estruturas sociais e de relações de dominação da esfera econômica, enquanto o segundo aborda a interiorização do estrangeiro, nas ambivalências psicológicas provocadas pelos deslocamentos migratórios na modernidade. Por isso o autor destaca que o exílio é uma condição:

*Mais la condition exilique n'offre pas qu'une reconnaissance posthume, elle concerne les centaines de millions de sujets en migration dans le monde contemporain. Il importe dès ce stade de distinguer les critères de mobilité quant à la perception du migrant et de l'exilé car, de ce point de vue, les phénomènes ne sont pas identiques et appellent des directions d'analyse différentes. Le migrant migre d'un territoire à un autre en fonction d'une identité spatialisée selon une ontologie cartographique. L'exilé passe d'un ciel à l'autre, d'une langue à l'autre, et retient la mémoire des uns et des autres en les faisant dialoguer. Il ne traverse pas les frontières, il est « l'être-frontière qui n'a pas de frontière », selon l'expression de Georg Simmel pour définir l'humain (1993 : 168) (Nouss, p. 7, 2015).*

O pesquisador francês afirma que é preciso distinguir os critérios de mobilidade quanto à percepção de imigrante e exilado. O imigrante migra de um território em função de uma identidade espacial, já o exilado passa de um céu a outro, de uma língua a outra, ele não atravessa fronteiras; ele é um ser sem fronteiras. O exílio é uma condição, um estado que geralmente é acompanhado de um sentimento de incompletude e não pertencimento a um lugar, a uma cultura. É comum perceber esse sentimento exílico em migrantes/imigrantes, mas também é possível percebê-lo em pessoas que estão em outras situações, que não viveram necessariamente um deslocamento físico ou geográfico. Podemos afirmar, por exemplo, que o isolamento que vivemos durante a pandemia do Covid-19, em 2020, foi um grande exílio para muitas pessoas, se considerarmos o sentimento exílico gerado por essa situação.

Hall (2003) afirma em seu livro *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* que a pobreza, o subdesenvolvimento e a falta de oportunidades - legados do Império em toda parte - podem forçar pessoas a migrarem, o que causa não somente a dispersão, mas transforma a essência das pessoas. Segundo ele, presume-se que identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco, seja constitutiva de nosso eu mais interior, mas essa identidade na diáspora não pode ser pensada da mesma forma.

Para o povo caribenho, por exemplo, a identidade é uma questão histórica, a sociedade é composta não só de um, mas muitos povos, aqueles aos quais originalmente pertenciam a

terra, que pereceram há muito tempo, dizimados pelo trabalho pesado e a doença, e outros provenientes da Europa, África e Ásia, que se juntaram na cena primária do Novo Mundo. A construção da nação é baseada no tráfico de escravos e na fusão de elementos desses continentes numa fornalha de sociedade colonial.

A cultura caribenha é essencialmente impelida por uma estética diaspórica, isto é, numa gama inteira de formas culturais, há uma poderosa dinâmica que se apropria de elementos mestres das culturas dominantes e os “criouliza” rearticulando de outra forma o seu significado simbólico, originando um espaço multicultural e híbrido.

A identidade cultural de um exilado ou de alguém em diáspora, de acordo com Hall (2003), é estar em um entrelugar, conhecer intimamente dois lugares, mas não pertencer completamente a nenhum deles. A sensação de não pertencimento é muito abordada em literaturas mais contemporâneas que discutem sobre imigração e exílio, como exemplo podemos citar a obra *Petit Pays* do escritor, intérprete e cantor ruandês Gaël Faye, em que o personagem principal Gabriel, durante uma guerra civil em Burundi e o genocídio em Ruanda, países vizinhos localizados na África, imigra para a França e se sente deslocado.

Esse livro é inspirado na própria história de vida do escritor, que viveu o exílio e aborda essa vivência em suas obras, em sua canção *Paris métèque* (2017) ele afirma: “*Paris ma belle je t'aime quand la lumière s'éteint, on écrit pas de poèmes pour une ville qui en est un*”<sup>11</sup>. Ele reflete que Paris, a cidade luz, é um lugar de liberdade para exilados de todos os lugares, judeus, ciganos, mulçumanos, mas estes normalmente estão à margem em subúrbios, debaixo de pontes, só são vistos quando a luzes se apagam, é essa Paris que ele ama, a que se esconde na escuridão.

Quando pensamos em exílio e literatura, principalmente em literaturas não contemporâneas, lembramos de imediato de poemas saudosos, românticos, como a *Canção do Exílio*, do escritor brasileiro Gonçalves Dias. Frequentemente a literatura tende a trabalhar com a definição de exílio mais tradicional, ou seja, a expulsão ou saída obrigatória da pátria, porém o tema muitas vezes é tratado de forma romântica. Edward Said, professor, crítico literário e ativista político palestino-estadunidense, um dos fundadores dos estudos acadêmicos pós-coloniais, critica veementemente em seu livro *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios* essa visão romântica:

---

<sup>11</sup> Paris minha linda eu te amo quando a luz se apaga, não se escreve poemas para uma cidade que é uma só (tradução nossa).

O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada. E, embora seja verdade que a literatura e a história contêm episódios heróicos, românticos, gloriosos e até triunfais da vida de um exilado, eles não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre (Said, p. 41, 2001).

De acordo com esse crítico literário, o exílio não é compreensível nem do ponto de vista estético, nem do ponto de vista humanista. A literatura sobre o exílio objetiva uma angústia e uma condição que a maioria das pessoas raramente experimenta de primeira mão. As visões de exílio na literatura muitas vezes obscurecem o que é “irremediavelmente secular e insuportavelmente histórico, que é produzido por seres humanos para outros seres humanos e que, tal como a morte, mas sem sua última misericórdia, arrancou milhões de pessoas do sustento da tradição, da família e da geografia” (Said, p.49, 2001).

A condição exílica é caracterizada como uma fratura incurável, uma perda, como a sensação de luto gerada pela morte. Quando se perde um ente querido, mesmo que haja muito tempo de sua partida e aquela tristeza eminente tenha se atenuado, haverá sempre uma sensação de ausência daquela pessoa em sua vida. Além disso, ainda há os danos culturais, sociais, econômicos e geográficos que um deslocamento, seja ele espacial ou não, pode ocasionar. Segundo Said (2001) em algumas situações o exílio é melhor do que ficar para trás ou não sair, mas somente em algumas situações, porque tudo é muito inseguro no que se diz respeito a essa condição.

Magalhães (2019) reitera o pensamento de Said, afirmando que os trânsitos geográficos colocam em situação de diáspora indivíduos e até comunidades que podem vivenciar constrangimentos devido à condição de não inscritos, inerente ao migrante, vem a ser o passaporte restritivo que o acompanha. Assim, por ser o exílio uma experiência muito particular, não vivida por muitas pessoas, especificamente um exílio que é motivado por uma imigração para um outro país, é comum verificarmos que a literatura sobre essa temática frequentemente reflete de forma consciente ou inconsciente a história pessoal do escritor/escritora. São obras que podem apresentar um cunho biográfico, histórico e testemunhal, aspectos comuns às literaturas decoloniais provenientes de países marcados pela colonização.

Esse tema também é muito abordado por mulheres, de acordo com Zolin (2018), em uma pesquisa realizada na universidade de Maringá, observou-se que cerca de 25% dos romances publicados por mulheres, pelas editoras Rocco, Record e Companhia das Letras,

entre os anos 2000 e 2015, tematizam sobre questões e trajetórias de personagens relacionadas ao exílio, à migração, à errância e a outros deslocamentos. Isso, devido à mobilidade e ao encurtamento de fronteiras, inclusive em termos virtuais, do mundo contemporâneo, assim como um grande número de refugiados muçumanos que chegaram à Europa.

A autora supracitada afirma, parafraseando Alexis Nouss (2015), que todos experimentam em alguma medida a ‘condição exílica’, a sensação de estar fora do lugar. A exiliência declina-se em condição e em consciência, podendo acontecer que as duas, em graus distintos, não coincidam: pode alguém sentir-se em exílio sem ser exilado (consciência sem condição), como pode um indivíduo ser exilado concretamente sem sentir-se em exílio (condição sem consciência).

É possível ver o exílio na literatura de autoria feminina de diversas formas. Zolin (2018) cita a personagem Macabéa, migrante nordestina que não se dá conta do quanto é estrangeira na cidade para a qual migrou, no romance *A hora da estrela* (1997) de Clarice Lispector, como exemplo de exiliência apenas em condição. Enquanto a personagem Eulália, que tanto está fora do seu país como tem consciência de que não pode experimentar da sua plenitude existencial por ser mulher, no romance *A república dos sonhos* (1984), de Nélida Piñon, experimenta a exiliência declinada em condição e em consciência.

Na literatura de autoria feminina são várias as obras que discutem o exílio. Na literatura brasileira podemos citar, por exemplo: *A asa esquerda do anjo* (1981), de Lya Luft; *Tropical sol da liberdade* (1988), de Ana Maria Machado; *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves; *Voltar a Palermo* (2002), de Luzilá Gonçalves Ferreira; *A chave de casa* (2010), de Tatiana Salém Levy e *Mar azul* (2012), de Paloma Vidal. Em obras literárias estrangeiras o exílio também é muito presente, como em *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), da escritora argelina Assia Djebar, e *How the García Girls Lost Their Accents* (2010), da escritora americana Julia Alvarez.

Oliveira (2020) reflete sobre como o exílio e os movimentos migratórios se inscrevem na perspectiva contemporânea da escrita feminina, especialmente com um pensamento de(s)colonial. Tendo em vista que os espaços validados de escrita e reconhecimento não pertenciam às mulheres, territórios simbólicos dos quais escritoras eram retiradas ou nos quais eram proibidas de entrar, a produção de escrita feminina precisava ser disfarçada, escondida. Nesse sentido, se constrói a ideia de que a escrita de autoria feminina transita por territórios móveis, incertos, fronteiraços, literal e simbolicamente. Observar os movimentos

de deslocamento na nossa história recente significa perceber as mulheres traçando um novo caminho para si e suas famílias, esses exílios e migrações em massa vão possibilitar a produção estética de textos também migrantes.

Sendo assim, o *exílio* é trabalhado a partir de diversas perspectivas na literatura de autoria feminina e, muitas vezes, está atrelado, principalmente sob uma ótica feminista, com a condição de ser mulher. Se pensarmos, por exemplo, em obras literárias de autoria feminina com personagens femininas, verificamos que a condição de ser mulher afeta diretamente a condição exílica. Quais dificuldades uma mulher tentando atravessar a fronteira pode enfrentar que um homem provavelmente não enfrentaria? Quais especificidades estão atreladas a ser mulher e se sentir ou estar em situação de isolamento e/ou deslocamento?

De início, pensando, por exemplo, em uma mulher em situação de fronteira entre Estados Unidos (EUA) e México, ela poderia sofrer: 1. Xenofobia e racismo (por ser latino-americana); 2. Sexismo (por ser mulher); 3. Violência sexual (muitas são violentadas pelos coiotes, membros de gangues e moradores de aldeias por onde passam as imigrantes). Dados afirmam que pelo menos 70% das mulheres sofrem algum tipo de abuso sexual no caminho para a fronteira com os Estados Unidos<sup>12</sup>; 4. Quando são presas pelo estado, muitas são separadas de seus filhos. Em 2017 e 2018, o presidente Donald Trump iniciou a prática de separar filhos e pais, no caso de famílias de imigrantes. Uma vez separadas dos pais, as crianças, de idades entre um a dezoito anos, eram retidas em centros de acolhida e dormiam em colchões sobre concreto em unidades rodeadas de cercas metálicas que davam a impressão de uma enorme jaula.<sup>13</sup> Sabemos que algumas dessas situações também podem ser vividas por homens, mas são muito mais impactantes para as mulheres, especialmente a violência sexual e a separação dos filhos.

De acordo com a pesquisadora e historiadora francesa Sylvie Aprile (2008), a imagem de imigrante e exilada contradiz a imagem estereotipada de um eterno feminino dedicado ao lar e, portanto, à imobilidade; ao contrário do homem que é devotado à aventura. Sendo assim, a história do exílio costuma não se interessar por figuras femininas, no entanto, as mulheres sempre estiveram presentes em grandes imigrações e exílios, tais como a proscricção política no Segundo Império na França. A grande figura francesa do exílio do século XIX é

---

<sup>12</sup> Disponível em:

<https://www.gazetaneWS.com/70-das-mulheres-atravesam-mexico-para-chegar-aos-eua-sao-violentadas-diz-ong-2/index.html>. Acesso em: 29 ago 2023

<sup>13</sup> Disponível em: <https://istoe.com.br/por-que-os-eua-separam-os-filhos-das-familias-de-imigrantes/>. Acesso em: 29 ago 2023



uma mulher, Germaine de Staël, que imigrou durante a Revolução e foi vítima do poder imperial de 1802 a 1814.

Ainda de acordo com a pesquisadora supracitada, a partir de múltiplas trajetórias individuais identifica-se três grandes figuras femininas definidas pela história: a primeira é a da esposa, a mulher que fica, mas que não é passiva, assumindo o papel do homem (nos casos em que o homem prover financeiramente o lar) e assegurando segurança financeira à família. A segunda é a seguidora, seu papel é manter as redes familiares e políticas. A última é a da exilada propriamente dita, imigrante por direito próprio, condenada ou voluntariamente proscrita e sozinha. Não importa qual seja o perfil da mulher exilada, e que tipo de situação ela esteja vivendo, a condição de ser mulher sempre estará ligada à sua experiência de exílio. Outro ponto muito importante de se refletir é que geralmente esse degredo é uma necessidade, seja por uma questão política, social, econômica, de identidade, de faixa etária, dificilmente é um desejo estar nessa condição.

Com o nosso pensamento voltado para essas reflexões, a seguir, realizaremos uma breve descrição sobre como o exílio é visto nos quatro contos de autoria feminina que abordamos no clube, *Tijeras*, da escritora venezuelana Karina Sainz Borgo; *Documenti*, *Prego*, da escritora egípcio-italiana Ingy Mubiayi; *Portrait de Famille*, da escritora franco-guadalupense Maryse Condé; e *Exílio*, da escritora brasileira Eliane Brum.

### **2.3 O exílio nos contos *Tijeras*; *Documenti*, *Prego*; *Portrait de Famille* e *Exílio***

A fim de representar o exílio sob diversas óticas, escolhemos contos que o abordam de várias perspectivas. Faremos uma breve reflexão sobre essa temática nas obras escolhidas para o clube nos baseando nas discussões realizadas por Said (2001), Nouss (2015) e Zolin (2018), Aprile (2008) e Hall (2003). Ponderaremos sobre cada obra individualmente, elaborando uma rápida apresentação dos contos e das escritoras, costurando os pontos semelhantes e diferentes entre esses textos literários.

Iniciaremos com o conto *Tijeras*, o primeiro lido no clube de leitura online plurilíngue, da escritora venezuelana Karina Sainz Borgo. Ela nasceu em Caracas, capital da Venezuela, em 1982. Desde 2006 vive em Madri. Trabalhou no periódico *El Mundo*, é jornalista especializada em cultura no jornal *Vozpopuli.com* e mantém o blog *Crônicas Barbitúricas*. Escreveu muitas obras que tematizam a imigração e o exílio, ligados ao seu país natal, a exemplo de *El Tercer País* (2021), *La hija de la española* (2019) e *Noite em Caracas* (2019).

Este último foi o seu primeiro romance e já teve os direitos de publicação vendidos para 23 países. Em 2019, a pedido da Folha de S. Paulo, ela escreveu três contos sobre a crise na Venezuela: *Tesouras*, *Escadas* e *Algo vai acontecer*. Apenas *Tijeras (Tesouras)* foi publicado em espanhol no site *vanguardia.com*.

O conto conta a história de três mulheres: Herminia, a abuela (avó); Koralia, a hija (filha); e Milagros, a nieta (neta); mas há também uma bebé filha de Koralia. Essas mulheres estão atravessando a fronteira da Venezuela, porém não têm muito dinheiro, o que torna o processo mais difícil e doloroso. A narrativa já se inicia com o medo aterrador de Herminia:

*Llegaron a Cúcuta a mediodía. Estaban hambrientas todas, excepto la abuela, que se tumbó en el asiento con los ojos clavados en el techo de la camioneta. Cuando empezaron los viajes, la vieja Herminia dejó de comer por miedo a que su hija y su nieta la abandonaran en una trocha de la frontera. Había convertido el hambre en una forma de estar a salvo* (Borgo, 2019, p. 1).

Todas chegaram famintas a Cúcuta, cidade da Colômbia localizada na fronteira da Venezuela, porém Herminia deixou de comer com medo de que sua filha e a neta a abandonassem em alguma trilha na fronteira. Esse temor se perdura durante toda a história, quando a avó fica com a bebé para que Koralia e Milagros fossem ao cabeleireiro, garantindo assim que não seria abandonada, já que elas voltariam para pegar a criança. O conto deixa evidente a pobreza, a fome e o medo, inerentes ao exílio, que é visto nesta obra como a imigração, saída da pátria por razões políticas. Situação esta que é altamente insegura e irremediável (Said, 2001), mas por necessidade as personagens estão dispostas a enfrentar todos os perigos que esse caminho oferece.

Em um momento da história, Koralia e Milagros vendem os seus cabelos para conseguir dinheiro para comprar alimento, tarefa extremamente difícil para Koralia, mas nem tanto para a neta, Milagros. A essa altura, verificamos como a condição de ser mulher e a condição exílica se entrecruzam (Zolin, 2018), em nossa sociedade o cabelo longo é associado à feminilidade, e sabemos que há altos padrões de beleza para as mulheres. Mesmo estando com fome, precisando muito de dinheiro, é difícil desapegar de algo tão significativo quanto o cabelo. Manter a vaidade significa para muitas mulheres cuidarem da autoestima, estarem satisfeitas com a sua identidade, cortar o cabelo é um ato de coragem para muitas pessoas.

A fome e os deslocamentos também fizeram com que essas mulheres ficassem muito diferentes do que eram no passado. A que mais sofreu com essas mudanças foi a avó Herminia:

*Herminia soportaba con estoicismo aquellas expediciones. Era gocha hasta la médula. Tenía el aire reservado del páramo andino, las piernas combadas hacia afuera y llevaba el pelo recogido en un moño discreto. Quien la hubiese visto unos años atrás, no la habría reconocido. Había perdido tanto peso que su rostro se convirtió en un balón espichado, la versión estropeada de aquella que alguna vez sostuvo las riendas de su vida y la de quienes la rodeaban. En nada se parecía ya a la mujer oronda a la que los niños llamaban cara arepa* (Borgo, 2019, p. 1).

Herminia tinha um ar sério, reservado, cabelos amarrados em um coque discreto. Qualquer pessoa que a tivesse visto há alguns anos não a reconheceria, pois ela havia perdido muito peso, seu rosto era pontiagudo, não era mais a mulher gorducha que as crianças chamavam de cara de Arepa. Nunca foi uma mulher doce, tinha uma aparência rochosa, perdeu o marido cedo em um acidente de caminhão, mas nunca reclamou, assim como a sua mãe e avó. Com essa personagem vemos não só as consequências da fome e da pobreza nessa imigração, mas também o que é ser uma mulher mais velha nessa circunstância, ter cuidado com o que fala e faz para não ser descartada, ser dependente das filhas, não podendo mais tomar as rédeas da própria vida.

Ao final do conto, quando a filha chega em casa, ela prepara um macarrão infestado de carunchos, separa os fios da massa com um garfo e lança um olhar para a nuca da mãe, Herminia. Amanhã seria o dia da *abuela* cortar o cabelo. A avó assume o papel da mulher seguidora (Aprile, 2008), seu papel é manter as redes familiares, ela fará o que é possível para ajudar e apoiar sua parentela. Esse é só o começo de um longo deslocamento, cheio de incertezas e perigos que essas mulheres irão passar. Ao relacionar esse conto à história pessoal da escritora, percebe-se que essa narrativa provém de algo muito íntimo e conhecido da escritora, a escrita é forte, triste, cheia de ressentimentos e realidade.

O segundo conto lido no clube foi *Documenti, Prego*, da escritora egípcio-italiana Ingy Mubiayi, que nasceu no Cairo, capital do Egito, em 1972. Filha de mãe egípcia e pai congolês mudou-se para Roma com a família aos quatro anos de idade. Formada em história da civilização árabe-islâmica, participa de diversas associações, operando predominantemente no âmbito da imigração. No ano de 2004 foi premiada no concurso literário Eks&Tra com o conto *Documenti, Prego* publicado na antologia italiana *Pecore Nere*, juntamente com outras escritoras de origem africana, tais como: Igiaba Scego, Gabriella Kuruvilla e Leila Wadia.

O conto relata a história de uma menina negra e muçulmana que vive em Roma, com a mãe e o irmão mais novo. Como ela sabe reconhecer melhor os caracteres latinos, sempre é encarregada de preencher os documentos para a cidadania italiana de amigos também

imigrantes e mulçumanos de sua mãe. Porém esse processo não é nada fácil para a menina, que tem crises de ansiedade e calafrios a cada vez que precisa ver a folha azul. Isso porque ela já passou por situações muito difíceis na Itália, xenofobia, racismo e preconceito religioso, além de sempre se deparar com policiais que solicitavam sua cidadania. Além disso, ainda tem a sua condição como mulher, a escritora escreve brevemente de forma muito irônica sobre isso:

*Quindi l'unica che risponde a tutti i requisiti sono io: buona capacità di assemblare e decodificare i caratteri latini in forma orale e/o scritta, familiarità con i luoghi della burocrazia, maggiore età sopraggiunta, femmina, dunque impossibilitata per questioni genetiche a dire di no, e soprattutto libera da impegni di ogni sorta in quanto universitaria. Insomma, l'eletta (Mubiayi, 2005, p. 98).*

A única que corresponde bem a todos requisitos para enfrentar a imigração é ela, pois decodifica bem os caracteres latinos de forma escrita e oral, é experiente em lidar com burocracia, maior de idade e mulher, impossibilitada por questão genética de dizer não. Esse último ponto indica que culturalmente espera-se que a mulher sempre seja doce, boazinha e prestativa, dizer não é nadar contra essa expectativa. Vemos mais uma vez como ser mulher impacta diretamente a experiência de degredo para outro país. Nesse caso visualizamos o exílio principalmente através da imigração, saída da pátria, não sabemos se por obrigação ou voluntariamente, deslocamento geográfico e cultural.

Mas também percebemos a exilância (Nouss, 2015) em suas duas faces: a condição e a consciência, estar concretamente em outro lugar e sentir fora do lugar, percebe-se que já faz um tempo que a personagem mora em Roma, mas ela não expressa nenhum pertencimento ao lugar e sim uma tristeza essencial que pode ser jamais superada (Said, 2001). A sensação de não inscrita acompanha toda a vida da personagem, mesmo conseguindo a cidadania italiana, ela nunca se sentirá totalmente pertencente, isso porque além de ser mulher, é negra e muçulmana:

*Altro che testimoni sotto protezione, noi eravamo latitanti, anzi CLANDESTINI! Ma allora non si usava questo termine e non si parlava nemmeno di extracomunitari. Si utilizzava negri, tout court. E mia madre questa non l'ha mai mandata giù. Per insultarci diceva « Siete proprio dei negri come vostro padre ». Peggior insulto non esisteva, visto che mio padre ci aveva abbandonati per fare la bella vita da rifugiato in Francia. (Mubiayi, 2005, p.104).*

Nesse trecho, a narradora aponta que eram clandestinos, mas em algumas situações simplesmente eram chamados de negros, marcando bem o racismo e a ideia de não integrantes da comunidade italiana. A mãe nunca gostou disso, dizia que eram apenas negros

como o seu pai, mas aquilo era o pior insulto que podiam ouvir, visto que seu pai os abandonou para viver uma vida como refugiado na França. Sendo assim, percebemos que a experiência exílica da personagem é atravessada não somente pela condição de ser mulher, mas pelo racismo, pela xenofobia e intolerância religiosa, além do abandono paterno.

Identificamos também que a mãe representa a figura feminina de exilada propriamente dita (Aprile, 2008), imigrante por direito próprio, embora acompanhada pelos filhos, imigrou sem a companhia do marido. Ela configura o que identificamos no Brasil como “mãe solo”, mãe solteira que enfrenta o dia a dia e cuida dos filhos sem cônjuge e com praticamente nenhuma rede de apoio.

A história parece um reflexo da vida pessoal da escritora, embora ela não deixe isso explícito, característica muito comum em obras literárias com essa temática (Magalhães, 2019). No conto, há uma tristeza semelhante à da narrativa da escritora Karina Sainz Borgo, uma escrita ressentida, e personagens cheias de medos e inseguranças, porém há muita ironia, sarcasmo, uma zombaria cirúrgica e proposital que quebra em alguns momentos questões tão pesadas como os preconceitos que aparecem ao longo da história.

O terceiro conto lido foi *Portrait de Famille*, da escritora franco-guadalupense Maryse Condé. Maryse Condé nasceu em Guadalupe em 11 de fevereiro de 1937, é uma escritora francesa, feminista e ativista, difusora da história e cultura africana nas Caraíbas. É conhecida pelos seus romances *Ségou* (1984-1985) e *Moi, Tituba Sorcière...* (1988). Obteve doutorado em Literatura Comparada. Foi professora na Guiné, Gana e Senegal. Ensinou na universidade de Columbia, Berkeley, UCLA, na Sorbonne, na universidade de Virgínia e na universidade de Nanterre. Em 2018, Condé venceu o prêmio de literatura alternativa ao Nobel, suspenso naquele ano por acusações de corrupção e assédio sexual de jurados. *Portrait de Famille* está inserido no livro *Le Coeur à rire et à pleurer* (1999) e é baseado em lembranças da infância da escritora Maryse Condé. O conto já começa com uma afirmação impactante:

Si quelqu'un avait demandé à mes parents leur opinion sur la Deuxième Guerre mondiale, ils auraient répondu sans hésiter que c'était la période la plus sombre qu'ils aient jamais connue. Non pas à cause de la France coupée en deux, des camps de Drancy ou d'Auschwitz, de l'extermination de six millions de Juifs, ni de tous ces crimes contre l'humanité qui n'ont pas fini d'être payés, mais parce que pendant sept interminables années, ils avaient été privés de ce qui comptait le plus pour eux : leurs voyages en France (Condé, 1999, p. 9).

A autora expõe que, para qualquer um, a Segunda Guerra Mundial foi um período sombrio, principalmente pelos campos de concentração e a exterminação dos Judeus, mas

para os seus pais, foi um período desanimador por um outro motivo. Durante sete anos, eles foram privados do que era mais importante para eles: suas viagens para a França.

O conto descreve a história da família da pequena Maryse Condé, a menor de oito irmãos, que nasceu em Guadalupe, mas vivia viajando para França, pois seus pais eram abastados e apreciavam muito a cultura francesa. Eles queriam que seus filhos fossem educados com uma cultura europeia/parisiense e negavam suas raízes negras/africanas. Maryse, mesmo tão jovem, se questionava por que não podia brincar com as crianças, não podia brincar com as crianças em Guadalupe, mas em Paris era livre para sair por onde quisesse. Ao conversar com o seu irmão preferido Sandrino, poeta nato e rebelde por natureza, ela descobre que sua família é alienada. Com uma escrita cativante, cheia de curiosidade e questionamentos, a autora adentra em lembranças sensíveis de sua história de vida, denunciando as marcas da colonialidade nas Caraíbas através do exílio cultural dos seus pais.

A ilha de Guadalupe é um departamento ultramarino da República Francesa nas Caraíbas (Caribe) com uma mistura da cultura europeia, africana e indígena. Antes do domínio europeu, a região se chamava Karukera, que significa “ilhas das lindas águas” na, então, língua nativa. Apesar de o francês ser a língua oficial, é a língua crioula, consolidada pela população africana, que é mais usada no cotidiano. Nesse sentido, percebemos que os pais da narradora preferem escolher a língua e cultura francesa se exilando da identidade africana.

A partir da perspectiva de Nouss (2015), enxergamos nesses personagens o sentimento de incompletude e não pertencimento a um lugar e a uma cultura, porém diferentemente das outras narrativas essa sensação parte da própria nação de origem, eles não se identificam com o povo guadalupense. Isso porque esse povo é caracterizado pelo hibridismo e sincretismo de culturas característicos de lugares marcados por diásporas, com raízes europeias, asiáticas e principalmente africanas, causando uma identidade deslocada e fragmentada, o sentimento de entrelugar (Hall, 2003).

Aqui observamos um exílio diferente dos outros contos supracitados, um exílio voluntário, com algumas aspás, pois sabe-se que há diversas motivações socioculturais e uma grande influência da colonialidade que os levam em direção a essa escolha, a esse isolamento da cultura africana. Percebemos uma valorização da cultura do colonizador, como a ideal e a melhor dentre todas. Uma família com identidades permeadas por múltiplas culturas, porém

apenas a pequena Maryse Condé demonstra o desejo de mergulhar em suas origens africanas e estar aberta à multiplicidade.

O quarto e último conto lido foi o *Exílio*, da escritora brasileira Eliane Brum. Gaúcha de Ijuí, nascida em 1966, Eliane Brum é jornalista, escritora e documentarista. Divulgou oito livros no Brasil – sete de não ficção e um romance -, além de participar de coletâneas de crônicas, contos e ensaios. Em 2019, publicou seu primeiro livro de reportagens em inglês, pelas editoras Graywolf, nos Estados Unidos, e Granta, no Reino Unido. *The Collector of Leftover Souls* foi também traduzido para o italiano e para o polonês. Assina a direção e codireção de quatro documentários. O primeiro deles, *Uma História Severina*, foi reconhecido por 17 prêmios nacionais e internacionais. Eliane é a jornalista mais premiada do Brasil, segundo levantamento anual feito pelo site especializado Jornalistas & Cia. Em 2021, recebeu o Prêmio Maria Moors Cabot, oferecido pela Columbia University School of Journalism, de Nova York (EUA), o mais relevante prêmio de jornalismo das Américas e o mais antigo do mundo, por sua carreira.

O conto/ crônica *Exílio* está inserido no livro *A Vida Que Ninguém Vê* (Arquipélago Editorial, 2006), a obra foi reconhecida com o Prêmio Jabuti 2007 de melhor livro de reportagem. A história é sobre duas mulheres que estão em uma geriatria, exiladas do mundo exterior:

Elas vivem uma ao lado da outra. Uma em cada cama. Duas ilhas que não se tocam. Há algum tempo Vany nem mesmo enxerga Celina. A artrite que lhe devora as articulações não permite que mova o pescoço para a esquerda. Celina vislumbra o perfil de Vany, mas tem o olhar eclipsado pela janela da rua. Duas mulheres em uma geriatria. Exiladas. Duas náufragas que decidiram expor suas almas na ante-sala do esquecimento (Brum, 2006, p. 67).

Nessa narrativa visualizamos o sentido figurado de exílio, exclusão da sociedade, isolamento, porém um isolamento forçado pela idade, pela doença. Um sentimento de tristeza profunda, desproteção, solidão, angústia, distanciamento da conexão com o mundo e com os outros, comuns ao exílio (Said, 2001). Porém, não é o deslocamento geográfico e espacial que as aflige, elas ainda moram na mesma cidade, mas ainda estão presas na geriatria e não podem sair.

Esse é um tipo de exílio que pode ser experimentado por muitas pessoas, principalmente idosas que não se sentem mais pertencentes à vida, que veem a sua geração e o seu tempo passarem. Antes elas tinham uma vida: Vany foi professora de história por 40

anos, acostumada a movimentar-se, precisava lidar com a imobilidade que a artrite lhe trouxe. A história é simples, cotidiana, duas mulheres exiladas, isoladas. Duas mulheres em luto pelas suas vidas, pelos que viveram e os que não viveram. O que as salva dessa prisão é a arte:

Enquanto a pilha de desenhos da alma crescia ao redor da cama, a angústia foi aumentando dentro de Vany. Suas pinturas eram seu legado. Sua tentativa última de explicar o inexplicável. Vany temeu que, quando a dor finalmente a vencesse, no dia seguinte mesmo, quando outra ocupasse a sua cama no redemoinho amnésico da geriatria, seu mundo fosse sepultado com ela. Desfeito ao lixo, como se nunca houvesse existido uma Vany tentando buscar o mundo sem pernas que a carreguem. Nem uma Celina escapando todos os dias pela janela da rua. Foi quando Vany inventou a exposição. Sonhou que seus desenhos poderiam viajar no lugar de suas pernas. Imaginou vendê-los e reverter a renda em benefício de uma creche de crianças exiladas. Acalentou a utopia de que seus anseios sobrevivessem a ela. Fossem livres (Brum 2006, p. 67).

No final, a única coisa que as salva do exílio é a arte e a imaginação. Mesmo que não pudessem mover seus corpos, era possível sair do isolamento através da arte, dos desenhos, suas mentes eram livres para serem o que quisessem. Também era uma maneira de deixar um legado naquele lugar, de serem lembradas. A exposição dos desenhos aconteceu na geriatria, mas os idosos não perceberam a subversão daquela arte, poucos foram ver as pinturas, mas Celina e Vany avistaram o outro lado da porta. Elas conseguiram o que poucos conseguem, mudaram a última cena de suas vidas.

Observamos que, embora as narrativas tenham um ponto em comum, isto é, a discussão sobre o exílio sob uma perspectiva feminina, as escritoras descrevem a temática através de olhares diferentes. O exílio de uma mulher idosa atravessando a fronteira com a sua família, as dificuldades de viver em um país em relação ao qual não se sente pertencimento, o afastamento da própria cultura pela alienação e o isolamento social pelas marcas da velhice e doença. Essas diferentes vivências contribuíram significativamente para a formação leitora e humana das participantes do nosso curso. A seguir detalharemos como construímos e estruturamos nossa pesquisa através do clube de leitura plurilíngue on-line.



**CAPÍTULO III:**  
**PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo descreveremos o percurso metodológico que estruturou a nossa pesquisa. Apontaremos a tipologia da pesquisa, explicitando a sua abordagem, natureza e objetivo. Detalharemos também as etapas da pesquisa, desenvolvidas desde a construção do projeto até a sua finalização, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o clube e os *corpora*. Por fim, explicaremos o perfil das participantes do nosso estudo e exporemos as categorias de análise.

### 3.1 Tipologia da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina a partir de uma abordagem plural para a formação leitora de estudantes da área de Letras, através de um clube de leitura on-line. Por isso, quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados realizamos uma *pesquisa-ação*, isto porque de acordo com Souza *et al* (2013) esse tipo de pesquisa é muito comum em pesquisas educacionais e é baseada em problemas que afligem uma comunidade associada à resolução de um problema coletivo, assim, os pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo e participativo para resolver um problema. A colaboração foi um ponto central no nosso clube de leitura on-line plurilíngue, visto que estávamos sempre em contato com o processo, planejando e elaborando as atividades do curso e participando ativamente junto às participantes de todas as discussões que foram realizadas.

De acordo com Zanella (2009), podemos afirmar que as pesquisas estão divididas em dois grupos, as que se utilizam de fontes de “papel” e as que se utilizam de fontes de “gente”, entretanto os tipos de pesquisa não são excludentes, isto é, é possível outro tipo estar presente na mesma pesquisa. Sendo assim, nossa fonte primária de coleta de dados foram as participantes do clube (*pesquisa-ação*), mas também realizamos uma *pesquisa bibliográfica*, que se restringe ao campo de atuação no levantamento e na discussão da produção bibliográfica já existente sobre o tema. Nos baseamos em livros e artigos científicos que discutem sobre formação de leitores, plurilinguismo, literatura de autoria feminina e exílio, reflexões que fundamentam a nossa análise.

Os objetivos da pesquisa são *exploratórios* com a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito da leitura literária através da intercompreensão e são *explicativos*, pois tentamos entender as causas e efeitos que contribuem para a ocorrência dos fenômenos sociais observados através dos resultados encontrados (Souza *et al*, 2013). Ainda ressaltamos que a nossa pesquisa está inserida em uma metodologia de abordagem *qualitativa*, uma vez que

interpretamos os dados de uma forma subjetiva, buscando descrever, compreender e explicar os resultados da ação através da observação das participantes e da coleta de dados (Portela, 2004). Como estamos lidando com pessoas, nos inserimos em um contexto de alto grau de complexidade, por isso é importante considerar o que é coletivo e individual, evitando generalizações.

### 3.2 Etapas da pesquisa e coleta de dados

Quanto às etapas da pesquisa, realizamos essencialmente quatro. Na primeira etapa, nos dedicamos ao estudo bibliográfico sobre didática de línguas, plurilinguismo, literatura de autoria feminina, formação de leitores, exílio, áreas que fundamentam o nosso trabalho. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos e livros relacionados às temáticas. Na segunda etapa, revisamos o projeto piloto, realizando algumas alterações e nos focalizamos no planejamento e elaboração das atividades e questionários do clube de leitura, criando assim um curso de extensão intitulado **Clube de leitura plurilíngue on-line: o exílio na voz de escritoras que escrevem em línguas românicas**, com o apoio da *Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI)* e *Rede IsF da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)*, assim como do grupo de estudos *Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade (LELLC)*, da mesma instituição.

Na terceira etapa, após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da UFCG, começamos a divulgação do curso através das redes sociais, as páginas da AAI, Rede IsF, LELLC e ainda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG) foram importantes meios de publicação, além dos instagams do Programa de Educação Tutorial (PET- Letras) e o Centro Acadêmico de Letras Álvaro Luiz (CALET-UFCG).

Segue abaixo o card que compartilhamos na internet:

Figura 1 - Card de divulgação do curso de extensão



Fonte: card elaborado pela pesquisadora para divulgação do curso (2023).

Ofertamos quarenta vagas para o clube plurilíngue e no total obtivemos trinta inscrições no *Google forms*, mas só dez participaram efetivamente e apenas seis consentiram em participar da pesquisa. Após o período de matrícula, iniciamos o cronograma de atividades do círculo de leitura, explicaremos melhor essa parte no tópico *3.3 Descrição do clube de leitura e corpora da pesquisa*. Por fim, na quarta etapa analisamos os dados que foram coletados a partir de questionários, atividades de leitura e notas oriundas das discussões das estudantes na atividade de extensão.

### 3.3 Descrição do clube de leitura e corpora da pesquisa

Desde o início da pesquisa, definimos que queríamos realizar uma ação com estudantes universitários, especialmente da área de Letras, a fim de expandir os seus conhecimentos de mundo e de outras línguas, afinal apesar de nos especializarmos em línguas diferentes, é preciso conhecer, mesmo que de maneira mais básica, outras línguas. Como tudo iniciou na pandemia do Coronavírus (COVID-19) em 2021, acordamos que uma atividade online seria o mais adequado e também uma oportunidade de alcançar estudantes de Letras de outros estados do Brasil e quem sabe de outros países. A ideia era ter um grupo o mais heterogêneo possível, para que cada integrante pudesse compartilhar experiências de pontos de vista diferentes.

Essa diversidade também deveria estar presente nas obras selecionadas, por isso escolhemos contos em línguas e culturas diferentes, assim como escritoras decoloniais, originárias de países da África e da América Latina. Mas esses textos literários, apesar de distintos, estariam unidos por uma temática comum: o exílio, que foi o fio condutor das nossas conversas. Outro critério importante para a nossa seleção foi a acessibilidade para a modalidade on-line, obras de fácil acesso em formato digital, oportunizando compartilhamento dos textos com as participantes. Quanto aos contos em si e suas escritoras, dedicamos uma descrição mais detalhada delas no capítulo II desta dissertação, no subtópico *O Exílio nos contos Tijeras, Documenti, Prego, Portrait de Famille e Exílio*.

Estruturamos o clube com uma carga horária flexível (30h), quinze horas de encontros síncronos pela plataforma de videochamadas *Google Meet*, que ocorreram às quartas das 12h às 14h e quinze horas assíncronas reservadas para as leituras das obras. Escolhemos o horário do almoço para que tanto pessoas do Brasil como de outros países pudessem participar, com um fuso horário adequado e sem prejudicar as atividades dos seus respectivos cursos e universidades. Sendo assim, o planejamento geral do curso se estabeleceu desta forma:

Quadro 1 - Planejamento geral do curso de extensão

| <b>Título do curso</b>   | <b>Público-alvo</b>  | <b>Duração do curso</b>                 | <b>Carga horária</b>  | <b>Modalidade</b>  | <b>Etapas</b>  |
|--|--|---|---|--|--|
| Clube de leitura plurilíngue on-line: o exílio na voz de escritoras que escrevem em línguas românicas. | Estudantes de Letras de universidades brasileiras ou estrangeiras. | 05 de outubro a 30 de novembro de 2022. | 30 horas (15h síncronas e 15h assíncronas). Encontros síncronos às quartas-feiras (12h às 14h). | Atividade de extensão desenvolvida virtualmente através da plataforma <i>Google meet</i> . | 1ª etapa - período de divulgação e inscrições: (23 de setembro a 04 de outubro de 2022). |
|  |  |   |   |  | 2ª etapa - início do curso (05 de outubro de 2022).                                      |
|  |  |   |   |  | 3ª etapa - encerramento do curso (30 de novembro de 2022).                               |

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora.

Como trabalhamos a abordagem plural da intercompreensão, as obras deveriam ser lidas em suas línguas originais, sem tradução. Para isso não era necessário ter nenhum

conhecimento específico nas línguas-alvo. Mas escolhemos línguas românicas (francês, espanhol, italiano e português), que possuem semelhanças lexicais, fonéticas e gramaticais com a língua portuguesa, facilitando o processo de intercompreensão.

Primeiramente, era realizada uma leitura individual antes das reuniões, depois produzimos uma leitura coletiva, em que todos liam uma parte do conto do dia em voz alta, e partilhavam suas impressões e reflexões. A parte coletiva foi importantíssima para construir uma leitura mais sólida e complexa, devido ao trabalho colaborativo de construção de ideias que o círculo de leitura pode proporcionar. O grupo *WhatsApp* também foi relevante para que as conexões e trocas acontecessem antes ou após as reuniões ao vivo, como também para a partilha de vídeos, livros e sites, proporcionando um conhecimento de mundo mais amplo das discussões. Contamos do mesmo modo com o *Google Sala de Aula (classroom)* para as interações e principalmente para envios dos materiais e livros utilizados no curso. A fim de visualizar de forma mais clara e objetiva como foram os encontros síncronos do clube, segue abaixo uma tabela com o conteúdo programático:<sup>14</sup>

Quadro 2 - Programação geral do clube plurilíngue on-line

| <b>Encontro/<br/>Data</b>  | <b>Duração</b> | <b>Objetivo geral</b>   | <b>Atividades programadas</b>   | <b>Material utilizado</b>   | <b>Comentários</b>   |
|----------------------------|----------------|---|---|---|--|
| 1º encontro<br>(05/10/22). | 2h.            | Conhecer as participantes e apresentar o cronograma do clube. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar-se e pedir para que as participantes se apresentem;</li> <li>2. Responder ao questionário inicial;</li> <li>3. Apresentar o cronograma do clube e a abordagem da intercompreensão;</li> <li>4. Solicitar a leitura do primeiro conto: <i>Tijeras</i>, da escritora Karina Sainz Borgo.</li> <li>5. Pedir para que as participantes anotem suas percepções de leitura num diário que será feito individualmente em casa.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formulário no <i>google forms</i> com o questionário inicial</li> <li>2. Cronograma do clube de leitura.</li> </ol> | <p>Nesse dia houve uma maior presença das participantes. Foi um momento importante especialmente para tirar dúvidas sobre a intercompreensão, que era novidade para eles. Mostramos um slide colorido para apresentar a abordagem e o cronograma. Também foi o encontro em que as estudantes conferiram ou não o consentimento para colaborar com a pesquisa. Para nossa</p> |

<sup>14</sup> Os questionários e atividades aplicados estão no final da dissertação em anexos.

|                         |     |  |  |  |  |
|-------------------------|-----|--|--|--|--|
|                         |     |  |  |  | surpresa, muitos recusaram a participação. Dentre eles, alguns continuaram no curso.   |
| 2º encontro (19/10/22). | 2h. | Discutir sobre o conto <i>Tijeras</i> .          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer a leitura coletiva do conto <i>Tijeras</i> em grupo;</li> <li>2. Discutir sobre o conto lido;</li> <li>3. Pedir para ler individualmente em casa o conto <i>Documenti, Prego</i>, de Ingy Mubiayi;</li> <li>4. Passar uma atividade sobre a leitura do conto <i>Tijeras</i>.</li> </ol>                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento com o conto <i>Tijeras</i>;</li> <li>2. Documento com a atividade de leitura do conto <i>Tijeras</i>.</li> </ol>                   | <p>Começamos com o conto em espanhol pela maior proximidade e familiaridade com o português. As integrantes do clube gostaram muito desse texto e no geral acharam a experiência de ler em espanhol agradável. Como o grupo contava com a presença de algumas estudantes que falavam espanhol, eles conseguiram tirar dúvidas de palavras que não têm significado transparente como o próprio título da obra <i>Tijeras</i>.</p> |
| 3º encontro (26/10/22). | 2h. | Discutir sobre o conto <i>Documenti, Prego</i> . | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer a leitura do conto <i>Documenti, Prego</i> em grupo;</li> <li>2. Discutir sobre a leitura do conto lido;</li> <li>3. Pedir para ler individualmente em casa o conto <i>Portrait de Famille</i>, de Maryse Condé;</li> <li>4. Passar uma atividade sobre a leitura do conto <i>Documenti, Prego</i>.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento com o conto <i>Documenti, Prego</i>;</li> <li>2. Documento com a atividade de leitura do conto <i>Documenti, Prego</i>.</li> </ol> | <p>Nesse encontro houve um número menor de estudantes e também foi uma leitura difícil para as participantes, devido à falta de familiaridade com a língua e também ao estilo de escrita da autora, uma escrita com palavras mais técnicas, muita ironia e também uma narrativa que não seguia uma ordem linear. Nesse encontro tivemos que ir mais devagar na leitura e também</p>  |

|                         |     |   |  |  |  |
|-------------------------|-----|---|--|--|--|
|                         |     |   |  |  | tive que contextualizar mais a história para elas compreenderem.   |
| 4º encontro (09/11/22). | 2h. | Discutir sobre o conto <i>Portrait de Famille</i> . | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer a leitura do conto <i>Portrait de Famille</i> em grupo;</li> <li>2. Levantar questões para a discussão do conto lido;</li> <li>3. Pedir para ler individualmente em casa o conto <i>Exílio</i>, da escritora Eliane Brum.</li> <li>4. Passar uma atividade sobre a leitura do conto <i>Portrait de Famille</i>.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento com o conto <i>Portrait de Famille</i>;</li> <li>2. Documento com a atividade de leitura do conto <i>Portrait de Famille</i>.</li> </ol> | Nesse dia percebemos que a leitura em francês foi mais agradável que a em italiano para muitos estudantes. Isso me surpreendeu porque tanto as estudantes de francês como as de outras línguas, incluindo a língua portuguesa, conseguiram compreender melhor o conto em francês que o em italiano. Embora de forma geral não tenha sido uma leitura confortável. Acredito que em parte o estilo do conto, narrativa linear, palavras mais cotidianas, texto curto, tenha auxiliado nessa compreensão. |
| 5º encontro (16/11/22). | 2h. | Discutir sobre o conto <i>Exílio</i> .              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer a leitura do conto <i>Exílio</i> em grupo;</li> <li>2. Levantar questões para a discussão do conto lido;</li> <li>3. Passar uma atividade sobre a leitura do conto <i>Exílio</i>.</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento com o conto <i>Exílio</i>;</li> <li>2. Documento com a atividade de leitura do conto <i>Exílio</i>.</li> </ol>                           | Essa leitura foi a mais agradável de todas, tanto pelo conforto da língua portuguesa, principalmente para as estudantes brasileiras, como pelo estilo e temática da narrativa.   |
| 6º encontro (23/11/22). | 2h. | Discutir sobre a literatura de autoria feminina.    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir sobre todos os contos lidos;</li> <li>2. Refletir sobre a trajetória leitora das participantes com textos literários escritos por mulheres.</li> </ol>  | Slide com perguntas instigadoras.  | Nesse dia era planejado discutir sobre literatura de autoria feminina e também sobre a experiência do clube, porém muitas pessoas  |



|                         |     |                                  |   |                                     |   |
|-------------------------|-----|----------------------------------|---|-------------------------------------|---|
|                         |     |                                  |   |                                     | faltaram. Sendo assim, deixamos para discutir sobre a experiência de leitura em outra reunião. Mesmo com poucas pessoas, foi importante perceber como é o contato desse público com a escrita de mulheres na universidade.  |
| 7º encontro (30/11/22). | 2h. | Responder ao questionário final. | Abrir espaço para que as estudantes falem sobre a experiência no clube. | Documento com o questionário final. | Esse último encontro foi um espaço para responder o questionário final e discutir sobre a experiência de leitura. Um dos pontos mais discutidos foi a experiência de ler em outras línguas. Embora a experiência tenha tido seus desafios, as estudantes acharam positivo o contato com outras línguas. |

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos nossos *corpora*, eles são formados basicamente por questionários e atividades aplicadas no clube de leitura. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário inicial para diagnosticar o perfil das participantes e um final para compreender os resultados gerais da experiência. Utilizamos também diários de leitura que eram enviados por e-mail e atividades sobre os contos através de formulário no *Google Forms*, nosso intuito com esses recursos era analisar uma perspectiva mais individual sobre a compreensão dos textos. A maioria dos estudantes não entregou os diários de leitura, então não retiramos muitas informações desse instrumento. Além disso, as discussões nas reuniões por videochamada foram gravadas e também ajudaram na elaboração de notas sobre os encontros, extraímos bastante informação dessas anotações, neste momento pudemos observar de forma mais livre as visões de mundo dos estudantes de Letras.

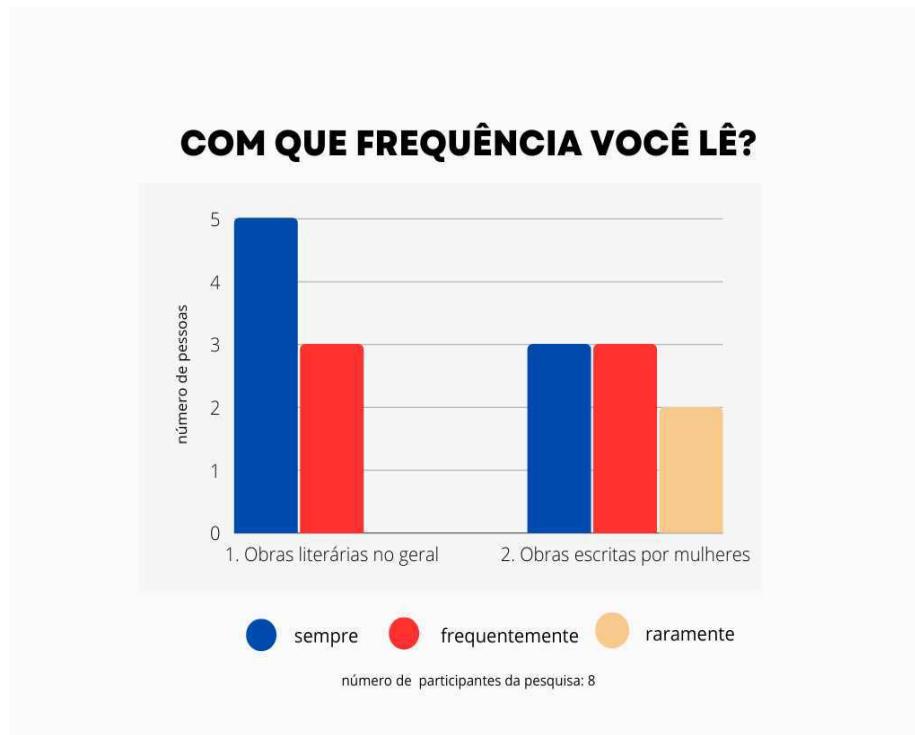
### **3.4 Perfil das participantes da pesquisa**

No primeiro encontro síncrono do clube, discutimos sobre o cronograma programático do curso, apresentamos a pesquisa e perguntamos às estudantes se elas queriam contribuir com ela. Porém, houve muitas participantes que não consentiram a participação na pesquisa (cinco indicaram que não queriam colaborar com o estudo e os outras não responderam ao questionário), apenas oito aceitaram participar. Essas oito pessoas foram direcionadas para um questionário inicial, com o intuito de diagnosticar o perfil do estudante, idade, sexo, curso, cidade e o perfil leitor. Quanto aos dados pessoais, tivemos um público predominantemente feminino, contando com apenas um homem.

As idades eram variadas, geralmente com vinte e cinco e quarenta anos. A maior parte com formação em Letras - Língua Portuguesa, mas também havia participantes com formação em língua francesa, espanhola e outras línguas (russo, inglês e grego). Todas provenientes de universidades públicas situadas nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras (Paraíba), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Florianópolis (Santa Catarina), Uberlândia (Minas Gerais) e de fora do Brasil em Faro-Algarve (Portugal). Muitas delas já tinham terminado a graduação em Letras, estavam na pós-graduação ou em uma segunda graduação. Isso já nos indicou que estávamos lidando com um público mais maduro e mais experiente no que se refere à literatura.

Em relação ao perfil de leitura das participantes, no questionário, todas apontaram que leem sempre ou frequentemente, o que nos revelou que o público tinha intimidade e prazer pela leitura literária e também acesso a uma diversidade de obras. No entanto, quando comparamos a frequência da leitura de obras literárias no geral e de literatura de autoria feminina os resultados são um pouco diferentes:

Figura 2 - Gráfico: Frequência de leitura de obras literárias



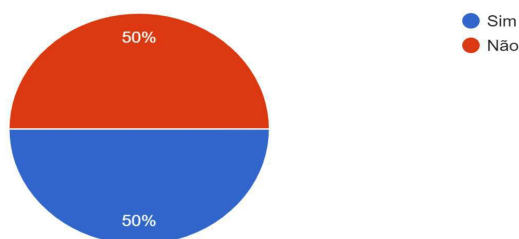
**Fonte:** gráfico elaborado pela pesquisadora para este estudo (2023).

Quanto ao contato com obras literárias no geral, entre oito participantes, cinco afirmaram lê-las sempre e três frequentemente. Em relação a obras escritas por mulheres, três estudantes informaram lê-las sempre, três frequentemente e duas raramente. Embora não seja uma diferença tão substancial, é um dado importante tendo em vista nosso público-alvo. Além de leitoras maduras e experientes, nosso público estava muito inserido em pesquisas acadêmicas sobre literatura e alguns pesquisavam sobre autoria feminina, mesmo assim ainda havia duas pessoas que afirmaram ler raramente textos literários escritos por mulheres.

Quando afunilamos a questão para a leitura de obras literárias escritas por mulheres, que discutem a temática exílio, percebemos que é uma temática que não é comum nas leituras de metade das participantes:

Figura 3 - Gráfico: leitura de obra literária de autoria feminina sobre o exílio

9 - Você já leu alguma obra literária de autoria feminina que discute o exílio?  
8 respostas

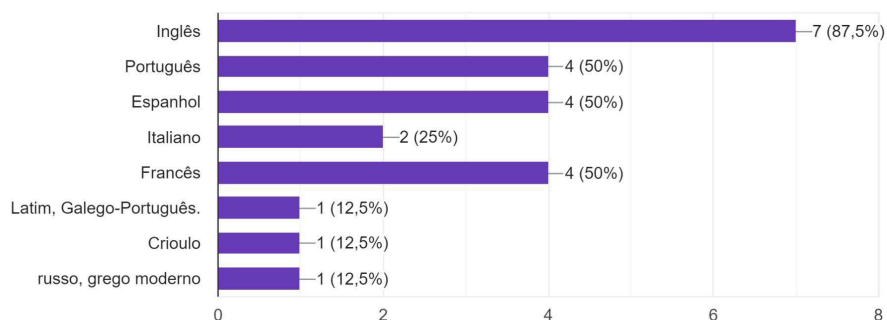


**Fonte:** gráfico elaborado pela pesquisadora para este estudo (2023).

Perguntamos também se as participantes já tinham lido alguma obra literária em língua estrangeira e a maioria afirmou que sim. Dentre as línguas lidas, uma grande parte assinalou a língua inglesa, diante disso percebemos que ainda há pouco contato com leitura em línguas estrangeiras de origem latina, tendo em vista que a maior parte dos integrantes do clube estudavam línguas latinas (português, francês e espanhol) nas universidades:

Figura 4 - Gráfico: leitura em línguas estrangeiras

13- Se sim, assinale as línguas estrangeiras que você já leu  
8 respostas



**Fonte:** gráfico elaborado pela pesquisadora para este estudo (2023).

Inicialmente incluímos o português como língua estrangeira, pois contamos com a participação de falantes de outras línguas, mas tivemos apenas uma estudante estrangeira que era de Portugal, então o número de leituras em português no gráfico acima corresponde à língua materna dos integrantes do clube. O formulário também possibilitou espaço para

adicionar outros idiomas e é interessante perceber a presença de diversos outros idiomas antigos e modernos, latim, grego, galego, crioulo e russo.

No que concerne aos gostos de leitura dos estudantes, quando indagados sobre o que gostavam de ler, muitos responderam que liam de tudo, gêneros diversos, outros citaram que gostavam de romances, ficção, livros sobre investigação e suspense. As discussões por videochamadas foram um espaço importantíssimo para perceber detalhes que perguntas mais objetivas do questionário deixam passar. Como por exemplo, o fato de a maioria das estudantes não terem o hábito de ler livros em línguas estrangeiras, mesmo que a maior parte já tenha tido pelo menos uma experiência de leitura desse tipo. Isso pode apontar uma preferência pela leitura em língua materna ou uma menor acessibilidade a livros em outras línguas, sabemos que comprar literatura em idiomas estrangeiros no Brasil pode ser extremamente caro, sobretudo em línguas românicas.

Outro ponto importante foi a diferença entre a grade curricular dos cursos de Letras no Brasil, em alguns cursos, mesmo os focados em língua portuguesa, havia disciplinas que proporcionavam o contato com outras línguas, já em outros não houve nenhuma interação com outras línguas que não fossem aquela alvo de estudo. Identificar o perfil dos estudantes e suas subjetividades foi importante para criar hipóteses sobre como seria a recepção desse público aos contos em língua estrangeira, como também pensar de uma maneira mais aprofundada sobre as categorias de análise.

### **3.5 Categorias de análise**

Conforme o objetivo da nossa pesquisa e o desenvolvimento do clube de leitura plurilíngue on-line, construímos três categorias de análise. A primeira categoria é intitulada **reflexões sobre a leitura de contos literários em outras línguas com estudantes de Letras**, nela queríamos saber como foi o processo de ler em italiano, espanhol, francês e português, tanto para participantes que tinham maior familiaridade com as línguas, como para aqueles que tinham pouca ou nenhuma experiência. Nesse sentido, procuramos também pensar nas estratégias de leitura utilizadas por cada estudante, detectando as maiores dificuldades e facilidades da leitura em cada língua e de que modo isso impactou na compreensão dos contos.

A segunda categoria é intitulada **contribuições da leitura de contos sobre o exílio para a formação humana dos estudantes de Letras**, nela objetivamos focalizar nas discussões realizadas sobre o exílio e suas repercussões para o pensamento crítico e maior

compreensão para questões sociais, culturais e emocionais que são constituintes do mundo moderno. Por fim, a terceira categoria intitulada **como o contato com textos literários escritos por mulheres reverbera a formação leitora e profissional de estudantes de Letras**, neste ponto tratamos especificamente da literatura de autoria feminina, analisando as contribuições dessa ação para a formação leitora e profissional dos estudantes, visto que a literatura faz parte do currículo do curso de Letras e posteriormente também é foco de trabalho de muitos profissionais da linguagem. Essas categorias foram importantes para filtrar e selecionar as informações mais relevantes para a pesquisa, a fim de oferecer uma análise mais direcionada aos nossos objetivos.

## **CAPÍTULO IV:**

### **REVERBERAÇÕES DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DE AUTORIA FEMININA ATRAVÉS DO PLURILINGUISMO EM UM CLUBE DE LEITURA COM ESTUDANTES DE LETRAS**

Este capítulo objetiva analisar as reverberações da leitura de textos literários de autoria feminina sobre o exílio através da abordagem da intercompreensão, em um clube de leitura on-line com estudantes de Letras. Nesta análise procuramos compreender três pontos centrais: 1. Quais foram as estratégias de intercompreensão utilizadas na leitura dos contos, refletindo sobre propostas e desafios para realizar essa experiência; 2 - Quais as contribuições da leitura de contos sobre o exílio para a formação leitora e humana de estudantes de Letras; 3- Como o contato com textos literários escritos por mulheres impacta a formação leitora e profissional de estudantes de Letras.

#### **4.1 Reflexões sobre a leitura de contos literários em outras línguas com estudantes de Letras**

Pode parecer difícil ou até impossível ler textos literários em outras línguas com estudantes de Letras que possuem pouco conhecimento sobre as línguas-alvo. Há um tempo, talvez nós mesmas acharíamos complicado executar tal tarefa. Ao apresentar esta pesquisa em alguns eventos acadêmicos, escutamos de alguns participantes e de professores mediadores, perguntas curiosas sobre como foi a experiência de leitura dos estudantes de Letras e se eles conseguiram de fato se conectar com o texto literário. Esperamos responder a essas questões neste espaço, mas adiantamos que sim, é possível ler textos literários em outras línguas, mesmo com pouca proficiência nas línguas-alvos e sim, é possível se conectar com o texto literário de maneira profunda, íntima, mesmo sem compreender palavra por palavra do que foi escrito.

A abordagem da intercompreensão torna a leitura de textos em línguas estrangeiras possível, a partir das semelhanças linguísticas, fonéticas e lexicais entre as línguas. É evidente que para que as correspondências sejam maiores é preciso trabalhar com línguas aparentadas, da mesma família linguística. Nesta pesquisa, escolhemos contos em línguas românicas, de origem latina, e as línguas selecionadas foram: espanhol, italiano, francês e português. É importante enfatizar que a leitura através da intercompreensão prioriza uma compreensão geral dos textos, visto que é impossível que os estudantes identifiquem o significado de todas as palavras contidas nos contos.

É preciso considerar também a metodologia que foi aplicada no clube de leitura on-line plurilíngue. Em um primeiro momento as participantes deveriam ler os contos individualmente, antes dos encontros síncronos via *Google Meet*, sem pesquisas em dicionários e/ou tradutores. Posteriormente, nos encontros síncronos, realizamos uma leitura



coletiva em voz alta do texto integral ou de partes dele e, mediante as discussões da obra, as estudantes iam manifestando suas interpretações, opiniões e sanando dúvidas pontuais em um trabalho colaborativo, isto é, a participante com o maior conhecimento da língua ou que tinha compreendido melhor o texto ajudava os outros que haviam absorvido pouco da obra. Sendo assim, a intercompreensão foi mais efetiva graças ao auxílio mútuo de cada integrante do clube. No início do clube, informamos que as discussões poderiam ser feitas em qualquer língua que a estudante se sentisse à vontade, todos preferiram falar em português, o que as deixou mais confortáveis para participar dos encontros.

A intercompreensão de documentos escritos é efetuada a partir de várias estratégias de leitura, algumas de forma consciente e outras de forma inconsciente, é natural que sejamos guiados a reconhecer elementos textuais, lexicais, formas gramaticais que nos são conhecidas, seja pela semelhança com a nossa língua materna, um idioma estrangeiro que conhecemos ou algum conhecimento de mundo que detemos. Como afirma Picard (1989), a leitura literária é um jogo com fenômenos complexos: primeiro há o deciframento de signos escritos, a mente se movimenta tentando construir sentido, depois há uma sublimação inevitável.

Antes de adentrarmos nas estratégias de leitura que foram utilizadas pelas participantes do clube de leitura plurilíngue on-line, precisamos entender como foi a relação delas com cada língua trabalhada, pois esse dado inicial pode facilitar ou dificultar o processo de intercompreensão. Ao perguntarmos como foi a experiência lendo os contos em suas línguas originais, obtemos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Reflexões sobre a leitura através da intercompreensão em cada língua românica

| Participante      | Espanhol   | Italiano   | Francês  | Português  |
|-------------------|--|--|--|--|
| Ray <sup>15</sup> | Foi muito interessante. Apesar de não entender todas as palavras, ficou a sensação do conto... Da história. E até da própria língua e linguagem... | Foi muito interessante, apesar da dificuldade! Lembrei da primeira vez que um professor me pediu para ler algo em italiano e disse: leia, leia, e uma hora você vai entender e pensar: | Eu consigo ler porque já estudei francês, e, embora o oral esteja mais enferrujado, consigo ler com fluidez. | Muito boa e triste, porque sempre penso nisso. Como sempre gostei muito de idosos, no sentido de conversar com eles, de aprender com eles, e, depois de assistir a um filme japonês, cujo nome agora não me lembro |

<sup>15</sup> Destacamos que todos os nomes das participantes são fictícios preservando a identidade dos mesmos e seguindo as recomendações do comitê de ética.

|             |   |  |   |  |
|-------------|---|--|---|--|
|             |   | pronto, agora eu leio italiano rrsrs e no fim ele tinha razão, é difícil, mas é possível.  |   | (é de um diretor chamado Ozu, algo como Tokyo Story), que trata dessa questão dos idosos na sociedade, na família... |
| <b>Lia</b>  | Foi interessante e difícil.   | Faltou no dia  | Como eu já tenho um nível melhor do francês do que em outros idiomas, então, ler o conto em francês foi uma conexão com a história. Apesar de eu não saber muitos vocabulários eu busquei a estrutura do francês e palavras conhecidas em outros idiomas que facilitaram a compreensão. | Não respondeu à questão nem no formulário, nem nas discussões síncronas  |
| <b>Luan</b> | Foi uma experiência diferente, embora saiba um pouco, mas precisa de toda uma interpretação textual, saber contexto, gênero textual etc. Porém muito bom ter esse contato.  | Foi algo muito novo, nunca tido um contato grande com a língua italiana. Essa experiência de leitura está sendo muito gratificante, ler e interpretar uma outra língua, o melhor de tudo, é conseguir entender um pouco. | Eu gostei, algumas palavras eram parecidas com minha língua materna e os nomes próprios dos campos de concentração me ajudaram na interpretação textual.  | Foi muito bom, como foi na minha língua materna pude perceber vários detalhes.                                       |
| <b>Naty</b> | Estou habituada a ouvir a língua, pois moro relativamente perto da fronteira com Espanha, mais precisamente com a província da Andaluzia. Houve algumas palavras que não percebi logo, mas que depois, pelo contexto, consegui deduzir. | Tive alguma dificuldade. Tive de ler várias vezes para conseguir perceber.   | Penso que correu bem.   | Embora seja também português, senti algumas diferenças.  |
| <b>Tina</b> | Muito boa.  | Foi extremamente difícil, algumas  | Foi uma experiência rica em tentar ler em   | Foi muito boa, o conto me passou   |

|             |               |   |   |  |
|-------------|---------------|---|---|--|
|             |               | poucas palavras eu entendi. Para ler em italiano precisarei estudar tradução. | uma língua que não domino.  | outra dimensão da ideia de exílio.                                       |
| <b>Luna</b> | Faltou no dia | Faltou no dia   | Eu ainda não li esse, mas acho que não vai valer no meu caso, porque francês é a minha língua de trabalho ... (fonte: notas oriundas das discussões síncronas). | Não respondeu à questão nem no formulário, nem nas discussões síncronas. |

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir das respostas dos formulários de leitura de cada conto e notas oriundas das discussões por videochamada para este estudo (2023).

Ao observarmos a tabela acima, percebemos inicialmente dois aspectos importantes. O primeiro é que a leitura em língua estrangeira pode ser uma tarefa difícil, mesmo para aqueles que possuem algum conhecimento na língua-alvo, verificamos isso do depoimento de Lia: *“como eu já tenho um nível melhor do francês do que em outros idiomas, então, ler o conto em francês foi uma conexão com a história. Apesar de eu não saber muitos vocabulários eu busquei a estrutura do francês e palavras conhecidas em outros idiomas”*. Apesar de Lia ser proficiente em língua francesa e estar habituada a ler nesse idioma, ela ainda desconhece muitos vocabulários e teve que recorrer a algumas estratégias de leitura, como identificar a estrutura do francês e a intercompreensão em outros idiomas.

Existe sempre aquela sensação de que não se entendeu tudo completamente, de que se deixou escapar algum detalhe, o desejo de compreender a íntegra do conto e a aflição de não o poder. Porém, é preciso entender que a leitura tem suas particularidades, uma delas é o estatuto de comunicação diferida, autor e leitor estão geralmente afastados pelo espaço e tempo, sem espaço comum de referência (Jouve, 2002). Por isso, o leitor deve se fundamentar no texto, no jogo de suas relações internas para reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra.

Luan esclarece isso em sua resposta à leitura em espanhol *“Foi uma experiência diferente, embora saiba um pouco, mas precisa de toda uma interpretação textual, saber contexto, gênero textual etc. Porém é muito bom ter esse contato”*. Naty também destaca a importância da contextualização para a sua interpretação: *“Estou habituada a ouvir a língua, pois moro relativamente perto da fronteira com Espanha, mais precisamente com a província*

da Andaluzia. Houve algumas palavras que não percebi logo, mas que depois, pelo contexto, consegui deduzir”. Mais uma vez as participantes evidenciam que só o conhecimento do idioma não é o suficiente para o entendimento de um texto literário, existem outros conhecimentos que precisam ser mobilizados em uma leitura através da intercompreensão.

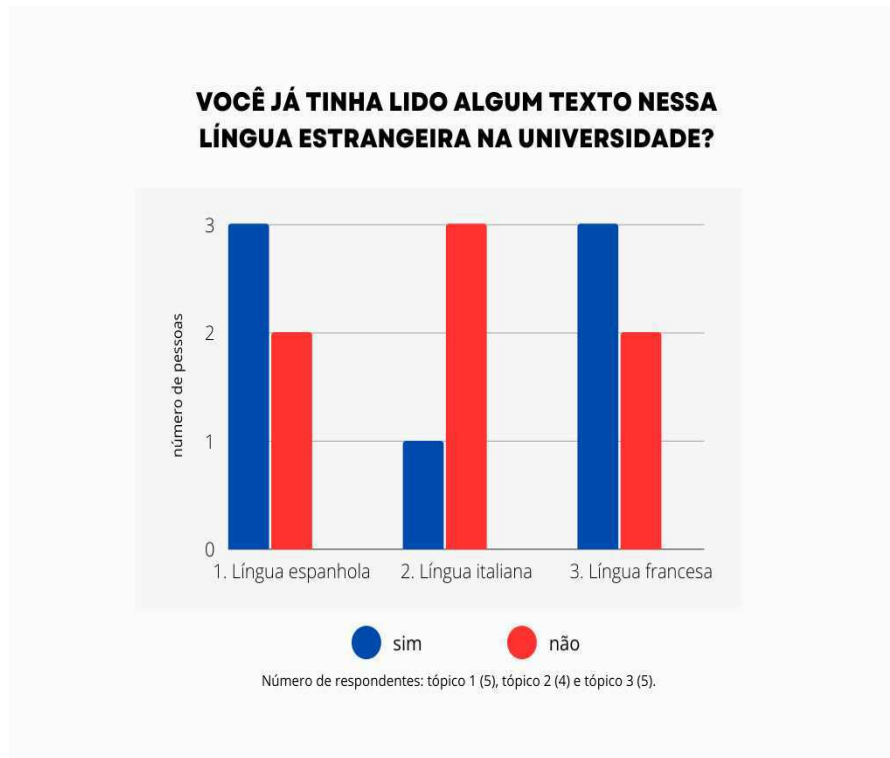
O segundo aspecto é que apesar de ser uma experiência desafiadora e até difícil, para alguns, ela não deixou de ser interessante, instigante e gratificante para a maioria das participantes (Ray, Lia, Luan, Tina). Observemos o depoimento de Luan sobre a obra em italiano: “Foi algo muito novo, nunca tinha tido um contato grande com a língua italiana. Essa experiência de leitura está sendo muito gratificante, ler e interpretar uma outra língua, o melhor de tudo, é conseguir entender um pouco”. Luan é estudante de Letras - Língua Portuguesa e foi um dos participantes com menos conhecimento nas línguas estrangeiras, mesmo assim ele deu retornos positivos sobre a experiência. Ao perguntarmos se os integrantes tinham gostado da leitura, a maioria disse que sim, apesar das dificuldades.

É importante enfatizar que quando analisamos a experiência das participantes com cada língua românica, notamos pelos depoimentos acima que há um enfoque na parte mais inicial da leitura, o deciframento de signos (Picard, 1898), um jogo que é bem mais complexo em língua estrangeira que em língua materna. Já na língua portuguesa, os estudantes trazem observações sobre a temática do texto, relacionando-a com experiências pessoais. Ray, por exemplo, traz essa afirmação sobre o conto em português “(a experiência foi) muito boa e triste, porque sempre penso nisso. Como sempre gostei muito de idosos, no sentido de conversar com eles, de aprender com eles”.

De forma semelhante à Ray, Tina afirma “o conto me passou outra dimensão da ideia de exílio”. As duas participantes ultrapassam as questões linguísticas da leitura e partem para um processamento mais afetivo, argumentativo e simbólico da recepção literária (Jouve, 2002). Entretanto, a participante Naty que vem de Portugal declara que “embora seja também português, senti algumas diferenças”, o que endossa a perspectiva de plurilinguismo interno na literatura defendida pela pesquisadora Marques (2011), a presença da variedade linguística de uma mesma língua, marcando as diferenças entre o português brasileiro e de Portugal, impacta a intercompreensão da participante em questão.

Ainda sobre o contato com as línguas românicas percebemos através dos questionários que nem todos tinham familiaridade com as línguas românicas estrangeiras trabalhadas no clube:

Figura 5 - Gráfico: Familiaridade com línguas românicas na universidade



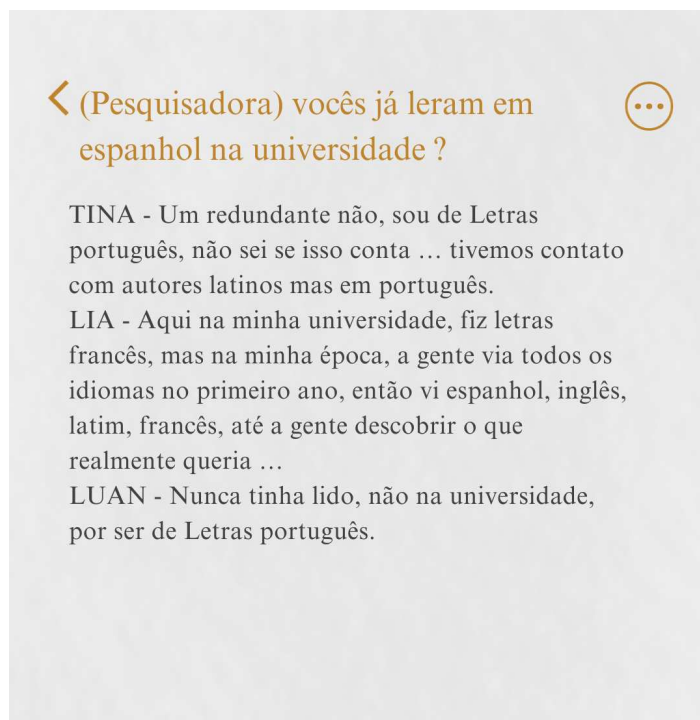
**Fonte:** gráfico elaborado pela pesquisadora para este estudo (2023).

Primeiramente, ressaltamos que esse gráfico conta com uma redução do número de respostas, isso porque alguns estudantes não responderam aos formulários com as atividades de leitura e é por isso também que há um número diferente de respondentes para cada tópico. Observamos no gráfico que de cinco participantes, três já leram em espanhol e francês na universidade e dois nunca leram nesses idiomas em seus cursos. Enquanto isso, entre quatro pessoas, uma leu algum texto em italiano e três não leram textos nessa língua na academia.

A língua italiana é a que as participantes tinham menos contato. Isso já era esperado, visto que não é comum encontrar graduações em italiano nos cursos de Letras das instituições públicas de ensino. Naturalmente como havia participantes da área de francês no clube, houve uma maior porcentagem de leitura em francês nas universidades que de italiano. O espanhol também representa uma língua estrangeira lida pelas participantes, isso é intrigante já que nenhum dos estudantes que responderam ao questionário é proveniente do curso de Letras - Língua Espanhola. Desta forma, parece que há mais espaço para a leitura em espanhol nas universidades brasileiras que das outras línguas apresentadas.

No entanto, questionando os estudantes sobre o contato com a leitura de textos em outras línguas, especificamente nos seus cursos de Letras, percebemos que a depender do curso e da instituição, o contato com a leitura em outras línguas poderia ser maior ou menor:

Figura 6 - Reflexões sobre a leitura em espanhol na universidade



**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

Verificamos acima que Tina e Luan (estudantes da Paraíba) justificam imediatamente que não leram em espanhol, porque são do curso de Letras - Português, logo como o foco é a língua materna não teria muito espaço para línguas estrangeiras. Apesar disso, é interessante perceber que durante a sua formação Tina teve contato com autores latinos que escrevem em espanhol, mas os leu em português. A participante Lia, que vem de um outro estado (Minas Gerais), traz uma outra perspectiva sobre a situação, ela afirma que “*mas na minha época, a gente via todos os idiomas no primeiro ano, então vi espanhol, inglês, latim, francês, até a gente descobrir o que realmente queria*”, destacando que em sua universidade mesmo que o estudante fosse de português, ele teria um primeiro contato com outras línguas.

As notas oriundas das nossas discussões por videochamada são extremamente importantes para compreender melhor a realidade de cada participante. No questionário através do *Google Forms* o participante pode não ter espaço suficiente para detalhar a sua

situação. A partir dos depoimentos acima, suspeitamos que os currículos dos cursos de Letras das instituições públicas do Brasil são muito diferentes entre si, o que também pode resultar em uma formação profissional diferente. Ao perguntarmos sobre os benefícios e empecilhos da leitura em línguas românicas, recebemos as seguintes respostas:

Quadro 4 - Benefícios e empecilhos das leituras em línguas românicas

| Participante | Empecilhos   | Benefícios   |
|--------------|--|--|
| <b>Ray</b>   | A compreensão exata de algumas palavras ou expressões; uma leitura mais lenta e a necessidade de mais atenção/concentração, mais tempo... e, como não tinha tanto tempo disponível devido a outros trabalhos e questões de saúde, não consegui "estudar" mais, pesquisar palavras, traduzir... | Um aprendizado incomensurável, inestimável!! Em relação a tudo, às línguas, às culturas...   |
| <b>Lia</b>   | Não respondeu ao questionário  | Não respondeu ao questionário  |
| <b>Luan</b>  | Falta de compreensão de partes importantes.  | Como precisei ir em busca de novas estratégias de entendimento, eu utilizei esses mecanismos para compreensão em português, também.  |
| <b>Naty</b>  | Não conhecer algumas palavras.   | É sempre enriquecedor ler nas línguas originais.   |
| <b>Tina</b>  | Minha principal dificuldade foi em francês, nunca tive contato com essa língua, e ela também não oferece falsos cognatos em português. Então tive que partir do zero para aprender.  | Me proporcionou o desafio de sair da minha zona de conforto, e travar contato com a língua italiana e francesa. Agora vou começar a ler mais nessas duas línguas para começar a aprender um pouco delas. |
| <b>Luna</b>  | Não respondeu ao questionário  | Não respondeu ao questionário  |

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir das respostas do formulário de questionário final para este estudo (2023).

Quanto aos benefícios sobre a leitura através da intercompreensão, observamos no quadro acima alguns deles: a contribuição da experiência para o arcabouço linguístico e cultural (Ray), o desafio de sair da zona de conforto e a sensibilidade para começar a aprender um pouco mais sobre essas línguas (Tina), o prazer de ler nas línguas originais

(Naty) e a aquisição de estratégias de compreensão que podem ser usadas também em língua portuguesa (Luan). Esses benefícios, especialmente do ponto de vista de Tina e Luan, reafirmam o que está sendo apontado em pesquisas sobre plurilinguismo e intercompreensão, a concepção que a intercompreensão auxilia na compreensão de textos escritos em português a partir da aquisição de estratégias de leitura e do estímulo de uma maior consciência metalinguística, sensibilidade consciente em relação às línguas e ao seu relacionamento entre si (Souza, 2019; Hufeisen; Jessner, 2009).

No geral, os principais empecilhos encontrados durante a atividade estão relacionados à falta de compreensão exata das palavras (Ray), desconhecimento de algumas palavras e pouca familiaridade com algumas línguas (Naty e Tina) e a sensação de não ter entendido partes importantes do texto (Luan). A leitura em línguas estrangeiras que não dominamos ou das quais temos pouco conhecimento gera esse sentimento de perda de partes relevantes do texto apontados por Luan, já que a intercompreensão auxilia na compreensão global, em que alguns detalhes específicos da narrativa podem passar despercebidos. Isso pode ser extremamente angustiante para esse público que têm o hábito de ler narrativas, textos que normalmente têm muitas descrições e detalhes que são relevantes para a história. No entanto, ao lê-las em português, a leitura pode ser mais fluída e confortável, mas em outras línguas o desconhecimento do vocabulário e a compreensão imprecisa deixa a interpretação do texto muito mais difícil.

Além disso, Ray afirma que um dos empecilhos é *“uma leitura mais lenta e a necessidade de mais atenção/concentração, mais tempo... e, como não tinha tanto tempo disponível devido a outros trabalhos e questões de saúde, não consegui “estudar” mais, pesquisar palavras, traduzir”*. Evidenciamos que embora a participante tenha citado a necessidade de maior atenção/concentração como uma dificuldade, visto que ela não tinha muito tempo disponível para uma leitura mais lenta, percebemos que a intercompreensão desenvolve também as competências cognitivas dos estudantes. A exemplo da criatividade, raciocínio lógico e maior controle de atenção características descritas em pesquisas cognitivas como vantagens de mentes bilíngues ou plurilíngues (Komorowsha, 2011; Bialystok, 2017; Bialystok *et al.*, 2019).

Devido aos empecilhos com a língua, as participantes tiveram que recorrer a muitas estratégias de leitura para realizar a compreensão das obras, em nosso estudo observamos que houve a maior utilização de certos métodos que outros, discorreremos a seguir sobre essas técnicas.



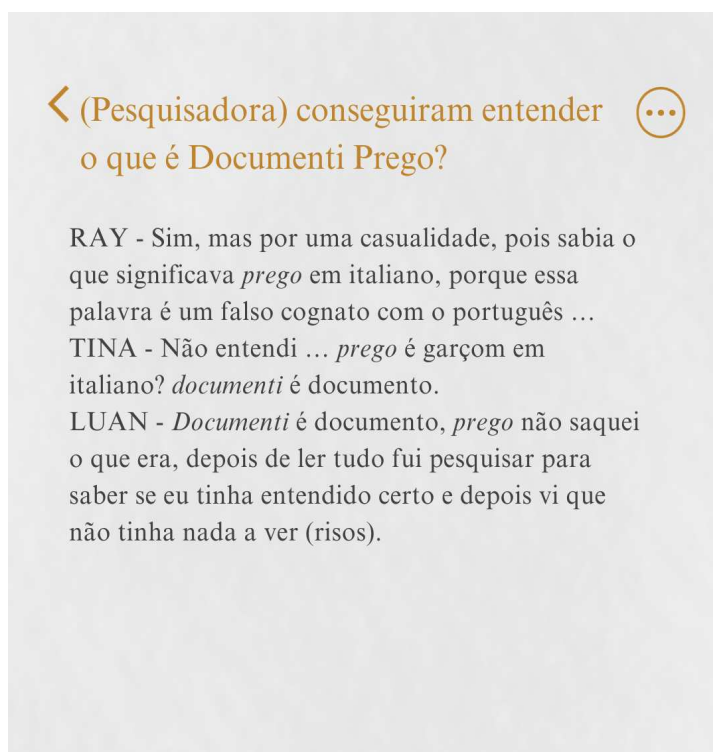
#### **4.1.1 Estratégias de leitura utilizadas na intercompreensão dos contos lidos**

Primeiramente, precisamos entender que a leitura de um texto literário em outro idioma é um processo complexo. Primeiro é necessário decifrar os signos, tarefa que pode requerer mais tempo que em língua materna, depois o leitor deve interpretar e dialogar com o texto, passando por processos argumentativos, afetivos e simbólicos (Jouve, 2022). É fundamental que o indivíduo tenha não só conhecimento linguístico, mas capacidade de detectar questões contextuais e familiaridade com cenários comuns e intertextuais para compreender uma obra literária.

Os estudos sobre plurilinguismo apontam algumas estratégias de leitura utilizadas na intercompreensão de línguas românicas, a principal delas é o reconhecimento de palavras semelhantes ao português ou outro idioma estrangeiro. No entanto, esses estudos contemplam textos no geral e observamos que o texto literário tem suas especificidades. Sendo assim, refletimos sobre teorias de recepção literária (Jouve, 2022), métodos da intercompreensão (Souza, 2019) e pesquisas sobre círculo de leitura, que indicam que esse ambiente favorece interações sociais e o diálogo com o outro, impactando a interpretação textual (Chartier, 1999; Cosson, 2022) e encontramos as seguintes estratégias na intercompreensão dos contos no nosso clube : 1 - Ativação de conhecimento linguístico-cultural do português e/ou outra língua estrangeira; 2 - Utilização do conhecimento prévio e de mundo; 3 - Emprego do conhecimento literário; 4 - Recorrência ao conhecimento linguístico-cultural de outro participante do clube.

A maioria dessas estratégias foram percebidas durante os encontros síncronos por videochamada, visto que muitos não conseguiram escrever o diário de leitura - que acabou não sendo utilizado nesta pesquisa - enquanto realizavam a leitura individual de forma assíncrona. Os encontros síncronos abriam espaço para a leitura coletiva e para a observação das estratégias em ação, a partir da participação de cada estudante. A primeira estratégia, recorrida por muitas das participantes foi o conhecimento linguístico-cultural do português e/ou outra língua estrangeira, geralmente as participantes tentavam reconhecer as palavras semelhantes ao português, mas muitas vezes movimentar apenas a língua materna não era suficiente, como observamos abaixo:

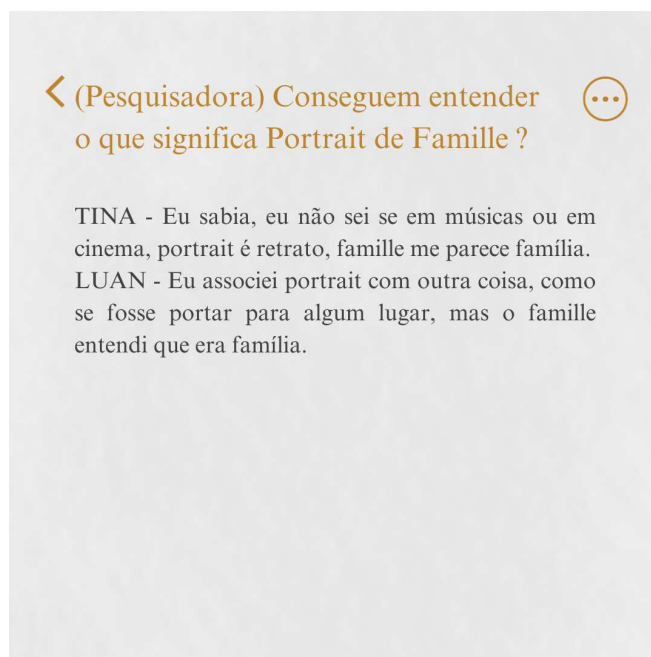
Figura 7 - Estratégias de intercompreensão em *Documenti Prego*



**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

No excerto acima percebemos que as participantes conseguiram identificar rapidamente que *documenti* significava documento pela semelhança desta palavra com a palavra em português, embora tecnicamente a tradução mais adequada para *documenti* seria documentos, visto que o “i” em italiano representa um sufixo que representa o plural de palavras de gênero masculino. Mesmo assim, plural ou singular, o sentido da palavra é correto. Contudo, a palavra *prego* exigiu um pouco mais de conhecimento linguístico dos estudantes, muitos não conseguiram compreender o significado, pois como aponta Ray “*essa palavra é um falso cognato com o português*”. Abaixo temos outro exemplo em que essa ação acontece:

Figura 8 - Ativação do conhecimento de prévio/de mundo em *Portrait de Famille*



**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

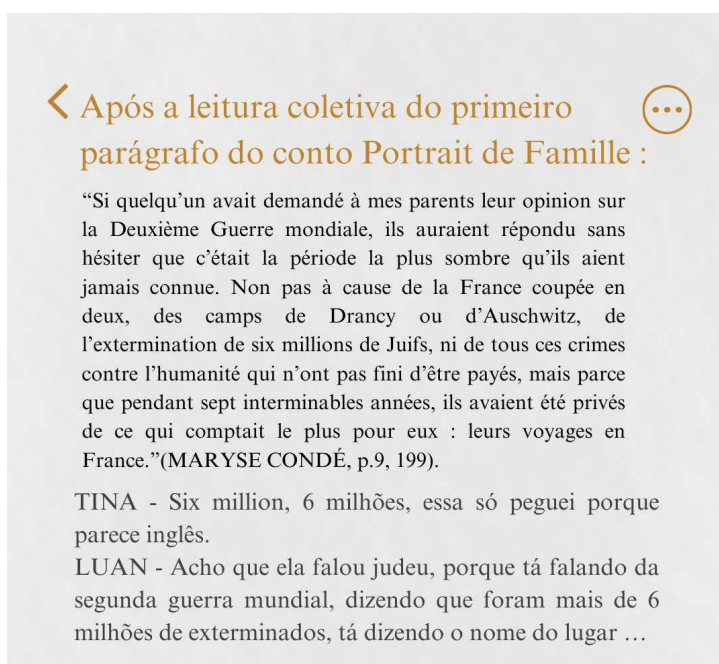
Mais uma vez ocorre a transferência do vocabulário do português para o francês, em *famille*, muito semelhante à língua portuguesa, todas as participantes conseguiram identificar do que se tratava. Já *portrait* é uma palavra menos transparente com o português. Luan tentou associar *portrait* com o verbo portar, buscando outra estratégia de intercompreensão, a ativação de seu conhecimento prévio “*eu associei o portrait com outra coisa, como se fosse portar para algum lugar*”. Considerando que todos as participantes sabiam que os contos abordam a temática exílio antes mesmo de lê-los, é natural que haja uma tentativa de identificar uma palavra que fizesse sentido com deslocamento, imigração etc.

Entretanto, o processo de intercompreensão em textos literários pode apresentar uma complexidade diferente de um texto jornalístico ou outros tipos de texto, pois há uma trama subjetiva de palavras, um jogo de palavras, um uso mais contínuo de figuras de linguagem que fogem do óbvio. Tina, participante proveniente do curso de Letras - Língua Portuguesa, que não estuda e nem domina o francês, conseguiu compreender o título utilizando duas estratégias: o conhecimento de mundo, pelo seu repertório de referências, e o conhecimento literário, entendendo que existia uma lógica simbólica naquela narrativa.

Ouvindo canções e assistindo a filmes, ela aprendeu que *Portrait* significava retrato, sendo assim a tradução de *Portrait de Famille* seria retrato de família “*eu sabia, eu não sei se em músicas ou em cinema, portrait é retrato, famille me parece familia*”. A participante compreendeu que assim como a literatura, as canções e o cinema usam em suas narrativas lógicas simbólicas semelhantes. Sendo assim, em algumas situações, é melhor utilizar como base de referência documentos de caráter artístico que de caráter jornalístico ou informativo para a intercompreensão de obras literárias. Isso faz parte de uma estratégia muito comum na recepção literária, o leitor antecipa e simplifica a leitura através da capacidade de detectar questões contextuais e a familiaridade com cenários comuns e intertextuais (Jouve, 2002).

Além das transferências com a língua portuguesa, houve também a identificação de palavras semelhantes às línguas estrangeiras conhecidas pelas participantes. No conto em francês, por exemplo, ocorreu muita intercompreensão a partir da língua inglesa. Mesmo que o inglês não esteja inserido na família de línguas latinas, sabemos que houve muita influência do latim em várias palavras inglesas. Além de empréstimos de palavras provenientes de línguas latinas, como a língua francesa. A seguir vemos como Tina identifica rapidamente uma frase do texto através da ativação do seu conhecimento de língua inglesa:

Figura 9 - Estratégias de intercompreensão em *Portrait de Famille*



← Após a leitura coletiva do primeiro parágrafo do conto *Portrait de Famille* :

“Si quelqu’un avait demandé à mes parents leur opinion sur la Deuxième Guerre mondiale, ils auraient répondu sans hésiter que c’était la période la plus sombre qu’ils aient jamais connue. Non pas à cause de la France coupée en deux, des camps de Drancy ou d’Auschwitz, de l’extermination de six millions de Juifs, ni de tous ces crimes contre l’humanité qui n’ont pas fini d’être payés, mais parce que pendant sept interminables années, ils avaient été privés de ce qui comptait le plus pour eux : leurs voyages en France.”(MARYSE CONDÉ, p.9, 199).

TINA - Six million, 6 milhões, essa só peguei porque parece inglês.

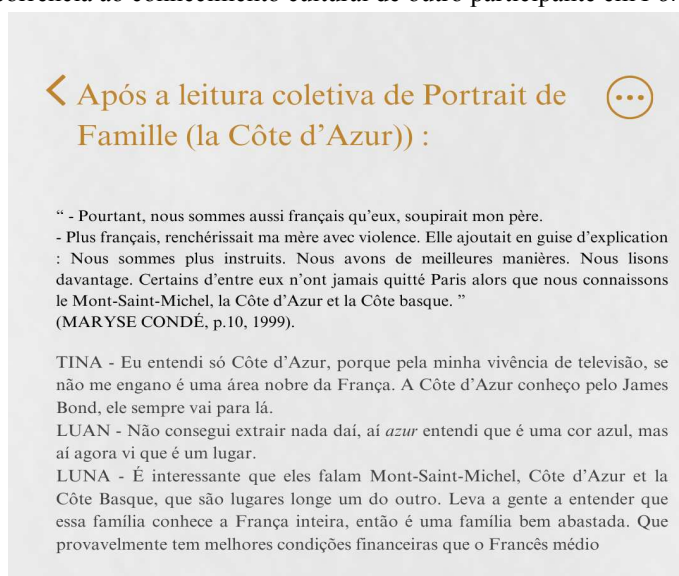
LUAN - Acho que ela falou judeu, porque tá falando da segunda guerra mundial, dizendo que foram mais de 6 milhões de exterminados, tá dizendo o nome do lugar ...

**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

Enquanto Tina faz rapidamente a associação do francês com o inglês em *six millions* (seis milhões), Luan, que assim como Tina, não estuda nem domina o francês vai um pouco mais fundo recorrendo a estratégia de conhecimento de mundo, a partir da identificação dos nomes de dois campos de concentração em que os judeus foram exterminados. A identificação é muito clara, pois geralmente nomes próprios, neste caso Drancy e Auschwitz, não sofrem modificações e se escrevem com letras maiúsculas em muitas línguas. O mesmo se aplica a *Seconde Guerre Mondiale*, que além de tudo possui semelhanças com o português. Porém, o conhecimento de mundo sobre Segunda Guerra Mundial, campos de concentração e extermínio dos judeus, foi extremamente importante para que Luan afirmasse que a autora discute sobre a extermínio de seis milhões de judeus “*acho que ela falou judeu, porque tá falando da segunda guerra mundial*”.

É relevante compreender que as estratégias de intercompreensão, na maioria das vezes, não acontecem de forma independente ou isolada. É comum que os leitores usem mais de uma estratégia de uma vez só, para maximizar as chances de compreensão efetiva de uma frase ou de uma palavra. Principalmente quando se trata de um texto literário, em que as palavras não são tão transparentes, exigindo uma compreensão mais complexa. Uma das estratégias mais amplamente empregadas é a utilização do conhecimento prévio ou conhecimento de mundo, tanto para compreender palavras específicas como para deduzir a mensagem principal do texto. Essa estratégia foi muito utilizada no conto em francês *Portrait de Famille*:

Figura 10 - Recorrência ao conhecimento cultural de outro participante em *Portrait de Famille*



◀ Após a leitura coletiva de *Portrait de Famille* (la Côte d'Azur) :

“ - Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père.  
- Plus français, renchérisait ma mère avec violence. Elle ajoutait en guise d'explication : Nous sommes plus instruits. Nous avons de meilleures manières. Nous lisons davantage. Certains d'entre eux n'ont jamais quitté Paris alors que nous connaissons le Mont-Saint-Michel, la Côte d'Azur et la Côte basque. ”  
(MARYSE CONDÉ, p.10, 1999).

TINA - Eu entendi só Côte d'Azur, porque pela minha vivência de televisão, se não me engano é uma área nobre da França. A Côte d'Azur conheço pelo James Bond, ele sempre vai para lá.  
LUAN - Não consegui extrair nada daí, aí *azur* entendi que é uma cor azul, mas aí agora vi que é um lugar.  
LUNA - É interessante que eles falam Mont-Saint-Michel, Côte d'Azur et la Côte Basque, que são lugares longe um do outro. Leva a gente a entender que essa família conhece a França inteira, então é uma família bem abastada. Que provavelmente tem melhores condições financeiras que o Francês médio

**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

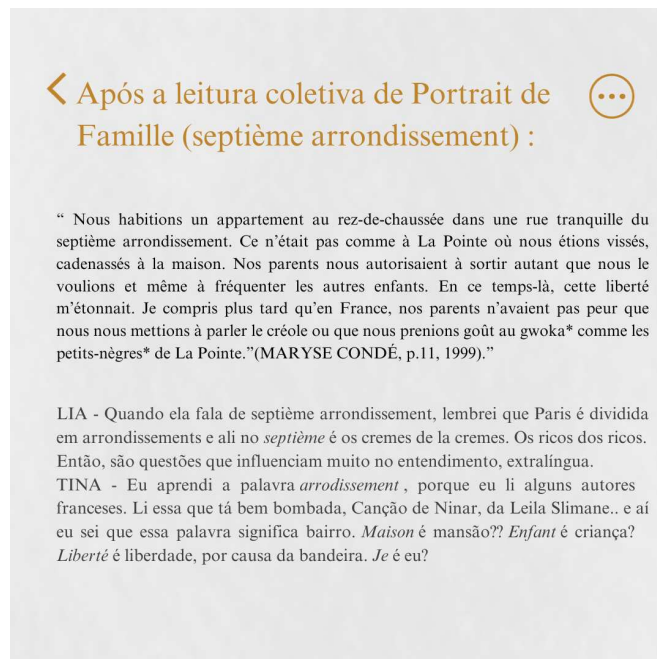
Nesse momento, percebemos mais uma vez dois integrantes do clube, que não dominam o francês, tentando compreender o parágrafo. Luan usou a estratégia de buscar palavras semelhantes ao português, *azur* de fato representa a cor azul, mas nesse caso, não faz sentido pensar apenas na cor. Era preciso entender que *Côte d’Azur* é um lugar, e uma área nobre. Foi o que Tina apreendeu a partir do seu conhecimento de mundo adquirido através de filmes “*A Côte d’Azur conheço pelo James Bond, ele sempre vai lá*”.

Notamos que as participantes que têm um maior domínio do francês oferecem conhecimentos culturais, geográficos, históricos, específicos da França que refinam a compreensão de todos os integrantes. A partir desse momento verificamos a quarta estratégia, a recorrência ao conhecimento linguístico-cultural de outro participante. Luna, por exemplo, aponta “*são lugares longe um do outro (Mont-Saint-Michel, Côte d’Azur et la Côte Basque), leva a gente a entender que conhecem a França inteira, então é uma família bem abastada*” isso faz com que ela entenda que a família tem uma condição financeira melhor que a maioria dos franceses.

Suspeitamos que Luna tenha esse conhecimento devido à sua formação em língua francesa, é comum que os cursos de língua estrangeira tratem da cultura e outros aspectos relacionados ao país de origem. As outras participantes que não têm a mesma formação, se ancoram no discurso dessa participante para ir mais além em suas perspectivas de leitura. É notório que há uma diferença entre ler sozinho e ler em grupo (Chartier, 1999), ler em grupo encoraja novas formas de associações, fomenta novas ideias em diálogo com os outros e os livros, tornando explícito o caráter social da interpretação de textos literários dos círculos de leitura (Cosson, 2022).

Isso despertou nas participantes outra perspectiva sob a leitura. Esse movimento também aconteceu durante a leitura de outro trecho do conto:

Figura 11 - Utilização do conhecimento cultural e literário em *Portrait de Famille*



**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

Após a leitura do trecho acima, Lia, que estuda francês, percebeu uma informação importante: o *septième arrondissement* é uma região/bairro parisiense em que geralmente habitam pessoas com condições econômicas mais elevadas. Esse conhecimento que não é de natureza linguística é extremamente importante para compreender o perfil da família da pequena Maryse Condé. Tina, por sua vez, ativa a estratégia de conhecimento literário, afirmando que leu autores franceses em português e conseguiu lembrar do significado de *arondissement*, algo que é tão específico da estrutura da cidade de Paris e provavelmente não foi traduzido para a nossa língua materna. Logo, ela subentende que por ser uma narrativa francesa se tratava da mesma expressão que ela já havia lido.

De fato, as participantes conseguiram identificar muitas palavras ou expressões através de múltiplas estratégias, sem precisar necessariamente ter um amplo conhecimento sobre as línguas-alvo. Mas como eles conseguiram se conectar com o texto e com a temática exílio, principalmente com os contos em língua estrangeira? É o que analisaremos nos tópicos seguintes.

## 4.2 Contribuições de contos literários sobre o exílio para a formação humana e leitora de estudantes de Letras

Consideramos que exílio pode ser entendido de várias maneiras, como saída voluntária ou obrigatória de sua pátria, como deportação, imigração ou até como isolamento social. Essa temática é relativamente comum na literatura, mas alguns críticos literários como Said (2001) apontam que o exílio é visto na literatura muitas vezes de forma romântica, heróica e gloriosa, mas esses são só esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás e para sempre. Em que, ler contos literários, com uma temática tão sensível, poderia auxiliar na formação humana de estudantes de Letras?

Destacamos que compreendemos como formação humana aspectos que estão ligados principalmente à vida coletiva, ao trabalho, ao comportamento na vida pública e privada do indivíduo. Nesse sentido podemos citar algumas competências socioemocionais, abertura ao novo, resiliência emocional, empatia, respeito, engajamento com os outros, autogestão e desenvolvimento de pensamento crítico e de reflexões sobre temas relacionados à existência, à vida.

Primeiramente, decidimos diagnosticar os conhecimentos das participantes sobre a leitura de textos literários acerca do exílio, obtivemos algumas respostas. Uma delas é que uma grande parte dos estudantes não leram, ou ao menos não se lembraram de ter lido, obras literárias sobre o exílio, nem de autoria feminina, nem masculina. Dos que afirmaram ter lido, poucos conseguiram citar o nome de uma obra ou autor, verificamos isso na figura abaixo:

Figura 12 - Exemplos de obras que discutem o exílio segundo as participantes

11 - Caso você tenha lido obras que discutem o exílio, cite-as aqui:

5 respostas

XXXXX

Travessuras de Menina Má, Mário Vargas Llosa

Canção do Exílio

Não

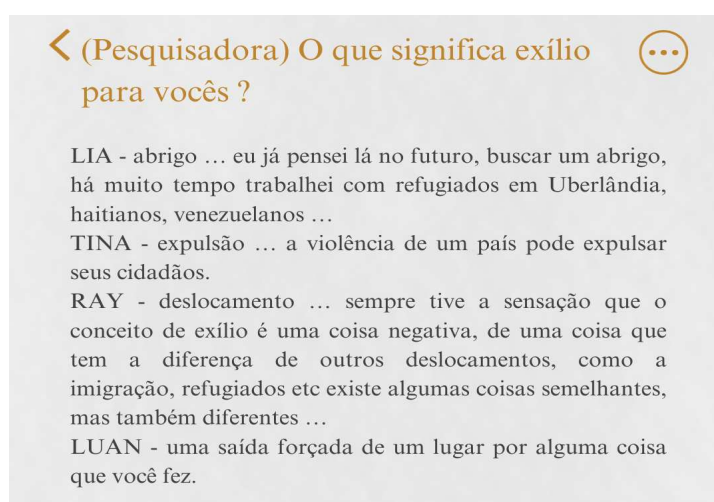
Exemplos que me lembro de cabeça: obras da escritora Scholastique Mukasonga (talvez mais do que exílio, refúgio); obras da escritora Chimamanda Ngozi Adichie; obras de escritores/as palestinos/as, libaneses/as, sírios/as; obras do escritor Adnan Mahmutovic; obras do escritor Vladimir Nabókov, entre outros russos e russas que tratam dos temas exílio, imigração, refúgio.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora para este estudo (2023).



Percebemos que apenas três participantes citam exemplos de obras, dois deles obras de autoria masculina e uma participante vários exemplos tanto de autoria masculina como feminina e de lugares diversos, o que já indica que a participante tem um repleto arcabouço literário sobre a temática em questão. É interessante ressaltar que ao final a participante enfatiza que as obras tratam de temas como exílio, imigração e refúgio, o que já nos leva mais ou menos para o múltiplo significado que o termo *exílio* pode trazer, ou ainda para as outras temáticas que estão intimamente ligadas a esse termo. Antes de introduzirmos a ideia de que o *exílio* pode ter múltiplos significados no clube de leitura, questionamos as participantes o que a palavra *exílio* remetia a eles e recebemos as seguintes respostas:

Figura 13 - O significado de exílio para as participantes antes da leitura



**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaborada pela pesquisadora para este estudo (2023).

Observamos que mesmo nesse momento inicial, em que ainda não tínhamos discutido sobre os contos e o exílio, já surgem definições diversas sobre a temática: abrigo (Lia), expulsão (Tina), deslocamento (Ray) e saída forçada (Luan). É natural que essas definições sejam procedentes das próprias vivências pessoais e leitoras de cada integrante, por isso tão distintas. Paralelamente é inevitável pensar que isso também prova a multiplicidade de significados que o exílio pode oferecer. Mas para poder averiguar mais atentamente a visão de cada participante sobre o tema, é preciso analisar como se deram as leituras dos contos.

Ao realizarmos as leituras de cada conto, perguntamos através de um formulário que continha questões sobre a leitura<sup>16</sup>, como elas entendiam o exílio em cada conto. Ressaltamos

<sup>16</sup> todas as atividades de leitura estão nos apêndices, no final desta dissertação.

que a ordem de leitura dos contos foi a seguinte: 1. *Tijeras*, Karina Sainz Borgo; 2. *Documenti, Prego*, Ingy Mubiayi; 3. *Portrait de Famille*, Maryse Condé e 4. *Exílio*, Eliane Brum. Sendo assim, construímos um quadro, seguindo a ordem cronológica de leitura, com as respostas para a seguinte pergunta: sabendo que o exílio pode significar a expatriação forçada, voluntária ou até o isolamento social, de que forma você definiria o exílio neste conto? Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 5 - Como os estudantes de Letras definiram o exílio em cada conto

| <b>Participante</b> | <b><i>Tijeras</i>, Karina Sainz Borgo</b>   | <b><i>Documenti, Prego</i>, Ingy Mubiayi</b>  | <b><i>Portrait de Famille</i>, Maryse Condé</b>  | <b><i>Exílio</i>, Eliane Brum</b>                                       |
|---------------------|---|---|--|---|
| <b>Ray</b>          | Subalternização, nem sempre o exílio é só fora do país, existe uma espécie de exílio interno, que as pessoas que são submetidas às misérias passam... | Eu acredito que seja um misto de forçado e isolamento sociocultural (não no caso de um isolamento no próprio local de origem, mas de isolamento dentro de outra sociedade...) e, no caso tanto da escritora como da narradora, é uma identidade muito mesclada, da mãe, do pai... | Acho que expatriação forçada...  | Isolamento social   |
| <b>Lia</b>          | Ainda não consigo discorrer sobre, talvez me falte reler e entender a fundo os trechos de exílio.   | Faltou no dia   | O exílio à sua própria alienação que eu diria até mesmo apego em não poderem sofrer mais. Vontade de seguir em frente. | Não respondeu à questão nem no formulário, nem nas discussões síncronas |

|             |  |                     |  |   |
|-------------|--|---------------------|--|---|
| <b>Luan</b> | Voluntária   | Expatriação Forçada | O exílio cultural, da não aceitação da cultura francesa  | <p>Isolamento social.</p> <p>É um exílio pela doença, que não dependia 100 % delas, pela doença, pela solidão ... e elas perceberam que tinham outras pessoas na mesma situação que elas, mas essas pessoas que estão aqui, tem dias que estão aqui e tem dias que não estão mais e o que que acontece com essas pessoas?</p> <p>Fazendo uma intertextualidade com o conto da semana passada, é meio que como os campos de concentração, essas pessoas estão lá presas, aí do nada aquela pessoa que está ao seu lado precisa sair, pra entrar naquela câmara de gás e a pessoa fica qual será o meu destino?</p> <p>(fonte: notas oriundas das discussões síncronas)</p> |
| <b>Naty</b> | Possivelmente o que afasta estas mulheres da restante sociedade é a sua condição social. | Exílio forçado      | <p>É o exílio de alguém dentro do seu próprio país</p> <p>Eu acho que eu fiquei com a ideia de que eles veem a cultura europeia e mais especificamente a cultura francesa como sendo sempre alguma</p> | Exílio social   |

|             |   |  |   |  |
|-------------|---|--|---|--|
|             |   |  | <p>coisa superior. É muito a ideia do que é ocidental, do que é Europeu, é o que é bom. (fonte: notas oriundas das discussões síncronas).</p>   |  |
| <b>Tina</b> | <p>Nesse conto, o exílio ainda não é uma realidade. Vemos as personagens centrais femininas, lutando com todas as forças para conseguir o dinheiro para imigrar. Nem que para isso tenham que vender partes dos seus corpos, no caso o cabelo delas, o que para uma mulher é sua força, sua beleza, sua identidade.</p> | <p>Nesse conto, eu diria que a questão racial, a cor da pele da personagem a marca como diferente em um país majoritariamente branco. E isso gera vários preconceitos e dificuldades para a vida dela.</p> | <p>Nesse conto, os personagens não fugiram de um país violento, ao contrário, eles procuraram morar em outro país, um que na opinião deles oferecesse melhores condições sociais à sua família.</p> | <p>O exílio nesse conto é diferente, porque ele é um exílio da alma, da consciência dessas personagens. Elas são totalmente conscientes do que se passa ao seu redor.</p> <p>Achei interessante o exílio nesse conto, porque para mim é um exílio da alma, da consciência, estão alijadas da convivência humana, social. Celine é idosa, mas percebe-se que a mente dela está intacta. Mas devido elas estarem em uma instituição geriátrica que não se preocupa com o bem-estar psíquico e sim físico, elas estão isoladas de uma sociedade. Então é um exílio da convivência humana ... (fonte: notas oriundas das discussões síncronas)</p> |

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir das respostas dos formulários de leitura de cada conto e notas oriundas das discussões por videochamada para este estudo (2023).

A partir do quadro acima, verificamos a variedade de formas que o exílio é representado nos contos literários, o exílio forçado, por razões políticas, sociais, o exílio voluntário, por diversas razões, incluindo questões culturais e o isolamento social. Diante disso, é interessante perceber que essa temática em cada conto é associada a diversas outras que são importantes e pertinentes para os estudantes, tais como o racismo no conto *Documenti, Prego*. Sobre isso, Tina afirma: “*Nesse conto, eu diria que a questão racial, a cor da pele da personagem a marca como diferente em um país majoritariamente branco. E isso gera vários preconceitos e dificuldades para a vida dela.*”

Na obra em italiano, as participantes averiguaram as problemáticas de ser imigrante quando se é mulher, negra/preta e muçulmana, marcando uma xenofobia dupla, também por ser árabe. Sendo assim, não podemos afirmar que imigrar/migrar para outro lugar é uma experiência igual para todos, porque as mulheres estão separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo, que afeta tudo o que elas são e fazem (Bourdieu, 2012) e é preciso entender também que elas estão separadas uma das outras por diferenças econômicas, raciais e culturais (Figueiredo, 2020). Quanto mais elas estiverem distantes da cultura dominante, nesse caso do padrão ocidental europeu, mais podem sofrer com preconceitos e violências de todos os tipos.

Em *Documenti Prego*, identificamos a figura da mãe da narradora, como representante da figura feminina exilada propriamente dita (Aprile, 2008), a ideia de mulher, mãe solo que quebra com o estereótipo de um feminino dedicado ao lar e à imobilidade e desloca-se para outro país por necessidade. O conto não deixa claro especificamente a motivação, mas é evidente que há uma causa propulsora para essa ação. Pois compreendemos que o exílio provoca um sentimento de insegurança irremediável (Said, 2001), principalmente para mulheres que além de sofrerem com a xenofobia e racismo, podem enfrentar o sexismo e a

violência sexual entre outras especificidades que apontamos no capítulo 2.2 *a temática do exílio na literatura feminina* deste trabalho.

Além disso, os estudantes identificaram que a condição social/econômica afeta diretamente a experiência diaspórica no conto *Tijeras*. Ray aponta que a obra discute a “*Subalternização, nem sempre o exílio é só fora do país, existe uma espécie de exílio interno, que as pessoas que são submetidas às misérias passam*”. Nesse momento verificamos uma visão mais moderna da ideia de deslocamento, a ideia de que não precisa deslocar-se espacialmente/geograficamente para estar em exílio, pois ser exilado não é atravessar fronteiras e sim ser sem fronteiras, logo, é importante entender o exílio em duas facetas: estar concretamente em outro lugar e se sentir fora do lugar (Nouss, 2015).

Pessoas que vivem em situação de miserabilidade, fome e desemprego podem se sentir exiladas do seu próprio país, mesmo estando no mesmo lugar. Em *Tijeras*, as personagens experimentam os dois lados do degrado, condição e consciência; elas já estavam isoladas na Venezuela e passaram a lidar com as dificuldades de atravessar a fronteira sem dinheiro. Nessa obra identificamos a ideia de exílio como uma ação produzida por seres humanos para outros seres humanos, que arranca as pessoas de sua tradição, família e geografia (Said, 2001), visto que essas mulheres deixaram seu país para buscar uma melhor condição de vida, não era mais seguro continuar onde estavam.

Em *Tijeras* observamos como a condição de ser mulher e estar em exílio se entrecruzam na literatura de autoria feminina (Zolin, 2018). Karina Sainz Borgo, ao construir personagens femininos em exílio (mãe, filha e avó) detalha vivências que são factíveis a mulheres em situação de fronteira. Nesse sentido, a participante Tina afirma “*Vemos as personagens centrais femininas, lutando com todas as forças para conseguir o dinheiro para imigrar. Nem que para isso tenham que vender partes dos seus corpos, no caso o cabelo delas, o que para uma mulher é sua força, sua beleza, sua identidade.*”

A estudante compreende que para muitas mulheres, cortar o cabelo é um ato de coragem, principalmente para mulheres latinas que geralmente mantêm seus cabelos longos, pois representam a beleza e a identidade delas. Nesse conto percebemos o quanto certos padrões de beleza estão ligados à autoestima das personagens, principalmente da mãe, apontando uma necessidade de aprovação/ validação da sociedade sobre elas mesmas. Sabemos que as estruturas de poder (Igreja, Escola, Estado) são controladas pelos homens há muito tempo e as mulheres podem interiorizar esquemas de percepção que as levam a aceitar a estrutura dominante (Bourdieu, 2012).

Desde muito jovens, mulheres vivem cobranças familiares e sociais em relação aos seus corpos e comportamentos, ao não se encaixarem nesses padrões tão rigorosos elas podem sofrer de baixa autoestima, acarretando também problemas emocionais como depressão, ansiedade, anorexia etc. Destacamos que na narrativa espanhola Milagros (a neta) é muito mais desapegada ao seu cabelo que a mãe e avó, talvez por ser nova ou pelas mudanças que a luta feminista despertou nas mulheres nos últimos anos em relação à valorização de seus corpos, gerando mais liberdade e amor-próprio para esse público.

Um outro aspecto identificado nas discussões foi a ligação do exílio ao colonialismo e a alienação no conto *Portrait de Famille*. Lia reitera que a obra apresenta “*O exílio à sua própria alienação que eu diria até mesmo apego em não poderem sofrer mais. Vontade de seguir em frente.*” Visto que os pais da pequena Maryse preferiam escolher a cultura francesa em detrimento da cultura crioula de Guadalupe, lugar em que viviam. Aqui vemos a colonialidade em suas três dimensões, o poder, o saber e o ser (Ballestrin, 2013), em todas essas áreas para os pais da menina a França era mais desenvolvida e o desejo deles é que os filhos tivessem o que há de melhor no mundo.

Nesse sentido é preciso compreender que a colonialidade é originária da colonização e está ligada à modernidade e ao capitalismo, é um fenômeno amplo que se relaciona com a autoridade coletiva e a produção de conhecimento, desse modo, ao longo dos anos, a Europa passou a representar o padrão capitalista mundial de poder (Lugones, 2020). A participante Naty compreende isso quando afirma “*eu fiquei com a ideia de que eles veem a cultura europeia e mais especificamente a cultura francesa como sendo sempre alguma coisa superior*”, os acontecimentos da narrativa deixam nítida a ideia de que a França é superior a Guadalupe em muitos aspectos.

A partir dos estudos de Ballestrin (2013) e Lugones (2020) vislumbramos em *Portrait de Famille* as três dimensões de colonialidade: a colonialidade do saber, com a concepção de que a produção de conhecimento europeu é melhor, o pai da pequena Maryse transmite uma educação parisiense para os filhos e recitava frases em latim; a colonialidade do poder evidenciando formas modernas de exploração e dominação, vemos na narrativa o quanto é importante ter dinheiro e estar em um padrão social e cultural acima dos nativos de Guadalupe, para isso seus filhos deveriam ocupar profissões que lhes encaminhassem para isso, serem médicos, advogados e engenheiros; a colonialidade do ser está ligada à inferiorização de raças, etnias, gêneros e religiões que não se encaixam no capitalismo moderno, observamos no conto o quanto os pais evitavam estar associados à cultura africana,

se protegiam do sol, usavam meias de tons claros para ter uma pele saudável, eram católicos e se vestiam com um estilo europeu.

No entanto, embora a família tenha condição financeira e viaje muito para Paris, eles ainda não são vistos como iguais aos parisienses e isso os aborrece. Mesmo que não percebam, eles estão marcados por uma identidade deslocada e fragmentada, muito comum em países colonizados (Hall, 2003). Eles preferem fechar os olhos para a sua raça e para suas origens africanas e se enquadrarem no padrão eurocêntrico. Maryse descobriu que seus pais eram alienados porque procuravam ser o que não podiam ser, porque não amavam o que eram. Essa reflexão sobre alienação emocionou muito as participantes, principalmente Lia que se identificou com as questões raciais, culturais e de identidade discutidas na obra.

Percebemos no conto francês uma consciência exílica, o não pertencimento a um lugar e cultura, porém diferente de outras narrativas essa sensação parte da própria nação de origem. Por isso, as respostas dos estudantes foram muito variadas, eles enxergam o exílio nesse conto como expatriação forçada (Ray), exílio a sua alienação (Lia), exílio cultural (Luan, Naty), exílio voluntário, no sentido de que eles escolhem um país que oferece melhores condições sociais (Tina). Durante as discussões muitos questionaram se esse exílio seria forçado ou voluntário, pois mesmo que os pais tenham escolhido viajar e se excluir da cultura crioula, há também uma estrutura de dominação colonial muito forte e latente que os constitui e os direciona para esse desterro.

As participantes também identificaram o exílio como isolamento social e luto no conto *Exílio* de Eliane Brum, Tina afirma que *“O exílio nesse conto é diferente, porque ele é um exílio da alma, da consciência dessas personagens. Elas são totalmente conscientes do que se passa ao seu redor, mas devido elas estarem em uma instituição geriátrica que não se preocupa com o bem-estar psíquico e sim físico, elas estão isoladas de uma sociedade.”* Nessa obra observamos a presença de um deslocamento espacial, visto que elas saíram de seus lares para um hospital geriátrico, mas estão distantes da convivência social e de certa forma experimentam um sentimento de luto pela vida que viveram e pela vida que queriam viver.

Uma exclusão da sociedade forçada por acontecimentos que não podiam ser controlados, um sentimento de tristeza profunda, desproteção, solidão e angústia comuns ao exílio (Said, 2001) e comuns ao luto também. Embora as participantes identifiquem esse exílio do conto brasileiro como isolamento social, é nítido que há um meio propulsor para que isso aconteça, o tempo e a doença. Refletindo sobre isso, Luan afirma: *“É um exílio pela*



doença, que não dependia 100 % delas, pela doença, pela solidão”. Mulheres que tinham uma vida extremamente ativa, uma delas (Vany) foi professora de história por 40 anos, tinha um contato diário com pessoas. Agora, pela idade e pela doença deve se habituar à imobilidade, o retiro não foi uma escolha e sim algo que chegou em sua vida e que ela não tinha controle.

Nesse momento as participantes refletiram sobre como é ser idoso em nossa sociedade e sobre como o luto pode acontecer em vários momentos da vida e não necessariamente precisa acontecer uma morte física, existe o luto de pessoas vivas, quando nos distanciamos de um amigo/familiar ou terminamos um relacionamento amoroso. Sendo assim, através das leituras as participantes analisaram suas próprias vidas, as principais reflexões pessoais foram sobre ser mulher e se sentir em exílio:

Quadro 6 - Experiências pessoais sobre ser mulher e/ou se sentir em exílio

| Ser mulher   | Se sentir em exílio<br>(Já se exilaram de alguma situação ou de alguma coisa?)  |
|--|---|
| <b>Ray :</b> Me reconheci totalmente no seu comentário, TINA “já feminista, sem saber o que era feminismo”..   | <b>Ray:</b> Eu já algumas vezes porque tenho fobia social, eu também tenho síndrome do pânico, então também muito antes da pandemia, eu fiz isolamento social ...   |
| <b>Lia :</b> (Após a leitura de <i>Tijeras</i> ) eu tenho essa experiência de não ter coragem de cortar o cabelo, ontem eu cortei eu tirei bem pouquinho, quando eu cortei o cabelo mais curto eu chorei muito ...   | <b>Lia :</b> A questão do luto, eu saio repetindo isso pra todo mundo, eu descobri lendo um post do instagram que há várias formas de luto não reconhecidas, por isso falei a questão de remeter a depressão, tristeza. Várias vezes em vários momentos da nossa vida, a gente se distanciou, a gente não quer mais falar com alguém, inclusive estou neste momento, estou vivendo o exílio, pela angústia, pela perda. Pequenas perdas. Tem o luto de pessoas vivas, o luto de mudança de rotina, luto linguístico, as pessoas falam e você não sabe responder. Às vezes a gente faz uma doação de uma roupa da gente, a gente fica triste ... são os lutos não reconhecidos de maior ou menor grau. |
| <b>Luan :</b> Não opinou sobre esse ponto  | <b>Luan:</b> Pior que sim   |
| <b>Naty:</b> (Após a leitura de <i>Documenti, Prego</i> ) É assim em quase todas as famílias, as tarefas domésticas ficam sempre mais pro lado das mulheres ... depois vai se reproduzindo um modelo que vai ser sempre assim ... os trabalhos que são chatos ficam todos para as mulheres ... A mulher às vezes nem tem direito de adoecer. | <b>Naty:</b> Não opinou esse ponto  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Tina:</b> (Após a leitura de <i>Documenti, Prego</i>) a minha infância toda, lá em casa somos em três irmãos, dois homens e eu de mulher, era eu e mãe pra tudo, meus irmãos não tiravam nem um copo da mesa... e eu já feminista, sem saber o que era feminismo, questionava: mãe, por que meus irmãos não fazem nada? ah porque seu pai disse que homem né pra fazer nada, aí eu disse ah eu quero casar com um homem que cozinhe, porque Deus me livre ... e realizei meu sonho, meu marido sabe cozinhar.</p> <p>Eu vejo que a questão da saúde fica toda para a mulher, quando o homem adocece é uma mulher que cuida dele, que fica no hospital com ele, quando uma mulher adocece também é uma mulher que cuida dela, mãe, filha etc.</p> | <p><b>Tina:</b> Sim, quando morei em Sevilha não me dei bem de cara com a indiferença dos espanhóis .</p>  |
| <p><b>Luna:</b> Não opinou sobre esse ponto</p>  | <p><b>Luna:</b> Já sim quando fui para a Bélgica e depois para Santa Catarina. Me senti bastante isolada socialmente no início das duas experiências ... no primeiro por uma questão linguística, no segundo por uma questão mais cultural ... Abri o microfone aqui só para contar a minha experiência, foi muito sofrido no começo. Sempre que eu conto pros meus alunos, porque graças a minha experiência na Bélgica eu consegui minha profissão, né? Porque hoje sou professora de francês. É a minha língua favorita. Mas foi muitooooo sofrimento. Estava no ensino médio, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio pra Bélgica. As famílias que me acolheram foram muito queridas, mas a escola foi uma experiência horrível, eu não falava francês, talvez tenha sido ignorância minha achar que eles falariam inglês, mas eles não falavam, não gostavam de falar... e as pessoas da minha idade, meus colegas de turma, me deixavam de lado, eles não faziam o menor esforço para falar comigo, porque eu não falava francês ... foi uma situação de isolamento total. Eu só persisti nisso, porque a família era mais acolhedora ...</p> <p>No tempo que fiquei lá, eu não consegui cultivar nenhuma amizade, foi uma experiência muito desoladora, uma experiência que nunca vivi na minha vida e nunca quero mais viver ...</p> |

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir das notas oriundas das observações dos encontros síncronos do clube de leitura para este estudo (2023).

Reiteramos que nos contos lidos, podemos afirmar que o exílio é intensificado pelo menos por uma condição em comum, a condição de ser mulher, visto que as protagonistas dos contos são mulheres e evidenciam situações específicas de estar exilada e ser mulher, tais como ter que cortar o cabelo para ganhar dinheiro (*Tijeras*), ser uma mulher idosa em uma geriatria (*Exílio*), ter que resolver as burocracias da cidadania italiana para outras pessoas por ser mulher e ser impossibilitada de dizer não (*Documenti, Prego*).

É muito comum que os clubes de leitura tenham uma grande participação do público feminino, historicamente essa atividade se configurava como um espaço nos quais as mulheres poderiam discutir livremente seus valores, impressões e se reconhecerem como protagonistas em uma sociedade que as silenciava (Long, 2003). O fato de contarmos com um maior número de mulheres (tivemos apenas um homem participando) proporcionou um ambiente confortável para que elas refletissem sobre questões em comum entre elas.

Além disso, compreendemos que o sujeito leitor não é apenas receptor passivo, é cocriador do texto através de suas experiências de vida (Butlen, 2015), por isso é muito importante escutar as reações e interpretações individuais de cada estudante, em um grupo pequeno como o nosso é mais fácil ter tempo para falas individuais. Em grupos maiores é preciso pensar em outras atividades que despertem essa perspectiva individual de interpretação, como o diário de leitura, por exemplo.

Conforme vimos, no quadro 6, após a leitura de *Documenti Prego*, as participantes descreveram algumas vivências sobre ser mulher em nossa sociedade. Naty, por exemplo, alega: “*É assim em quase todas as famílias, as tarefas domésticas ficam sempre mais pro lado das mulheres ... depois vai se reproduzindo um modelo que vai ser sempre assim ... os trabalhos que são chatos ficam todos para as mulheres ... A mulher às vezes nem tem direito de adoecer*”. Tina relaciona o conto com a sua história de vida e afirma: “*a minha infância toda, lá em casa somos em três irmãos, dois homens e eu de mulher, era eu e mãe pra tudo, meus irmãos não tiravam nem um copo da mesa... e eu já feminista, sem saber o que era feminismo, questionava: mãe, por que meus irmãos não fazem nada? (...)*”.

Nesses depoimentos observamos que há uma identificação com situações ficcionais ou personagens que permite que as leitoras revivam lembranças do passado, nesse caso é uma identificação gerada por uma confirmação de algo que elas já acreditam, algo muito comum na recepção literária (Jouve, 2002). Refletindo sobre o conto, elas confirmam que sempre tiveram o pensamento feminista mesmo sem saber o que isso significava e se conectam entre

si por esse laço em comum. Nesse sentido, Ray afirma: *“Me reconheci totalmente no seu comentário, Tina! “já feminista, sem saber o que era feminismo”*.

A partir desse momento percebemos que o vínculo entre as participantes se estreitou, em razão de elas terem tido espaço para desabafar, expressar seus sentimentos e vulnerabilidades enquanto mulheres. Da mesma forma, pensar sobre os seus próprios exílios também representou esse espaço de alívio de experiências pessoais tão sensíveis, no quadro 6, ao perguntamos se as participantes já se exilaram de alguma situação/coisa, obtivemos respostas diversas.

Ray apontou seu isolamento social por síndrome do pânico: *“Eu já algumas vezes porque tenho fobia social”*, já Lia vive o luto de pequenas perdas, de pessoas vivas: *“Várias vezes em vários momentos da nossa vida, a gente se distanciou, a gente não quer mais falar com alguém, inclusive estou neste momento, estou vivendo o exílio, pela angústia, pela perda”*. Em Lia percebemos que as narrativas despertaram seus pensamentos íntimos sobre o luto, a angústia, a tristeza, essa identificação com os contos gerou uma redescoberta de si mesma (Jouve, 2002). O texto literário com o seu espaço para a fruição do imaginário, possibilita o autoconhecimento de si mesmo, seja confirmando ideologias ou confrontando crenças enraizadas sobre a vida. Um dos depoimentos mais tocantes em nosso clube de leitura foi o da participante Luna:

**(Já se exilaram de alguma situação ou de alguma coisa ?)** Já sim quando fui para a Bélgica e depois para Santa Catarina. Me senti bastante isolada socialmente no início das duas experiências ... no primeiro por uma questão linguística, no segundo por uma questão mais cultural ... Abri o microfone aqui só para contar a minha experiência, foi muito sofrido no começo. Sempre que eu conto pros meus alunos, porque graças a minha experiência na Bélgica eu consegui minha profissão, né? Porque hoje sou professora de francês. É a minha língua favorita. Mas foi muito sofrimento. Estava no ensino médio, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio pra Bélgica. As famílias que me acolheram foram muito queridas, mas a escola foi uma experiência horrível, eu não falava francês, talvez tenha sido ignorância minha achar que eles falariam inglês, mas eles não falavam, não gostavam de falar... e as pessoas da minha idade, meus colegas de turma, me deixavam de lado, eles não faziam o menor esforço para falar comigo, porque eu não falava francês ... foi uma situação de isolamento total. Eu só persisti nisso, porque a família era mais acolhedora ... No tempo que fiquei lá, eu não consegui cultivar nenhuma amizade, foi uma experiência muito desoladora, uma experiência que nunca vivi na minha vida e nunca quero mais viver ... (notas oriundas das observações dos encontros síncronos do clube de leitura para este estudo, 2023).

Emocionada, Luna relembra suas duas experiências de exílio, destacando principalmente seu intercâmbio na Bélgica, onde se sentiu muito sozinha, pois por não falar francês e pelos colegas não gostarem de falar inglês, ela não criou vínculos. O sentimento de

exclusão, não pertencimento, tristeza, angústia e isolamento social foram intensamente experimentados por ela. A experiência foi tão marcante e desoladora que ela conclui dizendo que não quer viver nunca mais isso na vida.

A partir desses depoimentos percebemos que as participantes compreenderam o exílio para além das concepções iniciais que trouxeram antes das leituras (abrigo, expulsão, deslocamento, saída forçada). Percebendo as duas faces do exílio, a condição de deslocamento espacial/geográfica, que é física e a consciência de estar fora do lugar, um de caráter psicológico e emocional (Nouss, 2015). Dessa forma, sabendo que o exílio também está ligado ao sentimento de entrelugar, a condição de não inscrito, a uma fratura incurável, tristeza essencial e perda de algo deixado para trás (Said, 2001; Magalhães, 2019, Hall, 2003), as estudantes conseguem perceber que já viveram essas emoções em algum momento de suas vidas.

O quadro 4 mostra como as participantes interagem intimamente com os contos através das suas experiências pessoais. Isso aponta que ler textos em línguas românicas, sejam elas maternas ou estrangeiras, através da intercompreensão ultrapassa as barreiras linguísticas, é possível haver uma genuína conexão entre as narrativas e o leitor. Despertando a fruição do imaginário e a identificação com personagens e narrativas, comuns à recepção literária (Butlen, 2015; Jouve, 2002). Tudo isso através de uma comunidade de leitura privilegiada, em clube com pessoas que amam a literatura e que se sentem confortáveis para discutir seus valores e impressões sobre o texto e para trocar experiência e interpretações entre si de uma forma colaborativa (Cosson, 2022; Chartier, 1999; Long, 2003), o que amplia as possibilidades e perspectivas de leitura dos textos.

Isso também já responde em grande parte a pergunta que foi feita no início desse subtópico, isto é: em que, ler contos literários, com uma temática tão sensível poderia auxiliar na formação humana de estudantes de Letras? Se formos resumir em poucas palavras, podemos afirmar que os textos literários ajudaram as participantes a terem empatia pelo próximo, destacando a visão de mundo de cada participante, gerando autoconhecimento, em um movimento de compreender e se identificar com as personagens, escutar os comentários dos colegas e refletir sobre suas próprias experiências. Processando e compreendendo sentimentos e condições que são inerentes ao ser humano e a ser mulher. Também foi um espaço que proporcionou o pensamento crítico sobre questões sociais diversas, pobreza, racismo, sexismo e também as marcas da colonialidade em nossa identidade e cultura.

### 4.3 Como o contato com textos literários escritos por mulheres reverbera na formação leitora e profissional de estudantes de Letras

Primeiramente, precisamos diagnosticar como foi ou é o contato das estudantes de Letras, integrantes do clube, com obras literárias de autoria feminina fora e especialmente dentro da academia, afinal estamos interessados em entender também como os textos literários de autoria feminina são introduzidos nos cursos de Letras. De forma geral, a maioria das participantes afirmaram ler sempre ou frequentemente literatura de autoria feminina, como foi apontado no capítulo metodológico no subtópico *perfil das participantes*. Mesmo assim, durante as reuniões do clube a maioria expressou desconhecimento sobre as escritoras trabalhadas. Isso nos faz questionar sobre que tipo de leitura de autoria feminina elas costumam ler? Para identificar de forma mais precisa o horizonte de leitura das participantes, inserimos nos questionários perguntas específicas sobre a leitura de textos literários de escritoras de origem venezuelana, egípcia-italiana, franco-guadalupense e brasileira. Reunimos as respostas na seguinte tabela:

Quadro 7 - Relação de familiaridade com obras decoloniais de autoria feminina

| Participante | Você já tinha lido uma obra escrita por uma escritora venezuelana?   | Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem egípcio-italiana? | Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem franco-guadalupense? | Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem brasileira? Se sim, qual (is)?   |
|--------------|--|---|--|--|
| <b>Ray</b>   | Acredito que não, mas li umas coletâneas e agora não lembro o nome de jeito nenhum!! Vou ver quando chegar em casa ;-) | de escritora ainda não :-( do Egito só homens por enquanto :-(                    | Sim, da própria Maryse Conde, Tituba, mas em português.                              | Sim, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus... Alguns livros de contos de várias escritoras... |
| <b>Lia</b>   | Não  | Faltou no dia   | Ainda não.   | Não respondeu a questão nem no formulário, nem nas discussões síncronas  |
| <b>Luan</b>  | Nunca li nenhuma autora venezuelana  | Não.  | Não.   | Já Sim, vários. Sobre conto, já li de Clarice Lispector .  |

|             |                                     |  |                       |   |
|-------------|-------------------------------------|--|-----------------------|---|
| <b>Naty</b> | Não, esta foi a primeira vez.       | Não  | Sinceramente não sei. | Escritora acho que não.   |
| <b>Tina</b> | Sim, Noite em Caracas, Karina Borgo | Sim. Nas Sombras do Estado Islâmico – Sophie Kasiki. | Não.                  | Memorial de Maria Moura, A Falência, As Meninas, e muitas outras. |

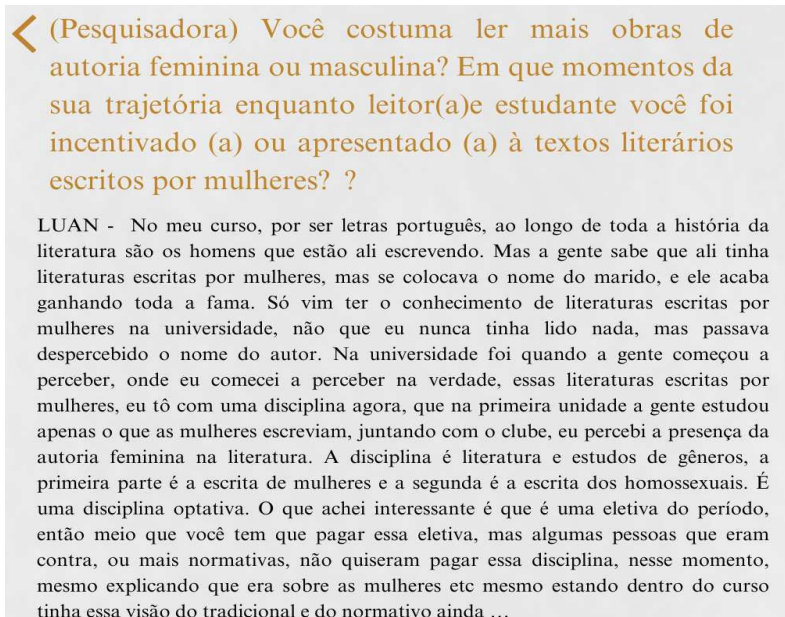
**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir das respostas dos formulários de leitura de cada conto para este estudo (2023).

Observando o quadro acima podemos afirmar que, de modo geral, as participantes conhecem mais obras escritas por autoras brasileiras e poucas delas são contemporâneas. A participante que vem de Portugal, Naty, quando questionada se já tinha lido uma autora brasileira afirma “*escritora acho que não*”, isso indica que provavelmente já teve contato com escritores brasileiros, mas não mulheres. Lia, que tem formação em língua francesa, ao ser perguntada se já tinha lido uma autora franco-guadalupense ressalta “*ainda não*”, isso aponta que ela desconhecia Maryse Condé, mas que ela se sentiu incentivada a ler as obras da escritora caribenha.

Visto que as participantes se caracterizam como leitoras assíduas, observamos que há uma necessidade de expandir seus horizontes de textos em perspectivas decoloniais escritos por mulheres, pois há um vasto mundo na literatura de autoria feminina que precisa ser explorado. Mesmo assim, é interessante perceber que algumas estudantes têm contato com literaturas decoloniais diversas, à exemplo de Ray e Tina, esta última inclusive destaca que já tinha lido em português um romance de Karina Sainz Borgo intitulado *Noite em Caracas*.

Ao perguntarmos às estudantes se elas costumavam ler mais obras de autoria feminina ou masculina e em que momentos das suas trajetórias enquanto leitores elas se sentiram incentivados a lerem textos literários escritos por mulheres, obtivemos alguns relatos interessantes, abaixo segue o depoimento de Luan sobre sua vivência na universidade:

Figura 14 - Marginalização dos estudos de gênero na universidade, segundo Luan



**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

O participante aponta que foi apresentado à literatura de autoria feminina na universidade, ele justifica “*não que eu eu nunca tinha lido nada, mas passava despercebido o nome do autor*” e acrescenta “*eu tô com uma disciplina agora, que na primeira unidade a gente estudou apenas o que as mulheres escreviam, juntando com o clube, eu percebi a presença de autoria feminina na literatura*”. Nesse depoimento, percebemos o quanto as escritoras foram invisibilizadas e excluídas durante os anos pelo cânone ocidental, como apontam Figueiredo (2020) e Zolin (2009), nos deixando a impressão de que elas tinham pouca ou nenhuma presença na literatura e o quanto é importante o trabalho de resgate da produção de autoria feminina e de estudo dessas obras em sala de aula.

Atualmente, percebemos um enfoque no trabalho com literaturas de autoria feminina em disciplinas eletivas/optativas, nos componentes curriculares obrigatórios de literatura fica ao critério do professor/professora apresentar ou não obras escritas por mulheres o que evidencia que ainda temos ementas fechadas e genéricas que podem dificultar o trabalho com essas literaturas como indicam as pesquisas de Santana e Alves (2019) e Silva *et al* (2018).

Luan aponta que mesmo com a eletiva de estudos de gêneros, que aborda literaturas de autoria feminina, em sua universidade, ainda existe um certo tipo de afastamento da parte dos alunos para cursarem disciplinas que discutem sobre o gênero, sob uma perspectiva feminista e LGBTQ+. Segundo ele, algumas pessoas são contra esse tipo de disciplina e preferem não cursá-la: “*O que achei interessante é que é uma eletiva do período, então meio que você tem*



*que pagar essa eletiva, mas algumas pessoas que eram contra, ou mais normativas, não quiseram pagar essa disciplina, nesse momento”.* Isso demonstra que ainda existem disciplinas, especialmente as ligadas aos estudos culturais, que se desconectaram de disciplinas consagradas por necessidade política, que são marginalizadas nos departamentos de literatura das universidades a partir da ideia de que elas vão destruir a alta literatura (Cevasco, 2003).

De modo semelhante, Ray afirma que a ausência das mulheres a incomodava desde a escola até a graduação, era difícil ver nos programas e nas bibliografias homens brancos cis, foi quando ela decidiu pesquisar mais sobre isso. Indicando que nos últimos anos, os jovens têm se interessado em pesquisas que descentralizam a predominância do olhar de um único sujeito (homem, branco), se debruçando sobre estudos de escrita literárias de autoras mulheres (Costa Junior; Pinheiro-Mariz, 2021) e hoje ela percebe que há significativos avanços em relação à visibilidade de literaturas de autoria feminina nesses espaços, mesmo assim ainda há uma resistência muito grande:

Figura 15 - Resistência à literatura de autoria feminina na universidade, segundo Ray

◀ (Pesquisadora) Você costuma ler mais obras de autoria feminina ou masculina? Em que momentos da sua trajetória enquanto leitor(a) estudante você foi incentivado (a) ou apresentado (a) à textos literários escritos por mulheres? ?

RAY - Eu poderia dizer que antes da graduação eu ficava um pouco incomodada, mas ainda não sabia o que era incômodo, e da graduação esse incômodo foi crescendo ... que a gente só tinha nos programas, na bibliografia, homens brancos e cis (na escola e na graduação). Mas eu ainda não tinha tanta consciência. Então lá no fim da minha graduação, mais ou menos lá pra 2004, eu comecei a pesquisar mais isso, não tinha esse incentivo ainda na universidade. Mais recentemente eu vim descobrir que já havia pesquisas, grupos de mulheres, lá pros anos 60 e 70, que discutiam sobre isso, embora menos que hoje. Descobri que tem uma editora, não existe mais, chamada mulheres, mas ainda é possível encontrar em sebos. Enfim, havia uma tentativa, havia trabalho, havia pessoas e grupos tentando mudar essa situação. A partir de 2014 em diante, isso já ficou mais presente no cotidiano, mas pessoas falando sobre isso nas redes sociais, nas universidades. Mas eu ainda sinto que ainda não foi completamente sanada essa questão, porque eu sempre ouço : como é que a gente vai incluir mais, não só a questão da autoria feminina, mas de tradutoras femininas, produtoras, editoras etc porque na prática, nos eventos e vestibulares, ainda predomina (a autoria masculina). Acredito que nas últimas duas FLIPS que isso mudou um pouco, em relação a mulheres e também escritores não brancos, indígenas etc. Então essa foi a minha experiência ...

**Eu sinto ainda até hoje uma certa resistência (a literatura de autoria feminina) estou fazendo agora uma segunda graduação, há professores que incluem em seu programa e na bibliografia, porém de forma artificial, para dizer que está antenado nas discussões, mas quando você vai ver, critica muito.** Professores homens no geral, vão apresentando as escritoras e já vão fazendo umas críticas estranhas. Não é uma crítica muito literária. Eu ainda sinto muita resistência, mesmo com muitos avanços. Eu ainda sinto que ainda há um longo caminho ...

**Fonte:** notas oriundas das discussões por videochamada elaboradas pela pesquisadora para este estudo (2023).

Ray está cursando sua segunda graduação e destaca que atualmente *“há professores que incluem (essas literaturas) em seu programa e na bibliografia, porém de forma artificial, somente para dizer que estão antenado nas discussões, mas quando vai ver, critica muito”* ela ainda acrescenta *“professores homens no geral, vão apresentando as escritoras e já vão fazendo umas críticas estranhas, não é uma crítica muito literária”*.

Não podemos comprovar a natureza das intenções dos professores, pois essa é uma impressão pessoal da aluna. No entanto, compreendemos que os conflitos por espaço no campo literário sempre estiveram presentes na história da literatura (Bourdieu, 1996), há sempre o estabelecimento de regras hierárquicas violentas ou discretas, é por isso que as literaturas de autoria feminina - que recebem valorização negativa da cultura dominante - se movimentam na cena literária em busca de espaço e de poder, o poder de falar com legitimidade (Dalcastagnè, 2012) e a questão não será resolvida apenas incluindo bibliografias dessas literaturas é preciso entender também como essas literaturas são trabalhadas em sala de aula. Uma vez que se o professor transmite uma valorização negativa à escrita feminina, isso não incentiva os estudantes a abrirem espaço para obras dessa natureza.

Nos relatos acima, percebemos algumas problemáticas da literatura de autoria feminina nas universidades. Primeiro, em muitas disciplinas de literatura fica ao critério do professor apresentar ou não textos literários de autoria feminina, visto que no componente curricular não existe essa obrigação. Acrescentamos que a problemática com essa ementa genérica nos cursos de Letras é identificada em outras universidades do Brasil (Silva *et al*, 2018).

Outro ponto importante é que quando há disciplinas focadas nessas literaturas, são optativas/eletivas. Sendo assim, nada garante, estruturalmente, que o estudante de Letras terá contato com textos literários de autoria feminina em sua formação leitora e profissional. Por último, mesmo que haja a inserção desses textos, há professores (sobretudo homens) que podem não valorizar suficientemente as escritoras e suas produções, através de críticas que reforçam a ideia de que os textos literários de autoria masculina são melhores, mais importantes ou preferíveis para o leitor de Letras.

Sabemos que a visão crítica do professor em uma disciplina influencia diretamente a perspectiva dos estudantes em relação a essas literaturas que fogem do dito cânone literário. Por isso, é importante não só apresentar as literaturas de autoria feminina, mas abordar adequadamente o seu valor estético, cultural, artístico e a sua diversidade. Trazendo

visibilidade para as obras e despertando a consciência de que mulheres sempre escreveram, de tudo, poemas, narrativas, ficção, autobiografias e com ótima qualidade literária.

Iniciativas como cursos de extensão e clubes de leituras também são importantes para provocar essa ampliação da leitura literária. Analisando as respostas das participantes do clube sobre as contribuições da leitura de contos de autoria feminina em outras línguas para as suas formações leitoras e profissionais, percebemos que a experiência estimulou tanto a leitura de obras literárias escritas por mulheres como de textos em outras línguas:

Quadro 8 - Contribuições do clube de leitura para a formação leitora e profissional de estudantes de Letras

| Você acha que essa experiência contribuiu positivamente para a sua formação leitora? Se sim, de que forma?   | Depois dessa experiência, você se sentiu motivado para ler mais obras de autoria feminina?  |
|--|---|
| Ray: Sim, para a formação leitora e também de pesquisadora e professora, porque amplia a visão de mundo e as práticas educacionais, além de contribuir para o dia a dia, a realidade, para se refletir sobre questões de extrema importância e urgência, como a questão da mulher escritora, mas também das mulheres como um todo, e das/dos exiladas/os, de diferentes etnias e culturas. | Ray: Sempre, sempre, sempre :-). Eu acho que já tinha mencionado para a senhora, há alguns anos eu não "consigo" ler homens, a não ser textos de trabalho... toda vez que penso em ler algum escritor, penso: ah, mas eu já li tantos, e faltam tantas mulheres, e aí dou prioridade para mulheres. Mas nos últimos anos também quis ler homens negros, indígenas, indianos, árabes...+ |
| Luan: Sim, pois ampliou o meu olhar para outras escritas, de outras culturas e de línguas diferentes.  | Luan: Sim.  |
| Naty: Sim, acho que contribuiu de forma bastante positiva. Tomei contacto com escritoras que não conhecia e essa foi uma experiência bastante enriquecedora. Discutir as leituras e os temas em grupo também foi muito interessante.   | Naty: Sim, sem dúvida alguma.   |
| Tina: Sim, contribuiu de forma a me instigar a ler em outras línguas, e procurar conhecer autoras fora do eixo Rio-São Paulo. A procurar conhecer escritoras e como levar esse conteúdo para a sala de aula.   | Tina: Com certeza! Por natureza eu já leio mais autoras femininas, agora vou procurar ler mais autoras francesas.   |

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir das notas oriundas das observações dos encontros síncronos do clube de leitura para este estudo (2023).

No quadro acima, as participantes relatam as contribuições da experiência para a sua formação leitora, Ray salienta que as leituras dos contos ampliou a sua visão de mundo e contribuiu para o dia a dia “*para se refletir sobre questões de extrema importância e urgência, como a questão da mulher escritora, mas também das mulheres como um todo, e das/dos exiladas/os, de diferentes etnias e culturas*”. De forma semelhante, Naty ressalta “*tomei*

*contacto com escritoras que não conhecia e essa foi uma experiência bastante enriquecedora*". Esses depoimentos mostram o quanto as literaturas decoloniais fornecem novos horizontes de pensamento e abrem espaço para lutas de mulheres de diferentes continentes, principalmente intelectuais do Sul-global, que contribuem para um entendimento mais complexo do mundo e das formas de dominação e exploração globais (Vergès, 2020).

Sabemos que os movimentos migratórios se inscrevem na perspectiva contemporânea de escrita feminina, isso porque se constrói a ideia de que a escrita feminina transita em territórios móveis, incertos e fronteiriços, literal e simbolicamente, esses exílios e migrações em massa vão possibilitar a produção estética de textos migrantes. (Oliveira, 2020). Por isso, é comum que a literatura sobre essa temática reflita de forma consciente ou inconsciente a história pessoal da escritora (Magalhães, 2019), o que amplia ainda mais a perspectiva dos leitores sobre exílio e especialmente mulheres que vivem ou viveram nessa condição.

Isso impacta positivamente as participantes como leitoras, visto que o contato com a diversidade literária proporciona mais possibilidades de construções de gostos através do conhecimento de outros mundos (Mortatti, 2018), desvelando a variedade e qualidade da produção literária feminina que antes fora excluída dos livros de história literária e do cânone tradicional (Zolin 2009; Viana, 1995). Sobre isso, Ray afirma: *"toda vez que penso em ler algum escritor, penso: ah, mas eu já li tantos, e faltam tantas mulheres (...) Mas nos últimos anos também quis ler homens negros, indígenas, indianos, árabes"*. Ela compreende que os escritores sempre tiveram visibilidade no Brasil, presentes nas aulas de literaturas e outros espaços de poder, principalmente aqueles de perfil branco, classe média, por isso ela sente que precisa dar espaço às vozes de grupos marginalizados, especialmente às mulheres, é uma questão de prioridade/necessidade.

Isso também incentiva as participantes a levarem essa perspectiva para a sala de aula enquanto professoras, como afirma Tina no quadro 8: *"Sim, contribuiu de forma a me instigar a ler em outras línguas, e procurar conhecer autoras fora do eixo Rio-São Paulo. A procurar conhecer escritoras e como levar esse conteúdo para a sala de aula."* Sendo assim, ao expandir essa prática para seus alunos, elas também contribuem para a formação leitora de estudantes do ensino básico.

Além disso, através da intercompreensão a estudante Tina se sentiu motivada para ler em outras línguas, acrescentando ainda no quadro 8: *"agora vou ler mais autoras francesas"*. Embora ela não tenha muito conhecimento desta língua e tenha tido algumas dificuldades na leitura do conto *Portrait de Famille* isso não a impediu de se interessar pelas escritas em

outros idiomas. Isso porque pesquisas em intercompreensão afirmam que a abordagem amplia o arcabouço linguístico-cultural e sensibiliza os estudantes para o contato com línguas românicas (Silva, 2017; Lira, 2020).

Outro aspecto positivo do clube foi proporcionar uma leitura coletiva para as participantes, declara Naty “Discutir as leituras e os temas em grupo também foi muito interessante”. Os clubes on-line têm algumas vantagens, eles possibilitam a interação rápida, com menor deslocamento, de pessoas de diferentes lugares, o que acarreta uma maior variedade de opiniões (Souza, 2018). A possibilidade de se conectar com outros leitores, exercitando a empatia, alteridade, estreitando laços sociais, fomentando novas ideias em um espaço acolhedor atrai amantes da literatura para espaços como os círculos de leitura.

De modo geral, além de instigar a curiosidade pela leitura de obras literárias escritas por mulheres, o curso ampliou a necessidade de se conhecer textos de vários espaços geográficos, proveniente de várias culturas, saindo do panorama majoritário de escritoras brasileiras eixo Rio-São Paulo e navegando em mares internacionais. As participantes olharam para outras línguas românicas como mais um mundo de possibilidades, compreendendo que se há tantas escritoras para se conhecer na literatura brasileira, originárias de diversas regiões, épocas, etnias e raças, quanto mais se pensarmos em outras línguas e sua diversidade de culturas e espaços geográficos. Isso nos mostra que conhecemos muito pouco os territórios de escrita feminina, visto que na cultura ocidental tivemos um maior domínio de literatura de autoria masculina durante muitos anos. É preciso correr atrás do tempo perdido e há muito tempo perdido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina a partir de uma abordagem plural, a intercompreensão de línguas, para a formação leitora de estudantes da área de Letras, através de um clube de leitura on-line. Para alcançarmos esse objetivo, realizamos um curso de extensão intitulado *Clube de leitura plurilíngue on-line: o exílio na voz de escritoras que escrevem em línguas românicas* que contou com a presença de estudantes de Letras provenientes de vários estados do Brasil e uma participante de Portugal. A partir dessa ação, construímos a análise dos dados a partir de três categorias: experiência de leitura de contos literários em outras línguas com estudantes de Letras; contribuições da leitura de contos sobre o exílio para a formação humana de estudantes de Letras; e como o contato com textos literários escritos por mulheres reverbera na formação leitora e profissional de estudantes de Letras.

Quanto à experiência de leitura em línguas estrangeiras, podemos afirmar que apesar dos empecilhos, relacionados principalmente à falta de compreensão de todas as palavras e de partes importantes do texto, os benefícios se sobressaíram. Dentre eles, constatamos a primeira contribuição que a leitura através da intercompreensão pode proporcionar para a formação de estudantes de Letras: a expansão do horizonte linguístico-cultural em relação a outras línguas. Essa expansão está ligada não somente à ampliação de conhecimentos sobre as línguas e culturas, mas também ao estímulo da sensibilidade para aprender outros idiomas ou procurar ler textos literários neles. Além disso, a prática colaborou para o desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliam na compreensão de textos em línguas românicas, incluindo a língua portuguesa, língua materna das participantes da pesquisa.

Evidenciamos que a recepção literária do conto em língua portuguesa, foi mais confortável, visto que as estudantes não tiveram que despender muito tempo e concentração na decifração dos signos e passaram diretamente para a interpretação da narrativa. Exceto a estudante de Portugal que teve algumas dificuldades no vocabulário brasileiro da obra, isso nos mostra que existe também um plurilinguismo interno, aquele presente nas variações linguísticas e regionais de cada língua. No entanto, apesar da leitura em português ser mais acolhedora, salientamos que a recepção em outros idiomas não foi meramente decodificativa, ela foi um processo argumentativo e principalmente afetivo, despertando muitas emoções.

Nesse contexto, observamos as contribuições da temática exílio para a formação humana dos estudantes. A principal contribuição está relacionada à reflexão crítica sobre o

exílio e sobre as temáticas que se relacionam a ele nos contos que foram trabalhados, tais como racismo, isolamento, solidão, ser mulher, ser idoso, fome, pobreza, religião, entre outras. Muitas participantes se emocionaram ao relatarem seus próprios exílios em relação à alienação, a pequenos lutos da vida cotidiana, ao isolamento social, à solidão, às dificuldades de ser mulher na sociedade.

Ressaltamos que o texto literário tem o poder de permitir a ruminação de temáticas sensíveis, que atravessam a vida do leitor, mas que às vezes são difíceis de se compreender. O fato de as participantes da experiência estarem inseridas em uma comunidade leitora, o clube de leitura, proporciona um acolhimento e a troca de visões e experiências pessoais, o que facilita o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, alteridade, resiliência, respeito e pensamento crítico.

Quanto ao contato com textos literários escritos por mulheres e seus impactos para a formação leitora e profissional de estudantes de letras, destacamos a sensibilização para a leitura de obras literárias de autoria feminina como principal contribuição. Ressaltando principalmente o incentivo à leitura de escritoras decoloniais provenientes de diversos espaços geográficos, com diversas origens étnicas, raciais e culturais. A literatura é um campo vasto, é importante que o estudante de Letras tenha ao menos um conhecimento básico de escritas que fogem ao que é considerado cânone e sobretudo da literatura de autoria feminina, um terreno que, apesar dos avanços, precisa ser muito explorado.

Ao investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina através da intercompreensão para a formação leitora dos estudantes de Letras, verificamos que o clube de leitura contribuiu positivamente para as práticas leitoras das participantes, na ampliação do arcabouço linguístico-cultural, no desenvolvimento de pensamento crítico e competências socioemocionais e no encorajamento para um contato mais frequente com obras literárias decoloniais.

É importante destacar que tivemos alguns desafios na nossa caminhada, não esperávamos que haveria estudantes que não consentiriam participar da pesquisa, isso nos faz refletir que o ambiente de cursos on-line deixa as pessoas cômodas para negarem mais facilmente à participação, por inúmeros motivos, como desconfiança ou medo de ser exposto. Imaginamos também que haveria mais participantes estrangeiros, mesmo que em menor número, pois divulgamos o curso em diversas redes sociais e grupos de Whatsapp que tinham estudantes de outros países, mas tivemos apenas uma participante de Portugal.



Sabíamos que provavelmente teríamos mais mulheres participando do clube, mas não esperávamos que teríamos apenas um homem no curso, por isso decidimos durante nossa pesquisa utilizar “as participantes” para representar esse grupo majoritariamente feminino. Também não contávamos que a maioria das pessoas não iria escrever os diários de leitura - que acabaram não sendo utilizados na análise - mas como utilizamos vários instrumentos de coletas de dados, isso acabou não prejudicando o nosso trabalho. Embora nem tudo tenha saído exatamente como esperado, compreendemos que os imprevistos nos auxiliaram a ter uma nova perspectiva sobre a nossa investigação.

Ler em outras línguas, principalmente quando se tem pouco conhecimento sobre elas, tem seus obstáculos - já descritos neste trabalho. Como lidamos com seres humanos e suas subjetividades não podemos generalizar afirmando que a experiência de leitura através dessa abordagem será positiva para todos, mas no nosso caso, com o nosso público-alvo - leitoras maduras, experientes, muitas dentre elas pesquisadoras - os efeitos positivos excederam os negativos. Ressaltamos que pensávamos que o clube plurilíngue seria apenas o espaço em que realizamos nossa pesquisa, mas ele teve um papel fundamental na leitura das participantes, uma vez que facilitou a colaboração mútua, a troca de interpretações, contribuindo para a intercompreensão dos textos literários e propiciando um espaço de acolhimento, de escuta e de amizade.

Para concluir, acreditamos que é importante incentivar mais pesquisas com as abordagens plurais no Brasil, visto que elas proporcionam conhecimentos linguísticos e culturais tão relevantes para professores em formação e alunos, de ensino básico ou superior. Acentuando principalmente experiências com a intercompreensão e textos literários de autoria feminina com perspectivas decoloniais, considerando que observamos que a maioria dos estudos com intercompreensão mescla vários tipos de texto, artigos, notícias, publicidades e às vezes textos literários, sendo poucos os estudos específicos sobre literatura nesse campo.

## REFERÊNCIAS

APRILE, S. De l'exilé à l'exilée: une histoire sexuée de la proscription politique outre-manche et outre-atlantique sous le second empire. *Le mouvement Social*. nº2025, 2008, p. 27-38.

BOURDIEU, P. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 160.

BOURDIEU, P. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 432 .

BAGNO, M. Curso de Letras? Pra quê? Conferência de abertura do VII EBREL - Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras (Brasília, UnB). 2012. Disponível em :< <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1>>. Acesso em 07 jun. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política* [online], Brasília, nº 11 , p. 89-117, maio - agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/84178#:~:text=Refer%C3%AAncias,de%20Ci%C3%AAncia%20Pol%C3%ADtica%20%5Bonline%5D>.

BEACCO, J.C. *Langues et Répertoire des Langues: Le Plurilinguisme comme manière d'être en Europe*. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil d'Europe, 2005.

BAKER, R. M; BIALYSTOK, E. Processing differences between monolingual and bilingual young adults on an emotion n-back task. *Elsevier*. nº 134, 2019. p. 29-43.

BIALYSTOK, E; SENMAN, L. Executive Processes in Appearance–Reality Tasks: The Role of Inhibition of Attention and Symbolic Representation. *Child Development*. nº 2, v 75, março 2004, p. 562-574.

BIALYSTOK, E; The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *American Psychological Association*. nº143, 2017. p.233-262.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRITO, K. *Influências interlinguísticas na mente multilíngue: perspectivas psicolinguísticas e (psico) tipológicas*. 2011. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BUTLEN, Max. *Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen*. [Entrevista concedida a] Belmira Oliveira Bueno e Neide Luzia de Rezende. *SciELO*, São Paulo, 41(2), abril-junho, 2015.

BORGO, K. *Tijeras*, 2019: Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/>.

BRUM, E. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CÂMARA, E. S. *Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte*. 2020. 390 f. Tese (Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020.

CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Disponível em: [http://parents.ecml.at/Portals/53/Documents/regards\\_les\\_approches\\_plurielles\\_en\\_ligne.pdf](http://parents.ecml.at/Portals/53/Documents/regards_les_approches_plurielles_en_ligne.pdf). Acesso em 06 julho 2019.

CAROLA, H. C. Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes do Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CEVASCO, M. E. Dez lições: sobre estudos culturais. *Boitempo*, 2003, p. 9-99.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*. Brasília: UnB, 1999.

COUTINHO, Fernanda Maria Abreu. Pierre Bourdieu e a gênese do campo literário. *Rev. de Letras - Nº. 25 - Vol ½ - jan/dez*. 2003.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 1ª edição, 2022.

COSTA, A; HERNÁNDEZ, M; SEBASTIÁN-GALLÉS. Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Elsevier*. nº 106, janeiro 2008. p. 59 - 86.

COSTA JUNIOR, J.V.L; CARVALHO, T. L. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no nordeste brasileiro. *Revista X*,v.15 ,n.5, p.172-193, 2020.

COSTA JUNIOR, J. V. L.; PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões sobre literaturas estrangeiras de autoria feminina como objeto de estudo em pós-graduação. In: FARIAS, A. A. C; SANTOS, J. O (org). *Questões de gênero: percepções e debates nas humanidades*. Aracaju: Editora IFS, 2021.

CONDÉ, M. *Le cœur à rire et à pleurer: contes vrais de mon enfance*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1999.

DEGACHE, C. *Didactique du plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02122652/document>. Acesso em 29 jun 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

FIGUEREIDO, Eurídice. *Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora Zouk, 1ª edição, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HALL, S. *Da diáspora – identidades e mediações*. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUFEISEN, B.; JESSNER, U. Learning and teaching multiple languages. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 109 – 138.

JOUBE, V. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002

KOMOROWSHA, H. *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 2011.

LIMA, Carmélia Pereira de. *A Intercompreensão de Línguas Românicas: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande, Natal, 2015.

LIRA, Mariana de Normando. Literatura africana para crianças pelos caminhos da intercompreensão de línguas românicas. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

LONG, E. Book clubs: women and the uses of reading in everyday life. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. 381 p.

MAGALHÃES, C. A. . “Réquiem para um solitário”: migrações, exílio de si, melancolia. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 58, p. 1–12, 2019. DOI: 10.1590/2316-4018582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/28038>. Acesso em: 14 set. 2023.

MARQUES, I.S. *Autour de la question du plurilinguisme littéraire*. Les Cahiers du GRELCEF. N° 2. La Textualisation des langues dans les écritures francophones. Mai 2011.

MARQUES, I.S. *O Romance plurilíngue ou como a língua incorpora a cultura do outro*. Cadernos de linguagem e sociedade, 13 (1), 2012.

MORAIS FILHO, E. P. *Línguas, Literatura e Intercompreensão: Estudo sobre as Representações de Professores*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosario. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

KURUVILLA, G; MUBIAYI, I; SCEGO, I; WADIA, L. *Pecore Nere Racconti*. Roma: Editori Laterza, 2005.

NASCIMENTO, S. L. Benefícios Cognitivos do Plurilinguismo para além do aprendizado de uma língua estrangeira. 2020. 74f (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, - Paraíba - Brasil, 2020.

NOUSS, A. *La condition de l'exilé*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística*. Synergies, Brésil, número 7, p.19-26, 2009.

OLIVEIRA, M. F. Territórios móveis de uma escrita feminina em construção: perspectiva contemporânea de exílio e literaturas migrantes. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, n. 35, v.14, maio/agosto de 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11866/6315>.

PORTELA, G. L. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de formação de professores da UEFS. Disponível em: <[www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens\\_metodologicas.rtf](http://www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf)> Acessado em: 25/05/2017.

PINHEIRO, A. de O. Concepções e desafios no ensino e estudo da Língua Espanhola. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed.11, Vol.19, p. 71-76. Nov. 2020.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Literatura e abordagens plurais para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue. In. ANDRADE, Antônio (org). *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 205-231.

PICARD, M. *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986. p. 319.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Lisboa: Edições Asa, 2001.

SANTANA, L.S; ALVES, I.A.A. A (In)visibilidade do ensino de Literatura de Autoria Feminina nos cursos de licenciatura. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI., 2019, Campina Grande. Anais [...] Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-12.

SAID, E. W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SAER, D. J. *The Effect of Bilingualism on Intelligence*. British Journal of Psychology, nº14,

1923, p. 25-38.

SILVA, J.A.S. *Intercompreensão de línguas românicas e literatura na educação de jovens e adultos para a formação humana*. 2017. 162 f. Dissertação ( Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SILVA, L.P; COMIN, C. L; MASTROBERARDINO, R. E. Elas na academia: a autoria feminina no currículo do curso de letras da UFPR. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, v. 4, n. especial, jan/jun, 2018.

SOUZA, W. E. R. Clubes de Leitura: entre sociabilidade e crítica literária. *Informação&infomação*, Londrina, v.23, n.3, p. 673 - 695, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>.

SOUZA, Dalva Inês de et al. *Manual de orientação para projetos de pesquisa*. Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013.

SOUZA, R. *Escola Plurilíngue: Efeitos da Intercompreensão na Aprendizagem de Língua Portuguesa*. Curitiba: Appris, 2019.

VIANA, L. H. Por uma tradição do feminino na literatura brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 5, 1993, Natal. Anais ... Natal: UFRN, Universitário, 1995, p. 168-174.

VERGÈS, F. *Um feminismo decolonial*. Trad. de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. São Paulo, Tordesilhas, 2014

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

ZOLIN, L. O. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, T; ZOLIN, L.O (Org). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009. 327-336 p.



Zolin, L. O. (2018). Estratégias de subjetificação na ficção contemporânea de mulheres: exílio, migração, errância e outros deslocamentos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 40(2), e41656. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41656>

## APÊNDICES

## Apêndice I - Contos lidos no clube de leitura

### TIJERAS - Karina Sainz Borgo

Llegaron a Cúcuta a mediodía. Estaban hambrientas todas, excepto la abuela, que se tumbó en el asiento con los ojos clavados en el techo de la camioneta. Cuando empezaron los viajes, la vieja Herminia dejó de comer por miedo a que su hija y su nieta la abandonaran en una trocha de la frontera. Había convertido el hambre en una forma de estar a salvo.

Al comienzo cruzaban sólo una vez al mes. Ahora lo hacían todas las semanas. Salían cuando aún no rompía el alba. Regresaban ya entrada la noche, a veces con tres tomates pequeños o un paquete de espaguetis que les duraba, como mucho, para dos días. Los hervían en agua con sal y los comían en el desayuno, el almuerzo y la cena. Daba igual lo que consiguieran, a Herminia cada viaje le pulverizaba los huesos.

–Se lo dijimos, mamá: quédese en la casa, ¡pero usted ni caso!

–Uhum –resopló la vieja, rumiando sus miedos como si masticara chimó.

–Es usted más terca que una mula –repitió Koralia mientras rebuscaba en el fondo del bolso.

Después de mucho insistir, su hija consiguió un caramelo viejo y un paquete de pañuelos desechables, nada más. Las últimas mandarinas las habían comido antes de llegar a Capacho Viejo.

–¿Y qué quieres? ¿Qué me quede sola en esa casa? –rezongó Herminia–. El día menos pensado ustedes no vuelven y me dejan tirada.

–Mamá haga el favor y no diga pendejadas.

–¿Cómo la vamos a dejar tirada, abuela? –terció Milagros, su nieta, mientras mecía en brazos a una criatura-granada que estallaba en llanto de forma inesperada hasta reventarle el tímpano a la familia entera.

Herminia soportaba con estoicismo aquellas expediciones. Era gocha hasta la médula. Tenía el aire reservado del páramo andino, las piernas combadas hacia afuera y llevaba el pelo recogido en un moño discreto. Quien la hubiese visto unos años atrás, no la habría reconocido. Había perdido tanto peso que su rostro se convirtió en un balón espichado, la versión estropeada de aquella que alguna vez sostuvo las riendas de su vida y la de quienes la rodeaban.

En nada se parecía ya a la mujer oronda a la que los niños llamaban cara arepa. De tantas que horneó, Herminia terminó pareciéndose a aquellos panecillos de trigo que vendía en una pequeña bodega a la que un grupo de militares prendió fuego en una redada estudiantil. Nadie se hizo cargo del destrozo. A partir de ese momento, los años cayeron sobre Herminia como un alud, hasta sepultarla por completo.

No era una mujer dulce y si alguna vez lo fue, ya no lo recordaba. Reía poco y conservaba ese aspecto rocoso y severo que confieren los vestidos de permalina, como si en lugar de ropa llevara puesta una cortina. Su marido Antonio había muerto diez años atrás. Una madrugada su camión de mercancías

descarriló en una curva de la carretera trasandina y se estampó contra la roca de un precipicio. Nunca llevó luto, aunque cualquiera diría que Herminia nació con cara de viuda. No lo tuvo fácil la vieja, pero tampoco se quejaba. Ni su madre ni su abuela lo hicieron, ¿por qué iba a hacerlo ella?

–Abuela, coja a la niña mientras mi mamá y yo vamos a resolver un asunto –le dijo su nieta, muy fresca–. Espérenos aquí, ¿oyó?

–Sí, m’hija, la oí.

Herminia resopló y cogió a la cría en brazos. No le hacía demasiada gracia lo de cuidar a la bebé, pero aprendió usarla como seguro de vida: tenerla la protegía. Estaba convencida de que sólo así regresarían a buscarla. Lo había escuchado tantas veces. Antes de salir del país, las familias abandonaban a los viejos. Los dejaban a su suerte con una manta y una botellita de agua a las puertas de un hospital. Así morían los ancianos al otro lado de la frontera: embadurnados de miedo y preguntando cuándo volverían sus hijos a recogerlos.

La vieja miró al cielo, implorando que un rayo hiciera desaparecer el parque Santander, a esa hora lleno de palomas y arrastradores, que era como llamaban en la frontera a los hombres y mujeres que se dedicaban al trueque o llevaban por la solapa a un potencial cliente. Aquellos sujetos compartían con las palomas un aire estropeado y pulgoso. Y así como ellas se arrebatan las colillas de cigarrillos –ya no había pan para alimentarlas–, los arrastradores se disputaban a picotazos a los pobres diablos dispuestos a cambiar hasta las muelas por unos pesos.

Koralia y Milagros desaparecieron calle abajo. Les tomó diez minutos llegar a la peluquería Los Guerreros. Era un local cochambroso, decorado con recortes de revistas de moda de los años ochenta: pelos cardados, párpados púrpuras, chalecos con estampados de bacterias y vestidos pasados de moda. Afuera, un grupo de gente hacía cola para entrar. No iban a peinarse, acudían a vender el pelo.

–Por el tuyo te damos sesenta mil pesos, por el de tu mamá un poco menos –les dijo una mujer cuando, al fin, les tocó el turno.

–Pero si yo también tengo una melena larga –ripostó Koralia.

–No tiene el mismo brillo y para fabricar nuestras pelucas usamos pelo de primera calidad. Koralia bajó la mirada mientras la peluquera sostenía una hebra de su cabello con la yema del dedo índice y pulgar.

–Está seco y falto de vitaminas. Luce quebradizo –insistió la mujer.

–Bueno, ya está –zanjó Koralia– ¿Lo quiere o no?

–Si lo cortamos completo, serían veinte mil pesos.

–¿Sólo veinte mil?

–Y le estoy haciendo un buen precio.

–Mamá no se afane –interrumpió Milagros–. Si lo juntamos con mis sesenta mil pesos ya tendremos ochenta. No es un mal negocio.

–Malo no, pésimo, hija.

–Oiga, doña, si quiere se lo piensa y vuelve después. Yo no puedo estar todo el día esperando a que usted se decida.

–Si ella no quiere, yo sí –se adelantó Milagros, para no perder el viaje.

–Ponte esto –la mujer le extendió un batín negro– y espérame en aquella silla. Voy a llamar a la peluquera.

–¿Estás segura de que quieres cortarte el pelo, hija? –dijo Koralia en voz baja.

–Es sólo pelo, mamá. Y con eso no se paga en el mercado.

Su madre la miró como si la esperara al otro lado de un largo túnel. Se recogió el cabello en una coleta y fue a buscar a la mujer que había hecho la tasación a la baja de su melena. Regresó al poco rato, con un batín negro salpicado de manchas de tinte y se sentó junto a su hija. Tenían aún doce personas por delante.

Más que una peluquería, aquello parecía un barracón: sin espejos ni lava cabezas y con apenas una hilera de sillas de plástico donde las mujeres tomaban asiento para dejarse trasquilar. Las peluqueras no era tales. Cortaban y punto. Se acercaban con un peine. Extendían primero los mechones y luego hundían la tijera. Cortaban lo más pegado al cráneo posible, para no desperdiciar ni una hebra.

Cuando al fin les tocó el turno, madre e hija se sabían de memoria el sonido de las hojas al contacto con el pelo. Un chasquido, un zarpazo, una extracción. Arrancarse cosas para venderlas a quien quisiera pagarlas. Sintieron ganas de echar a correr o llorar. No hicieron ninguna de las dos. Esperaron.

La vieja Herminia estaba nerviosa. Eran casi las seis de la tarde y el sol empezaba a guardarse, medroso, en el atardecer de una ciudad fronteriza. De tanto llorar, la niña había caído rendida. Es lo que tiene el hambre: cuando uno se acostumbra a ella, anestesia cualquier pulsión. Adónde había ido a parar aquello que parecía duradero, se preguntó Herminia entre bandadas de palomas inmundas.

Koralia y Milagros aparecieron. Las reconoció por la ropa. De lejos parecían flacas y mustias, adelantadas en una vejez que no les correspondía aún. Herminia se quitó las gafas y las limpió con el vestido, para verlas mejor. A Koralia le faltaba todo el pelo y a Milagros le había quedado una pelusilla de pollo flaco. Más que del mercado, parecía que volvían de una guerra. Llevaban en la mano dos paquetes de pasta que metieron en la mochila sin decir palabra.

–Recoja mamá, que el último camión hacia Rubio sale en quince minutos.

Llegaron a casa pasadas las doce. Pusieron a calentar tres tazas de agua en una olla grande en la que vaciaron un cuarto de kilo de espaguetis. Después de acostar a la bebé, se sentaron las tres a la mesa. La vieja Herminia apenas tomó una tacita con el agua almidonada que recogió del fregadero. Sus hijas separaban los hilos de pasta con un tenedor. No los removían, los peinaban, como quien se mesa los

cabellos servidos en un plato de peltre.

–Vaya a dormir mamá. Mañana temprano volvemos a Cúcuta –le dijo Koralia.

–¿Ya qué, pues?

Herminia no había terminado de pronunciar la frase cuando sintió la mirada de su hija clavándose en el moño hirsuto recogido sobre su nuca.

### **DOCUMENTI, PREGO** - Ingy Mubiayi

«Dobbiamo aiutare Abdel Hamid a preparare i documenti», si leva imperiosa una voce dai fornelli, mentre io e mio fratello ci affaccendiamo intorno alla tavola nell'intento di imbandirla di tre piatti, tre bicchieri, tre forchette e qualche tovagliolo. Lì per lì non colgo il senso profondo di quella frase, anche perché sono concentrata sulla sigla del mitico Ispettore Capo Derrick: la serie televisiva più inumana che abbiamo mai seguito. Ci ha completamente stregati quel modo di comunicare ai familiari la morte di un congiunto: faccia a faccia a meno di due centimetri, reazione dei parenti nulla. Quando sono particolarmente prossimi, tipo padre e figlio, è più che sufficiente un «Ah, vi prego di lasciarmi solo, è una pena incontenibile per me». Mai una lacrima.

Una volta a tavola, nel mezzo delle chiacchiere quotidiane, mia madre rilancia, lasciando cadere un «aiutiamolo a preparare subito questi documenti». E io non raccolgo di certo.

Ma gli ingranaggi del meccanismo sono stati messi in moto con la parola d'ordine DOCUMENTI ripetuta tre volte (una da Derrick quando scoprono il cadavere). La prima conseguenza è un senso di malessere metafisico con ripercussioni molto fisiche. Come quando ti ubriachi di gin e per riprenderti ti fai una doccia, ma, sorpresa!, il bagnoschiuma è al ginepro. Terribile. Certo, io non dovrei conoscere questa sensazione: sono musulmana. E certo non descriverei a mia madre il fastidio che mi suscita la parola DOCUMENTI in questi termini.

Insomma, non è questo il punto. Il punto è che adesso quella minaccia aleggia sulle nostre teste e io non ho scampo. A chi è rivolto secondo voi l'invito? Allora: mia madre è impegnata tutto il giorno e tutti i giorni, tranne il giorno del Signore di queste terre (anche se qualcuna delle sue benefattrici, quali si considerano le signore che prendono delle straniere a ore, le ha detto che dato che la domenica non è giorno di festa per la tua religione, perché non fai una scappatina la mattina, ma con comodo, per carità di Dio?). E tra l'altro, sempre mia madre, ha qualche difficoltà a mettere insieme l'alfabeto latino. Mio fratello è sì in grado di mettere insieme l'alfabeto, anche abbastanza bene, ma è il piccolino di casa, nonostante i suoi centonovantadue centimetri di altezza e i tre lustri e mezzo che lo separano dalla sua apparizione nella mia vita. E poi è maschio. Quindi l'unica che risponde a tutti i requisiti sono io: buona capacità di assemblare e decodificare i caratteri latini in forma orale e/o scritta, familiarità con i luoghi della burocrazia, maggiore età sopraggiunta, femmina, dunque impossibilitata per questioni genetiche a dire di no, e soprattutto libera da impegni di ogni sorta in quanto universitaria. Insomma, l'eletta.

Il senso di malessere non mi passa nemmeno dopo questa considerazione mistica, anzi un leggero

capogiro mi fa vedere le stelline. Intanto mia madre entra nei dettagli, raccontando di quanto sia bravo Abdel Hamid, di quanto sia lavoratore, di quanto sia sfortunato e soprattutto della sua poca dimestichezza con la logica burocratica, concludendo che quindi abbiamo il dovere, in quanto musulmani, di aiutare un musulmano, ma anche in quanto persone civili, certo.

L'orgoglio dell'engagement civile non mi consola, anzi, oltre al malessere e al capogiro, mi assale una certa nausea. Allora decido di distrarmi con il mezzo adibito a tale funzione e mi concentro su una Monaco di Baviera opaca (forse bisogna regolare la luminosità dell'apparecchio), sprofondata in un inverno perenne. Le immagini, però, mi conducono in un posto familiare. Quel portone mi sembra di conoscerlo... ma è l'ingresso della questura centrale, quella di via Genova! E riconosco il poliziotto all'entrata, quello che non ti guarda in faccia quando gli chiedi con la massima cortesia quale ufficio è preposto a una tal pratica, visto che a colpi di circolari cambiano di funzione e di sito ogni due lune. Quello che in risposta bofonchia sempre qualcosa in dialetto stretto, con le «e» così aperte che ti si scagliano nel cervello come note stonate. Quello che, adesso, mi fissa con un sorriso umano.

Mi guardo intorno stralunata, ma mio fratello è intento a infilzare tutti i fusilli che ha nel piatto, e sono tanti, con una sola forchettata. Essendo in piena età della contestazione, discute svogliatamente con mia madre dell'incapacità di Abdel Hamid, e con un percorso logico, anche se gretto e poco argomentato, gli dà dello stupido. Mia madre, che invece è nell'età della riscoperta delle radici, quindi esaltazione dei vincoli tribali tramite la rivalutazione dell'appartenenza etnica e religiosa, gli rilancia l'accusa con un ragionamento straordinariamente simile. Entrambi non si sono accorti di niente.

Tento di attirare la loro attenzione sulla nuova puntata sicuramente girata qui a Roma, ma sono troppo presi a parlarsi addosso e ricevo solo qualche mala parola. Li lascio al loro passatempo e rivolgo tutta la mia attenzione allo sceneggiato (o fiction, come si dirà in un futuro prossimo). Ma le immagini ripiombano su un cielo bigio: in pieno centro città una Mercedes sta parcheggiando davanti al cancello di una casa con giardino. Mi rendo conto che si tratta di allucinazioni, eppure ho smesso di assumere sostanze stupefacenti da quando non mi stupefaccio più. Naturalmente mia madre ignora questi miei trascorsi, e non in quanto araba o musulmana, ma per la sua natura di mamma.

«Ma quanti giorni ci avremo mai messo a preparare quei documenti!», di nuovo rivolta a me. Duecentotrentasette, calcolo rapidamente: sette mesi tre settimane due giorni più una manciata di ore. Oltre al malessere, al capogiro e alla nausea, mi si annebbia un po' la vista, e così mi perdo la scena madre della comunicazione ai familiari della dipartita dell'amatissimo congiunto, sospetto omicidio. In compenso il mio terzo occhio si risveglia.

Negli ultimi anni abbiamo sognato rannicciati sul divano dinon dover più esibire quel foglio azzurrognolo, che tanti rappresentanti dello Stato si rigiravano tra le mani non sapendo bene che farci. O il momento in cui non avremmo dovuto più vagare nei meandri di via Genova alla ricerca dell'uomo giusto per il rinnovo del fatidico FOGLIO DI SOGGIORNO, l'uomo che non ti rispedisce alla circoscrizione per produrre certificati attestanti la tua esistenza in vita, il fatto che sei proprio tu che ti chiami così e che ti firmi colà, e che quella che dice di essere tua madre sia effettivamente tua madre (decine di anni dopo saranno sostituiti da un solo, semplice atto: «autocertificazione»). Negli anni precedenti, invece, rannicciati sul lettone perché sprovvisti di camera da soggiorno (!), sognavamo di riuscire a ottenere quel pezzo di carta da esibire a chi di dovere. Perché chi di dovere venne a chiedercelo. Che spavento quando arrivò quella prima richiesta: un foglio invitava mia madre a comparire in questura per riferire sul suo status. Era il lontano 1982, non c'era ancora stata la legge Martelli e non si immaginava certo di arrivare a una Bossi-Fini passando per una Turco-Napolitano. Ancora non sappiamo come mai ci chiamarono, ma sospettammo sempre una soffiata, scartando

subito, e non prendendo più in con siderazione, l'ipotesi che i potenti mezzi della polizia di Stato fossero tutto sommato efficienti ed efficaci. Insomma, persettimane ci comportammo come testimoni sotto protezione come nei bei film americani che piacevano tanto a mia madre, prima che si facesse prendere da un anti-imperialismo globale: trascorrevamo tutto il giorno fuori casa.

La mattina io e mio fratello andavamo a scuola. Nella sua ingenuità (d'altronde aveva solo 27 anni quando successe tutto ciò), mia madre non pensava che le forze dell'ordine sarebbero arrivate a scoprire quale scuola frequentavamo e a venire a prenderci lì. Lo riteneva un posto sicuro, all'epoca la scuola era ancora un luogo sacro, come stare in una chiesa (ineffetti tutte le mattine per prima cosa si recitava il Padre Nostro, e vi assicuro che lo conoscevo molto meglio della Sura Aprente del Corano, mi piaceva molto quel riprendere fiato e passare con slancio all'Ave Maria). Io uscivo a mezzogiorno e mezzo e mangiavo un panino nel giardinetto della scuola aspettando che mio fratello finisse il tempo pieno. Di solito Rosa, la bidella, che faceva tanta paura perché urlava sempre nei corridoi, si sedeva lì accanto. Non diceva niente, si metteva lì vicino ad armeggiare con i suoi uncinetti. Io avevo una gran paura che fosse anche lei della polizia e che mi stesse controllando per loro conto. Quando mio fratello usciva, andavamo di corsa a prendere l'autobus, rigorosamente senza biglietto, e scendevamo all'altro capolinea, dove aspettavamo mia madre, che ci portava sempre qualcosa di buono, cioccolatini o un succo di frutta, cose che a casa ce le saremmo sognate. Peccato che era quasi sempre di pessimo umore. E lì stavamo al centro, a piazza Cavour! Facevamo due tragitti fondamentali: da piazza Cavour a piazza di Spagna, attraversando ponte Cavour, oppure a piazza Navona attraversando ponte Umberto I. In quelle piazze ci sedevamo a parlare, a guardare la gente, oppure ci addentravamo nei vicoletti lì intorno per scoprire nuovi percorsi. A me era assegnato il compito di leggere le targhe delle strade, così facevo esercizio, mamma memorizzava nomi e percorsi, e mio fratello storpiava tutto facendoci ridere a crepapelle.

Questi erano i nostri vagabondaggi senza meta, un ciondolare tra vie, piazze e lungofiumi. Poi invece c'erano i tour organizzati e mirati che si svolgevano in giorni prestabiliti.

La domenica mattina era sempre dedicata a Porta Portese: il mercato che raccoglie tutto il raccogliabile, nazionale ed estero. Andavamo all'alba, i banchi erano tutti montati con la merce in bella mostra e c'era già tanta gente che girava, contrattava, comprava. Qualcuno, come noi, rovistava solo tra la montagna di roba. Mia madre mi raccomandava di stare molto attenta, ché lì c'erano italiani che rubavano il portafoglio, e non era un mio problema, e zingari che rubavano i bambini. Quindi dovevo fare particolare attenzione a mio fratello. Il che voleva dire che io ero fuori pericolo, e non capivo che diamine ci potevano fare con mio fratello, ma stavo lo stesso attenta perché quello che diceva mia madre è insindacabile. A forza di andarci tutte le settimane, a Porta Portese avevamo fatto amicizia con gli ambulanti, e io pensavo che erano veramente sfortunati: loro erano destinati a girovagare in eterno, noi invece eravamo ambulanti temporanei, pensavo.

Lasciavamo il mercato solo dopo averlo percorso in tutte le direzioni, o quando mio fratello cominciava a dare segni di squilibrio. In quei momenti, se uno zingaro me lo avesse chiesto glielo avrei anche impacchettato con un bel fiocchetto. Allora prendevamo un autobus e raggiungevamo un posto incantevole: Castel Sant'Angelo, già Mausoleo di Adriano, il cui fossato era adibito a giardinetto prima che divenisse importante sito dell'Estate Romana. Lì mia madre ci dava i panini, di solito con la frittata, che aveva preparato la mattina mentre bevevamo il latte con il pane sbriciolato dentro. Poi mio fratello si addormentava e anche mia madre perdeva un po' i sensi. E in quelle nostre sieste forzate all'aperto io tiravo fuori il mio oggetto fantastico e via, andavo lontano là dove l'avventura mi portava. Allora non esistevano più piazza Cavour, l'autobus, la scuola, né tanto meno i cattivi che volevano costringerci a presentarci da loro, alias i poliziotti che ci avevano convocati.



Erano libri per ragazzi che Rosa, la nostra cattivissima bidella, provvedeva a lasciare distrattamente sulla panchina quando faceva i suoi lavoretti. Me ne lasciava due per volta e io poi glieli rimettevo là, come se niente fosse. Quanti personaggi ho conosciuto e che storie, tutte di avventura, ricerche, scoperte, scomparse, ritrovamenti... Ed era importante che finissi presto di leggerli, perché poi dovevo raccontare tutto alla mia platea, mia madre e mio fratello, che manifestava un vivo interesse, tanto che a volte ero costretta ad alterare alcuni eventi per soddisfarli di più.

Altri giorni c'era il giro delle chiese. Si trattava di andare in certe parrocchie, alcune lontanissime (una volta abbiamo preso il treno), in giorni e orari stabiliti, fare una discreta fila, interagire con altri raccontando la propria vicenda e prestando attenzione alla loro (quelli erano i nostri mezzi di informazione), per poi raggiungere un magazzino dove erano raccolte tutte le cose che le persone perbene non usavano più e che con animo caritatevole offrivano ai poveri. Pur essendo noi musulmani, arabi e mezzi negri. Lì ci donarono vestiti, scarpe, quaderni, giocattoli per mio fratello, coperte, tende, piatti e cibo: farina, riso, pasta, a volte anche olio. In alcune parrocchie c'era un contabile che segnava tutto, in altre la suora di turno o il parroco distribuivano a loro piacimento, rispondendo solo a Dio del loro operato. A volte infilavano in tasca di mamma una busta, e una volta a casa la vedevo che l'apriva e contava quello che c'era dentro piangendo.

La serata la passavamo indiscutibilmente a piazza della Repubblica, perché per fortuna era primavera e c'era un palchetto su cui qualcuno suonava e cantava. Ma a quel punto eravamo già cotti e giurerei che nessuno dei tre ha ricordi nitidi di quei momenti.

A una certa ora però bisognava tornare a casa, e allora la dura realtà saltava fuori come una bestia a lungo rimasta in agguato. Avvicinandoci a casa dovevamo fare attenzione che non ci stessero ad aspettare davanti al portone. E indovinate chi mandavano in avanscoperta? Dovevo arrivare al portone e controllare se c'era qualcuno nei dintorni, magari un uomo in uniforme o una macchina con una sirena sopra. Questo era un compito che poteva svolgere anche mio fratello, peccato che a due fermate da casa si addormentava e mamma doveva portarlo in braccio fino a dentro.

Altro che testimoni sotto protezione, noi eravamo latitanti, anzi CLANDESTINI! Ma allora non si usava questo termine non si parlava nemmeno di extracomunitari. Si utilizzava negri, tout court. E mia madre questa non l'ha mai mandata giù. Per insultarci diceva: «Siete proprio dei negri come vostro padre». Peggior insulto non esisteva, visto che mio padre ci aveva abbandonati per fare la bella vita da rifugiato in Francia. Tutte le nostre pene avevano un colpevole ben definito, non avevamo nemmeno il diritto di invocare una sana sfiga. Era una cosa da fortunati, quella. Mia madre, lei è araba, e non c'era verso, cartina alla mano, di farle accettare che l'Egitto è in Africa, quindi anche lei è africana, come i negri. Allora invocava le differenze razziali a sostegno del suo pensiero, e su questo avevo meno argomenti. Se mamma che è araba c'è e papà che è africano non c'è, un sillogismo si fa presto a farlo. Ma sarà per un insano gusto di contraddire mia madre che credo che siamo tutti uguali e a volte, quando il cielo è azzurro e il sole splende e l'aria è tiepidina, credo anche che un altro mondo è possibile?

Tutto si normalizzò quando una delle benefattrici si commosse a tal punto che decise di regolarizzare mia madre, la quale in cambio, come era usanza nei paesi civili, doveva lavo rare gratis. E qui comincia il vero trauma infantile. Vai in circoscrizione, fai tutti i certificati che indicano che sei vivo e vegeto, che abiti dove abiti e che sei proprio tu. Il che durava un'eternità, perché un nome così lungo non si trovava mai sul terminale. E allora sali su a vedere se sei registrato all'anagrafe centrale, riscendi giù e rifai la fila per dire sì, esisto, allora vai dalla collega che ci capisce di più. Poi vai nella

circoscrizione del datore di lavoro e rifai le stesse cose, però ci metti di meno, ma la benefattrice si lamenta lo stesso che ha perso una matti nata per noi e dice che gli impiegati sono addirittura più incivili di noi, perché perdono tempo e non sanno fare il loro lavoro. Certo, lei fa la moglie del primario, dev'essere dura! Mamma però mi fa capire, con un ceffone ben assestato, di non fare sempre la polemica perché quella è una brava persona e stafacendo un sacrificio per noi. Mi convinse rapidamente. Dopo la circoscrizione, bisognava arrivare in un posto lontanissimo e bruttissimo: l'Ispettorato del Lavoro. Già il nome faceva paura. Allora: entri e devi leggere tutti gli avvisi affissi sulla destra, perché se chiedi un'informazione che è scritta lì l'impiegato non ti risponde. Poi vai dall'impiegato delle informazioni sperando di fare una domanda intelligente, sennò deviritornare indietro e rileggere tutto. Quindi prendi il numerino e vai nella stanza indicata. Dopo aver aspettato il tuo turno, entri e scopri che la documentazione non è completa e comunque non era quello l'ufficio giusto.

Infine c'è l'INPS. A quei tempi non era tutto così chiaro come adesso, con tabelle note a tutti a cui fare riferimento. Il concetto di trasparenza doveva ancora diffondersi negli apparati statali. Bisognava presentare il proprio caso all'usciera, il quale indirizzava all'ufficio preposto, secondo lui. Lì riesporre la situazione, per scoprire che è piuttosto complessa e che va studiata più approfonditamente, quindi bisogna prendere appuntamento con un dirigente. Ovviamente il dirigente è piuttosto impegnato, e anche se hai un appuntamento è improbabile che abbia più di tre minuti da dedicarti, allora ti rimanda alla sua stretta collaboratrice, che si ristudia tutto, cerca, indaga e alla fine, trionfante, individua lo scaglione di contributi che devi versare. Va da sé che li deve versare mamma, mica le benefattrici come sostiene, carte alla mano, la collaboratrice competente, zelante e attenta alle problematiche delle donne immigrate, un'antesignana della categoria.

Così, proprio mentre l'Italia tutta esultava per una coppa mondiale, abbracciandosi, ballando, piangendo e ridendo, tre persone in una piccola stanza di uno stabile a Roma Nord esultavano per un pezzo di carta azzurrognolo, abbracciandosi, ballando, piangendo e ridendo.

Una lacrima mi scorre lungo il viso e mio fratello mi prende in giro, con qualche fusillo che gli zampilla dalla bocca (devo ammettere con grande invidia) perfetta. Da sempre piango guardando le scene commoventi dei film e da sempre lui mi prende in giro. Ora non so se è stato quel ricordo a sollecitare le mie ghiandole lacrimali o la vista del dolore dei parenti del cadavere di Derrick. Comunque mi accorgo con un senso di sollievo di aver ripreso uno status psicofisico normale. Sviscerare un problema, anche con processi di regressione, aiuta a risolvere i nodi e a trovare la giusta prospettiva. Mi accorgo allora che proprio accanto al mio piatto è comparsa una pila di carte su cui troneggia il foglio azzurrognolo. D'un colpo solo: malessere, capogiro, nausea, offuscamento della vista con l'aggiunta di sudore freddo. Allora devo proprio farlo!

È il viaggio del sommo poeta, che soltanto discendendo negli inferi, coadiuvato da un'autorevole guida, poté poi risalire e coronare il suo sogno di salvezza! Così noi dovemmo attraversare le porte della prefettura (e veramente c'era scritto lasciate ogni speranza voi ch'entrate: l'ho fatto io) con in mano il foglio informativo per la richiesta di cittadinanza italiana come unica guida; vagare per tribunali, consolati, circoscrizioni, INPS, uffici del lavoro, uffici del datore di lavoro, banche (addirittura!), per giungere al cospetto del dirigente comunale che con grande indifferenza ti proclamerà CITTADINO ITALIANO. Il tutto per sfuggire a quegli stessi uffici; per rendersi non più erranti ma stanziali, attaccati a quelle esili radici che faticosamente e a dispetto di tutto crescono e affondano nel terreno.

Con sollievo sento che Derrick ha scoperto l'assassino, il quale ora sta confessando (i tedeschi di

questa serie sono assassini, malgré eux), e tutto sembra rientrare nella giusta prospettiva. Anche perché mia madre sposta la pila di documenti dal mio lato a quello di mio fratello e gli fa un sorriso irresistibile, mentre la sua bellissima bocca rimane semiaperta in un'espressione indegna di un poeta, di un santo o di un navigatore.

### **PORTRAIT DE FAMILLE - Maryse Condé**

Si quelqu'un avait demandé à mes parents leur opinion sur la Deuxième Guerre mondiale, ils auraient répondu sans hésiter que c'était la période la plus sombre qu'ils aient jamais connue. Non pas à cause de la France coupée en deux, des camps de Drancy ou d'Auschwitz, de l'extermination de six millions de Juifs, ni de tous ces crimes contre l'humanité qui n'ont pas fini d'être payés, mais parce que pendant sept interminables années, ils avaient été privés de ce qui comptait le plus pour eux : leurs voyages en France. Comme mon père était un ancien fonctionnaire et ma mère en exercice, ils bénéficiaient régulièrement d'un congé « en métropole » avec leurs enfants. Pour eux, la France n'était nullement le siège du pouvoir colonial. C'était véritablement la mère patrie et Paris, la Ville Lumière qui seule donnait de l'éclat à leur existence. Ma mère nous chargeait la tête de descriptions des merveilles du carreau du Temple et du marché Saint-Pierre avec, en prime, la Sainte-Chapelle et Versailles. Mon père préférait le musée du Louvre et le dancing la Cigale où il allait en garçon se dégourdir les jambes. Aussi, dès le mitan de l'année 1946, ils reprirent avec délices le paquebot qui devait les mener au port du Havre, première escale sur le chemin du retour au pays d'adoption.

J'étais la petite dernière. Un des récits mythiques de la famille concernait ma naissance. Mon père portait droit ses soixante-trois ans. Ma mère venait de fêter ses quarante-trois ans. Quand elle ne vit plus son sang, elle crut aux premiers signes de la ménopause et elle courut trouver son gynécologue, le docteur Mélas qui l'avait accouchée sept fois. Après l'avoir examinée, il partit d'un grand éclat de rire.

— Ça m'a fait tellement honte, racontait ma mère à ses amies, que pendant les premiers mois de ma grossesse, c'était comme si j'étais une fille-mère. J'essayais de cacher mon ventre devant moi.

Elle avait beau ajouter en me couvrant de baisers que sa kras à boyo\*1 était devenue son petit bâton de vieillesse, en entendant cette histoire, j'éprouvais à chaque fois le même chagrin : je n'avais pas été désirée.

Aujourd'hui, je me représente le spectacle peu courant que nous offrons, assis aux terrasses du Quartier latin dans le Paris morose de l'après-guerre. Mon père ancien séducteur au maintien avantageux, ma mère couverte de somptueux bijoux créoles, leurs huit enfants, mes sœurs yeux baissés, parées comme des châsses, mes frères adolescents, l'un d'eux déjà à sa première année de médecine, et moi, bambine outrageusement gâtée, l'esprit précoce pour son âge. Leurs plateaux en équilibre sur la hanche, les garçons de café voletaient autour de nous remplis d'admiration comme autant de mouches à miel. Ils lâchaient invariablement en servant les diabolos menthe :

— Qu'est-ce que vous parlez bien le français !

Mes parents recevaient le compliment sans broncher ni sourire et se bornaient à hocher du chef. Une fois que les garçons avaient tourné le dos, ils nous prenaient à témoin :

— Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père.

— Plus français, renchérisait ma mère avec violence. Elle ajoutait en guise d'explication : Nous sommes plus instruits. Nous avons de meilleures manières. Nous lisons davantage. Certains d'entre eux n'ont jamais quitté Paris alors que nous connaissons le Mont-Saint-Michel, la Côte d'Azur et la Côte basque.

Il y avait dans cet échange un pathétique qui, toute petite que j'étais, me navrait. C'est d'une grave injustice qu'ils se plaignaient. Sans raison, les rôles s'inversaient. Les ramasseurs de pourboires en gilet noir et tablier blanc se hissaient au-dessus de leurs généreux clients. Ils possédaient tout naturellement cette identité française qui, malgré leur bonne mine, était niée, refusée à mes parents. Et moi, je ne comprenais pas en vertu de quoi ces gens orgueilleux, contents d'eux-mêmes, notables dans leur pays, rivalisaient avec les garçons qui les servaient.

Un jour, je décidai d'en avoir le cœur net. Comme chaque fois que j'étais dans l'embarras, je me tournai vers mon frère Alexandre qui s'était lui-même rebaptisé Sandrino « pour faire plus américain ». Premier de sa classe, les poches bourrées des billets doux de ses gamines, Sandrino me faisait l'effet du soleil dans le ciel. Bon frère, il me traitait avec une affection protectrice. Mais je ne me consolais pas d'être seulement sa petite sœur. Oubliée aussitôt qu'une taille de guêpe passait alentour ou qu'un match de football débutait. Est-ce qu'il y comprenait quelque chose au comportement de nos parents ? Pourquoi enviaient-ils si fort des gens qui de leur propre aveu ne leur arrivaient pas à la cheville ?

Nous habitons un appartement au rez-de-chaussée dans une rue tranquille du septième arrondissement. Ce n'était pas comme à La Pointe où nous étions vissés, cadennassés à la maison. Nos parents nous autorisaient à sortir autant que nous le voulions et même à fréquenter les autres enfants. En ce temps-là, cette liberté m'étonnait. Je compris plus tard qu'en France, nos parents n'avaient pas peur que nous nous mettions à parler le créole ou que nous prenions goût au gwoka\* comme les petits-nègres\* de La Pointe. Je me rappelle que ce jour-là nous avons joué à chat perché avec les blondinets du premier et partagé un goûter de fruits secs, car Paris connaissait encore les pénuries. Pour l'heure, la nuit commençait de transformer le ciel en passoire étoilée. Nous nous apprêtions à rentrer avant qu'une de mes sœurs passe la tête par la fenêtre et nous hèle :

— Les enfants ! Papa et maman ont dit de venir.

Pour me répondre, Sandrino s'adossa contre une porte cochère. Sa figure joviale, encore marquée par les joues rondes de l'enfance, se recouvrit d'un masque sombre. Sa voix s'alourdit :

— T'occupe pas, laissa-t-il tomber. Papa et maman sont une paire d'aliénés. Aliénés ? Qu'est-ce que cela voulait dire ? Je n'osai pas poser de questions. Ce n'était pas la première fois que j'entendais Sandrino faire des jeux avec mes parents. Ma mère avait accroché au-dessus de son lit une photo découpée dans Ebony. On y admirait une famille noire américaine de huit enfants comme la nôtre. Tous médecins, avocats, ingénieurs, architectes. Bref, la gloire de leurs parents. Cette photo inspirait les pires railleries à Sandrino qui, ignorant qu'il mourrait avant d'avoir seulement commencé sa vie, jurait qu'il deviendrait un écrivain célèbre. Il me cachait les premières pages de son roman, mais il avait l'habitude de me réciter ses poèmes qui me laissaient perplexe puisque, d'après lui, la poésie ne

se comprenait pas. Je passai la nuit suivante à me tourner et me retourner dans mon lit au risque de réveiller ma sœur Thérèse qui dormait au dessus de ma tête. C'est que je chérissais très fort mon père et ma mère. C'est vrai, leurs cheveux grisonnants, les rides sur leurs fronts ne me faisaient pas plaisir. J'aurais préféré qu'ils soient deux jeunes gens. Ah ! qu'on prenne ma mère pour ma grande sœur comme cela arrivait à ma bonne amie Yvelise quand sa maman l'accompagnait au catéchisme. C'est vrai, j'étais à l'agonie quand mon père émaillait sa conversation de phrases en latin, qu'on pouvait trouver, j'en fis la découverte plus tard, dans le Petit Larousse illustré. Verba volant. Scripta manent. Carpe diem. Pater familias. Deus ex machina. Je souffrais surtout des bas deux tons trop clairs pour sa peau bon teint que mère portait dans la chaleur. Mais je connaissais la tendresse au fond de leurs cœurs et je savais qu'ils s'efforçaient de nous préparer à ce qu'ils croyaient être la plus belle des existences.

En même temps, j'avais trop de foi dans mon frère pour douter de son jugement. À sa mine, au ton de sa voix, je sentais qu'« aliénés », cette parole mystérieuse, désignait une qualité d'affection honteuse comme la blennorrhagie, peut-être même mortelle comme la fièvre typhoïde qui l'année passée avait emporté des quantités de gens à La Pointe. À minuit, à force de coller tous les indices entre eux, je finis par bâtir un semblant de théorie. Une personne aliénée est une personne qui cherche à être ce qu'elle ne peut pas être parce qu'elle n'aime pas être ce qu'elle est. À deux heures du matin, au moment de prendre sommeil, je me fis le serment confus de ne jamais devenir une aliénée.

En conséquence, je me réveillai une tout autre petite fille. D'enfant modèle, je devins répliqueuse et raisonneuse. Comme je ne savais pas très bien ce que je visais, il me suffisait de questionner tout ce que mes parents proposaient. Une soirée à l'Opéra pour écouter les trompettes d'Aïda ou les clochettes de Lakmé. Une visite à l'Orangerie pour admirer les Nymphéas. Ou tout simplement une robe, une paire de souliers, des nœuds pour mes cheveux. Ma mère, qui ne brillait pas par la patience, ne lésinait pas sur les taloches. Vingt fois par jour, elle s'exclamait :

— Mon Dieu ! Qu'est-ce qui est passé dans le corps de cette enfant-là, non ?

Une photo prise à la fin de ce séjour en France nous montre au jardin du Luxembourg. Mes frères et sœurs en rang d'oignons. Mon père, moustachu, vêtu d'un pardessus à revers de fourrure façon pelisse. Ma mère, souriant de toutes ses dents de perle, ses yeux en amande étirés sous son taupé gris. Entre ses jambes, moi, maigrichonne, enlaidie par cette mine boudeuse et excédée que je devais cultiver jusqu'à la fin de l'adolescence, jusqu'à ce que le sort qui frappe toujours trop durement les enfants ingrats fasse de moi une orpheline dès vingt ans.

Depuis, j'ai eu tout le temps de comprendre le sens du mot « aliéné » et surtout de me demander si Sandrino avait raison. Mes parents étaient-ils des aliénés ? Sûr et certain, ils n'éprouvaient aucun orgueil de leur héritage africain. Ils l'ignoraient. C'est un fait ! Au cours de ces séjours en France, mon père ne prit jamais le chemin de la rue des Écoles où la revue Présence africaine sortait du cerveau d'Alioune Diop. Comme ma mère, il était convaincu que seule, la culture occidentale vaut la peine d'exister et il se montrait reconnaissant envers la France qui leur avait permis de l'obtenir. En même temps, ni l'un ni l'autre n'éprouvaient le moindre sentiment d'infériorité à cause de leur couleur. Ils se croyaient les plus brillants, les plus intelligents, la preuve par neuf de l'avancement de leur Race de Grands-Nègres.

Est-ce cela être « aliéné » ?

## **Exílio** - Eliane Brum

Elas vivem uma ao lado da outra. Uma em cada cama. Duas ilhas que não se tocam. Há algum tempo Vany nem mesmo enxerga Celina. A artrite que lhe devora as articulações não permite que mova o pescoço para a esquerda. Celina vislumbra o perfil de Vany, mas tem o olhar eclipsado pela janela da rua. Duas mulheres em uma geriatria. Exiladas.

Duas náufragas que decidiram expor suas almas na ante-sala do esquecimento. Antes de Vany Pontes chegar à geriatria, quatro anos atrás, Celina Costa teve outras três vizinhas de cama. Uma morreu e as outras se mudaram.

Então Vany chegou. Desde o primeiro segundo, compreendeu a vista que teria pelo resto dos dias. A porta entreaberta da sala. Foi isso que aterrorizou Vany. Aquele mundo de velhos. Um sentado ao lado do outro. Mas sem se tocarem, sem conversarem. Exilados do outro, exilados de si mesmos. A TV ligada o dia inteiro, mas sem perceberem. Esperando pelo café, pelo almoço, pelo jantar. Pelo lanche.

Um dia perguntaram a cada um o nome dos colegas de sofá. Nenhum sabia. Consumiam os dias um ao lado do outro, mas desconheciam o nome um do outro.

Foi isso que massacrou Vany desde o princípio. O futuro à espreita. Estagnado na mesma cena. A última cena da sua vida exatamente ali, do outro lado da porta.

A doença havia começado a penetrar no corpo de Vany quando ela tinha 40 anos. Professora de História, sempre havia desejado entender o mundo. Então a dor começou. Pelas mãos. Depois pelas pernas. Penetrando pela espinha. A cada dia lhe comendo as horas, o fôlego. Doença de fazer louco, um dia disseram.

Os pais morreram. Sobrou Vany. Que começou a cair. Como se os ossos se liquefizessem. E então a geriatria apareceu como a estrada que não se bifurca.

Da cama, Vany começou a reparar que os velhos não chegavam prostrados. Quando chegavam, ainda havia um elo entre eles e o mundo, entre eles e a vida. Então, as horas mortas iam lhes solapando a consciência e a vontade. iam lhes roubando o sentimento e o sentido. Um dia se exilavam. Primeiro, morria a mente. Depois, o corpo. A dona da geriatria ocultava a morte, inventava uma desculpa, e o velho sumia da poltrona. No dia seguinte outro tomava seu lugar. A espiral do esquecimento se repetia.

Foram tantas e tantas vezes que Vany assistiu a esse mesmo filme. Rebobinado e Rebobinado repetidamente.

Celina, não. Celina escolheu a janela da rua como mundo. Ela sabe quem chega, quem sai, onde o cachorro do vizinho faz cocô, qual é o carro que estaciona em lugar proibido e sempre, invariavelmente, se intriga com a mendiga velhinha, cheia de sacolas, que sobe e desce a calçada sem horário definido. Onde será que ela dorme? Será que ela lava as roupas? Ontem ela usava uma saia bonita.

Apenas um vidro a separá-la do mundo de lá. Do lado, na cama, ao alcance da mão, uma caixa de

sapatos contém toda a sua vida. Um batom, um cartão de Natal não-enviado porque não coube no envelope, um elástico para arrumar as calcinhas, uma medalha de Nossa Senhora. Um radinho de pilhas com o telefone de um pronto-socorro grudado. E as cartas. Celina escreve para o presidente da República, escreve para outros governantes. Para um antigo pretendente, que parou de responder. Será que morreu?

Cartas iniciadas em um caderno e jamais remetidas. Como a escrita em 24 de junho, quando fez 73 anos: “Hoje eu estou completando meus 18 anos...”

Aos 65 anos, Vany decidiu lutar contra a cena emoldurada pela porta da sala. A distância diminuindo dia a dia, o corpo artrítico arrastado para lá como que atraído por um buraco negro. Aterrorizada, Vany pediu a uma amiga, uma artista plástica chamada Dilva Lima, que lhe ensinasse a terapia da arte. Foi quando começou. Carregadas pela voz da professora, Vany e Celina trilharam florestas e mergulharam as pernas mortas em rios imaginários. Sentiram a textura de folhas e flores. Atravessaram tempestades e assistiram a um pôr-do-sol. Nesses intervalos entre a dor e a porta da sala as duas escapavam, quase se tocavam. Apenas seus corpos permaneciam estirados sobre a cama. A mente ia longe. Nessas horas, os dedos retorcidos de uma, as mãos esquecidas de outra desenhavam o movimento perdido. Aprisionavam o movimento imaginado, como se assim pudessem contê-lo. Conter algo em si mesmas de movimento e de possibilidade.

Primeiro, Vany cobriu páginas e páginas de peixes que nadavam. Depois, os peixes viraram borboletas que voavam. A evolução encerrou-se com um ser humano em posição fetal. Um dia Vany desenhou um grande coração, vários corações em camadas, em cores diferentes, um dentro do outro. Nesse dia o coração entrou em colapso e ela teve de ser internada às pressas no hospital. Celina desenhou a si mesma, em cinza e negro, de pé sobre pernas antigas, debaixo de uma tempestade.

Enquanto a pilha de desenhos da alma crescia ao redor da cama, a angústia foi aumentando dentro de Vany. Suas pinturas eram seu legado. Sua tentativa última de explicar o inexplicável. Vany temeu que, quando a dor finalmente a vencesse, no dia seguinte mesmo, quando outra ocupasse a sua cama no redemoinho amnésico da geriatria, seu mundo fosse sepultado com ela. Desfeito ao lixo, como se nunca houvesse existido uma Vany tentando buscar o mundo sem pernas que a carreguem. Nem uma Celina escapando todos os dias pela janela da rua.

Foi quando Vany inventou a exposição. Sonhou que seus desenhos poderiam viajar no lugar de suas pernas. Imaginou vendê-los e reverter a renda em benefício de uma creche de crianças exiladas. Acalentou a utopia de que seus anseios sobrevivessem a ela. Fossem livres.

Com a ajuda da amiga, as pinturas atravessaram o quarto, a soleira da porta, e alcançaram a sala. Cobriram as paredes. Mas era previsível. E aconteceu. Os velhos não perceberam a subversão do morredouro. Tô bem surda, tô bem cega, desculpa-se Adélia, 79 anos, que ainda cuida da irmã Josephina, de 87. Augusto desconhece onde está. Pensa que está casado com a dona da casa e que o neto da mulher é seu filho. E Elza, 78, não consegue vislumbrar a possibilidade de virar-se de frente para a parede e enxergar. Elza é incapaz de adivinhar a possibilidade de mudar a posição da cadeira. Eu sento de costas para a parede, não vejo nada, murmura, surpreendida que falem com ela.

Vany e Celina perceberam que travavam uma luta desigual contra o exílio. Celina voltou os olhos para a janela da rua. E Vany continuou sua busca pela chave do mundo. Não desistiram. Sem pernas para correr do destino, Vany e Celina resistem. Seguem seu combate silencioso contra o naufrágio da vida.

Poucos foram ver a exposição. Não faz mal. Agora, sempre que Vany e Celina avistam o outro lado da porta, vislumbram mais do que o exílio. Chegaram lá. Com nadadeiras, cores e asas.

Ninguém percebeu, mas Vany e Celina conseguiram o que poucos conseguem. Mudaram a última cena de suas vidas.

[25 de setembro de 1999]



**1. Atividade de Leitura do conto *Tijeras***

**1. Como foi sua experiência lendo esse conto em sua língua original, o espanhol?**

\_\_\_\_\_

**2. Você já tinha lido algum texto em língua espanhola na universidade?**

\_\_\_\_\_

**3. Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem venezuelana?  
Se sim, qual (is)?**

\_\_\_\_\_

**4. Você gostou da leitura?**

\_\_\_\_\_

**5. Se você pudesse resumir esse conto em quatro adjetivos, quais seriam e por quê?**

\_\_\_\_\_

**6. Qual personagem do conto você mais se identificou e por quê?**

\_\_\_\_\_

**7. Releia esse trecho do conto *Tijeras* e depois responda às questões abaixo:**

Llegaron a Cúcuta a mediodía. Estaban hambrientas todas, excepto la abuela, que se tumbó en el asiento con los ojos clavados en el techo de la camioneta. Cuando empezaron los viajes, la vieja Herminia dejó de comer por miedo a que su hija y su nieta la abandonaran en una trocha de la frontera. Había convertido el hambre en una forma de estar a salvo. (*Tijeras*, p.1)

**A) Na sua opinião, por que Herminia teme ser abandonada na fronteira?**

\_\_\_\_\_

**B) Sabendo que o exílio pode significar a expatriação forçada, voluntária ou até o isolamento social, de que forma você definiria o exílio neste conto?**

\_\_\_\_\_

**8. Você recomendaria essa leitura a alguém?**

\_\_\_\_\_

<sup>17</sup> Todas as atividades de leitura foram inseridas no *google forms*.

## 2. Atividade de Leitura do conto *Documenti Prego*

1. Como foi sua experiência lendo esse conto em sua língua original, o italiano?

\_\_\_\_\_

2. Você já tinha lido algum texto em língua italiana na universidade?

\_\_\_\_\_

3. Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem egípcio-italiana?

\_\_\_\_\_

4. Você gostou da leitura?

\_\_\_\_\_

5. Se você pudesse resumir esse conto em quatro adjetivos, quais seriam e por quê?

\_\_\_\_\_

6. Qual personagem do conto você mais se identificou e por quê?

\_\_\_\_\_

7. Releia esse trecho do conto *Documenti, Prego* e depois responda às questões abaixo:

Comunque mi accorgo con un senso di sollievo di aver ripreso uno status psicofisico normale. Svisce-rare un problema, anche con processi di regressione, aiuta a risolvere i nodi e a trovare la giusta prospettiva. Mi accorgo allora che proprio accanto al mio piatto è comparsa una pila di carte su cui troneggia il foglio azzurrognolo. D'un colpo solo:malessere, capogiro, nausea, offuscamento della vista con l'aggiunta di sudore freddo. Allora devo proprio farlo!

(DOCUMENTI, PREGO, p.107)

A) Na sua opinião, por que a narradora sente tanto mal estar ao se deparar com a folha azulada ?

\_\_\_\_\_

B) Sabendo que o exílio pode significar a expatriação forçada, voluntária ou até o isolamento social, de que forma você definiria o exílio neste conto?

\_\_\_\_\_

8. Você recomendaria essa leitura a alguém?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. Atividade de Leitura do conto *Portrait de Famille*

1. Como foi sua experiência lendo esse conto em sua língua original, o francês?

---

---

2. Você já tinha lido algum texto em língua francesa na universidade?

---

---

3. Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem franco-guadalupense ?

---

---

4. Você gostou da leitura?

---

---

5. Se você pudesse resumir esse conto em quatro adjetivos, quais seriam e por quê?

---

---

6. Qual personagem do conto você mais se identificou e por quê?

---

---

7. Releia esse trecho do conto *Documenti Prego* e depois responda às questões abaixo:

Si quelqu'un avait demandé à mes parents leur opinion sur la Deuxième Guerre mondiale, ils auraient répondu sans hésiter que c'était la période la plus sombre qu'ils aient jamais connue. Non pas à cause de la France coupée en deux, des camps de Drancy ou d'Auschwitz, de l'extermination de six millions de Juifs, ni de tous ces crimes contre l'humanité qui n'ont pas fini d'être payés, mais parce que pendant sept interminables années, ils avaient été privés de ce qui comptait le plus pour eux : leurs voyages en France. Comme mon père était un ancien fonctionnaire et ma mère en exercice, ils bénéficiaient régulièrement d'un congé « en métropole » avec leurs enfants. Pour eux, la France n'était nullement le siège du pouvoir colonial. (PORTRAIT DE FAMILLE, p.1)

A) Na sua opinião, por que os pais da narradora não enxergam a França como a sede do poder colonial?

---

---

---

B) Sabendo que o exílio pode significar a expatriação forçada, voluntária ou até o isolamento social, de que forma você definiria o exílio neste conto?

---

---

8. Você recomendaria essa leitura a alguém?

---

---

## 6. Atividade de Leitura do conto *Exílio*

1. Como foi sua experiência lendo esse conto em sua língua original, o português?

---

2. Você já tinha lido algum texto em língua portuguesa na universidade?

---

3. Você já tinha lido alguma obra escrita por uma autora de origem brasileira?

---

4. Você gostou da leitura?

---

5. Se você pudesse resumir esse conto em quatro adjetivos, quais seriam e por quê?

---

6. Qual personagem do conto você mais se identificou e por quê?

---

7. Releia esse trecho do conto *Exílio* e depois responda às questões abaixo:

Elas vivem uma ao lado da outra. Uma em cada cama. Duas ilhas que não se tocam. Há algum tempo Vany nem mesmo enxerga Celina. A artrite que lhe devora as articulações não permite que mova o pescoço para a esquerda. Celina vislumbra o perfil de Vany, mas tem o olhar eclipsado pela janela da rua. Duas mulheres em uma geriatria. Exiladas. . (O EXÍLIO, p.1)

A) A narradora descreve duas idosas que mesmo vivendo uma ao lado da outra se sentem isoladas, você já vivenciou alguma situação semelhante?

---

---

B) Sabendo que o exílio pode significar a expatriação forçada, voluntária ou até o isolamento social, de que forma você definiria o exílio neste conto?

---

---

8. Você recomendaria essa leitura a alguém?

---

---

### Apêndice III - Questionários direcionados as participantes<sup>18</sup>

#### 1. Questionário inicial

Desejamos sua cooperação para conhecer você melhor. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida em sigilo e não esqueça que a informação correta (a verdade) é muito importante para a pesquisa.

1. **Com que frequência você lê?**  
( ) SEMPRE ( ) FREQUENTEMENTE ( ) RARAMENTE ( ) NUNCA
2. **Você já leu alguma obra literária de autoria feminina?**  
( ) SIM ( ) NÃO
3. **Com que frequência você lê literaturas escritas por mulheres?**  
( ) SEMPRE ( ) FREQUENTEMENTE ( ) RARAMENTE ( ) NUNCA
4. **Você já leu alguma obra literária de autoria feminina que discute o exílio?**  
( ) SIM ( ) NÃO
5. **Você já leu alguma obra literária de autoria masculina que discute o exílio?**  
( ) SIM ( ) NÃO
6. **Caso você tenha lido obras que discutem o exílio, cite-as aqui:**  
\_\_\_\_\_
7. **Você já leu alguma obra literária em língua estrangeira?** ( ) SIM ( ) NÃO
8. **Se sim, assinale as línguas estrangeiras que você leu:**  
( ) INGLÊS ( ) PORTUGUÊS ( ) ESPANHOL ( ) ITALIANO ( ) FRANCÊS  
( ) OUTRA LÍNGUA, QUAL?
9. **O que você gosta de ler?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<sup>18</sup> todos os questionários foram inseridos no *google forms*.

## 2. Questionário final

1. Você acha que essa experiência contribuiu positivamente para a sua formação leitora? Se sim, de que forma? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Como foi sua experiência com a leitura através da intercompreensão entre línguas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Qual dos contos lidos mais dialogou com o que você pensa ? Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. O que é exílio para você ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Você mudou de perspectiva em relação a alguma ideia que você tinha antes do clube? Se sim, discorra sobre essa mudança \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Você acha que o contato com outras línguas e culturas pode contribuir para sua formação enquanto profissional de Letras? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Quais empecilhos a leitura na língua portuguesa, francesa, italiana e espanhola te proporcionou? \_\_\_\_\_
8. Quais benefícios a leitura na língua portuguesa, francesa, italiana e espanhola te proporcionou? \_\_\_\_\_
9. Depois dessa experiência, você se sentiu motivado para ler mais obras de autoria feminina? \_\_\_\_\_
10. Você conhecia algumas das escritoras que foram trabalhadas no clube? Se sim, qual (is)? \_\_\_\_\_
11. Como você avalia sua experiência com o clube de leitura? ( ) ÓTIMA ( ) BOA  
( ) RAZOÁVEL ( ) RUIM
12. Espaço para comentários e sugestões de mudança para melhorar o clube de leitura  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# ANEXOS

## Anexo I - Parecer do comitê de ética

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O EXÍLIO NA VOZ DE ESCRITORAS QUE ESCREVEM EM LÍNGUAS ROMÂNICAS:  
UMA EXPERIÊNCIA PLURILÍNGUE COM ESTUDANTES DE LETRAS

**Pesquisador:** SOLANERES LAERTIA NUNES SABINO NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61315322.7.0000.5182

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Campina Grande

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.654.721

#### Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador a formação de profissionais de Letras é ancorada em princípios que ultrapassam o conhecimento estrutural de uma língua ou de uma literatura. Podemos verificar isso nos documentos que parametrizam o ensino nas universidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2020) aponta que o ensino superior deve incentivar a criação/ difusão de cultura e o pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas para desenvolver o entendimento do homem e o meio em que vive. De forma semelhante, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Letras da Paraíba destacam a importância de desenvolver a interculturalidade, interdisciplinaridade e ações crítico-reflexivas. Além disso, a Base de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)<sup>1</sup> sugere que o professor deve desenvolver nos estudantes competências éticas, humanas, respeito à diversidade de indivíduos, grupos sociais, identidades e cultura. Nesse sentido, acreditamos que as abordagens plurilíngues, abordagens pedagógicas que preconizam o contato simultâneo com várias línguas e culturas, podem responder às demandas desses documentos curriculares. O intuito dessas abordagens é desenvolver indivíduos plurilíngues, sujeitos capazes de transitar entre o conhecimento de diversas línguas, sem necessariamente dominá-las em alto nível. Um sujeito plurilíngue pode utilizar as línguas que conhece, em graus de proficiências diversas, por exemplo, o indivíduo pode

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br



UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.654.721

utilizar uma língua específica apenas para a compreensão escrita, sendo facultativo o domínio da produção escrita e oral. No Brasil, muitas pesquisas, a exemplo, acentuam a importância do plurilinguismo para a compreensão de uma língua estrangeira, da própria língua materna, e para a formação humana e cidadã de um sujeito. No entanto, muitos profissionais do domínio de Letras ainda desconhecem as dimensões do plurilinguismo enquanto metodologia. Ainda, identificamos, em uma pesquisa que desenvolvemos anteriormente, que há poucas disciplinas plurilíngues, isto é, disciplinas que trabalhem com outra língua além da língua alvo, nos cursos de licenciatura em Letras das universidades públicas paraibanas. Encontramos apenas duas disciplinas que explicitam diretamente o trabalho com outras línguas estrangeiras em suas ementas: Tópicos Especiais em Literatura (TEL) - (Intercompreensão), campus Campina Grande da UFCG e Literaturas das micro nações espanholas, campus Campina Grande da UEPB. Diante dessas informações, percebemos que muitas vezes os cursos de Letras, especialmente os da Paraíba, são vistos de forma dicotômica. Com a concepção de que um estudante de língua portuguesa, por exemplo, não precisa ter contato com outras línguas. Afirmamos isso com base em uma pesquisa que realizamos anteriormente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas ementas que estavam em voga no ano de 2020, especificamente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), visto que encontramos nestes documentos apenas duas disciplinas optativas que trabalham com outras línguas. Essa percepção vai de encontro com as demandas atuais da nossa sociedade, conforme vimos nos documentos parametrizadores da educação. O ensino de literatura é exponencialmente atingido por essa pouca abertura para outras línguas, pois isso limita o trabalho com literaturas estrangeiras, em particular as escritas em suas línguas originais. A restrição ainda é maior se considerarmos as literaturas estrangeiras escritas por mulheres. Averiguamos que a literatura marginal, transgressora e escrita por mulheres ainda tem pouco espaço nas universidades brasileiras. A literatura de autoria feminina há muito tempo esteve fora do que é chamado de cânone literário, ou seja, obras consideradas representativas de uma determinada cultura. Rachel de Queiroz foi a primeira mulher a ser aceita na Academia Brasileira de Letras, nos anos 70. No entanto, antes dela, muitas escritoras mulheres tentaram entrar nessa instituição e foram recusadas, a exemplo da escritora Amélia Beviláqua, nos anos 30. Essa exclusão das escritoras do cânone literário também é vista em literaturas de outras línguas, na literatura francesa, espanhola e italiana. O texto literário possibilita o intercâmbio com outras línguas e culturas, despertando o

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Página 02 de 06

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.654.721

gosto pela leitura e também o interesse pela a aprendizagem de outras línguas. Assim, a literatura, especialmente a escrita por mulheres, nos parece um terreno fértil para desenvolver o plurilinguismo nas instituições de ensino. Experiências com o texto literário através da abordagem da intercompreensão, uma abordagem plurilíngue que trabalha com a compreensão de textos em outras línguas, apontam que a leitura em outras línguas aumentou a motivação de alunos de ensino fundamental nas aulas de literatura, contribuindo positivamente para a formação leitora dos alunos. Para além de uma porta aberta para culturas e línguas, a literatura está diretamente ligada ao desenvolvimento de senso crítico, à formação cidadã e humana, aspectos importantes em nossa sociedade. Ler é tomar consciência de si e do mundo, por isso é importante incentivar o gosto pela leitura. Tendo em vista o projeto de taxação de livros estipulado pelo atual governo do Brasil, com base no argumento que famílias com renda de até dois salários mínimos não consomem livros não didáticos, fazse ainda mais necessário proporcionar o acesso à literatura. Sendo assim, a problemática que nos inquieta é a pouca abertura para o trabalho com literaturas de outras línguas e culturas escritas por mulheres nos cursos de Letras, apesar de haver pesquisas e documentos curriculares, como vimos anteriormente, que indiquem a importância deste trabalho para a formação de estudantes de Letras. Pensando em uma formação leitora mais completa dos futuros profissionais de Letras, acreditamos que é indispensável trabalhar com as literaturas escritas por mulheres no ensino superior, explorando a diversidade cultural e linguística das escritoras de línguas românicas. Diante disso, nos questionamos sobre quais são os impactos da literatura de autoria feminina, através de uma abordagem plural, especificamente a abordagem da intercompreensão, para a formação leitora de estudantes da área de Letras? Pois, observamos, a partir de experiências realizadas na educação básica, que a intercompreensão proporciona uma melhor compreensão de textos escritos em português e aumenta a motivação na leitura literária, podendo resultar também em um melhor desempenho na disciplina de Língua Portuguesa. Isso porque os estudantes aprendem a usar estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura de textos em outras línguas, facilitando a compreensão. Acreditamos que uma experiência de leitura literária a partir de uma abordagem plural pode contribuir para a formação de estudantes de Letras.

**Objetivo da Pesquisa:**

O pesquisador elenca como objetivo da pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Página 03 de 06

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.654.721

Investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina a partir de uma abordagem plural para a formação leitora de estudantes da área de Letras, através de um clube de leitura online.

Objetivo Secundário:

- a) Analisar a temática exílio nas literaturas de escritoras românicas e suas contribuições para a formação leitora de profissionais de Letras;
- b) Refletir sobre as propostas e desafios da leitura literária através da abordagem plural da intercompreensão no contexto universitário;
- c) Verificar os impactos do plurilinguismo na leitura de textos literários de autoria feminina em um clube de leitura online.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador descreve como riscos e benefícios da pesquisa:

Nas Informações Básicas do Projeto:

Riscos:

Sabendo que toda pesquisa com seres humanos possui riscos, conforme a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, afirmamos que no caso desta pesquisa, os riscos são mínimos. Os estudantes poderão se sentir constrangidos ao participar das atividades e questionários que lhes demandam os seus pontos de vista sobre as obras bem como sua experiência com o clube de leitura. Para minimizar tais riscos, diante de qualquer desconforto, o pesquisador estará aberto ao diálogo e os participantes podem desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou a sua identidade. Além disso, os nomes dos participantes não serão identificados na pesquisa.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, esta pesquisa contribuirá para a ampliação de conhecimentos linguísticos, culturais e literários, a partir da leitura de quatro obras escritas por mulheres em língua portuguesa, espanhola, italiana e francesa. Além disso, o clube permitirá a interação entre estudantes de cursos diferentes, o que enriquecerá as discussões, possibilitando a perspectiva de sujeitos com culturas e experiências diversas. Os dados coletados colaborarão com pesquisas que trabalham com literatura de autoria feminina, plurilinguismo e formação leitora de professores e profissionais de Letras.

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670

**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.654.721

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa denota relevância científica e social por buscar contribuir para a ampliação de conhecimentos linguísticos, culturais e literários, de estudantes da área de Letras, a partir da leitura de quatro obras escritas por mulheres em língua portuguesa, espanhola, italiana e francesa. Além disso, o clube permitirá a interação entre estudantes de cursos diferentes, o que enriquecerá as discussões, possibilitando a perspectiva de sujeitos com culturas e experiências diversas. Os dados coletados colaborarão com pesquisas que trabalham com literatura de autoria feminina, plurilinguismo e formação leitora de professores e profissionais de Letras.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados ao sistema:

Projeto completo

Folha de rosto

Termo de Anuência Institucional

TCLE

Termo de compromisso dos pesquisadores

Cronograma

Orçamento

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo   | Postagem               | Autor  | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|--|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965128.pdf           | 04/08/2022<br>16:18:31 |  | Aceito   |
| Outros                         | TERMODECOMPROMISSODEPESQUISADORESPARAANEXAROUTRAVEZ.pdf | 04/08/2022<br>16:16:43 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES<br>SABINO<br>NASCIMENTO | Aceito   |
| Folha de Rosto                 | NOVAFOLHADEROSTO.pdf                                    | 18/07/2022<br>15:45:18 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES                         | Aceito   |

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José CEP: 58.107-670

UF: PB Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.654.721

|  |                      |                        |  |        |
|--|----------------------|------------------------|--|--------|
| Folha de Rosto   | NOVAFOLHADEROSTO.pdf | 18/07/2022<br>15:45:18 | SABINO<br>NASCIMENTO                               | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura                   | NOVAANUENCIA.pdf     | 13/07/2022<br>17:12:18 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES<br>SABINO<br>NASCIMENTO | Aceito |
| Cronograma   | CRONOGRAMA.pdf       | 27/06/2022<br>21:48:44 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES<br>SABINO<br>NASCIMENTO | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | PROJETO.pdf          | 27/06/2022<br>21:48:28 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES<br>SABINO<br>NASCIMENTO | Aceito |
| Orçamento  | ORCAMENTORECURSO.pdf | 27/06/2022<br>21:47:42 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES<br>SABINO<br>NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | TCLE.pdf             | 27/06/2022<br>21:47:26 | SOLANERES<br>LAERTIA NUNES<br>SABINO<br>NASCIMENTO | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 20 de Setembro de 2022

Assinado por:  
Andréia Oliveira Barros Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José CEP: 58.107-670

UF: PB Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

## Anexo II - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTUDO:** *O exílio na voz de escritoras que escrevem em línguas românicas: uma experiência plurilíngue com estudantes de Letras.*

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

---

Eu, ..... (inserir o nome, profissão)  
residente e domiciliado na .....,  
portador da Cédula de identidade, RG ....., e inscrito no CPF/MF.....  
nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea  
vontade em participar como voluntário(a) do estudo “*O Exílio na voz de escritoras que  
escrevem em línguas românicas : uma experiência plurilíngue com estudantes de Letras*”.  
Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais  
esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) **Objetivo da pesquisa:** A pesquisa visa investigar os efeitos da temática exílio na literatura de autoria feminina a partir das abordagens plurais para a formação leitora de estudantes da área de Letras, através de um clube de leitura online.
- II) **Justificativa e procedimentos metodológicos:** Para a realização dessa pesquisa, teremos como participantes: estudantes da área de Letras de universidades brasileiras e de outras instituições fora do Brasil, desde que atendam ao nosso convite para a participação do clube de leitura online. Os dados desta pesquisa-ação, qualitativa, serão coletados através de questionários dirigidos aos participantes via formulários online,



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

atividades realizadas junto aos participantes através das reuniões online e e-mail, e notas oriundas das nossas observações. Os corpora será formado pelas respostas obtidas pelos questionários e atividades como também das notas e fragmentos das obras que leremos no clube de leitura. Nossa ação contribuirá para um maior repertório linguístico, cultural e literário dos estudantes de Letras, visto que há pouco espaço para o trabalho com literaturas escritas em línguas estrangeiras diversas, para além da língua-alvo estudada pelos alunos de Letras.

- III) **Riscos:** Sabendo que toda pesquisa com seres humanos possui riscos, conforme a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, afirmamos que no caso desta pesquisa, os riscos são mínimos. Os estudantes poderão se sentir constrangidos ao participar das atividades e questionários que lhes demandam os seus pontos de vista sobre as obras bem como sua experiência com o clube de leitura.

Para minimizar tais riscos, diante de qualquer desconforto, o pesquisador estará aberto ao diálogo e os participantes podem desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou a sua identidade. Além disso, os nomes dos participantes não serão identificados na pesquisa.

**Benefícios:** Quanto aos benefícios, esta pesquisa contribuirá para a ampliação de conhecimentos linguísticos, culturais e literários, a partir da leitura de quatro obras escritas por mulheres em língua portuguesa, espanhola, italiana e francesa. Além disso, o clube permitirá a interação entre estudantes de cursos diferentes, o que enriquecerá as discussões, possibilitando a perspectiva de sujeitos com culturas e experiências diversas. Os dados coletados colaborarão com pesquisas que trabalham com literatura de autoria feminina, plurilinguismo e formação leitora de professores e profissionais de Letras.

- IV) É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

- V) Minha colaboração neste estudo será importante para a pesquisadora, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado (a) ou prejudicado (a) por essa atitude.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

- VI) É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- VII) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que fornece. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa  
 Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VIII) Os participantes receberão uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- IX) As despesas dessa pesquisa são mínimas e serão cobertas pela pesquisadora. Caso o participante dispense alguma verba que seja da responsabilidade da pesquisadora, haverá a garantia de ressarcimento.
- X) O participante tem o direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa em questão. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução número 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.





UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura da orientadora

**Pesquisadora:** Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento, mestranda do programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFPG. Endereço: Rua: Luzinalda Edite de Araújo Leite, 598, Bellagio Residence 407A, Serrotão. CEP: 58434323. Campina Grande - PB. Telefone: (83) 99144-2278. E-mail: [solaneres.laertia@estudante.ufcg.edu.br](mailto:solaneres.laertia@estudante.ufcg.edu.br).

**Orientadora:** Josilene Pinheiro-Mariz, professora do programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFPG. Endereço: Rua Capitão João Alves de Lira, nº 447; ap. 402. Prata. Cep: 58400-560. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 99305-8794. E-mail: [jsmariz22@hotmail.com](mailto:jsmariz22@hotmail.com).

**Comité de Ética em Pesquisa:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 21015545.