

SOBRE MUSAS E MUROS: LITERATURA, ENSINO E O CONCEITO DE BEM SOCIAL

[ABOUT MUSES AND WALLS:
LITERATURE, TEACHING AND THE CONCEPT OF SOCIAL GOOD]

Marcello de Oliveira Pintoⁱ

ORCID 0000-0003-4500-9466

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o conceito de bem comum, assim como utilizado por Antonio Candido, na sua fala proferida no ciclo de palestras da Comissão de Justiça e Paz sobre Direitos Humanos, materializada no texto “Direito à Literatura” (CANDIDO, 2011) e analisar como tal conceito pode servir como ponto de partida para o debate sobre as propostas recentes de regulação do ensino da literatura no Brasil.

Palavras-chave: literatura; ensino de literatura; Antonio Candido

Abstract: This article aims to ponder upon the concept of common good as proposed by Antonio Candido in his speech at the lectures held by Comissão de Justiça e Paz sobre Direitos Humanos, later published as “Direito à Literatura” (CANDIDO, 2011) and analyze how such concept could be a starting point to debate the recent regulatory proposals concerning the teaching of literature in Brazil.

Keywords: literature; literature teaching; Antonio Candido

1. O jogo.

Antes da literatura, existia o mundo. Mas depois dela, não se pode dizer que o mesmo mundo ainda exista. No esteio da capacidade do ser humano de criar meios para registrar suas idiossincrasias e contingências, ele também se tornou capaz de extrapolá-las, questioná-las. E isso o permitiu brincar com elas de uma forma antes inconcebível: é ele, através da arte, e especialmente usando a literatura como uma de suas ferramentas, quem gera sentidos, significados, brincando de roda no mundo das experiências, construindo e experimentando, como no espaço de potencialidades do lúdico, a realidade. Em algum lugar da história, porém, essa brincadeira começa a ser levada a sério. Surgem senhores carregando o peso enorme das classificações, da opinião legitimada e legitimadora e criam, assim como se criaram as primeiras cidades, os domínios do conhecimento, que também assim como as cidades, crescem em torno dos castelos. São nesses lugares contaminados de ócio, disciplina e giz, onde a brincadeira deixa de ser relevante: é mais importante falar *sobre* ela, pois só assim seria possível entender sua verdade. E aqueles homens agora domesticam o lúdico, no prazer de recontar e analisar, deixando de fora as musas, que berram histéricas nos portões da exclusão. Porém isso não impede que seus gritos sejam ouvidos vindos do lado de fora. Lá, no *playground* da dialética, ainda insiste o brincar. E na tensão que os dois lados incitam, assim como num jogo de bola, *play* e *game* ao mesmo tempo, revela-se a ferida incurável da nossa sociedade, que distingue o valor das potencialidades humanas, e também revela a fratura que separa o joio do trigo social. E quem fica com a melhor parte?

2. As regras

Antonio Candido, na sua fala proferida no ciclo de palestras da Comissão de Justiça e Paz sobre direitos humanos, materializada no texto “Direito à Literatura” (CANDIDO, 2011) usou o conceito de “bem” tentando responder à pergunta acima. Ao questionar o mando de campo, Candido colocou em destaque a literatura com um bem social, parte do conjunto de nossos direitos fundamentais, e que não deveria ser considerado um privilégio, ou ainda, como um prêmio ao qual vencedores de um jogo têm direito. Afinal,

o que implica pensar sobre o respeito aos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura a partir ideia de bem social?

Dito de outra forma: o conceito de “bem” sugere de cara o apito do juiz: ao se constituírem sociedades, se organizam imediatamente os conceitos de indivíduo e coletivo. E com o advento da escrita cuneiforme, as regras do jogo se estabeleceram na “palavra da lei” tensionando o direito a posse individual e seus limites perante a sociedade. Hamurabi, Juiz e cartola ao mesmo tempo, consolidou seu governo na Babilônia através de seu código jurídico entalhado em esplendorosos dois metros e meio de pedra, hoje repousando no Louvre (BOUZON, 2001). Nele já se apresentam o que se consolidou posteriormente na idade média: o direito das coisas, particularmente a propriedade, com prevalência do direito individualista. E durante um longo período a relevância do individual, da diferença como negação da igualdade foi preponderante. A própria ideia do direito se constituiu em torno dos ‘privilégios’, ou seja, o conjunto de normas aplicáveis a algumas pessoas e não a todas (*privilegium*, lei privada). Na Grécia antiga, por exemplo, a natureza revelava a desigualdade inerente do homem e era na ação política o momento na pólis onde “todos” conviviam como cidadãos e em isonomia. Porém dessa ação estavam excluídas as mulheres, consideradas não muito mais do que as crianças, algo que se manteve até quase o fim do século XX na sociedade capitalista, como no Brasil, que só deu a mulher seus direitos como cidadão a partir de 1962 com o do Estatuto da Mulher Casada e posteriormente com a Constituição Federal de 1988 (CARVALHO, 2002).

Assim, em suma, a ideia de bem se conecta com a questão da igualdade e desigualdade, do individual e do coletivo. Lançando mão dessa relação, Candido, afirma que todo indivíduo tem direito aos bens coletivos; ele defendeu a tese de que a literatura é um direito de todos, pois se satisfazer em plenitude é uma necessidade humana. Usando a distinção entre bens compressíveis e incompressíveis a partir da economia humana de Louis-Joseph Lebert:

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. O primeiro litro de arroz de uma saca é menos importante do que o último, e sabemos que com base em coisas como esta se elaborou em Economia Política a teoria da “utilidade marginal” segundo a qual o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela. O fato é que cada época e cada cultura fixam os

critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. (CANDIDO, 2011, p. 173)

Candido acompanha a guinada promovida pela modernidade ao caracterizar o que do bem estar humano como objeto de desejo na esfera da subjetivação. Por consequência, não se pode pensar num bem comum e as sociedades precisam se organizar para garantir que o jogo continue estabelecendo estratégias para assegurar a possibilidade de alcançar objetivos individuais em paz. Desta forma, portanto, permitindo que se possa pensar num bem público da sociedade, algo contingente e pragmático, que consistiria na proteção dos direitos inalienáveis e individuais dos cidadãos à vida, liberdade e propriedade privada. Buscar-se-ia então o bem maior, desígnio cor de rosa das sociedades modernas, que contemplaria os desejos, do maior número de pessoas, ou, no bojo do que se viu e do que se vê historicamente, daqueles que detém o poder (JAEDE, 2017). Esse é o “direito de ter direitos”.

No contexto de sua palestra, colocar em pauta a questão do acesso aos bens é também uma atitude corajosa e desafiadora. Candido assume a resistência ao processo autoritário vigente no país à época e tenta se afinar a atmosfera de ampliação dos horizontes conceituais que promovem uma relação dialética entre *cultura popular e cultura erudita* e questiona seus limites de pertencimento ao mesmo tempo abraçando um idealismo emancipatório. E essa premissa do contato com obras literárias coloca em tensão o papel da literatura como fenômeno (ou sistema social) específico: a literatura é deslocada de seu “habitat natural” para o da vivência institucional da escola, reforçando a armadilha de entendê-la como um bem social, a despeito da imaterialidade edificadora defendida em seu texto.

Candido também convida seus ouvintes a refletirem sobre a literatura e o conceito de bem incompreensível, aproximando-se da questão dos direitos humanos. Ciente de que não pode haver consenso sobre o que comporia o conjunto de bens pelos quais se deve pleitear o “direito de ter direito”, o autor sugere que uma consciência ética das relações sociais seja o caminho para articular a relevância da literatura na sociedade. Esta consciência levaria a políticas/ações que garantiriam o trânsito de todas as classes sociais pelas manifestações literárias valorizando-as pelo seu poder emancipatório, questionador e de formação. A literatura faria parte do conjunto de bens comuns que estruturam a sociedade:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirmam o homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

O grande bem comum, contudo, não foi exaltado como noção estruturante pelo pensamento político nas democracias liberais. Interesses políticos impostos como grandes projetos geram desconfiança e trazem sombras autoritárias, assim como foi o uso da ideia do bem-estar social, do bem maior, pela propaganda nazista (KEYS, 2006, p. 13). Teorias econômicas de inspiração neoclássica, que são correntes teóricas da economia que estudam a formação dos preços, a produção e a distribuição da renda através do mecanismo de oferta e demanda dos mercados e tem no utilitarismo uma de suas bases principais, sugerem que a competição e as preferências individuais são capazes de construir o bem estar social. Há ainda a negação total da ideia de bem comum por algumas correntes econômicas, baseado na premissa de que o conceito de sociedade é uma abstração e apenas o indivíduo e sua agregação objetivando interesses particulares em comum interessa.

Talvez seja esse viés presente em Candido que torna seu texto atual. Ele antecipa as novas regras do jogo. Na grande partida do mundo moderno, o progresso da ciência e da técnica é jogador de meio-campo. Ele possibilitaria a dominação do mundo natural e tornaria a humanidade capaz de atingir seus ideais, no bojo de uma razão instrumental dependente dos objetivos racionais da humanidade. Candido sabe e afirma que “[...] a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2011, p. 171).

Contudo esse domínio não é libertador. A organização capitalista da sociedade tornou a razão instrumental a sua bússola, orientando-a na direção da maximização dos interesses individuais que se concretizam com a agregação de bens. Nessa lógica, o “direito a ter direito” não precisa – e nem deve – ser provido pelo Estado. A poderosa mão invisível do mercado potencializaria e tornaria eficiente a busca egocêntrica e acumulativa do bem estar, o que certamente a interferência estatal só atrapalharia.

O que praticamente todos esses caminhos de pensamento mantém em comum é a ideia de que a literatura, como parte da grande máquina tecnológica da linguagem, é uma

ferramenta e que, ao se tomar posse dela, o indivíduo estaria em melhores condições para exercer seu papel na sociedade capitalista. Para essa visão, não é exatamente através de um processo de conscientização humanística que a literatura encontraria seu papel. No contexto da organização capitalista da sociedade, foi a razão instrumental que se tornou hegemônica, cabendo à lógica da máquina produtiva ditar as regras no convívio social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999), e a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), seguiram exatamente por essa lógica. O ensino fundamental e médio, assim como descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a partir de uma visão instrumental das habilidades de “interpretação” e da premissa de uma ação socialmente validada e chamada de “leitura de mundo” (conceitos estes que se relacionam diretamente ao processo de ensino na área da linguagem e da literatura), sugeriam articular conhecimentos clássicos às perspectivas individuais e sociais na tentativa de se construir, através da leitura e interpretação da realidade, conhecimento prático, em busca de uma “[...] leitura bem sucedida [que] ocorre quando todos os participantes do evento de leitura compartilham o mesmo significado do texto e do evento” (BLOOME, 1983), numa clara intencionalidade instrumental. Assim, criticava-se a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, por exemplo, e direcionava-se os objetivos do ensino formal para a construção de competências relevantes para o convívio social.

A construção dos BNCC não é muito diferente. A proposta para o ensino médio, por exemplo, é construída a partir de 4 eixos de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área das Linguagens e suas Tecnologias são sete competências específicas e cinquenta e três habilidades que devem ser organizadas e promovidas em sua relação com cinco campos de atuação social: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. O Campo artístico-literário inclui 9 habilidades específicas (BRASIL, 2018).

Neste sentido, uma competência seria a capacidade de articular um conjunto de recursos cognitivos para dar conta, de forma pertinente e eficaz, de uma série de situações (PERRENOUD, 2000). O que estes documentos objetivavam era um afastamento das práticas conteudistas para o foco na construção de habilidades que preparem os alunos para a vida. Lembremos, contudo, que a literatura não é área autônoma neste espaço, faz parte dos estudos da linguagem e não se apresenta como expressão criativa e libertadora, como se nota nos PCNs:

Ao procurar compreender as linguagens e suas manifestações como sinônimos da própria humanidade, em busca de uma troca constante para a vida social, o aluno aprende a elaborá-las para fins determinados. Os recursos expressivos, com finalidade comunicativa, presentes nas linguagens, permitem a relação entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais. A aprendizagem do caráter produtivo da linguagem faz parte constante do controle sobre o texto que será elaborado. O fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Deve-se conhecer o quê e o como, depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, com a consciência de que ela será considerada dentro de uma rede de expectativas autorizadas. (BRASIL, 1999)

No BCCN as regras do jogo também são as mesmas. A estruturação das competências evidencia a proposta de desenvolvimento de habilidades condicionadas por mecanismos de controle sobre o conhecimento conectadas a pressupostos de uma futura atuação produtiva na sociedade, de acordo com o utilitarismo empreendedorista do contexto atual. Esse modelo intenciona implementar processos educativos “[...] que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14) em total consonância com o que sugere o Banco Mundial no que trata da educação:

A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia colocam a possibilidade de lograr um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado duas prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir sem dificuldade novos conhecimentos e deve contribuir à constante expansão do saber. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1)

Nossa sociedade flerta e se imiscui com mecanismos de controle, de melhoria de qualidade do serviço através da maximização da eficiência e eficácia. No contexto do

ensino, o ideal da qualidade e da eficiência de resultados se confundem. As novas políticas educacionais precisam se adequar aos novos tempos e para isso é necessário demonstrar o controle sobre os processos, para que a transição de “estado provedor” para “estado avaliador” possa ser feita harmoniosamente. E para que esse novo papel possa fazer sentido é preciso articular a lógica de eficiência e eficácia de gestão às políticas educacionais, incorporando valores específicos de mercado, priorizando resultados quantitativos e mensuráveis. É o império dos resultados, que ora se confundem com o conceito de qualidade, que o sistema educacional, nestes moldes, precisa mostrar.

Os ideais sugeridos por Candido não teriam espaço nesta nova configuração. O discurso humanista foi, ao longo das últimas décadas, desarticulado pelo conceito de competências. preconizadas pelo BNCC através do discurso e das ações das agências que regulam a roda capitalista, como o Banco Mundial. Essas competências representam:

um conjunto de atributos em profunda sintonia, na verdade, não com uma perspectiva crítica de educação, mas com uma linguagem empresarial voltada para a adesão tranquila de jovens obedientes e ajustados a um mercado de trabalho cada vez menos disposto a ceder ou capaz de acolher e abrigar todas as pessoas”. (CECHINEL, 2019, sp)

Sobre as competências, Ramos já apontava:

A noção de competência desloca dialeticamente a noção de qualificação para um plano secundário, como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação entre trabalho e educação no capitalismo tardio. No seu marco, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Consolida-se a tendência de uma profissionalização de tipo liberal, baseada no princípio da adaptabilidade individual às mudanças socioeconômicas. (RAMOS, 2001, p. 60)

Isto é o que se convencionou chamar de *quase-mercado*, que seria a combinação da lógica de mercado aplicada as ofertas e gerenciamento regulacionista dos serviços públicos, que, neste caso, significa controlar os serviços ofertados pela escola pública através de normas curriculares, instrumentos de testagem (SAEB, Prova Brasil, ENEM e o PISA, por exemplo) e de controle de procedimentos, que garantem condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercantilização da educação. O humanismo se confunde com o utilitarismo.

3. O apito final

Quem fica com a melhor parte? No momento, a resposta para a pergunta sugerida no início desse texto não é aquela que Candido gostaria de ouvir. Passadas décadas da sua fala, a questão do direito a literatura e as relações de poder que determinam o que esse direito significa continua atual, especialmente quando o contexto faz com que não pareça mais tão estranho se um dos jogadores, além do goleiro, abraça a bola no meio da partida e ateste sua posse.

No banco de reserva, se aquecendo pra retornar ao campo, aguarda, afoito, o questionamento sobre o papel da literatura, que podemos pensar, talvez, como um sistema de ações que envolvem os atores sociais e seus domínios cognitivos, os processos de comunicação desse sistema, as estruturas sociais e as instituições que o sustenta e as ofertas mediadoras que o projetam para fora de sua estrutura específica (livros, contos, performances, audiolivros, etc.).

O debate ainda urge certas questões: o que significaria entender a literatura no espaço da formação escolar? Se o discurso humanista como regra do jogo não significa mais o que esperávamos, é possível recuperar o entendimento da ação literária como uma atividade emancipatória? É no contexto educacional que isso deve acontecer?

A complexidade bate à porta: alguém tem o mando de campo, mas os times tem dono, o estádio tem dono e os direitos da transmissão também. E as musas viraram mascotes? Neste contexto as respostas precisam também ser complexas e se opor ao reducionismo que tenta apagar a luta de classes inerente ao debate.

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para educação*. Washington: BIRD, 1996.
- BLOOME, D. Reading as a Social Process. *Language Arts*, v. 62, n. 4, 1985, p. 134-142.
- BOUZON, E. *O Código de Hammurabi*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo - ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- HUNT, E. K.; LAUTZENHEISER, Mark. *História do Pensamento Econômico: Uma Perspectiva Crítica*. 3ª edição. Tradução André Arruda Villela. Rio de Janeiro. Elsevier: 2013.
- JAEDE, M. The Concept of Common Good. *PSRP Working Paper*, n. 8. Edinburgo: Global Justice Academy, 2017.
- KEYS, M. M. *Aquinas, Aristotle, and the Promise of the Common Good*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- KRAUT, R. Aristotle and Rawls on the common good. In: DESLAURIERS, M. & DESTREÉ, P. *The Cambridge Companion to Aristotle's Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 350-374.
- LEAHY-DIOS, C. A educação literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004, p. 54.
- LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas: Papyrus, 2001.
- LEAHY-DIOS, C. *Educação literárias como metáfora social*. Niteroi: EDUFF, 2000.
- MARITAIN, J. *The Person and the Common Good*. Nova York: Charles Scribner's Sons, 1947.
- MORRISON, D. The Common Good. In: DESLAURIERS, M. & DESTREÉ, P. *The Cambridge Companion to Aristotle's Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 176-198.

- MUELLER, Rafael Rodrigo. O novo (velho) paradigma educacional para o Século XXI. *Cadernos de Pesquisa FCC*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 670-686, 2017.
- PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

Recebido em 08/07/2020

Aceito em 20/09/2020

ⁱ **Marcello de Oliveira Pinto** é graduado em Letras pela UFRJ; mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela UFRJ; doutor em Letras pela PUC Rio; concluiu estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC Rio. Atua como professor associado da Universidade do Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi co-coordenador e vice líder, respectivamente, do SePEL.UERJ – Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ, e do Grupo de Pesquisa “Nós_do_Insólito: vertentes da ficção, da teoria e da crítica”. Coordena o Núcleo de Desenvolvimento Linguístico, projeto de extensão que promove atividades acadêmicas, de pesquisa e oferece ensino de línguas estrangeiras (UERJ) e o Núcleo de Produção Editorial da Unirio. **E-mail:** marcellodeoliveirapinto@gmail.com