

LETRAMENTO LITERÁRIO *EM PERIGO*: A EXPERIÊNCIA COM O TEXTO LITERÁRIO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

[LITERARY LITERACY *IN DANGER*:
THE EXPERIENCE WITH LITERARY TEXT IN UNDERGRADUATE COURSES IN LETTERS]

Daniele dos Santos Rosaⁱ

ORCID 0000-0001-5723-1078

Instituto Federal de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Amanda Luzia da Silvaⁱⁱ

ORCID 0000-0002-7754-380X

Instituto Federal de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Marcos Paulo Ferreira da Silvaⁱⁱⁱ

ORCID 0000-0002-8853-5346

Instituto Federal de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Resumo: Como se dá a relação entre a literatura e os estudantes dos cursos de Letras? A potencialidade humanizadora do texto literário é explorado no âmbito da formação docente? Por meio de tais questionamentos, este artigo busca explorar a necessária relação entre a obra literária e seus leitores, no que tange aos processos de formação docente da área de Letras. Tendo como farol a obra de Antonio Candido, buscar-se-á contribuir com o debate de tão importante temática e, conseqüentemente, reforçar e fortalecer a relevância das licenciaturas no processo de democratização do saber.

Palavras-chave: ensino; literatura; formação docente; humanização

Abstract: How does the relationship between literature and students of the Letters courses take place? Is a humanizing potential of the literary text properly explored in the context of teacher training? Through these questions, this article aims to explore the necessary relationship between the literary work and its readers, with regard to teachers' formation processes in the area of Letters. Using the lighthouse of Antonio Candido's work we will seek to contribute to this important debate and, consequently, reinforce and strengthen the relevance of degrees in the process of knowledge democratization.

Keywords: teaching; literature; teacher training; humanization

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.*

O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira, *O Bicho*)

O conhecido poema que compõe a epígrafe deste artigo, *O Bicho* (1947), de Manuel Bandeira, sintetiza a problemática que move o debate que aqui propomos. O eu-lírico mostra-se assombrado pela imagem de um bicho, que poderia ser um cão, um gato ou um rato, mas, infelizmente, é um homem. Bandeira coloca em cena o debate sobre os processos desumanizadores que retiram do ser humano aquilo que o caracteriza com tal: a fome, a miséria, a perda da sensibilidade, da capacidade de discernir os objetos, de examinar, de racionalizar o mundo a sua volta e de compreender a si mesmo.

Contudo, esse homem não é um bicho qualquer; no poema, ele é inclusive inferior aos outros animais. Aguçados pelos sentidos, o cão, o gato e o rato examinam, cheiram, rejeitam muito do que lhes é oferecido. Já o homem parece ter perdido o lastro não apenas com a humanidade, como também a inteligência de sua animalidade natural. Destituído, o bicho-homem do poema nos coloca indagações que parecem atualizar-se diariamente: o que é preciso ser feito para restabelecer os vínculos do ser humano com a sua natureza? Ou, ainda, o que nos torna uma humanidade? Quais são os processos que nos caracterizam como seres humanos?

O modo de vida cada vez mais precário de uma parte expressiva da população aponta para a uma relação contraditória e insustentável entre o enriquecimento vertiginoso de uns e o empobrecimento involuntário de outros. Além disso, é crescente a

percepção de que recursos naturais são limitados, colocando para nós, como humanidade, e de modo imperativo, a necessidade de buscar mudanças, de propor alternativas para entender o que de fato queremos dizer quando nos autoproclamamos humanidade e para imaginar como será o mundo que desejamos viver a partir de agora. Se nada for feito e se fecharmos os olhos a este mundo que carece de futuro, a cena poética de Manuel Bandeira há de ser tornar cada vez mais recorrente, senão o *modus operandi* das próximas gerações: o bicho-homem “catando comida entre detritos”, buscando imaginar como eram e como viviam os antepassados que transformaram este mundo todo numa gigantesca lixeira.

Manuel Bandeira escreveu o seu poema em 1947. Em 2019, o ativista indígena, Ailton Krenak, apresentou uma inquietação semelhante à do poeta, com o agravante de que talvez o relógio global tenha encurtado nossas perspectivas, confinando ainda mais a nossa imaginação, em tempos de pandemias, de catástrofes ambientais e de disputa pelos últimos redutos nos quais a natureza ainda é abundante. A partir de duas conferências proferidas em Lisboa, em 2017, o livro *Ideias para Adiar o fim do mundo* (2019) coloca em pauta o distanciamento entre ser humano e natureza, operado pela cultura civilizatória, exploradora e colonizadora.

Para o ativista, uma fronteira foi construída entre nós e a natureza. Portanto, o espaço que abriga o que poderíamos chamar de humanidade é observado como um outro, alheio e submisso. Contudo, Krenak não nos oferece um horizonte melancólico, capturado por uma angústia paralisante. De sua voz ecoa a alegria e a esperança dos povos indígenas, de mulheres e de homens que viram, no século XVI, seu mundo ruir, mas ainda assim souberam sobreviver ao fim daquele mundo, e sobrevivem desde então:

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então porque estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. (KRENAK, 2019, p. 14-15)

Ora, Krenak brinda-nos com uma possibilidade – ou com *ideia*, para jogar com o título de seu livro – para responder às perguntas que a leitura do poema de Manuel Bandeira suscita. Se este mundo em que vivemos está com os dias contados, e se pretendemos criar outro mundo, é preciso antes inventá-lo. Construir paraquedas

coloridos e não temer a queda, não temer o fim. É preciso colocar de volta na cabeça do bicho-homem mundos possíveis, devolver a sua sensibilidade, sua capacidade de examinar, de cheirar, de discernir e de compreender a si mesmo como parte da natureza. Em face da perspectiva de que a queda é real e a mudança, uma atitude urgente, é que este estudo coloca a importância da literatura no empreendimento ao qual Krenak nos convida.

A literatura como prática

Por isso, neste artigo, entendemos a literatura como sendo a arte por meio da palavra, mas não qualquer palavra e sim aquela intencional, carregada de expressividade, capaz de criar outras realidades semelhantes ou diferentes da nossa. A escrita literária não se preocupa unicamente com os sentidos objetivos, mas também com a subjetividade, e é, nessa perspectiva, que a literatura se converte em um instrumento poderoso de transformação, infundindo em seus mundos imaginários e criações ficcionais uma compreensão maior do nosso mundo e de nós mesmos como sujeitos.

Assim, a literatura tenta burlar a *doxa* e romper com as barreiras da linguagem, buscando chegar a níveis inauditos de expressividade e criação. A literatura, entre outras coisas, é uma prática em constante movimento. Diria Roland Barthes, numa elaboração metonímica, que literatura é texto, é tecido de significantes, é escrita em ato. É uma maneira contra-fascista de falar, de falar *fora do poder*, de fazer girar os saberes e desestabilizar significados estanques (BARTHES, 1989, p. 17).

Embora o texto literário possua as marcas do tempo, do autor e da sociedade da qual surgiu, a literatura se tingem, paradoxalmente e de forma dialética, de cores atemporais; é peregrina e, de modo algum, fixa. Sua volatilidade permite transpassar os limites do tempo e do espaço. Em outros termos, a literatura é um produto de uma humanidade capaz ainda de questionar, de criar, de sentir, de imaginar. Por meio da literatura, temos a oportunidade de (re)conhecer o que há de melhor ou de pior na humanidade.

Por tudo isso é que Antonio Candido, em 1988, nos anúncios de um novo tempo democrático, enquanto nossa Constituição era escrita desenhando o Brasil que desejávamos construir a partir dali, colocou a literatura como um direito incompressível. Em “Direito à literatura” (1988), o crítico parte de um questionamento essencial: o que é uma necessidade humana? Ou seja, questiona-se sobre o que é indispensável a todos os

humanos, afinal, ao se referir ao “humano”, busca alcançar a todas mulheres e homens que, equanimemente, possam ter acesso àquilo que lhes é fundamental.

Em meio a um intenso debate no país sobre as condições básicas para uma vida com dignidade, nos quais estão presentes o direito inalienável à alimentação, moradia, educação e outras necessidades mais imediatas, Candido surpreende ao inserir nesse conjunto de bens incompressíveis o acesso à arte literária. Seu argumento é construído ao elucidar sobre a necessidade humana da ficção. Ninguém passa um dia sequer de sua vida sem imaginar, sem criar histórias, sem fabular ou devanear realidades tantas vezes impossíveis e variáveis. Como manifestação humana, a ficção atravessa os níveis mais profundos da consciência e da inconsciência, de modo que até nos sonhos ela se faz presente (CANDIDO, 2011, p. 174). Nesse sentido, assim como o corpo necessita de alimento para sua sobrevivência, o ser humano necessita da arte, nesse caso, a literária, pois como um todo organizado, com leis próprias, o contato com o texto lhe possibilita organizar ou reorganizar seu pensamento, seus sentimentos, sua estrutura cognitiva.

Contudo, não é apenas esse caráter de reestruturação individual que o contato com o texto literário propicia: pela ficção aproximamo-nos de outras vidas e as vivenciamos, o que, assim, torna possível “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174). A literatura, portanto, nos recorda de nossa generalidade, de que pertencemos a uma humanidade e vivemos em um mesmo espaço, cujos limites e cuja sobrevivência está em nossas mãos.

É importante salientar que essa generalidade à qual a literatura nos encaminha, não é, de forma alguma, uma homogeneização desqualificadora. É radicalmente o seu contrário. Ao acompanharmos as experiências de personagens distantes ou semelhantes a nós é que podemos, ao mesmo tempo que formamos a nossa identidade, reconhecer no outro a sua humanidade. No contraste de diferenças e semelhanças, encontramos aquilo que há de fundamental nas relações humanas, o que nos une.

Essa experiência propiciada pela arte literária foi muito bem relatada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009). Ao tratar de sua formação como leitora, explana como ler unicamente romances ingleses, com seu inverno e costumes, a fazia pensar que as narrativas não poderiam jamais representar o céu azul e bonito da Nigéria. Somente quando se tornou uma leitora de romances escritos por africanos, que pôde perceber o distanciamento natural e cultural, a pluralidade de experiências e de mundos que existem

entre os dois continentes. Foi possível, à futura escritora, constituir-se como sujeito, reconhecer o seu lugar de fala, e, assim, propor o fim de uma história única: “a história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009). A literatura, nesse sentido, pode possibilitar o acesso a tantas outras histórias, a mundos completamente diferentes.

A literatura como forma

A partir do exposto, podemos agora deslocar nossos questionamentos para entrever o potencial humanizador sobre outro ângulo deste prisma: em termos composicionais, o que torna o texto literário, o que nele contém, que fornece um elemento motriz tão necessário aos processos de humanização? Ou ainda, o que torna a literatura um bem incompressível e fundamental a todos? Quais são os elementos que permitem que, no espaço do texto, seja possível reunir a partir de suas particularidades pessoas tão distantes? Para responder a essas questões, precisamos, neste momento, nos aproximar ainda mais do texto literário e buscar nele, em sua constituição, o que o caracteriza e o articula como tecido organizado.

Como foi mencionado anteriormente, a arte literária é feita por e para seres humanos. Como resultado de nossa ação, nela estará toda a nossa energia vital, estarão todas as marcas de nosso trabalho. Aristóteles afirmou que a arte é *mimese*, ou seja, é a imitação da realidade, das ações humanas (ARISTÓTELES, 2008, p. 21). Trata-se de uma imitação que busca recriar, reproduzir, realizar em um novo mundo criado aquilo que os homens e mulheres observam e apreendem de suas vivências. Nessa concepção aristotélica, está o princípio que torna a arte literária humanizadora: ela é a realização de um trabalho, de um fazer e, por isso, reconstrói, sob outras leis, a perspectiva humana da realidade.

Estando nesse lugar, a sociedade é, na literatura, o tempo todo questionada e problematizada. O indivíduo, seus atos, pensamentos, sentimentos são constantemente explorados e investigados. Ao vivenciarmos, por meio da leitura, o destino de personagens e narradores também questionamos e problematizamos a nossa própria existência e, claro, as nossas ações. E, voltando aos argumentos de Candido, por meio da literatura recriamos realidades. A escrita e a leitura de textos literários propiciam uma

nova cosmovisão, na qual é possível ordenar o nosso mundo interior, muitas vezes caótico, na forma de uma criação capaz de ampliar a percepção de nossas vivências e desafios cotidianos. A literatura, nesse sentido, ativa a potência imaginativa nos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que infunde um senso crítico sobre o poder destrutivo das atividades humanas, seu caráter sombrio e virulento abre também possibilidades de criação e, assim, oferece ferramentas para projetar mundos possíveis, para construir paraquedas coloridos e sobreviver à queda, como nos aponta Krenak (2019).

É importante salientar que nesse processo de humanização pela arte literária, o qual estamos buscando caracterizar neste artigo, a responsabilidade é, obviamente, humana. O texto literário não consegue sozinho mudar atitudes. Não se trata de magia. O que queremos evidenciar é que no contato com a literatura, no confronto entre similaridades e distanciamentos, no vivenciar as experiências alhures e alheias, é possível, ao leitor, recordar sua potencialidade para criar mundos, tecer novas realidades e, caso deseje, mudar o seu redor.

O que se estabelece, então, entre leitor e obra literária é a formação de uma nova relação, essencialmente humana, que possibilita almejar aquilo que, como humanidade, é indispensável: o conhecimento do mundo, do outro e de nós próprios. A leitura possibilita um conhecimento maior e mais profundo de tudo e de todos que nos rodeiam e, conseqüentemente, de nós próprios. A essa relação Aristóteles chamou de *catarse*. Para o esteta grego, nossos sentimentos se “purificam” ao acompanharmos a elevação e a queda dos heróis trágicos, ao testemunharmos os impasses a que são submetidos, suas decisões, seus erros e acertos. Enfim, ao vivenciarmos com as personagens os seus destinos, ao sairmos desse mundo ficcional, possamos voltar ao nosso mundo, rever e analisar nossos sentimentos, nossas decisões. A literatura é essa demanda pelo deslocamento, um trajeto que nos obriga a sair, vivenciar a diferença e a voltar para o nosso mundo com outro olhar.

Ao tratarmos, de forma muito resumida, da *mimese* e da *catarse*, estamos pensando a arte literária ainda em sua relação com o mundo e na relação entre leitor e obra, respectivamente. Cabe ainda, nessa busca, nos aproximarmos da singularidade composicional que torna a literatura uma prática humanizadora: a forma literária. O termo “forma” será utilizado aqui para designar a estrutura peculiar com a qual cada texto literário é constituído. Sabemos que um romance possui personagens, narrador, espaço e

tempo, e um poema possui eu-lírico, rimas e cadência, por exemplo. Tais elementos fazem parte da forma, da estrutura composicional do texto. Porém, não é apenas a isso que nos referimos ao tratar da forma literária.

Com efeito, esses elementos – narrador ou eu-lírico, por exemplo – constituem uma função que, desde seus elementos mais iniciais até a completude do todo, organiza e dá forma a um pensamento, uma ideia, um problema que está na vida concreta. Desde a seleção das palavras, a escolha do foco narrativo, a caracterização de cada personagem, o local em que se passa a história, e a própria história – todos esses elementos compõem um todo orgânico que conduzem, como fio de Ariadne, o leitor no jogo de cena com o texto. É como um grande quebra-cabeças. Cada peça é individual, tem forma própria e cor; mas é parte de algo maior, cujo sentido só se completa quando esse todo se forma. Um quebra-cabeça sem uma peça não forma mais a imagem. Em suma, o tecido textual, como completude organizada, como artefato humano, tem na própria gramática em que se organiza uma potência estruturante, capaz de desenvolver ao leitor (ao ser humano ali presente) a sensibilidade, a capacidade analítica e reflexiva.

A literatura como privilégio

Ao observar a importância conferida à literatura como espaço em que se desenvolve uma potência crítica e criativa no leitor, cabe-nos agora refletir sobre o contexto brasileiro, no qual a palavra *leitura* aparece com frequência associada à palavra *desafio*. Quando se pensa na rede de afetos que constituem a história de um leitor, o laço familiar é o primeiro que aparece. Marcel Proust, no monumental trajeto que propõe *Em busca do tempo perdido* (1908-1922), ajuda-nos a compreender o vínculo da leitura com as memórias familiares. Ele recupera, já nas primeiras páginas de *No caminho de Swann* (1908), as angústias do pequeno Marcel assombrado pela lanterna mágica, um aparato que dava movimentos ao cavalo do malévolo Golo, desenhando na parede as palavras do livro que a tia Leónie lia em voz alta. Rememora ainda o drama do deitar, do garoto que contraria o pai e se recusa a ir dormir sem o beijo de despedida materno; o remorso que sente de não ter sido punido, mas presenteado pela presença hospitaleira da mãe, que ainda se senta junto de sua cama e começa a ler um livro de capa vermelha, *François le Champi* (1850), de George Sand: “Nunca havia lido romances de verdade” (PROUST, 2003, p. 45). A mãe era uma leitora infiel, dissimulava e saltava as cenas amorosas e

impróprias, mas era admirável também “pelo respeito e pela simplicidade da interpretação, pela beleza e a brandura do tom” com que lia as obras em que encontrava sentimentos verdadeiros (PROUST, 2003, p. 46). O herói de Proust é um escritor preparando-se para escrever a obra de sua vida, mas é também um leitor deslindando os caminhos mais esponjosos da memória para encontrar as origens de seu vínculo com a literatura.

Pensando com Proust, a formação do leitor se enreda nas anedotas familiares, nos livros na estante do avô, nas leituras antes de dormir, no folhear das páginas, no tatear as imagens, no simular com os dedos a leitura de caracteres ainda indiscerníveis: o letramento literário já começa na criança que mal aprendeu falar, que ainda não reconhece as letras, mas que já tem um imaginário povoado de ficção, de personagens, de reinos distantes, de tempos remotos. É difícil imaginar como a descoberta infantil da literatura possa de fato se tornar um problema. Imaginamos cenas de crianças lendo debaixo de árvores, rindo das histórias, fantasiando com heróis e heroínas invisíveis, mas, num país como o Brasil, a cena proustiana é, infelizmente, para poucos privilegiados.

Por isso, é preciso dedicar um espaço, ainda que breve, neste estudo, para investigar as raízes do problema em torno do letramento literário no Brasil. A nossa hipótese é de que, muitas vezes, na ausência da experiência literária no âmbito familiar, em um país de profundas desigualdades, no qual os livros são objetos caros e o pão nem sempre é garantido, a escola deve assumir a responsabilidade pela formação do leitor. No Brasil, quando se fala de periferia, muitas vezes a primeira relação dos estudantes com os livros não é em casa, mas na escola e, como consequência, fica integralmente a cargo do professor a formação literária de seus estudantes. Um problema que se forma em uma via de mão dupla porque muitas vezes nem mesmo o professor é leitor dos livros que ensina.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2016), o Brasil é um país que carece, consideravelmente, de políticas que incentivem, proporcionem e financiem a leitura (FAILLA, 2016). Assim, para entender esta realidade há que rememorar aspectos essenciais de nossa história, isto é, *fomos* colônia e vivemos em um sistema escravocrata, desumano e violento por quase quatro séculos; a primeira instituição de ensino superior, a primeira biblioteca nacional e o primeiro museu foram criados somente no século XIX, após fuga de Portugal e chegada da Família Real em terras brasileiras (FAUSTO, 1996, p. 41). A criação dessas instituições se deu com a intenção de trazer “civilidade e cultura”

à colônia, pois a classe nobre não poderia viver em um lugar, no qual não houvesse instrumentos que promovessem de maneira direta a cultura formal e elitista (COTRIM, 2008, p. 405).

Desse modo, temos hoje uma herança histórica e colonial extensa que nos permite afirmar que o Brasil é um país de poucos leitores, pois a educação institucional esteve sempre ligada à elite brasileira, ou seja: o interesse pela leitura sempre se conectou às classes privilegiadas, que manipulam não somente o poder econômico e social, mas também o cultural. No século XX, a educação brasileira teve por objetivo incorporar à sociedade o proletariado a serviço da república, dito de outro modo, teve a intenção de educar os sujeitos para evitar revoltas por parte dos trabalhadores e ao mesmo tempo prepará-los para um trabalho repetitivo e reificante¹.

Nos anos de 1930, o governo Getúlio Vargas se preocupou em dar uma formação técnica a esses sujeitos, visando ao desenvolvimento das fábricas e indústrias sem preocupar-se com a formação *omnilateral* do indivíduo; o que o governo desejava era ter uma população operária instruída para o trabalho nas fábricas, que fossem hábeis e principalmente dóceis (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

É somente em 1996, com o projeto de lei de Darcy Ribeiro, senador à época, que a educação básica se torna obrigatória no Brasil (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) previa a educação obrigatória para os primeiros oito anos do ensino fundamental. Em 2013, tivemos uma modificação na LDB, e hoje são obrigatórios a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (previsto e realizado em nove anos) e o Ensino Médio. Sem dúvida, uma vitória para campo pedagógico, mas não deixa de nos assombrar o caráter recente da conquista.

Em 2016, inicialmente por meio de Medida Provisória e, posteriormente, em 2017, com a aprovação da Lei n. 13.415/2017, concluiu-se a Reforma do Ensino Médio. Como banho de água fria, as principais alterações na LDB se dão na reordenação da carga horária desse nível de ensino; na veiculação com áreas de conhecimento do ensino técnico; mas, a mais impactante alteração está nas disciplinas propedêuticas, já que Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física passam a ser opcionais, uma vez que sua inclusão

¹ Há que recordar que em países, principalmente do oeste europeu no final do século XIX, aconteceram diversas revoltas trabalhistas influenciados pela chamada *Primavera dos Povos (1948)*. Esse movimento foi uma série de conflitos que se deu na Europa com uma tendência nacional, social e liberal. Os trabalhadores se organizam e começam a buscar direitos, organizar os sindicatos, influenciados pelos ideais de Karl Marx e Frederich Engels (COTRIM, 2008).

no Ensino Médio dependerá do que for indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tais modificações impactam diretamente a comunidade escolar, impondo mais um desafio ao processo de democratização do saber no Brasil, pois restringe, relativiza, diminui o acesso dos estudantes à pluralidade de conhecimentos científicos, sociais, artísticos. Se pensarmos, com Barthes, que o texto literário é esse monumento que congrega todas as ciências e, ao mesmo tempo, trabalha nos seus interstícios (BARTHES, 1989, p. 18), vemos como esta reestruturação curricular atinge o debate que aqui propomos. Isso se dá porque a leitura de textos literários implica, além do acesso ao livro, também a formação e o desenvolvimento de leitores autônomos, capazes de superar a mera decodificação dos termos na página, de tecer paralelos, de estabelecer diálogos, de confrontar estereótipos. Nesse sentido, em que a possibilidade de ampliação do universo de leitura e crítica é retirado do estudante do Ensino Médio, adia-se ainda mais a formação desse leitor de literatura.

A literatura como formação

Diante de um cenário desafiador, em que a leitura fica a cargo da instituição escolar e de um histórico formativo educacional que nem sempre privilegiou a formação de leitores ou a inserção da literatura como bem incompressível, é preciso refletir ainda sobre outro ponto – também problemático – e que diz respeito à formação de estudantes dos cursos de Letras.

Será possível afirmar que, na ampla gama de cursos de licenciatura em Letras, os docentes formados têm uma relação profunda com o seu objeto de ensino e de estudo? Propiciam, tal qual um leitor experiente, uma formação leitora à sua comunidade escolar? Infelizmente, sabemos que as respostas a essas questões não são afirmativas. Trata-se, então, de um problema que se apresenta com insistência a estudiosos da área de literatura e de letramento literário.

Com efeito, é preciso antes de mais nada reconhecer que as dificuldades com o aprendizado de literatura não se restringem à realidade exclusiva dos alunos da educação básica, elas alcançam o público dos cursos superiores e, surpreendentemente, os alunos dos cursos de Letras. Muitos são os relatos de professores e, principalmente, os de

estudantes de graduação dos cursos de Letras que enfrentam problemas ao entrar em contato com obras literárias (NAVA, 2013, p. 14).

É importante retomar alguns dados pesquisados pela Unesco (2004), cujo objetivo era traçar o perfil dos professores brasileiros, com questões que pudessem delinear aspectos de sua formação e sua atuação. Nesta pesquisa, de âmbito nacional, apenas 27,6% dos entrevistados – que não eram exclusivamente da área de Letras, mas nos dão um importante panorama de análise – indicaram a literatura como sua principal preferência de leitura. Assim, o desinteresse relativo ao estudo da literatura se deve a vários fatores: histórico, social, educacional e familiar, mas se encontra também na formação de professores que atuarão no campo.

Nota-se que grande parte dos alunos brasileiros não foram estimulados ao longo de sua formação escolar a terem simpatia pela obra de arte literária e não receberam o letramento literário adequado (FAILLA, 2016, p. 8-9). Associado a isto, como ponderamos anteriormente, não se deve ignorar o fato de que muitos não tiveram o incentivo por parte do núcleo familiar nesse aspecto, devido tanto a questões financeiras (impossibilidade de acesso aos livros) como desconhecimento e distanciamento dos familiares ao exercício da leitura.

Deve-se recordar, como indicam os dados, que um número considerável de estudantes optou pelo curso de Letras por sentirem aproximação com a língua em seus aspectos estruturais, mas por vezes nota-se uma rejeição pela literatura (CARVALHO, 2016, p. 20). Demasiados alunos chegam aos cursos superiores de licenciatura em Letras ignorando o fato de que ingressaram em um curso de língua e respectiva literatura, ou seja, serão preparados para atuarem como professores de língua, bem como docentes que ministrarão aulas sobre o texto literário, e para tanto necessitam ter uma relação mais profunda com o seu objeto de ensino e de estudo.

Nesse sentido, é preciso que a formação desse futuro professor de Literatura lhe proporcione o acesso e as ferramentas necessárias à compreensão das mais variadas formas literárias. Como bem salienta Todorov, em seu ensaio *Literatura em perigo* (2007): “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2012, p. 76). Por isso, é muito importante o contato que o professor em formação nos cursos de Letras

tem com a literatura, não apenas como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas porque a leitura é uma via de acesso a uma prática docente mais humana. Os pesquisadores Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto* (2008), ressaltam a importância da experiência com o texto para além da mera apreciação conteudista:

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN e SILVA, 2008, p. 22-23)

Diante disso, chegamos à problemática que encerra nossas reflexões neste estudo, chamamos de problemática porque, na ausência de respostas reconfortantes, soa mais como uma provocação, como um convite a pensar junto, a elaborar estratégias: essa “experiência única com o texto literário” está sendo vivenciada nos cursos de Letras? Esses futuros professores, ao se formarem, conseguirão efetivar aquilo que Cosson indica: “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29)?

Ora, na realidade ampla dos cursos de Letras, o futuro professor nem sempre se forma como leitor, os componentes curriculares de literatura são organizados de tal modo que não é difícil ouvir alunos dizerem que leem (ainda) menos desde que ingressaram no curso de Letras. Se a literatura não é prática, nem vivência, ela se torna um conglomerado de escritos em preto sobre uma página em branco: perde o sentido e o livro vira mais um tijolo esquecido nas estantes das bibliotecas.

Com uma vivência literária pouco explorada na sua formação, dificilmente o professor será capaz de propiciar a seus estudantes uma aproximação menos engessada à literatura. Se o próprio professor vê a leitura como atividade maçante e entediante, à qual se volta apenas por obrigação, esses afetos ricocheteiam, e o aluno pode vir a compartilhar de semelhante desinteresse.

Por isso, é urgente compreender que:

Tal perspectiva é essencial para o professor de literatura. Reconhecer no objeto literário a sua potencialidade como conhecimento, perceber nele sua peculiaridade e buscar na sua relação entre forma e conteúdo o caminho de aproximação ao texto são princípios fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Ao perder de vista qualquer um

desses elementos, corre-se o risco de tornar a obra literária descolada da vida, inerte. (ROSA, 2020, p. 112)

Trata-se, então, de pensar uma formação que esteja comprometida com a formação de leitores de textos literários, que consigam apreender as situações de produção e recepção dos textos, mas que, para além disso, possam desenvolver um vínculo com a literatura e formar-se como *professor-leitor*.

Assim, a formação docente deve ser o momento privilegiado em que se realiza, além do contato com o texto literário, o letramento literário do professor. Uma demanda que dialoga com as palavras de Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), ao evidenciar o caráter de prática social do Letramento, em especial o que conduz à arte literária:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

É importante salientar que o letramento literário é uma tônica que, ainda hoje, é pouco discutida e vivenciada dentro de cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e/ou Línguas Estrangeiras e suas respectivas literaturas. Com frequência, os estudantes leem diversos textos de historiografia literária que apresentam um conjunto de fatores descritivos e sumarizados dos fenômenos históricos e estéticos sem compreender a real importância atribuída aos textos dos quais se faz menção. O Realismo Literário, por exemplo, se resume a tópicos superficiais e referências distanciadas a autores que muitos estudantes de Letras terminam o curso sem ler. A experiência de leitura de um autor realista se desvanece nas provas conteudistas que resumem a literatura ao mero conhecimento das escolas literárias.

Por isso, retomando o pensamento de Tzvetan Todorov, entendemos que o letramento literário pode ser definido como um processo construído ao longo do decurso vital dos sujeitos. Além de demandar um esforço e interesse individual, exige um incentivo por parte de outrem, haja vista que “somos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiros nossos pais, depois aqueles que nos cercam” (TODOROV, 2012, p. 23).

Não é sem razão que a maneira como se vem sendo estudada a literatura nos cursos de Letras se torna uma preocupação a Todorov: se a escola é um dos lugares mais centrais

no aprendizado da leitura e da apreciação da literatura, e se os professores formados em Letras leem tão pouco, como podemos esperar algo distinto dos alunos? Formar *professores-leitores* é uma das preocupações que este estudo lança, e atinge sobremaneira o contexto educacional brasileiro, pois é inquestionável a importância do trabalho do professor no processo de democratização do saber, do qual a literatura é uma peça insubstituível.

Diante do exposto, se reconhecemos a potencialidade humanizadora da obra de arte literária, é urgente reconhecer também que é preciso rever a forma como a literatura é abordada e vivenciada nos cursos formação de professores da área. Afinal, é na necessária relação entre o texto literário e seus leitores que reside a força da literatura, como portadora de uma memória de uma humanidade que, diante das contradições mais profundas e dos cenários mais desanimadores, pode imaginar mundos possíveis.

Vivemos em um momento em que a potencialidade imaginativa do ser humano pode nos ajudar a sobreviver à queda, a pandemias, ao mundo em ruínas e, no sabor doce do saber de Krenak², nos ajudar a construir paraquedas coloridos. Acostumada aos deslocamentos e à instabilidade, a literatura se engaja nesse salto.

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda. *O Perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

ARISTÓTELES. *Poética*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

² Em sua *Aula* (1978), Barthes resgata a origem etimológica comum das palavras saber e sabor: “Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1989, p. 47).

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.
- CANDIDO, A. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COTRIM, G. *História Global: Brasil e Geral - Volume Único*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- COSTA, L. M. *A poética de Aristóteles: Mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.
- COSSON, R. *Círculo de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FAILLA, Z. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAUSTO, B. *História do Brasil: cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- LUKÁCS, G. *Arte e Sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- KRENAK, A. *Ideia para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- NAVA, M. R. D. S. *A escrita no ensino superior: contribuições da literatura*. Campinas: [s.n.], 2013.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 4. Ed. ver. e ampliada. São Paulo, 2007.
- PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Trad. Fernando Py. Rio de Janeiro: o Globo, 2003.
- ROSA, D. A função da teoria e crítica literária em ambientes de ensino: a contribuição de Antonio Candido. *Via Atlântica*, (35), 105-120, 2019.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. *Pesquisa Nacional Unesco*. São Paulo: Moderna, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2.ed. Campinas/SP: Global/ALB, 2008.

Recebido em 04/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Daniele dos Santos Rosa** possui Graduação em Letras (2005), Mestrado (2009) e Doutorado em Literatura (2014), realizados na Universidade de Brasília/UnB. É professora de Literatura, no curso de Licenciatura em Língua Espanhola, e no Mestrado Profissional em Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília/IFB. Atua no grupo de pesquisa: Literatura e Modernidade Periférica, desenvolvendo pesquisas e orientações. É autora da obra *Poesia e história em Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, publicada em 2015; e organizou diversas obras que tratam da teoria, crítica e ensino da Literatura. Seus estudos, centrados na teoria, crítica e ensino da Literatura, fundamentam-se no reconhecimento da obra literária, autônoma, como resultado dialético da relação entre forma e conteúdo, que, como proposta hermenêutica, transfigura a vida concreta, apreendendo, quando possível, a necessária totalidade da história humana.

E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br

ⁱⁱ **Amanda Luzia da Silva** é professora de Literatura do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* Ceilândia. No mestrado pesquisou a posição do leitor no romance *O jogo da amarelinha* (1963), de Julio Cortázar, no programa de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda do programa de História e Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvendo uma pesquisa sobre a literatura produzida em conventos femininos. Tem interesses na área de Teoria Literária, Literaturas Espanhola e Latino-americana, Teoria da memória, Psicanálise e Estudos de Gênero.

E-mail: amanda.luzia@ifb.edu.br

ⁱⁱⁱ **Marcos Paulo Ferreira da Silva** é graduando do Curso Superior de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *campus* Ceilândia. Entre 2018-2019, atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-IFB) onde realiza pesquisa sobre Letramento Literário dentro de cursos de Licenciatura em Letras. Tem interesse em Teoria Literária e Literatura Comparada, com ênfase em Literatura e outras Artes. **E-mail:** marcos.silva7@estudante.ifb.edu.br

PENSANDO O ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[THINKING THE TEACHING OF SPANISH LANGUAGE LITERATURES IN HIGHER EDUCATION]

José Veranildo Lopes da Costa Juniorⁱ

ORCID 0000-0002-2400-8715

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, RN, Brasil

Josilene Pinheiro-Marizⁱⁱ

ORCID 0000-0003-4879-579X

Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande - PB

Resumo: O ensino de literaturas em línguas estrangeiras é um domínio de pesquisa relativamente recente e, pode-se até mesmo dizer que se trata de uma área embrionária no Brasil. Nestas reflexões, partimos da constatação que as licenciaturas em Letras Estrangeiras não se ocupam, efetivamente, do ensino de literaturas estrangeiras, devido a uma trajetória historicista e teórica das disciplinas de literatura ofertadas na educação superior. Esses dados são constatados a partir de uma investigação realizada com estudantes de três universidades públicas do Nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Literatura; formação; literatura estrangeira.

Abstract: The teaching of literature in foreign languages is a relatively recent field of research and, it can even be said that it is an embryonic area in Brazil. In these reflections, we start from the observation that the degrees in Foreign Languages do not effectively deal with the teaching of foreign literature, due to a historicist and theoretical perspective of the literature disciplines offered in college education. These data are contacted from an investigation among students from three public universities in the Brazilian Northeast.

Keywords: Literature; formation; foreign literature.

Palavras iniciais

No Brasil, pode-se dizer que já há uma tradição de pesquisas que abordam a presença do texto literário em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Este traço é resultado, dentre outros fatores, da institucionalização da literatura nos documentos prescritivos, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

Entretanto, a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) é o documento parametrizador mais em voga hoje. Conseqüentemente, por ser o mais recente, carece de uma maior atenção por parte dos atores envolvidos com a educação, pois “a BNCC de Ensino Fundamental e Médio, como outros documentos que compõem o campo do currículo, possui um processo de montagem que é atravessado por lutas e resistências” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 293). São, portanto, processos com esse formato que refletem em lutas e resistências que podem resultar em institucionalizações ou em apagamentos de componentes curriculares, por exemplo.

Neste último documento citado, é nítido o foco do eixo “Educação Literária” que, segundo a própria Base Nacional, tem estreita relação com o eixo “Leitura”. No entanto, a chamada “Educação Literária” distancia-se desse último eixo por que nele “predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional” (BRASIL, 2018, p. 65). Ou seja, notamos que a BNCC promove uma política de desvalorização das línguas estrangeiras na educação básica, uma vez que sugere que os aprendizes possam conhecer e apreciar a literatura de língua portuguesa e traduções de autores clássicos, o que denota a oficialização de um monolinguismo no currículo nacional.

Este traço pode ser explicado pelo fato de que, além de a BNCC impor o ensino exclusivo do inglês como língua estrangeira na escola, parece não se preocupar com a democratização das literaturas estrangeiras na educação, já que indica o uso de traduções de clássicos da literatura internacional, quando o ideal seria que o estudante tivesse proficiência em mais de um idioma para ler literaturas diversas.

Para além da necessidade de discutir a BNCC propriamente dita, interessa-nos dar enfoque ao fato de esse documento colocar em lados, por assim dizer, opostos, a leitura e a educação literária. Evidentemente, trata-se de um importante ganho social pensar a educação literária no ensino básico; porém, não podemos deixar de fazer referência à marcada separação entre a ‘interpretação de textos’ e a ‘apreciação dos textos’ como incompatíveis e não fundamentalmente complementares.

Argumentos como esse, presente em um documento basilar para a educação básica, desaguam em uma formação de professores que, conseqüentemente, reproduzirá o ensino da literatura como algo dissociado da realidade, servindo tão somente para o enlevo. Por certo, pode ser um caminho para o enlevo também; porém, o texto literário é fundamental para estimular as múltiplas interpretações, dada a sua polissemia, característica genética da obra literária; além de, evidentemente, instigar a “ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 65). Logo, ‘ampliação da visão de mundo’ é totalmente compatível com a interpretação, podendo guiar o leitor às múltiplas descobertas, inclusive para questões sociais e da vida real, além de conduzir o estudante a um universo de línguas estrangeiras faladas no mundo moderno, cujas culturas foram apagadas pela BNCC.

Muito provavelmente diante dessa realidade, nessa busca por certa institucionalização, nas últimas décadas, a educação literária despertou maior interesse de pesquisadores em nível de mestrado e de doutorado, alocados em diversos Programas de Pós-Graduação que analisam o papel da literatura na escola, tais como: Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em Letras, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Estudos da Linguagem, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Interdisciplinar em Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Linguística Aplicada, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), dentre outros que não têm como escopo esse tema, mas ainda assim, entendem a importância dessa discussão, tais como alguns programas de línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Embora tenhamos algumas pesquisas sobre ensino de literaturas estrangeiras desenvolvidas em nosso país, percebemos que esse é um campo de discussão ainda em ascensão, o que pode ser explicado por diversas variantes. No Brasil, tradicionalmente, há raros Programas de Pós-Graduação específicos na área de Línguas Estrangeiras, sendo os mais tradicionais: Letras Neolatinas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que agrega pesquisadores de idiomas como o espanhol, o italiano e o francês; e, na Universidade de São Paulo (USP), temos os Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-americana, além do recém-criado Letras Estrangeiras e Tradução, o qual corresponde à fusão dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Estudos Judaicos e Árabes, Literatura e Cultura Russa e Estudos da Tradução, dentre outros, o que exemplifica o fato de que existe um espaço menor para o estudo das literaturas estrangeiras em interface com o ensino.

Cabe ainda ressaltar que muitos dos pesquisadores das Letras Estrangeiras optaram por seguir sua formação acadêmica em Programas de Pós-Graduação mais gerais, como os de Educação, Letras, Linguística e Literatura, espalhados pelos mais diversos estados do país. Assim, quando analisamos as propostas desses Programas, notamos uma ausência de linhas de pesquisa, de dissertações e teses, inscritas na área de educação literária em línguas estrangeiras, pois a maior parte das investigações, na grande área, trata do ensino de literatura brasileira.

Contudo, nestes quinze últimos anos, alguns pesquisadores defenderam trabalhos que discutem a temática sobre o ensino de literaturas de línguas estrangeiras, o que demonstra um crescimento da área, a exemplo das teses de doutorado de Santoro (2007) e Pinheiro-Mariz (2007), que problematizam o ensino de literaturas em contexto de italiano e francês, respectivamente, defendidas na Universidade de São Paulo (USP), além de inúmeras dissertações apresentadas em Programas de Pós-Graduação, como aqueles mencionados anteriormente.

No Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), até o ano de 2017 havia uma área de concentração em “Ensino de línguas e literaturas estrangeiras”, responsável pela formação de pesquisadores que defenderam dissertações sobre educação literária em

contexto de literaturas estrangeiras como, por exemplo, os trabalhos de Araújo (2010), Beserra (2014), Silva (2017), Campos (2018), Florêncio (2019), dentre outros.

Neste mesmo Programa, defendemos uma dissertação (COSTA JUNIOR, 2017) que tinha a preocupação de refletir sobre a presença do ensino de literaturas hispânicas na educação superior, especificamente, nos cursos de Letras – Espanhol do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, ambos, localizados na cidade de Campina Grande (PB).

Essa discussão havia sido iniciada, no PPGLE da UFCG, quando Isolda Alexandrina Silva Beserra (2014) defendeu a sua dissertação intitulada *O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário*. Ao analisar as ementas dos componentes curriculares dos cursos de graduação em língua espanhola de duas universidades públicas da cidade (A e B: estadual e federal, respectivamente), a pesquisadora afirma que a abordagem dos textos literários nas disciplinas que compõem o ementário dos cursos é ausente, ou ocupa um lugar secundário, uma vez que ainda se tem um conjunto de práticas que utilizam a literatura como pretexto para ensinar língua ou simplesmente para exemplificar ocorrências gramaticais (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008).

Também em 2017, tínhamos a ideia de que a universidade, representada pelos cursos de licenciatura em Letras, se omitia da formação leitora, pois ainda é reproduzida uma crença que não se ensina literatura, mas que o objeto de estudo desses cursos são as teorias e críticas literárias, sem aproximação com a escola. Essa mesma asserção é discutida na tese de Daniela Maria Segabinazi (2011), que reitera a nossa hipótese:

Os docentes universitários pouco se preocupam com a formação pedagógica de seus alunos e desenvolvem suas aulas pautadas pela crítica, teoria e história literária, já consagradas pelo tempo, repetindo lições e análises autorizadas pela crítica literária, e, quase sempre dissociadas da prática escolar e distanciadas dos problemas que envolvem o ensino de literatura na escola (SEGABINAZI, 2011, p. 18).

Além disso, diferentemente das aulas de língua portuguesa na educação básica, cuja estrutura adotada por várias escolas do país reservam, no currículo, um espaço particular para aulas de literatura brasileira; na realidade das línguas estrangeiras, por diversas razões como a baixa carga-horária da disciplina e o ensino, praticamente

exclusivo, de gramática, temos como ressonância uma crença de que a escola pública não é lugar para aprender idiomas estrangeiros (e muito menos as suas literaturas).

Por essa razão, no momento da construção da nossa dissertação, também já havia o entendimento de que existe, na área de Letras Estrangeiras, uma dicotomia entre língua e literatura, o que provoca um distanciamento de ambos os conhecimentos, como se fossem saberes independentes. Sobre essa discussão, Santoro (2007), afirma em sua tese de doutorado:

Língua e literatura são, contudo, ainda hoje, em muitas situações, domínios separados, tratadas como disciplinas separadas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou criar ligações. Embora unidas em nomes de cursos universitários e pronunciadas como sintagma coeso e sólido em tantas ocasiões, língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje ainda não se realizou (SANTORO, 2007, p. 11).

Em 2019, decidimos retomar de modo mais direto a discussão sobre ensino de literaturas em línguas estrangeiras quando notamos que o perfil leitor dos estudantes das duas universidades localizadas no estado da Paraíba não era muito divergente dos nossos atuais estudantes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o que remete ao fato de que, embora tratemos de contextos locais, as nossas discussões podem refletir outras realidades nacionais.

Face ao exposto, este artigo tem como objetivo problematizar o ensino de literaturas de língua espanhola na educação superior, a partir do recorte já mencionado. Para contribuir com a referida temática, revisitaremos os dados do nosso estudo de mestrado (COSTA JUNIOR, 2017), na ocasião em que fizemos a análise de um questionário respondido por um grupo de estudantes dos cursos de Letras – Espanhol de duas universidades públicas do estado da Paraíba. Neste artigo, além de reexaminar esses dados, apresentaremos uma comparação dessas informações com as respostas de outro questionário dessa vez, respondido por discentes do curso de Letras – Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a fim de tecer possíveis contrastações.

Os dados gerados, em momentos diferentes, em três universidades públicas, duas do estado da Paraíba¹ e uma do Rio Grande do Norte, apontam para um lugar

¹ Os dados desse artigo dizem respeito aos currículos vigentes: i- nas universidades paraibanas entre 2015-2017 e ii- na universidade potiguar em 2019. É importante ressaltar que as duas universidades estaduais ofertam o curso de Letras – Espanhol em mais de um *campi*. Portanto, é preciso observar que, quando falamos da Paraíba, tratamos da realidade do curso de Letras – Espanhol do *Campus I*. Quando

secundário² ocupado pela área de ensino de literaturas hispânicas, o que pode provocar, por consequência, uma lacuna na formação e atuação de futuros professores de língua espanhola da educação básica.

Ensino de literaturas de língua espanhola na universidade

A equação que sinaliza para uma ausência da abordagem do texto literário em aulas de línguas estrangeiras, em especial, no ensino superior, pode ser compreendida por diversas perspectivas. Poderíamos dizer que a literatura ocupa um espaço minoritário nestas aulas devido a uma tendência teórico-metodológica em centrar o ensino de línguas nos gêneros textuais/discursivos, como orienta a conhecida abordagem comunicativa. Outra variante que explica esse contexto de certa penumbra está numa crença difundida que sustenta que só se pode ler literatura depois de dominar o código linguístico, como se não fosse possível ensinar língua a partir do texto literário, considerando toda a sua riqueza polissêmica. Também poderíamos pontuar que a baixa carga-horária das disciplinas de inglês e de espanhol na educação básica impossibilitaria o trabalho com o literário em aulas dessas línguas.

No entanto, neste artigo, mais do que buscar causas para uma suposta invisibilidade da literatura na sala de aula da educação básica, queremos refletir sobre de que modo uma frágil formação teórico-metodológica ofertada em torno do ensino de literaturas estrangeiras na educação superior, particularmente nos cursos de Letras, resulta em obstáculos que dificultam a formação de leitores de literaturas estrangeiras na escola e apontam para a omissão da universidade na formação docente.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre algumas inquietações concernentes à educação literária em cursos de Letras – Espanhol, quando consideramos a nossa atuação – seja enquanto pesquisadores, ou na posição de professores –, no contexto de ensino de três universidades públicas brasileiras.

tratamos do Rio Grande do Norte, estabelecemos referência ao curso de Letras – Espanhol do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros e ao currículo vigente em 2019.

² Os dados foram coletados para sustentar a importância da inserção de uma disciplina sobre ensino de literaturas nos cursos de Letras do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Para conhecer a história de criação desse componente, consultar: COSTA JUNIOR, J. V. L. Reflexões sobre a criação da disciplina ‘Ensino de literaturas de línguas estrangeiras’ nos cursos de Letras da UERN. *Diálogo das Letras*, v. 09, p. 01-15, 2020.

A partir de um olhar empírico, nestas três universidades, em momentos diferentes, pudemos perceber que a educação literária ocupa(va) um lugar secundário nas propostas de ensino dessas universidades – ainda que, nos últimos anos, tenhamos visto avanços significativos no ensino e na pesquisa que envolve a temática do ensino de literaturas de línguas estrangeiras, no âmbito de formações em Letras, no Brasil e, particularmente, nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte³.

Nas universidades paraibanas citadas neste artigo, Beserra (2014) analisou ementas das disciplinas de língua espanhola e percebeu que o texto literário ainda ocupava um lugar minoritário nos programas de ensino de língua espanhola.

A pesquisadora intentava identificar se os estudantes das disciplinas de língua espanhola tinham contato com textos literários, como forma de serem motivados à leitura de obras literárias ao longo de toda a formação acadêmica, e não apenas nas aulas de literatura. Na sua discussão, a professora não afirma que nestes cursos não há a presença da literatura, principalmente porque sabemos que existem disciplinas obrigatórias de Teoria Literária, Literaturas Hispano-americanas e Literaturas Espanholas, por exemplo. Contudo, os dados coletados em sua pesquisa podem sinalizar que, a ausência da literatura em aulas de língua espanhola, implica reconhecer o fato de que a universidade brasileira parece não se ocupar adequadamente com a formação de leitores em idiomas estrangeiros. A este respeito, concordamos:

Enquanto os cursos universitários – principalmente as licenciaturas – não se preocuparem com o fato de os alunos serem ou não leitores, a educação básica vai continuar capenga. [...]. Enquanto os alunos-futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitor deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo (MARIA, 2016, p. 145).

Usualmente, os professores universitários reclamam que os estudantes de Letras não são leitores proficientes, ou que chegam à educação superior com diversas lacunas formativas provenientes do ensino Fundamental e Médio, o que nos incita a refletir acerca dessa situação. Podemos, então, elencar razões como o fato de que muitos dos

³ Como dito anteriormente, a nossa discussão diz respeito a currículos vigentes em anos específicos. Atualmente, por exemplo, o Departamento de Letras Estrangeiras da UERN aprovou uma disciplina sobre ensino de literaturas estrangeiras que começará a ser ofertada a partir de 2021, sendo este o resultado, certamente, de artigos como o nosso que trazem esta problematização.

nossos estudantes são oriundos de famílias de classes socioeconômicas menos privilegiadas.

Em um país marcado pela desigualdade social, temos estudantes universitários que chegam às licenciaturas em Letras sem terem desenvolvido o hábito de leitura literária como uma atividade cotidiana – e as razões são muitas como, por exemplo, a exaustiva rotina de trabalho à qual são submetidos, o alto custo para a aquisição de livros no Brasil e a falta de políticas públicas mais consistentes que incentivem a leitura em nosso país. Assim, quando se tornam professores, o problema fica ainda mais evidente:

É absolutamente indispensável, repito, que o professor seja um leitor, um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou de pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. Podem ter sido alunos responsáveis, por certo leram capítulos de livros, a maior parte – desgraçadamente – em forma de cópias xerográficas. Talvez até tenham lido alguns clássicos da literatura e esboçaram análises deles. Mas não se tornaram leitores. Cumpriram tarefas. Fizeram provas. Estudaram certas teorias. Mas não se tornaram leitores (MARIA, 2016, p. 144).

Outrossim, é importante ressaltar que cursos de Letras configuram-se em formação de professores, ou seja, são, ordinariamente Licenciaturas e não Bacharelados. Dito isso, acrescenta-se ainda que a universidade e os cursos de Letras não podem adotar uma postura indiferente em relação à formação de leitores, uma vez que toda aula de literatura deve ter como propósito maior a formação leitora (SILVA, 2019). A este respeito, ao tratar sobre o ensino de literaturas no estágio curricular do curso de Letras, Raquel Beatriz Junqueira Guimarães (2012) sustenta:

ensinar a ensinar literatura não ocorre apenas quando se orienta academicamente os alunos, quando se lê com eles, mas também quando se valoriza sua formação, seu modo de ler, de ver e de estar no mundo. Ensinar a ensinar literatura significa comparar leituras, articular a relação dos alunos-estagiários com a escola de educação básica, oferecer a eles a oportunidade de criar novas leituras, novos textos. Cuidar para a ampliação de referências culturais e estéticas. Para isso é preciso fazer das aulas de literatura um espaço de formação do leitor e de formação do professor de literatura (GUIMARÃES, 2012, p. 287).

Além da pesquisa realizada por Beserra (2014) nas duas universidades paraibanas mencionadas, há outros estudos que apresentam análises semelhantes tendo como *corpus* as ementas dos cursos de Letras de outras instituições. Na Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus Avançado* de Pau dos Ferros (RN), no qual um de nós atua como professor, a dissertação de mestrado de Marta Jussara Frutuoso da Silva (2016), ao analisar o projeto pedagógico do nosso curso de Letras – Espanhol, aponta para a invisibilidade do ensino de literaturas nas ementas dos componentes curriculares desta Licenciatura naquele período de tempo.

Embora em 2020, tenhamos inserido uma disciplina sobre ensino de literaturas no currículo (COSTA JUNIOR, 2020) que será implantado em 2021, o que constatamos mediante estudos já realizados (SILVA, 2016) ou a partir da nossa vivência como professores de literaturas hispânicas, é que os nossos alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte saem do curso com uma lacuna formativa nas disciplinas de literaturas de língua espanhola, assim como ocorria nas universidades paraibanas.

Podemos acrescentar ainda que este *gap* formativo pode ser resultado de duas características particulares do nosso curso. O primeiro fator diz respeito ao perfil dos docentes efetivos do curso; em virtude do fato que as disciplinas específicas de língua e literaturas de línguas espanholas são ministradas por 06 (seis) professores efetivos, cuja formação acadêmica pode-se ilustrar da seguinte forma:

Quadro 01: Formação acadêmica dos Professores efetivos

Professor	Formação Acadêmica	Área de atuação
Professor A	Doutorado em Letras	Estudos literários com ênfase em literatura hispano-americana e ensino de literatura.
Professor B	Doutorado em <i>Español – investigación avanzada en Lengua y Literatura</i>	Linguística Aplicada com ênfase no ensino de Espanhol, tecnologias digitais, letramentos na web e Educação a Distância.
Professor C	Doutorado em <i>Filosofía y Letras</i>	Tradução Audiovisual e Ensino de línguas estrangeiras.
Professor D	Doutorado (em andamento) em Letras	Linguística Aplicada com ênfase em Fonética e Fonologia.
Professor E	Doutorado (em andamento) em Letras	Linguística Aplicada e Linguística Textual
Professor F	Mestrado em Ensino	Ensino de Língua e Literatura

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, com base no currículo Lattes de cada professor.

Em uma primeira análise da formação acadêmica dos professores efetivos⁴ do curso de Letras – Espanhol da UERN⁵ notamos que apenas o “Professor A” possui formação comprovada em Literatura⁶. O “Professor F” possui mestrado em Ensino, com pesquisa na área de educação literária. Os demais professores atuam em áreas correlatas aos Estudos linguísticos. No entanto, é importante enfatizar que o “Professor A” iniciou as suas atividades como docente neste curso em abril de 2019. Até então, as aulas de literatura hispano-americana e literaturas espanholas eram ministradas pelos professores com formação em linguística ou por professores substitutos, os quais possuem, normalmente, apenas diploma de graduação ou especialização.

A segunda característica desse curso, que resulta em uma fragilidade na formação leitora dos nossos estudantes, diz respeito às ementas e referências dos componentes curriculares de literaturas de língua espanhola. Logo, este seria um elemento de maior influência, pois mesmo que o professor não tenha uma formação específica na área, haja vista estarmos distantes do ideal, em havendo tal orientação nas ementas, o risco de haver um hiato na formação inicial do docente seria minimizado significativamente.

Ao avaliarmos estas disciplinas, identificamos um predomínio de conteúdos (e referências) que remetem a uma historiografia da literatura. A maior parte dessas referências, inclusive, são manuais de história da literatura hispano-americana e espanhola. Portanto, os referidos componentes curriculares são ministrados a partir de uma base historicista, conforme os moldes tradicionais. Por consequência, a experimentação com o texto literário acaba ocupando um lugar secundário nessas aulas.

Também é importante mencionar que, o referido currículo do curso de Letras – Espanhol, não conta com uma disciplina específica sobre ensino de literaturas⁷. Ao percebermos estas lacunas e aproveitando a atualização do projeto político pedagógico do curso, propusemos a criação de uma disciplina intitulada *Ensino de literaturas de línguas estrangeiras* (COSTA JUNIOR, 2020), com o objetivo de contribuir com a

⁴ A análise se limita ao perfil dos professores da subárea do espanhol. Não contemplamos, nesse artigo, por exemplo, os docentes que ministram disciplinas gerais, como Teoria da Literatura.

⁵ A UERN, assim como muitas outras universidades, tem optado por realizar concursos mistos de língua e literatura. Em nossa opinião, estes concursos trazem, por assim dizer, certos déficits para o curso, porquanto os aprovados podem ter formação e atuação em áreas não prioritárias. No nosso curso, por exemplo, até 2019 não havia docente efetivo com formação específica em literatura – o que ocasionou que as disciplinas fossem ministradas por professores de linguística. No nosso caso, a área de literatura espanhola continua desfocada, pois ainda não temos um especialista nestas literaturas.

⁶ Consideramos apenas a realização de pesquisa em literatura em cursos de mestrado e doutorado. De todo modo, cabe dizer que o docente ‘E’ possui especialização em literatura e ensino.

⁷ A disciplina criada só será ofertada a partir de 2021.

formação leitora desses aprendizes, mas também de proporcionar-lhes uma formação metodológica sobre abordagem do texto literário em aula de língua espanhola.

Além disso, também reformulamos todas as disciplinas de literatura, dando um *status* maior ao texto literário em si. Estas disciplinas, que antes eram ofertadas por cronologia temporal, por exemplo, Literatura Hispano-americana I, Literatura Hispano-americana II e Literatura Hispano-americana III, passarão a ser divididas por gênero literário, tais como: *O conto de língua espanhola*, *O teatro de língua espanhola*, *O romance de língua espanhola*, *A poesia de língua espanhola*, etc.

Esta contextualização é importante para que possamos compreender os dados apresentados a seguir e para que se possa conhecer o contexto do ensino de literaturas nas três universidades em questão, sempre considerando o período de tempo ao qual estamos nos referindo.

Educação literária: o que dizem os nossos estudantes?

Quando desenvolvemos a nossa pesquisa de mestrado⁸ (COSTA JUNIOR, 2017), tivemos como participantes, estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol de duas universidades públicas do estado da Paraíba: i- do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e ii- da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, ambas, localizadas na cidade de Campina Grande (PB). O total de participantes desta pesquisa foi de 16 (dezesesseis) estudantes oriundos das duas instituições de ensino superior.

Naquele momento, aplicamos um questionário junto aos participantes da pesquisa, cujo objetivo era conhecer o perfil leitor dos estudantes de Letras e futuros professores de língua espanhola. Para este artigo, discutiremos apenas uma das questões aplicadas ao grupo de participante: “Você se sente preparado para trabalhar com o texto literário na aula de língua espanhola” (COSTA JUNIOR, 2017, p. 92). Para exemplificar, analisaremos 02 (duas) respostas escolhidas.

⁸ Pesquisa aprovada pelo CEP- HUAC (comitê de ética em pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, sob o parecer Consubstanciado nº 1.446.876).

Participante 01

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:
NÃO, POIS COMO VIMOS POUCO CONTEÚDO LITERÁRIO, NÃO ME SINTO PREPARADA(O) PARA TRABALHAR COM TAL.

Na resposta do “participante 01”, o estudante afirma não se sentir preparado para levar o texto literário para as suas aulas de língua espanhola. É interessante notar que o futuro professor afirma ter tido pouco contato com “conteúdos literários”, o que reforça parte da nossa hipótese que justifica uma ausência do literário nas aulas de língua espanhola, ao afirmarmos que os cursos de Letras, comumente, ofertam disciplinas de base teórica e historicista.

É bastante provável que este estudante tenha tido contato com discussões de Teoria Literária, disciplina que aparece desde o início dos cursos; todavia, provavelmente, não tenha tido contato com uma experiência de leitura literária no curso de Letras. Este contexto parece ser recorrente nos cursos de Letras, Brasil a fora, sendo ainda mais curioso o fato de que, ao concluir as suas formações, esses profissionais serão, de imediato, professores e não críticos ou simplesmente estudiosos da literatura. Nessa situação, emerge o hiato da formação inicial do professor, pois ele teria um preparo adequado no âmbito da teoria literária, mas, não se sente capaz de manusear esses conhecimentos na abordagem de um texto literário em aula de língua espanhola, dado ao fato de que irrefutavelmente se tornará professor de língua espanhola.

Trazemos a opinião de outro participante da pesquisa:

Participante 02

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:

não me sinto preparado para trabalhar textos literários na aula de língua espanhola, porque não obtive nenhum contato direto com obras literárias.

Esta resposta retoma uma argumentação semelhante à vista na pergunta anterior, considerando-se que ambos estudantes afirmam não terem tido contato com obras literárias de língua espanhola durante suas experiências no curso de Letras. Outro ponto que precisa ser destacado está relacionado à própria organização dos componentes curriculares específicos de literatura que, na maior parte dos casos, são ofertados a partir da metade do curso de Letras, o que implica que os futuros professores passam grande parte da formação sem o contato direto com a leitura literária em língua espanhola. Decorre daí a importância de levar textos literários para as aulas de língua, como defendemos em nossas pesquisas.

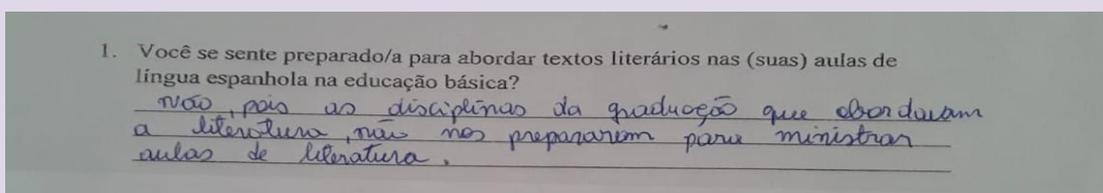
O procedimento citado é comum no ensino formativo de professores de línguas estrangeiras modernas em universidades brasileiras, conforme discute Pinheiro-Mariz (2007); isto porque o senso comum prevê que a literatura é difícil e, portanto, pode afastar o aprendiz. Outro argumento que habita o imaginário docente é que ler literatura na língua-alvo corresponderia a uma espécie de coroamento pela persistência na aprendizagem da língua, momento no qual, conseqüentemente, o aprendiz está capacitado para adentrar no mundo de múltiplos significados da literatura. Evidentemente, essa é uma discussão que carece de maiores ponderações que podem ser revisitadas em teses e dissertações que têm o tema como foco central.

Após a análise dessas duas respostas ao questionário realizado nas universidades paraibanas, aproximaremos essa reflexão a partir de dados coletados com estudantes do curso de Letras – Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Pau dos Ferros (RN).

No segundo semestre do ano letivo 2019, ministramos a disciplina Língua Espanhola para 13 (treze) estudantes do último período do referido curso. No último dia de aulas, solicitamos que o grupo respondesse um questionário avaliativo do componente curricular ministrado. Resolvemos, também, aplicar um questionário de opinião para geração de dados que justificassem a criação da disciplina *Ensino de literaturas de línguas estrangeiras* (COSTA JUNIOR, 2020).

A seguir, discutiremos duas respostas de estudantes vinculados a este curso, quando indagados sobre: “Você se sente preparado/a para abordar textos literários nas (suas) aulas de língua espanhola na educação básica?”:

Participante 04



1. Você se sente preparado/a para abordar textos literários nas (suas) aulas de língua espanhola na educação básica?

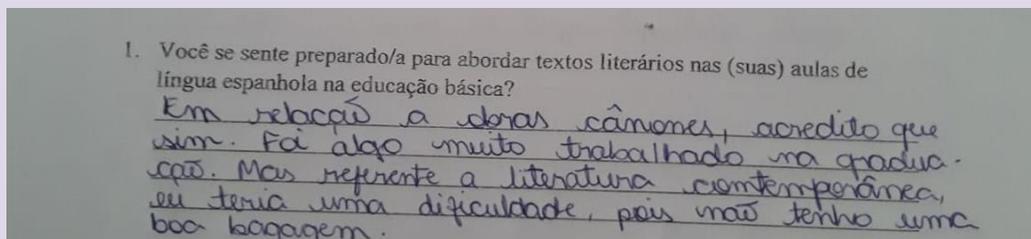
não, pois as disciplinas da graduação que abordam a literatura, não nos prepararam para ministrar aulas de literatura.

A resposta do “participante 04”, mais uma vez, põe em evidência que o professor em formação inicial não se sente preparado para ministrar aulas de literatura porque as disciplinas, segundo ele, não o prepararam para tal. É importante mencionar que este estudante estava matriculado no último período do curso e já havia passado por todos os componentes curriculares ligados à literatura.

Essa resposta aponta para a tal lacuna existente neste curso, o que pode reforçar o prognóstico de que uma disciplina sobre educação literária ofertada no currículo do curso de Letras – Espanhol seria fundamental para dar o suporte esperado por esses estudantes. A resposta confirma, por conseguinte, que antes da criação do componente curricular proposto *Ensino de literaturas de línguas estrangeiras* não havia nenhuma disciplina que dava esse suporte na formação desses futuros professores (COSTA JUNIOR, 2020).

Observamos com atenção, na sequência, a resposta do quinto participante desta pesquisa:

Participante 05



O estudante que respondeu ao questionário acima disse sentir-se pronto para trabalhar com obras canônicas em suas futuras aulas, entretanto, reconhece que tem pouca bagagem de leitura de literatura contemporânea, por exemplo. Esta resposta dialoga com as nossas inquietações sobre as aulas de literatura hispano-americana e espanhola ministradas no curso de Letras da UERN. Se, anteriormente, dizíamos que as disciplinas (através da análise das ementas e das referências) são ofertadas a partir de uma base historicista e tradicional, agora pudemos perceber que estas disciplinas dão, naturalmente, um maior enfoque às obras canônicas. O participante cita apenas o trabalho de crítica realizado com textos canônicos, mas não traz nenhuma aproximação com a educação literária que, em nossa opinião, é invisibilizado em nosso curso.

Outrossim, não estamos com isso desprestigiando o trabalho realizado no curso de Letras – Espanhol de nenhuma das instituições mencionadas. No caso da UERN, que não tinha até 2019 um docente com formação específica em literaturas de língua espanhola, percebemos um esforço dos professores em ministrar as disciplinas da melhor forma possível, mesmo diante de possíveis limitações. Também reconhecemos um interesse unânime do departamento em abrir um concurso para que um docente de literatura ocupasse essa vaga. No entanto, as críticas aqui expostas servem para que novos caminhos sejam traçados e que a literatura tenha o seu espaço reservado nos cursos, sendo necessário que as universidades considerem a formação de cada docente, sempre que possível, para que avanços possam ocorrer nas várias subáreas que compõem um curso de Letras.

Palavras para concluir

Pensar a respeito do ensino de literaturas em qualquer que seja o contexto ou nível de ensino e/ou aprendizagem é sempre um debate urgente. Não obstante todas as discussões concernentes a esse tema, quando ponderamos sobre o espaço do ensino da literatura no âmbito do ensino superior, as discussões confluem para a necessidade de se repensar elementos fundamentais como o currículo, o que abrange diretamente conteúdos e metodologias de ensino.

Os elementos aqui apresentados ressaltam a importância de se (re)pensar em uma formação que abrace a educação literária, para que esse procedimento possa ecoar no fazer docente de cada professor em atuação. Como trabalhar com a obra literária no cotidiano do professor? Os resultados apresentados reiteram que muito embora os cursos de Letras – Espanhol tenham um consistente currículo com conteúdo de Teoria Literária e Literaturas de língua espanhola, os estudantes, quase egressos, não se sentem seguros para ensinar a literatura para a qual foram formados. Isso nos incita a procurar onde está o vão entre o conteúdo e a prática; logo, chegamos à necessidade de uma disciplina que una os pontos entre o conteúdo recebido e a real prática docente.

As nossas reflexões sobre o ensino de literaturas de língua espanhola na educação superior dão enfoque a uma realidade específica, localizada no Nordeste do Brasil; entretanto, pesquisas realizadas em nível de mestrado e de doutorado em instituições em diversos estados brasileiros revelam que essa não é uma realidade pontual e única das três universidades citadas neste artigo. Trabalhar com a literatura na formação de professores de línguas estrangeiras no contexto do ensino superior instiga a pensar em procedimentos que respeitem o direito à literatura (CANDIDO, 2004).

Por fim, estas discussões buscam provocar transformações político-educativas alcançando questões teórico-metodológicas que iniciam em uma ponta, que é na formação, para que tais modificações confluam para que o estudante da educação básica realmente tenha direito à literatura (CANDIDO, 2004).

Referências bibliográficas

- ARAUJO, K. S. M. *Leitura literária em aula de francês língua estrangeira: a tradução como um caminho possível*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.
- BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1*. Brasília: MEC/SEB. (Linguagens: códigos e suas tecnologias), 2006.
- BESERRA, I. A. S. *O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário*. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. *Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de língua espanhola*. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.
- CAMPOS, T. L. G. *‘El tiempo entre costuras’ sob uma perspectiva histórica, ficcional e intercultural em aulas de espanhol como língua estrangeira*. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. Reflexões sobre a criação da disciplina ‘Ensino de literaturas de línguas estrangeiras’ nos cursos de Letras da UERN. *Diálogo das Letras*, v. 09, p. 01-15, 2020.
- FLORENCIO, J. R. *O genocídio na narrativa ‘Le livre d’Élise’: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira*. 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.
- GUIMARÃES, R. B. J. O estágio curricular no curso de Letras: o desafio de ensinar a ensinar literatura. In: MILREU, I; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande, Bagagem, 2012, p. 273-288.
- MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* São Paulo: Global Editora, 2016.
- NASCIMENTO, M. B. do; TROUCHE, A. L. G. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.
- NASCIMENTO, A. N.; ARAÚJO, D. Lino. A configuração teórica da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 291-310, jun. 2020.

- PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de francês- língua estrangeira (FLE)*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira*. 2016. 355 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SEGABINAZI, D. M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SILVA, M. J. F. da. *Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico: reflexos da formação docente*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.
- SILVA, M. R. S. *‘L’amour, la fantasia’, de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.
- SILVA, M. M. da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, v. 2, n. 57, p. 1-13, 2019.

Recebido em 29/06/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **José Veranildo Lopes da Costa Junior** é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). **E-mail:** jveranildo@hotmail.com

ⁱⁱ **Josilene Pinheiro-Mariz** é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). **E-mail:** jsmariz22@hotmail.com

LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

[LITERATURE IN ENGLISH CLASSES
AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT]

Raquel Martins de Oliveiraⁱ

ORCID 0000-0002-6581-1088

Instituto Federal Goiano – Morrinhos, GO, Brasil

Neuda Alves do Lagoⁱⁱ

ORCID 0000-0003-0887-9083

Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa a respeito da leitura de textos literários no ensino de inglês língua estrangeira. O objetivo é demonstrar, por meio de uma atividade de leitura de conto e com base em estudos sobre a reinserção da literatura em sala de aula de línguas, que o trabalho com textos literários em inglês língua estrangeira é proveitoso para os alunos e pode ser realizado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular brasileira (2018).

Palavras-chave: Inglês língua estrangeira; literatura língua inglesa; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Abstract: This article presents a qualitative research about the literary texts' reading in English as a foreign language teaching. Based on studies that explore the reinsertion of literature in language classrooms, the objective is to demonstrate, through a storytelling activity, that working with literary texts in English as a foreign language is beneficial for students and can be carried out in line with the Brazilian's Common National Curricular Base (2018).

Keywords: English foreign language; english language literature; teaching and learning modern foreign languages.

É consensual que o estudo de línguas estrangeiras traz consigo o acesso ao conhecimento de diferentes culturas. No campo metodológico, há muitas maneiras de abordar questões ligadas a aspectos comportamentais, éticos, políticos de um país ou de um grupo específico fora do país de língua materna, por exemplo. A leitura literária em sala de aula de inglês língua estrangeira amplia as possibilidades de apresentar tais elementos e é positiva tanto para os alunos quanto para os professores.

A leitura de textos literários era o procedimento básico para o ensino de línguas estrangeiras até o início do século XX, sob a bandeira da Abordagem Gramática-Tradução. Kramsch e Kramsch (2000) chamam atenção para o fato de que estudar uma língua estrangeira significava, compulsoriamente, até aquela época, o contato com o cânon literário da língua-alvo. Com o advento de novos métodos e abordagens de ensino de línguas, tais quais o Método Direto e o Método de Leitura, a literatura começou a ser demonizada naquele contexto, chegando a ser completamente excluída, nas décadas de 40 a 60, conforme enfatizam Bobkina e Dominguez (2014). A partir dos anos 80, entretanto, temos vivenciado um ressurgir do uso do texto literário para ensinar línguas estrangeiras e, desde a virada do século XXI, testemunhamos “uma explosão de trabalhos afiliados a teorias literárias e culturais, provendo uma base forte para pesquisas extensivas acerca da relação entre literatura, língua e educação¹” (BOBKINA; DOMINGUEZ, 2014, p. 248, tradução nossa).

Collie e Slater (1987) explicam que nem sempre há uma necessidade específica para o ensino de inglês língua estrangeira e, na maioria dos casos, o tempo das aulas é escasso. Uma das maneiras sugeridas por ele para que as aulas sejam produtivas e atraentes é o uso da literatura em línguas estrangeiras. Em nosso estudo, por exemplo, trabalhamos o conto contemporâneo *Love Yourself*, do escritor australiano Jack Cactus (2016), o qual trata de um tema atual e de relevância social, que é a autoestima dos jovens frente aos padrões de beleza impostos pela sociedade. Assim como Collie e Slater, outros autores enumeram uma série de motivos para o trabalho com textos literários.

¹ “an explosion of work in literary and cultural theory, providing a strong basis for further research on the relationship between literature, language and education”.

A primeira razão é a originalidade e a autenticidade do tipo de material em questão. Como afirmam Collie e Slater, “uma obra literária pode transcender tanto o tempo quanto a cultura para falar diretamente com um leitor que vive em outro país ou em um período diferente da história” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6). Incentivar os alunos a lerem textos literários diversos possibilita tal intercâmbio cultural, uma vez que, para a grande maioria, a única forma de terem contato com descrições sobre lugares e costumes longínquos é por meio da literatura em língua estrangeira. Essa prática alcança os objetivos de apreciação estética previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) referente à leitura contextualizada à cultura.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, *as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.* (BRASIL, 2018, p. 244, grifo nosso)

Nesse caso, ainda que a BNCC não se refira diretamente à leitura literária como recurso metodológico, podemos pensar que ela pode ser utilizada em projetos interdisciplinares, de maneira que atenda a uma demanda importante do referido documento. Além da apreciação estética sugerida na normativa, o exercício da leitura promove o “enriquecimento cultural” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6), visto que

um leitor pode descobrir os pensamentos (das personagens), sentimentos, costumes, posses, o que compram, acreditam, temem, gostam; como falam e se comportam a portas fechadas. Este vívido mundo imaginário pode rapidamente dar ao leitor estrangeiro uma ideia dos códigos e preocupações que estruturam uma sociedade real. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6, tradução nossa)²

Raithby e Taylor (2019) reforçam a afirmação de que a literatura em inglês língua estrangeira viabiliza o acesso aos diferentes tipos de sociedade, pois a cultura de um povo está intimamente relacionada à forma com a qual essa sociedade utiliza a língua para se expressar. As autoras reconhecem que

² “A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society”.

[L]íngua e cultura (incluindo literatura) existem simbioticamente, como qualquer sociedade se expressa através de sua linguagem, e sua linguagem é moldada e personifica uma sociedade e sua cultura. Kramsch (1993) argumenta que a literatura oferece acesso a uma cultura particular em nível pessoal, através do diálogo direto entre escritor e aprendiz. Essa conexão forma a base da experiência estética de leitura e pode ativar o envolvimento de um aluno com a cultura estrangeira além das paredes da sala de aula. Pode dar vida à cultura. (RAITHBY; TAYLOR, 2019, p. 18-19, tradução nossa)³

As pesquisadoras afirmam que apresentar aos alunos variados tipos de textos literários possibilita o contato com diferentes gêneros, estilos de escrita e modelos da língua habitualmente empregadas. Mesmo que alguns alunos aleguem sentir dificuldades para ler um texto literário em inglês, como ocorrido em nossa pesquisa, o acesso a informações culturais de maneira menos tradicional é tido como um fator positivo inclusive para esses estudantes.

A leitura contextualizada possibilita o contato com a língua escrita. À medida que o estudante entra em contato com diferentes tipos de escrita, gradativamente desenvolve a habilidade da leitura. Esse contato promove, ao longo da prática, uma relação de proximidade com as características próprias dessa habilidade, ou seja, a estruturação dos gêneros textuais, a seleção de palavras para gerar efeitos no texto, a aplicação e adequação de itens gramaticais. Tudo isso resulta na melhoria da habilidade escrita, pois na leitura se observa a aplicabilidade dos elementos supracitados. Logo, em concordância com Batista (2018), para que o trabalho com os textos literários em língua inglesa atenda às demandas da Base Nacional Comum Curricular componente Língua Inglesa, é preciso que o trabalho com vocabulário e estruturas gramaticais fique em segundo plano. O propósito principal deve ser motivar o aluno a compreender o texto além de uma leitura superficial. Além da identificação de elementos como tipo/gênero, personagens e enredo, os alunos podem ser incentivados a buscar informações que envolvem a intenção do autor, a mensagem/crítica por trás do texto, dentre outros, como optamos fazer com o conto escolhido, sobre o qual foi realizada uma atividade colaborativa de discussão em sala após a leitura do conto. Segundo relatos de alunos, o incentivo à leitura com fins de

³ “Language and culture (including literature) exist symbiotically as any society expresses itself through its language, and its language is both shaped by and embodies a society and its culture. Kramsh (1993) argues that literature offers access to a particular culture on a personal level, through the direct dialogue between writer and learner. This connection forms the basis of the aesthetic reading experience and can activate a student’s engagement with the foreign culture beyond the classroom walls. It can bring culture to life”.

compreensão e reflexão fez com que, indiretamente, ampliassem o vocabulário e buscassem compreender construções gramaticais para entender o enredo.

Nesse sentido, Collie e Slater (1987) chamam a atenção para o cuidado que se deve ter ao selecionar textos para leitura em sala de aula. Existem produções cujo vocabulário é extremamente elaborado, conforme o modelo clássico de Abordagem Gramática-Tradução. Corre-se o risco, ao adotar obras nesse estilo, de dificultar a recepção do vocabulário e a consequente transferência para a aquisição ativa de conhecimento. Em outras palavras, quando o aluno não consegue entender o texto, mesmo utilizando recursos de tradução e estratégias de leitura, dentre outros instrumentos que o auxiliem, o objetivo primordial, que é o contato com novas culturas, fica comprometido. Por essa razão, optamos por trabalhar com um texto contemporâneo, com glossário no final de cada página, e cujo tema retratasse a realidade de muitos jovens, que é a vergonha do próprio corpo e a pressão da sociedade por certos padrões estéticos.

Outro benefício explorado pelos estudos acerca do uso do texto literário em sala de aula de línguas é que a leitura cultiva a noção de sensibilidade e inteligência. Embora Parkinson e Thomas afirmem que esse é um ponto de discussão e dissensão entre estudiosos como Leavis (1943) e Widdowson (1975) (*apud* PARKINSON; THOMAS, 2000), concordamos que os conflitos expostos em textos literários levam o leitor a se colocar no lugar do outro e a refletir, fora do senso comum, a respeito de temas tratados com mais liberdade na esfera literária. Raciocinar sobre os diferentes significados do texto, as diferentes formas de resolver conflitos apresentados nas obras e expor pontos de vista particulares com o grupo favorece, além de uma interpretação mais holística, o desenvolvimento das habilidades de fala e escuta. Por outro lado, reforça a aquisição da competência gramatical, pois a leitura estimula a observação, mesmo que inconsciente, de tais elementos, como citado no parágrafo anterior.

Ler estimula a superação de possíveis dificuldades encontradas na leitura. Embora Parkinson e Thomas (2000) façam referência à leitura acadêmica, percebemos que, para o aluno do ensino médio, começar a ler, especificamente em inglês língua estrangeira, também é um desafio, pois normalmente o indivíduo se depara com uma série de novidades as quais, em princípio, podem fazê-lo pensar que não conseguirá sequer compreender a primeira linha do texto. Em nosso estudo, um aluno relatou que a maior dificuldade foi começar a ler o texto que propusemos. No entanto, quando o aluno se

propõe a concluir a leitura (mediante orientação do professor), torna-se capaz de superar muitas dificuldades detectadas no início do percurso. Mesmo que não as tenha superado por completo ao concluir a leitura do texto – o que naturalmente ocorre, conforme Parkinson e Thomas afirmam – somente o fato de ler o texto do início ao fim incentiva o estudante a refletir a respeito das estratégias de leitura e também sobre questões além-texto, como a biografia do autor, sua motivação para escrever a obra, aspectos históricos, econômicos e sociais, dentre outros. No caso do participante deste estudo, ele relatou que, apesar da dificuldade, considerou o texto bom, e a tarefa de leitura positiva para a aprendizagem de inglês.

Ler desenvolve a imaginação. Para Collie e Slater, quando a dinâmica das aulas se distancia da tradicional e excessiva preocupação com a competência comunicativa, e quando o aluno é motivado a ler sem a necessidade de prender-se ao sistema mecânico de regras de construção sintática, ele consegue mergulhar no texto. Assim, torna-se mais capaz de focar a atenção aos seus detalhes, aos acontecimentos envolvendo determinadas personagens, interagindo com elas, e até mesmo prevendo o que ocorrerá em seguida:

Quando um romance, peça teatral ou história curta é explorada ao longo de um período de tempo, o resultado é que o leitor começa a ‘habitar’ o texto. Ele ou ela é atraído para o livro. Identificar o que palavras ou frases individuais podem significar se torna menos importante do que buscar o desenvolvimento da história. O leitor está ansioso para descobrir o que acontece quando os eventos se desenrolam; ele ou ela se sente próximo a certos personagens e compartilha suas respostas emocionais. A linguagem se torna ‘transparente’ - a ficção convoca a pessoa inteira para o seu próprio mundo. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 7, tradução nossa)⁴

Nesse sentido, complementam os autores, é importante que a obra selecionada facilite o estabelecimento dessa relação entre a obra e o leitor. Deve-se cuidar para que o texto literário obedeça certos critérios. Dependendo das características do grupo, o texto deve primeiramente ser capaz de envolver o aluno de maneira a provocar-lhe reações positivas a fim de despertar o interesse pela leitura. Para isso, o professor deve escolher livros ou textos literários cujo enredo contribua para a compreensão das experiências vividas, para o desenvolvimento das emoções e esteja relacionado aos sonhos dos leitores.

⁴ “When a novel, play or short story is explored over a period of time, the result is that the reader begins to ‘inhabit’ the text. He or she is drawn into the book. Pinpointing what individual words or phrases may mean becomes less important than pursuing the development of the story. The reader is eager to find out what happens as events unfold; he or she feels close to certain characters and shares their emotional responses. The language becomes ‘transparent’ – the fiction summons the whole person into its own world”.

Se a leitura fizer sentido para o leitor, certamente será mais prazerosa, como pudemos observar na avaliação que os alunos fizeram da atividade de leitura do conto, considerada positiva por 100 por cento dos participantes. Conseqüentemente, isso facilitará a aprendizagem de aspectos linguísticos e culturais relacionados às línguas estrangeiras.

O texto literário vai ao encontro dos dilemas que incomodam o autor e o motiva a expressar, por meio da redação do texto, seus pensamentos, problemas, angústias que envolvem a si mesmo e a sociedade a seu redor. A concretização desses elementos via escrita influencia o leitor a tal ponto de provocar nele o desejo de responder aos conflitos relatados nas obras, o que promove o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, como o reconhecimento das diferentes aplicações da linguagem. Da mesma forma, a prática da leitura literária em sala de aula de inglês língua estrangeira desenvolve o senso de autonomia para o exercício da postura crítica enquanto o aluno estabelece relações entre o texto e a realidade que o cerca. Essa reação à leitura ocorre através das referências às experiências pessoais do leitor, as quais, relacionadas ao conteúdo lido, desencadeiam os mais diversos sentimentos no leitor.

Heilbronn (2019) comenta que o ensino por meio da literatura no ambiente escolar desenvolve a capacidade da imaginação narrativa e, além disso, contribui para o desenvolvimento individual e social dos alunos. Em outras palavras, quando a pessoa se reconhece como membro de um grupo, sente a necessidade de expressar, por meio de atitudes, sua personalidade, suas preferências e seu comportamento. A partir do momento em que se percebe como alguém capaz de interferir e participar de decisões dentro de uma sociedade democrática e heterogênea, torna-se capaz de contribuir nas mudanças as quais extrapolam as fronteiras do eu. Isso se deve ao fato de que a leitura, discussão e compreensão de dilemas envolvendo personagens de uma narrativa pode auxiliar os alunos a interagirem com o próprio texto, resultando no desejo de interferir para a melhoria de questões éticas e interpessoais dentro da sociedade. Diamantidaki (2016, *apud* Diamantidaki, 2019) acrescenta que a literatura em sala de aula empodera os alunos, motivando-os a se envolverem, como indivíduos, na transformação para uma nova realidade cultural por meio do reconhecimento de seus próprios valores culturais e suas atitudes como membros de um grupo. Daí a importância de se trabalhar com textos de forma colaborativa em sala de aula.

Junior e Lima (2009) comentam sobre a riqueza de se trabalhar diferentes tipos textuais em sala de aula de inglês língua estrangeira. Eles defendem o estudo do texto para incentivar a consciência crítica dos alunos, de maneira que percebam as múltiplas possibilidades de interpretação. O autor afirma que “mesmo os textos científicos possuem aspectos culturais e subjetivos” e que os sentidos do texto são variados (JUNIOR; LIMA, 2009, p. 49). Dessa forma, defendem que o ensino de línguas deve conter elementos capazes de possibilitar a compreensão do mundo por meio da cultura, política, história, ideologias etc, bem como do estudo contextualizado de elementos gramaticais.

Trabalhar com gêneros literários em sala de aula de inglês língua estrangeira, além de promover a aprendizagem contextualizada de elementos gramaticais, possibilita a vivência da própria experiência com a literatura. A partir do momento em que o aluno depara-se com um texto de amplitudes históricas, culturais, sociais etc e consegue reconhecer-se nas entrelinhas desse texto, o processo ganha um novo significado. Os textos literários possibilitam ao aluno uma leitura com propósitos os quais vão além da simples busca de informações a respeito do mundo, da sociedade e de eventos que o cercam. Ela envolve seu senso crítico no que diz respeito a fatores que mexem com seu eu interior. Ela o provoca no sentido de resgatar sentimentos e emoções os quais nenhum outro gênero textual é capaz de fazer. Ela torna possível a aprendizagem por meios que transcendem os métodos tradicionais de ensino de inglês língua estrangeira.

Com o objetivo de demonstrar que o trabalho com textos literários em inglês língua estrangeira é proveitoso para os alunos e pode ser realizado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018), realizamos uma sequência didática envolvendo a leitura do conto contemporâneo *Love Yourself*, do escritor australiano Jack Cactus, em um instituto federal do interior de Goiás, em junho de 2019. Os participantes foram 20 alunos do terceiro ano do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos. Para a pesquisa, todos os cuidados éticos foram tomados, e o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com a não identificação das identidades dos sujeitos.

Utilizamos, como base para a geração do material empírico, a leitura contextualizada do conto anteriormente mencionado, a qual consistiu em:

- uma breve discussão sobre os padrões de beleza socialmente impostos (tipo de corpo, estilo de cabelo, vestimentas), motivada pela exibição do filme *Sierra Burgess – a Looser* (2018), o qual tem como enredo a história de uma garota

inteligente, mas fora dos padrões de beleza, que se esconde por trás da garota mais bonita da escola para se comunicar com um dos jogadores de futebol mais bonitos da escola. Eles conversam por telefone e ele se apaixona por ela achando que ela é a líder de torcida. Descoberta a farsa, eles se afastam, mas ele conclui que a beleza dela vale mais do que a superficialidade da aparência;

- leitura do conto *Love Yourself* (2016). O texto narra a história de uma garota que se escondia dentro de roupas largas por vergonha do corpo e que precisava de um vestido para o baile de formatura do ensino médio. Ela relata lembranças dolorosas de frases que ouviu da avó, do pai e da mãe sobre estar acima do peso e por isso não ser popular na escola ou não arrumar um namorado. Ela começa a se aceitar quando vê seu cachorro chamando-a para passear, sem ter vergonha de andar com ela. Daí em diante ela passa a se aceitar e ressignifica as críticas alheias. O texto foi disponibilizado no Google sala de aula e os alunos tiveram cerca de quinze dias para lê-lo.
- atividade colaborativa em sala – em duplas ou trios, cada grupo sorteou duas perguntas sobre o conto, em inglês, que foi discutida no grupo e depois exposta para o restante da sala.

Após o levantamento bibliográfico sobre leitura literária em sala de aula de inglês língua estrangeira, para a verificação do material empírico deste estudo, utilizamos um questionário e entrevistas sobre a leitura e compreensão do conto.

Os questionários, segundo Aldhaen (2020), buscam respostas para perguntas específicas dos pesquisadores, normalmente em forma escrita. Neste estudo, utilizamos um questionário aberto, modalidade que deixa os respondentes livres para elaborar suas respostas, numa forma livre de expressão. Através de questões abertas, obtivemos informações relevantes acerca do processo de leitura do conto, com perguntas tais quais: Você leu o conto antes da atividade? Com que frequência você utilizou o dicionário para compreender o texto? Que tipo de dicionário foi utilizado para ler o conto? Quantas vezes você leu a narrativa? Como você encontrou informações específicas do texto? Incluímos, adicionalmente, perguntas acerca da atividade colaborativa realizada em sala, como: Que estratégia o grupo utilizou para responder à pergunta sorteada? Como foi a experiência de discussão e compreensão do texto com os colegas?

A outra fonte de dados para este estudo foram as entrevistas. Silverio et al. (2020) apresentam algumas desvantagens do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, tais quais o possível constrangimento de qualquer das partes, o intenso trabalho emocional envolvido, a falta de tempo para elaboração das respostas e, às vezes, das perguntas, o grande tempo para transcrição, afinal, “mesmo um transcritor muito rápido levará ao menos 5 horas para transcrever 1h de material empírico advindo de uma entrevista⁵” (p. 9, tradução nossa). Entretanto, optamos por utilizar esse instrumento neste estudo por acharmo-lo apropriado para responder às questões que tínhamos. Além da possibilidade de aclarar imediatamente possíveis dúvidas, as entrevistas propiciam aos pesquisadores o ensejo de interpretar sinais gestuais e obter melhor compreensão dos fenômenos em pauta. Temos assistido a uma multiplicidade de meios digitais para entrevistas, na pesquisa hodierna, via mídias como Skype, WhatsApp, Instagram, Google Meet, RNP e variadas plataformas. Tivemos a oportunidade, contudo, de realizar entrevistas presenciais. Foram semi-estruturadas, cujo formato é, segundo Gani et al. (2020, p. 140, tradução nossa), “moderado, pois nem é muito rígido nem muito aberto, na medida em que permite novas perguntas, se necessário⁶”. As entrevistas diziam respeito à experiência como leitor de textos em língua estrangeira, às dificuldades encontradas na leitura da narrativa proposta e à avaliação da metodologia adotada pela professora para a compreensão do conto.

Análise

Conforme dito anteriormente, o conto foi selecionado considerando-se os seguintes critérios: tema de interesse do aluno (COLLIE; SLATER, 1987), texto atrativo para a faixa etária e que trouxesse elementos culturais e estéticos do gênero literário (BRASIL, 2018), além da possibilidade de o aluno reconhecer-se no texto e despertar a consciência crítica sobre assuntos que fazem sentido para sua vida (JUNIOR; LIMA, 2009).

O quadro 1 nos mostra como foi a experiência com a leitura do conto, segundo as percepções dos participantes:

⁵ “Even a quick transcriber will take 5 hours to transcribe 1 hour of interview data”.

⁶ “moderate form as it is neither too rigid nor too open as it allows new questions if needed”.

Tabela 1: experiência de leitura do conto

Informação	Respostas obtidas
Leu o conto previamente	Sim – 100% Não – 0%
Frequência de uso do dicionário	Não utilizou – 30% Quase nunca – 5% Às vezes – 45% Com muita frequência – 20%
Tipo de dicionário utilizado	Impresso – 0% Eletrônico – 75% Impresso e eletrônico – 5% Nenhum – 20%
Compreendeu a narrativa lendo	Uma vez – 30% Duas vezes – 50% Mais de duas vezes – 20% Leu, mas não entendeu – 0%

Por meio do material empírico acima exposto, percebemos que todos os alunos se esforçaram para ler o conto. Para isso, a grande maioria fez uso do dicionário (70%), sendo que o dicionário eletrônico foi a escolha mais frequente (80%). As entrevistas revelaram que o uso do dicionário foi associado a outras estratégias de leitura, como a identificação das palavras cognatas e conhecidas e o contexto. No entanto, um aluno afirmou que a falta de hábito na leitura de um texto completo em inglês língua estrangeira fez com que ele consultasse o dicionário “muitas vezes” (L.) e isso fez com que a sequência de leitura se perdesse por diversas vezes. Outro aluno revelou que “o auxílio de amigos” (J.G.) na atividade em sala foi um fator chave para a compreensão do conto como um todo. Essas informações mostram que é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio sobre as estratégias de leitura. Ademais, revela que o aluno pode se sentir motivado a ler textos diferenciados quando o foco não são conhecimentos gramaticais isolados (COLLIE; SLATER, 1987). Por outro lado, a contextualização prévia foi um facilitador para que todos os alunos aceitassem o desafio de ler um texto em língua estrangeira com o qual não estavam habituados e a refletirem sobre as estratégias de leitura que poderiam ajudá-los na tarefa (PARKINSON; THOMAS, 2000).

Observamos que dois aspectos foram cruciais para que a proposta de leitura fosse significativa: a leitura prévia do conto e a interação entre os pares em sala, quando ocorreram discussões sobre pontos específicos do conto. A leitura do quadro 2 nos mostra

que a colaboração é um elemento chave para trabalhar com leitura de textos literários em sala de aula de língua estrangeira:

Tabela 2: impressões sobre a atividade com os pares

Informação	Respostas obtidas
Estratégia utilizada pelo grupo antes de responder as perguntas sorteadas	Cada um leu o texto rápida e silenciosamente antes da discussão – 75% Um ou mais colegas narraram o que compreenderam da narrativa antes da discussão – 25% Não houve discussão prévia sobre o conto – 0%
Estratégias para a elaboração das respostas	Cada membro respondeu a uma pergunta – 5% Uma resposta foi respondida em conjunto e outra individualmente – 15% As respostas foram elaboradas em conjunto – 80%

O material empírico revela que a compreensão do texto aconteceu primeiro com a leitura prévia. Ainda que a compreensão não fosse completa nesse primeiro momento, ela possibilitou o auxílio entre os pares, os quais buscaram compreender a narrativa como um todo a fim de encontrar respostas para as questões sobre pontos específicos do texto. Percebemos que 25% compartilhou o que entendeu sobre a narrativa, o que pode significar que ele percebeu que os colegas sentiram mais dificuldades e, como o mais capaz do grupo, auxiliou os colegas (FIGUEIREDO, 2019). Nas entrevistas, os alunos disseram que, dentre os pontos positivos, a interação (A.C; S.R. J.G; M; P) foi importante para a interpretação do conto. D. disse que a metodologia possibilitou “diferentes formas de interpretação” e “aumentou o entendimento do conto em língua inglesa.” Esse dado reforça a afirmação de Batista (2018) de que é necessário estimular atividades nas aulas de língua estrangeira que não sejam focadas na gramática.

De forma geral, os participantes reagiram positivamente à experiência de uso do texto literário na sala de aula de língua inglesa, assim como os participantes da pesquisa de Chandra (2018, p. 72), os quais também “reconhecem o papel dos textos literários no ensino de LE e uma boa parte dos participantes (95% do total) acreditam que o uso de

texto literários na sala de aula de LE é positivo”. Quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos da proposta de leitura, obtivemos as seguintes declarações:

Tabela 3: Pontos positivos e negativos da proposição de leitura de texto literário em inglês
língua estrangeira

Pontos positivos	Pontos negativos
Texto contextualizado	Constrangimento em utilizar a língua inglesa em grupo
Texto selecionado	Texto longo
Dinâmica da atividade	Tempo da aula insuficiente para ampliar as discussões
Contato com a língua	
Estímulo à leitura sem traduzir	
Ampliação de vocabulário	
Abertura para diferentes formas de interação	
Reconhecimento de si na narrativa	

Pela análise do material empírico acima, é possível verificar que os pontos negativos apontados pelos alunos não reverberaram muito outros estudos a respeito. Muitas pesquisas apontam a questão linguística como a central, no que tange às dificuldades de uso da literatura na sala de aula de língua estrangeira, seja pela falta de compreensão do vocabulário, seja pelo uso extraordinário da linguagem poética, especialmente na quebra intencional de regras gramaticais, que pode causar confusão entre aprendizes nos estágios. O glossário em nosso texto pode ter sido a causa de esse fator não ter sido listado como negativo. Outros desafios que aparecem muito na literatura específica se referem a mal-entendidos culturais, desconhecimento de convenções literárias ou a uma dissonância entre o nível de conhecimento dos alunos e o nível dos textos selecionados (ver MCKAY, 2001; SAVVIDOU, 2004; MARIZ, 2008; LIMA, 2010; KHATIB, 2011). Nenhum desses fatores foi apontado por nossos participantes. O tamanho do texto, porém, é um aspecto negativo que tem sido mencionado em alguns estudos, em que os alunos se sentem incapazes de lidar com um texto demasiado longo

ou, por outro lado, muito curto. Neste último caso, os leitores reclamam de falta de contexto e detalhes que facilitariam a compreensão do texto (ver DUFF; MALEY, 1990). No nosso estudo, alguns alunos consideraram o texto muito longo, e o tempo para discussão dele muito curto. Ademais, o uso da língua-alvo em sala de aula, para a leitura de trechos do conto, foi um desafio para vários participantes, os quais se sentiram constrangidos. No estudo de Lago (2016), alguns de seus alunos universitários também se sentiam desconfortáveis em interagir na língua inglesa acerca dos textos literários, especialmente se tinham pouca fluência nas suas habilidades de fala na língua-alvo, ou se não estavam confiantes acerca da sua compreensão do texto em questão.

Analisando a percepção de nossos participantes, averiguamos que as atividades envolvendo leitura de textos literários em inglês língua estrangeira trazem diversos benefícios, desde o ambiente da sala de aula até a possibilidade de promoção de transformações sociais e individuais entre os leitores, o que vai ao encontro da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que incentiva a leitura em diferentes contextos e para finalidades diversas. No caso do texto em inglês língua estrangeira, além da ampliação do conhecimento cultural, a prática da língua foi associada ao desenvolvimento da criticidade do aluno.

Em relação à escolha do texto, destacamos o depoimento de T, o qual afirmou que o texto “me ajudou a compreender melhor minha situação com a autoestima e me fez aceitar um pouco mais sobre mim mesmo”. Tal afirmação reforça a necessidade do cuidado na escolha do texto (ver, a esse respeito, RAITHBY; TAYLOR, 2019; HEILBRONN, 2019; DIAMANTIDAKI, 2019; JUNIOR; LIMA, 2009; PARKINSON E THOMAS, 2000). Ao nosso ver, faz-se mister que o texto provoque os alunos, por meio de conflitos que desenvolvam sua consciência crítica. Assim, reconhecendo-se na narrativa, são capazes de assumir-se como parte integrante de um grupo social e reconhecer que têm poder para mudar a si próprios e ao mundo à sua volta.

Considerações finais

Ao refletir sobre as vantagens de se inserir a leitura de textos literários no processo de ensino e aprendizagem de inglês língua estrangeira, percebemos que ela abarca a proposta dos documentos oficiais sobre o ensino de inglês língua estrangeira, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes à leitura,

conhecimento de mundo e envolvimento de questões relacionadas tanto à realidade do aluno quanto ao universo que o cerca. Ademais, o trabalho com textos literários em sala de aula de inglês língua estrangeira possibilita ao aluno a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas do saber, de maneira ímpar aos demais gêneros textuais. Ao invés de apenas receber informações, como em textos jornalísticos, injuntivos, dentre outros, a literatura permite que o leitor se sinta parte do texto, reconheça-se por meio das linhas escritas. Essa leitura contextualizada promove, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do senso crítico a partir das experiências pessoais e o exercício da criatividade para descobrir o significado de palavras e expressões desconhecidas por meio do contexto. Este estudo reforça a revisão feita por Bobkina e Dominguez (2014), enfocando a ressurreição do texto literário nas aulas de línguas, a qual mostra que “as pesquisas atuais têm sido ativas em termos de mostrar os múltiplos benefícios de utilizar a literatura na sala de aula de língua⁷” (p. 258, tradução nossa).

Dependendo da metodologia selecionada pelo professor, o texto literário também pode ser uma estratégia criativa para o desenvolvimento de outras habilidades além da leitura. O professor pode sugerir a criação de uma canção romântica baseada em um texto de Shakespeare e associada ao período do romantismo estudado em língua portuguesa; os alunos podem criar memes com temáticas voltadas ao feminismo baseadas em textos de Virgínia Woolf ou, ainda, projetos de ensino envolvendo cultura negra e identidade podem ser criados a partir da leitura de poemas de Alice Walker. Como vimos, é importante que o professor tenha em mente quais objetivos pretende alcançar com a atividade envolvendo literatura, conheça o perfil da turma e seu nível linguístico. Adicionalmente, precisa conhecer as orientações dos documentos oficiais para adequar seu planejamento ao proposto por tal legislação. Isso pode ser desafiador, dado que as narrativas governamentais não expõem com clareza quando e como trabalhar os gêneros literários em sala de aula de inglês língua estrangeira. Por outro lado, há a recomendação de que ela deva ser apresentada aos alunos, mesmo que seja como forma de expressão artística e cultural.

Sabemos da necessidade curricular do estudo dos gêneros textuais mais comumente utilizados na escola, mas sabemos, igualmente, que a variação e inovação nas aulas são

⁷ “current research is being active in terms of showing the multiple benefits of using literature in the language classroom”.

elementos importantes para despertar o gosto e o prazer do aluno pela aprendizagem de uma língua. Há muitas maneiras de se trabalhar com textos literários sem, contudo, fugir dos objetivos traçados pela Base Nacional Comum Curricular. O que parece ocorrer, a nosso ver, é um desestímulo dos professores em relação ao uso de textos literários, causado tanto por questões de não-formação específica nesse campo de atuação quanto pela ênfase, no texto do documento oficial em questão, que desmerece tanto a capacidade do professor de elaborar aulas utilizando textos literários como recurso metodológico para o ensino de inglês língua estrangeira quanto a possível resposta dos alunos do ensino médio à leitura literária em inglês língua estrangeira. Por fim, conclamamos mais estudos que mostrem a relevância desse gênero textual para o engajamento crítico, social e político dos aprendizes de línguas estrangeiras, bem como a divulgação de trabalhos que comprovem que ensinar literatura em sala de aula de inglês língua estrangeira é não somente uma proposta possível, mas necessária e prazerosa.

Referências bibliográficas

- ALDHAEN, Mohammad. Interview versus questionnaire from the perspective of CBE members. *International Journal of Education, Learning and Development*, v. 8, n. 2, p. 21-41, fev. 2020.
- BATISTA, Yuri. Letramento, leitura e ensino de língua inglesa: um caso de apostilados. *Mediação* (UEG. PIRES DO RIO), v. 13, p. 156-169, jan/jun. 2018.
- BOBKINA, Jelena; DOMINGUEZ, Elena. The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 3, n. 2, p. 248-260, mar. 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- CACTUS, Jack. *Aprenda Inglês com Contos para Iniciantes: Melhore sua Habilidade de Leitura e Compreensão Auditiva em Inglês*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.
- CHANDRA, Deepak. *O espaço da literatura no ensino de língua estrangeira*. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

- COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DIAMANTIDAKI, Fortini. *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*. Organização Fotini Diamantidaki. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- DUFF, Alan; MALEY, Alan. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- FIGUEIREDO, Francisco. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- GANI, Nurul Imtiaz Abd; RATHAKRISHNAN, Mohan; KRISHNASAMY, Hariharan N. A pilot test for establishing validity and reliability of qualitative interview in the blended learning English proficiency course. *Journal of Critical Reviews*, v. 7, n. 5, p. 140-143, mar. 2020.
- HEILBRONN, Ruth. Literature, Culture and Democratic Citizenship. In: DIAMANTIDAKI, Fortini. *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*. Organização Fotini Diamantidaki. London: Bloomsbury Academic, 2019, p. 9-24.
- JUNIOR, Sinézio Cotrim G.; LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: JUNIOR, Sinézio Cotrim G.; LIMA, Luciano Rodrigues. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. Organização Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.
- KHATIB, Mohammad. Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, v. 4, n. 1, p. 201-208, mar. 2011.
- KRAMSCH, Claire; KRAMSCH, Olivier. The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 11, p. 553-573, dez/fev. 2000.
- LAGO, Neuda. High education in Brazil: university students' contact with English literature. *Journal of Teaching and Education*, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.
- LIMA, Chris. Selecting Literary Texts for Language Learning. *Journal of NELTA*, v. 15, n. 1, p. 110-114, dez. 2010.
- MARIZ, Josilene Pinheiro. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MCKAY, Sandra. Literature as content for ESL/EFL. In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 319-332.
- PARKINSON, Brian; THOMAS, Helen. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.
- RAITHBY, Katherine; TAYLOR, Alison. *Teaching Literature in the A Level Modern Languages Classroom: a teacher's Guide to Success*. 1. ed. London: Routledge, 2019.
- SAVVIDOU, Christine. An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, v. X, n. 12, dez. 2004. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SIERRA Burgess is a Loser. Direção de Ian Samuel. E.U.A.: Black Label Media, 2018. (105 min).

SILVERIO, Sergio A.; HALL, Jennifer; SANDALL, Jane. Time and qualitative research: principles, pitfalls, and perils. The Sixth Annual Qualitative Research Symposium, 2020 [Presentations]. Londres. King's College London & University College London. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338902281_Time_and_Qualitative_Research_Principles_Pitfalls_and_Perils>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Recebido em 29/06/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Raquel Martins de Oliveira** é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Mestranda em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: rakgyn@gmail.com

ⁱⁱ **Neuda Alves do Lago** é professora de literatura inglesa para os cursos de graduação em língua e literatura. Letras - UFG Professora de Linguística Aplicada e Literatura para Pós-Graduação em Letras e Letras - PPGLL - UFG Professora de Língua e Ensino Superior da Pós-Graduação em Educação - PPGE – UFJ. **E-mail:** neudalago@ufg.br

LITERATURAS ANGLÓFONAS E ENSINO EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA NO SUL DO BRASIL

[ANGLOPHONE LITERATURES AND TEACHING AMID THE COVID-19 PANDEMIC:
AN EXPERIENCE IN THE SOUTH OF BRAZIL]

Mônica Stefaniⁱ

ORCID 0000-0003-0485-2086

Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, Brasil

Tiago Ferreira Pereiraⁱⁱ

ORCID 0000-0003-4657-0669

Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, Brasil

Resumo: Este artigo descreve a experiência de ensino-aprendizagem de literaturas anglófonas para licenciandos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) durante a pandemia de COVID-19. Seguindo as propostas teóricas de nomes como Antonio Candido, Alain de Botton, Terry Eagleton, Harold Bloom, entre outros, destacamos o protagonismo dos atores sociais envolvidos no ensino-aprendizagem de Literaturas Anglófonas em um cenário caótico.

Palavras-chave: literatura; distanciamento; escrita; leitura.

Abstract: This paper describes the experience of teaching Anglophone Literatures to a group of freshmen in the teaching course of English Language at the Federal University of Santa Maria (UFSM) in the South of Brazil during the COVID-19 pandemic. The theoretical framework provided by Antonio Candido, Alain de Botton, Terry Eagleton, and Harold Bloom, we underline the relevance of the social players involved in the teaching and learning of Anglophone Literatures in a chaotic scenario.

Keywords: literature; distancing; writing; reading.

Não é novidade que a literatura é uma forma de expressão humana e, como tal, deve ser valorizada, não apenas no Ensino Básico, mas, principalmente, no Ensino Superior. Partindo do pressuposto de que somente conseguimos ter acesso à realidade por meio da linguagem, a literatura, dessa forma, oferece “modelos de tradução” do que é apreendido pelos sentidos e passível de ser representado dentro das formatações discursivas, ou seja, dos textos literários em seus mais diversos gêneros. Ela, portanto, pode ser uma forma de compreender como determinados agentes sociais ou grupos se apropriam da realidade para simbolizá-la. A literatura também é um artefato cultural e uma fonte de memória que nos relembra sobre a diversidade de práticas sociais e culturais que existem ou já deixaram de existir no mundo. Ensina-nos também como redes de sentido se formam por meio de intertextos e têm impacto sobre nossas visões de mundo compartilhadas em sociedade. Se direcionarmos nossa atenção ao que autoras norte-americanas como Toni Morrison, Nela Larsen ou Alice Walker escreveram, “[...] passamos a encontrar autores e protagonistas de grande destaque que fogem ao modelo-padrão – o homem-branco-europeu” (FERRO, 2015, p. 325). Nesse sentido, a partir da leitura dessas autoras, por exemplo, é possível enxergar como certos grupos são marginalizados/excluídos de centros hegemônicos de poder para espaços periféricos. A literatura, dessa forma, é capaz de oferecer novos pacotes identitários de como encenar o “si”, tanto em um nível individual quanto coletivo. “A literatura é um grande palco no qual se apresentam narrativas representantes das mais diversas identidades humanas” (FERRO, 2015, p. VII). Não podemos esquecer que o próprio processo de institucionalização e intensificação das práticas de leitura dos textos literários dentro de contextos acadêmicos da Inglaterra, segundo Eagleton (2008), fazia parte do projeto de nação, a fim de construir uma identidade do “inglês” conforme certos modelos de comportamento representados nas obras literárias recomendadas e estudadas. A literatura pode ser compreendida como uma prática discursiva específica dentre muitas outras, a qual pode ser descrita, talvez, como uma coleção de textos que, segundo um grupo de pessoas, em um momento histórico específico, em um determinado contexto social, por determinadas razões e de acordo com um conjunto de valores de julgamento, pode ser rotulada como tal: LITERATURA.

Quando da reforma curricular do curso de Letras – Licenciatura (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) da Universidade Federal de Santa Maria, no Sul do Brasil, que se mostrou mais desafiadora do que o inicialmente imaginado, a ideia de atualizar o máximo possível o perfil profissional do egresso quase esbarrou em uma disciplina: a literatura. Afinal, a pergunta quase sempre feita pelos alunos no ensino básico é justamente esta: para que literatura? Dito de outro modo: o que vou fazer com literatura na minha vida? Perguntas essas que ganham outra contextualização, principalmente agora, a partir da Terceira Revolução Industrial, com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), e a necessidade até de inclusão do ensino de programação nos currículos do ensino básico. Assim, a literatura como disciplina, outrora já incompreendida para muitos, parece vir perdendo espaço e significação dentro dos espaços escolares.

Advinda do chamado utilitarismo, essa pergunta, quando feita por alunos do ensino básico, reflete inúmeras questões, que permeiam a sociedade não apenas brasileira, mas mundial. Ao observarmos dados um tanto generalizados de leitura no mundo, o brasileiro passaria 5 horas e 12 minutos por semana lendo, de acordo com dados de 2013 da World Culture Score Index¹. No cenário de 2018 de dados compilados pela Global English Editing², o Brasil não apareceu no infográfico, no entanto, os dados provavelmente se mantiveram, ou, se mudaram, certamente mostrariam menos horas em comparação com outros países. Quem estava no topo da lista (e, em outros infográficos mais recentes, de 2018, o dado é o mesmo) era a Índia (com 10 horas e 42 minutos); a Tailândia aparecia na segunda posição (9 horas e 42 minutos em 2013; 9 horas e 24 minutos em 2018); a China, em terceiro lugar (8 horas nos dois cenários); Filipinas em quarto lugar (com 7 horas e 36 minutos nos dois cenários); Egito em quinto lugar (com 7 horas e 30 minutos nos dois cenários); e República Tcheca na sexta posição (com 7 horas e 24 minutos). Quanto aos países da América Latina que aparecem nos dois cenários de dados, temos a Venezuela (com 6 horas e 24 minutos em 2013 e 2018) e a Argentina (5 horas e 54 minutos em 2013 e 2018).

Aliado a questões culturais que transcendem nosso tópico, trazemos um pouco do que Alain de Botton propõe em seu texto “*Can Tolstoy save your marriage?*”,

¹ Disponível em: <<https://www.latimes.com/books/jacketcopy/la-et-jc-hours-reading-books-around-the-world-20130702-story.html>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

² Disponível em: <<https://geediting.com/world-reading-habits-2018/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

publicado em 2001. Há 19 anos, os argumentos trazidos pelo autor já faziam sentido, e continuam na mesma linha no seu projeto da *School of Life* (Escola da Vida) em Londres. Sem dúvida, a literatura está presente na estrutura curricular de um curso de Letras, mas deveria (ou poderia) ser mais difundida, junto com as humanidades como um todo, afinal, entre outras coisas, elas “deveriam nos ajudar a viver. Deveríamos olhar para a cultura como um depósito de ideias úteis sobre como enfrentar nossos problemas pessoais e profissionais mais prementes. Os romances e as narrativas históricas podem transmitir instrução e edificação moral³” (DE BOTTON, 2010).

O teórico brasileiro Antonio Candido, em seu ensaio publicado em 1988, mas assustadoramente atualíssimo, intitulado “O direito à literatura”, define literatura como a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176).

O presente trabalho reflete sobre a experiência em torno do ensino-aprendizagem de literatura durante o período de isolamento social em plena pandemia de COVID-19 no sul do Brasil. Essa experiência remota de ensino tinha como proposta uma introdução às literaturas de língua inglesa a uma turma de licenciandos do primeiro semestre do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Alguns dos pressupostos teóricos que norteiam essa reflexão perpassam o trabalho de teóricos como Antonio Candido, Terry Eagleton, Harold Bloom e Alain de Botton. Este artigo está dividido em cinco partes. Na primeira, descrevemos a situação da literatura como campo de estudos no curso de Letras – Inglês na UFSM. Na segunda, apresentamos a proposta das Literaturas Anglófonas no contexto do novo curso de Letras – Inglês. Na terceira, detalhamos um pouco mais a cronologia das novas disciplinas de literaturas de língua inglesa. Em seguida, na quarta parte, especificamos nosso contexto de trabalho com a disciplina “Literaturas Anglófonas I” em um semestre de pandemia, para finalizar, na quinta parte, com a reflexão geral acerca da literatura: para quê e para quem? Com este trabalho, destacamos o protagonismo dos atores sociais envolvidos diretamente com o processo

³ Tradução nossa. No original: “My own answer to what the humanities are for is simple: They should help us to live. We should look to culture as a storehouse of useful ideas about how to face our most pressing personal and professional issues. Novels and historical narratives can impart moral instruction and edification”. Disponível em: <<https://thefloatinglibrary.com/2010/12/18/can-tolstoy-save-your-marriage/>>.

de ensino-aprendizagem para a disciplina de Literaturas Anglófonas em meio a um cenário caótico, não previsto nem mesmo nas obras literárias mais distópicas.

A literatura no curso de Letras – Inglês na UFSM

O curso de Letras da UFSM possuía, na sua matriz curricular anterior, em vigor até 2011, a previsão de 8 disciplinas obrigatórias de literatura (nos âmbitos geral/teórico, brasileira e estrangeira) em 8 semestres de curso. Por exemplo, no primeiro semestre, havia a previsão de uma única disciplina de literatura – e ainda de caráter eletivo –, denominada “A Era Elizabetana e o Drama Shakesperiano: o Nascimento da Subjetividade”; as demais disciplinas eram três sobre língua inglesa (linguística aplicada), uma sobre língua portuguesa, uma sobre língua adicional (entre alemão, espanhol ou francês) e uma sobre educação.

A disciplina obrigatória “Introdução aos Estudos Literários” aparecia no segundo semestre e era ministrada em língua portuguesa; as demais disciplinas contemplavam língua inglesa (4), linguística geral (uma disciplina), uma língua adicional (entre alemão, espanhol ou francês) e educação (uma disciplina).

No terceiro semestre, havia apenas uma disciplina de literatura obrigatória, denominada “Literatura Greco-Latina em Tradução”; as demais disciplinas obrigatórias continuavam versando majoritariamente sobre língua inglesa (3), linguística, educação e língua portuguesa (3) e eletivas (3 sobre linguística e 1 sobre literatura – denominada “Leitura do Romance”).

No quarto semestre, ocorria o início das literaturas de língua inglesa propriamente ditas, com a disciplina obrigatória “Panorama Histórico e Sociocultural das Literaturas de Língua Inglesa”. As demais disciplinas continuavam sendo de linguística, língua portuguesa, educação (3) e língua inglesa (2).

No quinto semestre, o acadêmico começava a pensar no seu trabalho final de graduação – se seria realizado na área de literatura ou de linguística – em uma das disciplinas, denominada “Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira I”. Obviamente, a carga horária de disciplinas de literatura se mostrava pífia, e quem optava pela literatura realmente demonstrava esperança de obter mais conhecimentos (ou matriculava-se em disciplinas eletivas ofertadas e que admitissem sua participação – pois algumas contavam com pré-requisitos). Nessa etapa do curso, além do início do

estágio, de uma disciplina de Libras e de duas disciplinas de língua inglesa, havia uma disciplina de “Fundamentos da Literatura Brasileira” e eletivas relacionadas à literatura, como “Princípios de Análise Literária: Ficção” (ministrada em inglês); “Questões de Análise Literária” (ministrada em português); “Narrativas Clássicas e Medievais” (ministrada em português); e “Literatura e Cinema: Aproximações Possíveis” (ministrada em português). No entanto, essas disciplinas não eram ofertadas em todas as edições, o que dificultava a vida do acadêmico que buscava estudos em literatura. A disciplina obrigatória de literatura de língua inglesa era “Literaturas de Língua Inglesa: Conto”. A partir do nome da disciplina, percebe-se que o tratamento das literaturas de língua inglesa era feito conforme o gênero, e não conforme a cronologia.

No sexto semestre, junto com o estágio, a língua inglesa aparece em uma disciplina de Análise do Discurso, na “Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira II”, e a disciplina obrigatória de literatura de língua inglesa era “Literaturas de Língua Inglesa: Romance”.

No sétimo e penúltimo semestre do curso, somando-se ao estágio, à escrita do trabalho final de graduação e a uma disciplina de educação, as eletivas ofertadas eram na sua maioria de linguística aplicada, e a única obrigatória de literaturas de língua inglesa era “Literaturas de Língua Inglesa: Poesia”.

No último semestre, o que restava ao acadêmico, além do estágio e do término do trabalho final de graduação, era a disciplina de “Literaturas de Língua Inglesa: Teatro”.

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) de 2001, os cursos de Letras devem:

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30)

A partir da frase final, “reflexão crítica sobre temas e questões relativa aos conhecimentos linguísticos e literários”, percebeu-se que as disciplinas de literatura,

nesse caso, específicas do currículo de língua inglesa (pois as demais disciplinas de literatura geral/teórica ou de língua portuguesa acabam compondo um núcleo comum de estudos e são oferecidas às três habilitações do curso de Letras na instituição), estavam colocadas (ou melhor, eram oferecidas) apenas na parte final do curso, deixando um público importante de fora: o iniciante. Afinal, constatamos que inúmeros acadêmicos optam pelo curso de Letras justamente pela possibilidade de estudar literatura de forma mais aprofundada. Quando esse acadêmico chega ao curso e se dá conta de que só cursará as disciplinas específicas de literatura do idioma de sua habilitação a partir da metade do percurso, isso, em vez de representar um incentivo, é um desserviço à motivação para suas leituras e seus estudos. Logo, mudanças começaram a ser pensadas para a nova matriz curricular, que entraria em vigor na instituição no primeiro semestre de 2020.

O novo curso de Letras – Inglês e a entrada das Literaturas Anglófonas

Após inúmeras discussões e processos burocráticos nas diferentes instâncias organizacionais dentro da universidade, o novo Plano Pedagógico do Curso (PPC) foi aprovado e sua implantação teve um início um tanto problemático, afinal, ninguém esperava que uma pandemia surgisse no início das atividades letivas, as quais são realizadas de forma majoritariamente presencial.

Em um cenário sem a consideração de uma pandemia (ou o mundo ideal que vigorou até março de 2020), haveria no primeiro semestre, diferentemente da composição curricular de nove anos atrás, duas disciplinas de literatura: “Literatura Greco-Latina” (ministrada em português) e “Literaturas Anglófonas I: Introdução” (ministrada em inglês e português), além das demais disciplinas sobre língua inglesa (2), sobre introdução à linguística e sobre produção textual (em português) e psicologia da educação⁴.

No segundo semestre, “Literaturas Anglófonas II” se junta às disciplinas na área de educação, de fluência digital, de latim e a uma disciplina específica de língua inglesa (leitura). No núcleo de eletivas disponível, o aluno tem a possibilidade de escolher uma

⁴ A estrutura curricular do curso de Letras – Licenciatura (Inglês) está disponível em <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/informacoes-do-curriculo>>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

entre três opções, sendo duas sobre literatura (“Princípios de Análise Literária: Ficção” e “Introdução à Leitura do Conto”) e uma de linguística.

No terceiro semestre, há duas disciplinas específicas sobre literatura: “Literaturas Anglófonas III: do Pós-Guerra à Contemporaneidade” e “Introdução aos Estudos Literários: Narrativa” (ministrada em português), além de três disciplinas sobre língua inglesa, uma de educação e outra de linguística geral.

No quarto semestre, além das disciplinas de linguística geral e de língua inglesa (3), temos “Literaturas Anglófonas IV: Modernismo” e mais uma disciplina de língua estrangeira (com alemão, espanhol ou francês entre as opções).

No quinto semestre, a única disciplina de literatura é “Literaturas Anglófonas V: Literatura Norte-Americana do Século 19”. Completam o semestre o estágio, as disciplinas sobre língua inglesa (2), uma sobre produção textual (em português), uma disciplina de língua estrangeira (com alemão, espanhol ou francês entre as opções) e outra disciplina eletiva, com três opções em literatura: “Ensino Integrado de Língua e Literatura Inglesas” (ministrada em inglês), “Literatura Comparada e Crítica Social” (ministrada em português) e “Romance e Representação da Sociedade” (ministrada em inglês).

No sexto semestre, o acadêmico começa a delinear seu projeto de pesquisa, enquanto cursa o estágio, além de disciplinas de língua inglesa (2), de treinamento para atuar em EAD e de Libras. A única disciplina obrigatória na área de literatura é “Literaturas Anglófonas VI: Literatura Britânica dos Séculos 18 e 19”. Como eletivas, as opções disponíveis são uma na área de linguística e duas na área de literatura, ministradas em português: “Leitura do Romance” e “Literatura e Cinema: Aproximações Possíveis”.

No sétimo semestre, a única disciplina de literatura é “Literaturas Anglófonas VII: do Período Elisabetano à Restauração”. Completam o semestre o estágio, disciplinas de língua inglesa, o trabalho final de graduação e uma disciplina sobre educação. Quanto às disciplinas eletivas disponíveis, há três opções: uma sobre linguística e duas sobre literatura: “Shakespeare e Seu Tempo” e “Teoria da Tradução”.

No oitavo e último semestre, a única disciplina de literatura é “Literaturas Anglófonas VIII: do Período Medieval ao Período Carolino”. Completam o curso o último estágio, a conclusão (e defesa) do trabalho final de graduação, disciplinas de

língua inglesa e de educação, além de três opções de disciplinas eletivas sobre ensino de língua inglesa.

Percebemos, assim, diferenças significativas entre a versão vigente de 2011 a 2019 e a nova proposta, implementada em 2020. Vamos esmiuçar agora as Literaturas Anglófonas.

O que são as Literaturas Anglófonas?

Quanto à organização das disciplinas específicas de literaturas de língua inglesa, elas receberam o nome geral de Literaturas Anglófonas, seguidas do número correspondente ao semestre e uma breve descrição de sua temática (a única que ficou sem essa descrição foi a II). O propósito foi sinalizar ao acadêmico que o universo de produção literária em língua inglesa está longe de se restringir a apenas Inglaterra e Estados Unidos (principalmente quando avançamos na linha do tempo de estudos e detectamos que o Império no qual o sol nunca se punha gerava territórios com indivíduos que queriam dar voz a seus pensamentos e anseios de forma artística).

O principal raciocínio que embasou a criação e, principalmente, a organização cronológica das Literaturas Anglófonas foi permitir que os acadêmicos iniciassem de forma prazerosa seu percurso de leituras, análises e apreciação da literatura como um campo de estudos de inúmeras possibilidades interdisciplinares (no caso, também de ensino/aprendizagem de línguas). Em termos cronológicos, pela descrição apresentada anteriormente, vê-se que houve a opção pela inversão da linha do tempo. Assim, em vez de abordar os primórdios das literaturas de língua inglesa no primeiro semestre, em “Literaturas Anglófonas I: Introdução”, apresenta-se um conteúdo mais amplo, dentro da área de literatura, em inglês (mas com opção também de acesso a traduções em português brasileiro, preferencialmente), e que reflita o que fazemos, como estudantes de literatura que somos.

Em “Literaturas Anglófonas II”, apresenta-se uma continuidade das atividades introduzidas na disciplina anterior, tendo-se como mote justamente que o acadêmico se interesse pelo tema e perceba sua importância em meio às demais disciplinas. O ponto principal é aperfeiçoar a capacidade de leitura de textos literários, aprofundando conceitos literários e reconhecendo diferentes realidades linguístico-culturais expressas em língua inglesa em diversos gêneros.

Em “Literaturas Anglófonas III: do Pós-Guerra à Contemporaneidade”, o objetivo é que o acadêmico tenha contato com obras literárias do mundo anglófono produzidas desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) até a contemporaneidade, cujas temáticas e linguagem estão mais próximas da realidade, preparando-se o caminho para o estudo de períodos literários mais antigos.

Em “Literaturas Anglófonas IV: Modernismo”, o objetivo é estudar obras literárias – de gêneros variados – que pertencem a esse movimento literário, o qual se inicia no final do século XIX e início do século XX.

Em “Literaturas Anglófonas V: Literatura Norte-Americana do século XIX”, o objetivo é abordar aspectos variados e significativos da formação e consolidação da literatura norte-americana. Dada a importância desse período, estudá-lo exclusivamente em um semestre foi uma opção razoável.

Em “Literaturas Anglófonas VI: Literatura Britânica dos Séculos XVIII e XIX”, são estudados aspectos variados e significativos da complexa formação do contexto sócio-econômico-cultural britânico moderno, com ênfase na gênese do romance em língua inglesa e no período vitoriano.

Em “Literaturas Anglófonas VII: Do Período Elisabetano à Restauração”, a ideia é abordar obras literárias selecionadas que expressem aspectos variados e significativos do período entre 1558 e 1710.

Finalmente, em “Literaturas Anglófonas VIII: Do Período Medieval ao Período Carolino”, o objetivo é trabalhar com obras literárias que expressem aspectos variados e significativos do período entre 1066 e 1674, com ênfase na leitura das obras no original, aproveitando que o acadêmico já terá um conhecimento da língua inglesa sólido, bem como capacidade de expressão para manifestar seu posicionamento crítico diante do que lê.

De fato, essas oito disciplinas obrigatórias garantem a presença da literatura em todos os semestres de formação do acadêmico, o que é algo importantíssimo, pois corrobora a instrução governamental em relação ao perfil do egresso. De alguma forma, seguimos, portanto, o que Terry Eagleton aponta em seu livro *Como ler literatura* (2017):

Aprender a ser crítico literário consiste, entre outras coisas, a aprender como empregar certas técnicas. Como em muitas delas – praticar mergulho ou tocar trombone, por exemplo –, é mais fácil pegar na prática do que na teoria. Essas técnicas exigem uma

atenção à linguagem maior do que normalmente se dedica a uma receita ou a um rol de lavanderia. (EAGLETON, 2017, p. 7)

A partir da seleção de obras acessíveis também em termos linguísticos para os acadêmicos que estão recém-ingressando no curso de Letras – Inglês, buscamos o desenvolvimento dessas técnicas.

Literaturas Anglófonas I em um semestre de pandemia: para quê e para quem?

A disciplina, conforme já descrito brevemente, estimula o acadêmico que está chegando agora no curso a desenvolver habilidades de leitura de textos literários e a compreender conceitos literários basilares, além de conhecer as fases do desenvolvimento histórico das literaturas de língua inglesa. Além disso, retomamos conteúdos vistos em outras disciplinas (mesmo no ensino básico, nos anos finais do ensino médio), como os gêneros literários (romance, conto, poesia, drama), porém, fazendo a contextualização para o cenário de língua inglesa (por exemplo: Como é ler um poema em inglês em contraposição a um poema em português? Como é ler um romance em inglês pela primeira vez?). A forma de retomada com esse conteúdo facilita o estudo, pois grande parte dos alunos, em algum momento, ouviu falar disso e, se não ouviu falar, a disciplina se torna um espaço importante de discussão desses primeiros conceitos, que, inevitavelmente, se tornarão corriqueiros na vida do estudante de Letras.

Outro componente que norteou a criação da disciplina foi a necessidade de engajamento, principalmente em relação ao que é a grande capacidade – ou melhor, o grande diferencial – de todos os profissionais de Letras: a leitura. Sabemos que, no mundo hipertecnológico de hoje, que rotula como “textão” qualquer coisa que exceda 130 caracteres no universo das redes sociais, competir com isso é um desafio: como convencer alguém a ler um romance de 200 páginas em papel (ou 300 em outras mídias para leitura em diferentes dispositivos eletrônicos)? Daí vem a ideia de atração para a literatura como área de estudos e para a recuperação da necessidade de se manter uma atividade rotineira de leitura. Contudo, cabe ressaltar que a atividade de leitura rotineira por si só não basta: buscamos diversificar o que está sendo lido (afinal, temos a ideia de que somos o que lemos).

Como disciplina obrigatória de primeiro semestre (sem equivalência no currículo anterior e considerada pré-requisito para as demais disciplinas de literatura, pois, depois

dela, o acadêmico pode cursar as literaturas anglófonas na ordem que achar melhor, no entanto, por sua própria conta e risco), 40 alunos estavam matriculados. Desse total, 6 alunos eram de 5º semestre (pois estão sendo adaptados à nova matriz curricular) e 1 pertencia ao 3º semestre (aproveitando para adiantar esta disciplina na sua adaptação curricular).

As aulas do primeiro semestre de 2020 tiveram início presencial no dia 9 de março. Todavia, após a suspensão das atividades presenciais, no dia 16 de março de 2020, optamos pela adaptação das atividades apresentadas nas ementas para o ambiente virtual de ensino, com a plataforma Moodle sendo a mais utilizada e integrando o sistema REDE (Regime de Exercícios Domiciliares Especiais), implementado pela UFSM desde 16 de março de 2020. Descontando-se o número de alunos que, por diferentes motivos, abandonaram o curso (procedendo ao trancamento via sistema) e os que abandonaram temporariamente o acompanhamento das atividades (por alegarem motivos psicológicos, emocionais ou mesmo falta de estrutura adequada para o pleno aproveitamento da disciplina – por exemplo, falta de acesso à Internet ou a equipamentos, como computador, entre outras razões), admitimos que a quantidade de alunos acessando o sistema foi diminuindo consideravelmente conforme a pandemia (e a suspensão das aulas) foi avançando, chegando a um número mais estável – isto é, de alunos que realizaram atividades avaliativas – de 20 estudantes. Desses alunos da primeira turma do novo currículo do curso de Letras, obtivemos alguns dados interessantes, a partir da facilidade de aplicação – e de registro dos resultados – de um questionário inicial aplicado via plataforma Moodle, cujos resultados ajudam a pensar a disciplina não apenas nesta primeira edição, mas nas próximas (afinal, a literatura, por lidar com o humano, possui essa incrível capacidade mutante, além de nos auxiliar em nossas atitudes também diante dessas mudanças).

A ideia da aplicação do questionário inicial permitiria que o professor conhecesse mais a fundo o nível linguístico da turma, tentando lidar melhor com a heterogeneidade verificada nos semestres iniciais dos cursos de línguas modernas (o caso aqui relatado não é exclusividade do inglês). O programa da disciplina, já pronto, foi apresentado na primeira aula, mas, com as informações obtidas no questionário, adaptações no conteúdo a ser trabalhado poderiam ser feitas, com vistas a uma experiência mais proveitosa. Neste semestre de pandemia, o conteúdo não foi alterado, mas, sim, o modo

de apresentação e de discussão – que se deu majoritariamente na forma de leitura de textos disponibilizados tanto em inglês (os originais) quanto em português (com um prazo para leitura) e de tarefas de escrita enviadas via Moodle (também com um prazo para entrega). No contexto de pandemia, de distanciamento social e de quarentena (com o famoso “fique em casa”), destacamos a disponibilidade relativamente maior (obviamente, dependendo do contexto de vida de cada um) de tempo para a realização das leituras e das tarefas escritas. Um dos problemas relatados por vários acadêmicos de Letras tem sido justamente a falta de tempo para a fruição estética. Neste contexto excepcional, o tempo aí está e os professores também aí estão para auxiliar nesse momento de fruição (mesmo que de forma remota). Aliás, o nosso objetivo foi de fato deixar o aluno ter essa experiência de contato com os textos, esperando o compartilhamento de suas visões, dúvidas e interpretações; questões foram feitas e passadas aos alunos como eventuais “guias de leitura”.

Apresentamos agora um recorte interessante obtido acerca das preferências e experiências prévias dos 30 acadêmicos que estão ingressando no curso de Letras e que responderam ao questionário. Cabe ressaltar que esta é a nossa realidade do curso de Letras – Inglês no nosso *locus* de enunciação, a cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

A primeira pergunta era quanto à faixa etária da turma, cujos integrantes estão predominantemente entre os 17 e os 25 anos (83% dos respondentes); os 17% restante dos acadêmicos pertencem à faixa etária dos 26 aos 37 anos.

A segunda pergunta feita foi: “você gosta de ler?”, ao que 97% dos respondentes optou por “sim” e 3% optou por “não”. A terceira pergunta queria saber o que os acadêmicos mais gostavam de ler, com as opções sendo listadas a seguir (com a porcentagem de respondentes entre parênteses): livros (40%); revistas (14%); jornais (15%); gibis/animes (12%); poesia (10%); e periódicos acadêmicos (8%). A quarta pergunta queria saber o que os acadêmicos mais liam, e os resultados foram: livros (54%); revistas (7%); jornais (15%); gibis/animes (10%); poesia (5%); periódicos acadêmicos (10%). Quanto ao número de livros que o respondente lê por ano, temos que: até 1 por ano foram 7%; entre 2 e 5 foram 60%; entre 6 e 10 foram 17%; e mais de 10 livros por ano foram 17% dos respondentes. Quanto à preferência por diferentes gêneros, temos: ação/aventura (25%); romance (27%); fantasia (25%); história/não

ficção (13%); autoajuda (6%); técnico (3%). Outra pergunta foi em relação à leitura de literatura: 19% dos respondentes afirmou ler literatura nacional (i.e., escrita por autores brasileiros em português do Brasil); 53% afirmou ler literatura estrangeira (escrita por autores estrangeiros em inglês ou em outro idioma) em tradução; 28% dos respondentes afirmou ler literatura estrangeira (escrita por autores estrangeiros em inglês ou em outro idioma) no original. Esse percentual de 28% pareceu interessante, mas não reflete a maioria da turma, logo, a estratégia de oferecer as obras selecionadas em tradução para o português brasileiro se mostra não apenas adequada, como uma opção não excludente. Outra pergunta feita era sobre a forma de leitura (*online* – em tela – ou *offline* – i.e., feita em substrato impresso): 23% dos respondentes afirmaram preferir a leitura em tela, ao passo que a maioria, 77%, preferia o substrato impresso. Diante de uma turma relativamente jovem, esse percentual se mostra interessante e corrobora também o dado anterior sobre a preferência e a leitura mais frequente de livros.

Outra pergunta interessante, sobre o futuro da literatura, faz referência aos audiolivros (que é uma modalidade relativamente nova – e que teve uma febre um tanto rápida no Brasil, quando inclusive a Avon vendia audiolivros em seus catálogos – para o público brasileiro): 33% dos acadêmicos afirmaram já ter ouvido um audiolivro; 67% afirmaram nunca ter tido essa experiência. Interessante é a possibilidade crescente que temos visto com os audiolivros com relação à prática de leitura cotejada viabilizada por essa modalidade. No entanto, algumas questões para a adoção dessa mídia se impõem: a oferta dos arquivos de modo facilitado e sem custos e a proficiência na compreensão aural de língua inglesa para que o aluno consiga desfrutar do audiolivro no original (na falta de uma tradução para o português, o que ocorre com certa frequência).

Esses dados ajudaram também a pensar melhor uma das semanas de aula, quando o tópico era o gênero poesia, quase sempre temido ou odiado (e raras vezes amado ou mesmo apreciado como deveria). De fato, quando voltamos nosso olhar ao gênero poesia no questionário, vimos que apenas 10% dos respondentes afirmaram gostar de ler poesia e 5% dos acadêmicos afirmaram ler com frequência poesia. O que fazer com os 80% restantes? A estratégia foi questionar a turma novamente em relação à poesia. A primeira atividade foi solicitar que os alunos escolhessem o seu poema favorito (no idioma que quisessem, seja em inglês, seja em português). Para facilitar a escolha (considerando que não poderíamos esperar um “poema favorito” se 80% do público-

alvo não tinha preferência por tal gênero), foi dada a opção de “letra de música” (que é considerada um poema também). Tivemos a participação de 17 acadêmicos, dentre os quais, quando perguntados se gostavam de poesia, 17, 65% afirmaram gostar e 35% afirmaram não gostar. Quando indagados sobre sua experiência prévia com poesia, a maioria disse que teve muito pouco contato e que, quando houve este esporádico contato, ele aconteceu na escola e envolvendo alguma atividade em específico (logo, não foi um contato espontâneo, para fruição estética). Um dado interessante quanto à escrita de poesia por parte dos alunos é que 35% afirmaram escrever (ou já ter escrito) poesia; 65% nunca escreveram; já quando perguntados sobre a experiência de escrita com outros gêneros (conto, romance), apenas 24% afirmaram já ter escrito; 76% afirmaram nunca ter escrito. Quando perguntados se gostavam de ler letras de músicas em inglês, 88% afirmaram gostar; 12% manifestaram posição negativa, e quando questionados sobre a percepção da eficácia do uso de letras de música no aprendizado da língua inglesa, 94% dos respondentes acreditam que elas são eficazes, enquanto 6% afirmaram que não. Quando perguntados sobre um desejo futuro para a leitura de mais poemas nas aulas de literaturas anglófonas, 82% afirmaram querer ler mais poemas, enquanto 18% não manifestaram esse desejo.

O plano de ensino contava com a parte prática, isto é, a atividade de leitura e de análise, além da atuação do mestrando Tiago Ferreira Pereira, da área de Estudos de Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, na sua experiência de docência orientada, conforme exigido pela CAPES. O romance escolhido foi *The Remains of the Day* (1980), de Kazuo Ishiguro (que possui tradução para o português, a qual também foi disponibilizada aos acadêmicos), além de textos teóricos para contextualizar a leitura da obra, com as atividades sendo realizadas com ferramentas de ensino a distância.

Literatura: para quê e para quem?

Para quem e para que ocorrem todas essas ações? Os atores envolvidos nessa experiência de ensino-aprendizagem de literatura, em um primeiro momento, são os professores do curso e os acadêmicos, que escolheram essa opção porque provavelmente vislumbram no futuro atuar na docência (seja de língua, seja de literatura). No entanto, para além de acadêmicos, estamos falando de indivíduos, que

certamente se beneficiarão do que a experiência de leitura, principalmente de literatura, oferece. Seguimos a proposta de Harold Bloom:

Não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípua por que ler. Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Se tivermos sorte, encontraremos um professor que nos oriente, mas, em última análise, vemo-nos sós, seguindo nosso caminho sem mediadores. Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo a minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão. Lemos não apenas porque, na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura, mas, também, porque amizades são frágeis, propensas a diminuir em número, a desaparecer, a sucumbir em decorrência da distância, do tempo, das divergências, dos desafetos da vida familiar e amorosa. (BLOOM, 2001, p. 15)

As palavras de Bloom foram escritas há 20 anos, com destaque para a abundância de informações em uma era digital que recém dava seus primeiros passos (lembrando que o *locus* de enunciação de Bloom eram os Estados Unidos, apenas para marcar a diferença de ritmo de desenvolvimento entre as nossas realidades). Apesar de nem todas as parcelas da população terem acesso a essa mesma abundância, acredita-se que, nestes 20 anos, muitas coisas aconteceram, principalmente a consolidação das redes sociais – que inclusive têm sido cada vez mais influentes em processos eleitorais ao redor do mundo.

Já as palavras de Antonio Candido, formuladas antes das de Harold Bloom, acerca das ideias contraditórias que permeiam o mundo em que vivemos, ressoam e fazem muito sentido, mesmo transcorridos mais de 30 anos:

[...] em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem, quem sabe inclusive o da alimentação. No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade. (CANDIDO, 2011, p. 171)

A partir deste diagnóstico, principalmente durante uma pandemia, entra em cena também outro processo, o de “humanização”, que, segundo Candido:

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso 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)

Seguindo nessa linha, nossa missão como professores de futuros professores (de literatura e humanidades) é trabalhar com a ideia de que, primeiro: a literatura é importante e necessária; segundo: ela não só pode, como deve ser acessível a todos. Ou, nas palavras de Candido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). Como fazer essa ideia ser apreciada e posta em prática? Pensamos em começar justamente pela nova geração de licenciandos, que, às vezes, também se sente um pouco assustada diante da experiência de fruição da literatura (no nosso caso específico, da literatura escrita originalmente em inglês). Se sabemos que a literatura tem a capacidade de nos abrir horizontes, de nos fazer ouvir outras vozes, de pesar diferentes posicionamentos, de questionar absurdidades, de enxergar a realidade com os olhos do outro, enfim, de nos tornar pessoas pensantes, por que não fazer com que cada um desses licenciandos, depois de ter aperfeiçoado sua relação com a literatura, também inicie seu próprio processo de multiplicação da “semente da humanização” com sua família, com seus amigos, com seus colegas de trabalho, etc. Se tantas coisas podem ser viralizadas, pensamos também na viralização da leitura e da boa literatura.

Referências bibliográficas

- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Traduzido por José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Parecer CES/CNE 492/2001, homologação publicada no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.
- BROWN, Brendan. *World Reading Habits in 2018* (Infographic). 28 dez. 2018. Disponível em: <<https://geediting.com/world-reading-habits-2018/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- DE BOTTON, Alain. *Can Tolstoy Save Your Marriage?* 2010. Disponível em: <<https://thefloatinglibrary.com/2010/12/18/can-tolstoy-save-your-marriage/>>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- EAGLETON, Terry. *Literary Theory: an Introduction*. 1. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- EAGLETON, Terry. *Como ler literatura: um convite*. Traduzido por Denise Bottmann. Porto Alegre: LP&M, 2017.
- FERRO, J. *Introdução às literaturas de língua inglesa*. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.
- KELLOGG, Carolyn. *Hours spent reading books around the world*. 2013. Disponível em: <<https://www.latimes.com/books/jacketcopy/la-et-jc-hours-reading-books-around-the-world-20130702-story.html>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Estrutura Curricular do Curso de Letras*. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/informacoes-do-curriculo>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Recebido em 29/06/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Mônica Stefani** é Professora Adjunta no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na área de Literaturas de Língua Inglesa. **E-mail:** monica.stefani@ufsm.br

ⁱⁱ **Tiago Ferreira Pereira** é Licenciado em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (UFSM) e Letras Inglês-Português e Respektivas Literaturas (UFN). Mestrando em Letras, Estudos Literários (UFSM). **E-mail:** tiagoberesford@hotmail.com

AS VIAGENS DE UM GULEVER: O ENSINO DE LITERATURA COMO (RE)EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE¹

[THE TRAVELS OF A GULEVER: THE TEACHING OF LITERATURE AS (RE)EXISTENCE PRACTICE IN CONTEMPORARY TIMES]

Tiago Cavalcante da Silvaⁱ

Colégio Pedro II – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Advogo neste ensaio que a Linguística Aplicada INdisciplinar deve constituir espaço de renarrativização de vidas sociais historicamente situadas à margem dos centros de poder. Nesse sentido, compreendo o discurso literário como uma importante arena de disputa entre forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2002), em que a produção literária de autoras e autores moradores de favelas, por exemplo, põe em xeque o que o cânone (BOURDIEU, 1996) legitimou como ‘alta literatura’, possibilitando, assim, a reescritura de histórias sociais sempre sufocadas à margem dos centros de poder, aniquiladas por uma necropolítica (MBEMBE, 2018). Para Schmidt (2017), a literatura deve ser vista à luz do reconhecimento das relações de saber/poder e poder/saber, como uma categoria ‘transitiva’, como um fenômeno histórico situado no campo das formas de cultura. Dessa maneira, defendo o discurso literário como um importante espaço de quebra com a concepção da literatura sob uma ótica beletrista, alicerçada apenas na noção formalista de ‘literariedade’. Com base nessas perspectivas teóricas, objetivo, neste trabalho, entender a produção literária de Gulever Bastos Moreira, poeta do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, como uma prática de (re)existência (SOUZA, 2011) à máquina da morte encarnada pelo cânone brasileiro dentro e fora da escola.

Palavras-Chave: discurso literário; letramentos de (re)existência; cânone; escola.

Abstract: I advocate in this essay that the Applied Linguistics INdisciplinar must constitute space of renarrativization of social lives historically located to the margin of the centers of power. In this sense, I understand literary discourse as an important arena of dispute between centripetal and centrifugal forces (BAKHTIN, 2002), in which the literary production of favela authors and authors, for example, calls into question what the canon (BOURDIEU, 1996) legitimized as ‘high literature’, thus enabling the rewriting of ever-suffocated social histories on the margins of power centers, annihilated by a

¹ Este ensaio é resultado de parte da pesquisa que realizei em estágio de pós-doutorado supervisionado pelo Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim, no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fica registrada aqui minha eterna gratidão ao Professor Marcel, pela orientação preciosa, disponível e parceira; por se preocupar com a ‘amorosidade’ pelas ‘gentes do mundo’. Registro ainda minha gratidão aos companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Práticas de Letramentos na Ensino de Línguas e Literaturas (PLELL), com quem tive o privilégio da partilha no período de pós-doutoramento. Por fim, registro também minha gratidão ao Colégio Pedro II, onde atuo como professor da Educação Básica, pela oportunidade do afastamento para estudos.

necropolitics (MBEMBE, 2018). For Schmidt (2017), literature must be seen in the light of the recognition of the relations of knowledge / power and power / knowledge, as a 'transitive' category, as a historical phenomenon situated in the field of forms of culture. In this way, I defend literary discourse as an important space of break with the conception of literature under a Beletrist perspective, based only on the formalist notion of 'literariness'. Based on these theoretical perspectives, the objective of this work is to understand the literary production of Gulever Bastos Moreira, a poet from the Maré Complex in Rio de Janeiro, as a (re) existence practice (SOUZA, 2011) to the death machine embodied by Brazilian canon in and out of school.

Keywords: literary discourse; literatures of (re) existence; canon; school.

Para o Gulever, em memória, e para todas e todos que, como ele, tombaram e tombam por nós.

“Dum, dum, dum, dum, dum
Parapa, parapa, ti, bum
Morre preto, paraíba, favelado
Morre bicha, mendigo fedorento, aleijado
Os fascistas estão no poder
E tudo o que eu posso fazer é cantar
Nós somos o câncer que a elite quer exterminar”
(Gulever Bastos Moreira)²

“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer.”
(Conceição Evaristo)³

Era um fim de tarde de uma terça-feira aborrecida e cinza, com nuvens carregadas no céu ameaçando desabar. Chegava à favela de Nova Holanda, no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, para mais uma noite num pré-vestibular social onde eu dava aula de literatura. O dia havia sido pesado, como quase todos: era eu um corpo em trânsito nos transportes públicos que me levavam do subúrbio à Zona Sul, onde também trabalhava, e desta à Maré. Desci, com dificuldade, do ônibus lotado, abrindo caminho entre outros corpos igualmente exaustos da lida diária. Caminhava cansado pela rua que dava acesso ao prédio do projeto, quando vi, distante, um aluno, o Gulever. Negro, pobre, favelado,

² Parte do poema 'Nossa história', performado por Gulever em <<https://www.youtube.com/watch?v=H-CKt67TX98>>. Acesso em 10.06.2019, às 09h18min.

³ Declaração feita em ato político em defesa da democracia realizado na Lapa, no Rio de Janeiro, em 23 de outubro de 2018.

ele me recebia sempre sorrindo. Aproximou-se, olhou fundo nos meus olhos, como lhe era comum, e disse: “O que você tem? Você está triste? Você não pode ficar triste. Você traz poesia pra gente”. As palavras de Gulever me emprenhavam, sempre, de sim. E era por ele e por tantos outros como ele que eu sabia que precisava seguir. Não era eu que levava poesia; era ela que vinha a mim por meio daqueles alunos e alunas – e eu precisei seguir.

Gulever também fazia poesia: com as mãos, a voz, o olhar, o corpo todo. Ao final de cada aula minha, eu reservava sempre um espaço para que as/os estudantes dissessem produções literárias suas ou de outras autoras e autores. Gulever dizia sempre seus próprios poemas, acompanhado de um pequeno chocalho feito por ele mesmo. Era aquele momento uma viagem necessária a todos nós, que, acordados desde a madrugada, resistíamos ao sono e ao cansaço. Gulever nos fazia transitar pelos (des)caminhos de sua imaginação, colocando-nos em xeque como corpos que habitam uma sociedade tão desigual e violenta como a brasileira, sociedade que nos assassina de tantas formas. Ao final daquele ano, Gulever foi aprovado no vestibular para o Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nossos caminhos se perderam e nunca mais o vi. Há um ano, descobri que ele se aventurara na viagem mais radical em que poderia embarcar: criou asas e decidiu que era hora de ir. Essa notícia, recebida ao acaso, me desestruturou o corpo. Gulever escolhera partir, o mesmo Gulever que me dissera, num fim de tarde de uma terça-feira aborrecida e cinza, que eu precisava seguir. O mesmo Gulever que me trazia poesia.

Procurei, algum tempo depois, por seus escritos junto a amigos em comum e parentes. Segundo um conhecido, o irmão teria queimado todos os cadernos de Gulever, sob a justificativa de que teriam sido tais cadernos os responsáveis por sua escolha de partir. No início deste ano, remexendo em guardados, eis que encontro uma pequena obra com que Gulever me presenteara em 2010: *As últimas pesquisas do instituto Gulever*. A obra, compreendendo textos e desenhos feitos de 02 a 09 de abril de 2010, é escrita a lápis, em folhas de fichário 21x15 unidas por quatro arames na margem esquerda. E é Gulever que, apesar de morto, ainda me faz escolher falar sobre poesia e (re)existência. Gulever está inscrito nestas linhas, (re)existindo ao nojo e ao ódio que sufocaram e sufocam tantos outros e outras como ele: pobres, negras/os, faveladas/os, para quem os

sujeitos e instituições que legitimam o campo literário brasileiro (BOURDIEU, 1996) tornam interdita a possibilidade da poesia.

Conceição Evaristo, escritora negra brasileira, ‘periférica’ como Gulever, declarou, num ato político recente em defesa da democracia no país, que “eles combinaram de nos matar”. Este pronome pessoal reto, sem referente expresso na sequência discursiva, pode ser preenchido por todos os discursos conservadores, alinhados a uma extrema direita que, no atual cenário político, não se faz de rogada ao defender que negros e negras devem voltar para as senzalas. Mas a resposta de Conceição Evaristo desenha-se forte e incisiva: flexiona-se na primeira pessoa do plural – “nós combinamos de não morrer” –, apontando para o coletivo como uma forma de resistir à violência que busca inviabilizar o trânsito de corpos negros, indígenas, femininos, pobres, LGBTQI, favelados, nordestinos. Escrever, para Conceição Evaristo, é ‘escrevivência’ (EVARISTO, 2016), forma de sobreviver e reabitar a própria pele, tal como o era para Gulever.

Assim como Conceição Evaristo, observam-se, no complexo diacrônico e sincrônico de nossa produção literária, uma quantidade expressiva de escritores e escritoras que, firmando pacto com a literatura, combinaram e combinam de não morrer. São sujeitos que, posicionando sua produção nas periferias do campo literário consagrado, ressignificam sua existência *na e pela* escrita. Gulever era (é) um deles. Tais sujeitos, para além de terem de resistir aos poderes que controlam seus corpos, são alvos, também, de uma política da morte, uma *necropolítica*, ousou defender. Conforme Mbembe (2018), *necropolítica* diz respeito à decisão de que corpos devem ser aniquilados da vida em sua materialidade física, histórica, social, ideológica. Entendo, assim, que o cânone literário brasileiro contemporâneo acaba por funcionar, para autores como Gulever, como uma política de extermínio. Se não é legitimada pelas vozes da Academia, da Crítica e do Mercado Editorial, a produção literária de autores e autoras perspectivados em periferias acaba por, não raro, ter sua visibilidade assassinada, numa espécie de *litericídio*.

É movido por esses incômodos que buscarei, neste ensaio, produzir inteligibilidades para duas questões principais: i) *de que modo o campo literário brasileiro contemporâneo funciona como uma necropolítica para autores e autoras ‘periféricos’?*; e ii) *de que forma a produção literária de Gulever (re)existiu e (re)existe a esse mesmo cânone?* Para tanto, me debruçarei sobre conceitos como ‘campo literário’ (BOURDIEU, 1996), ‘centro/periferia’ (CURY, 2017; SCHMIDT, 2017; SOUZA, 2011), ‘heteroglossia’

(BAKHTIN, 2002 [1929]), ‘literatura marginal’ (DIAS, 2017), ‘necropolítica’ (MBEMBE, 2018) e ‘letramentos de reexistência’ (SOUZA, 2011). Movendo-me a partir de tais conceitos, procurarei analisar como a obra *As ultimas pesquisas do instituto Gulever* constitui um lugar que possibilita ao autor uma forma de (re)existir, apesar da morte.

1. O campo literário e o embate de vozes

Em *As regras da arte* (1996), o sociólogo francês Pierre Bourdieu debruça-se sobre a gênese e a estrutura de um conceito fundamental à sustentação de suas reflexões: a noção de ‘campo literário’. Pautando-se na produção literária francesa da segunda metade do século XIX, especialmente na obra *Educação sentimental* (1869), de Gustav Flaubert, Bourdieu questiona-se sobre os mecanismos pelos quais se engendram as relações que legitimam determinadas produções e seus respectivos autores⁴ dentro de um espaço de elaboração artística/científica.

Dono de uma obra profundamente engajada, o sociólogo se notabiliza por críticas ferozes à engenharia de reprodução das desigualdades sociais. Para ele, o lugar que ocupamos dentro da estrutura social e o poder que nela exercemos se determinam não apenas pelo volume de dinheiro que acumulamos ou pelo nível de escolaridade a que chegamos, mas sim pelas relações de sentido de que tais aspectos podem se revestir em cada momento histórico.

Consoante sua perspectiva de análise, a sociedade ocidental capitalista dispõe-se em uma hierarquia edificada conforme uma divisão de poderes/privilégios agudamente desigual. Tal disposição se organiza por um mecanismo alicerçado em *relações materiais e/ou econômicas* (salário, renda) e *relações simbólicas e/ou culturais* (escolarização) entre os indivíduos. Nesse sentido, o lugar destinado a cada grupo na estrutura social se origina de uma assimétrica distribuição de recursos e poderes. Dentre estes, podemos destacar o *capital econômico* (renda, salários, imóveis), o *capital cultural* (saberes reconhecidos por diplomas e títulos), o *capital social* (relações sociais que podem ser revertidas em capital) e o *capital simbólico* (prestígio e/ou honra). A posição do grupo ou

⁴ Para Bourdieu, devem-se compreender, sob o rótulo de “produções artísticas”, manifestações das mais diversas áreas: “O leitor poderá, ao longo de todo este texto, substituir *escritor* por *pintor*, *filósofo*, *cientista*, etc., e *literário* por *artístico*, *filosófico*, *científico*, etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 246).

do indivíduo se definiria, desta sorte, pelo volume e pela composição de um ou mais *capitais* incorporados no decorrer de seu itinerário social, isto é, por aquilo que o sociólogo denomina *habitus*.

É calcado nessa linha de pensamento que Bourdieu elabora a tessitura de suas reflexões acerca do conceito de *campo literário*. Para que tal noção possa ser compreendida, no entanto, é capital que se visite de modo mais profundo, num primeiro momento, o conceito de *campo de poder*. Segundo o estudioso, por *campo de poder* deve-se entender um lugar de luta entre detentores de poderes diferentes. Onde, portanto, se acredita viver um sujeito livre, senhor de sua própria narrativa, há um sujeito cujos movimentos se condicionam por um espaço de forças que determina sua capacidade de ação e decisão. Está o indivíduo, assim, enredado por uma teia de relações que o coagem. No entrelaçamento dos fios que compõem tal rede, encontram-se a educação, a moda, a mídia, a produção intelectual e artística de uma época, dentre outros. Assim, para Bourdieu,

O campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocuparem posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural nomeadamente). É lugar de lutas entre detentores de poderes (ou de espécies de capital) diferentes que, como as lutas simbólicas entre os artistas e os ‘burgueses’ do século XIX, têm por parada a transformação ou a conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que por seu turno determina, a cada momento, as forças susceptíveis de serem envolvidas nessas lutas. (BOURDIEU, 1996, p. 247)

É dentro, pois, dessa arquitetura que nasce, como advoga o sociólogo, o que ele batiza de *campo literário*. Seu esforço se volta, dessa maneira, para a compreensão das regras que ordenam a coreografia dos agentes que se relacionam nesse campo – tais como os distintos grupos de literatos, romancistas e poetas – e que determinam o modo como tais agentes também interagem com o *campo de poder*. Nesse sentido, referindo-se, de forma mais ampla, aos *campos de produção cultural*, nos quais se localiza o *campo literário*, Bourdieu coloca que

Devido à hierarquia que se estabelece nas relações entre as diferentes espécies de capital e entre seus detentores, os campos de produção cultural ocupam uma posição dominada, temporalmente, no interior do campo do poder. Por muito antecipados que possam estar em relação às imposições e exigências externas, continuam a ser atravessados pela necessidade dos campos englobantes, a do ganho, econômica ou política. (BOURDIEU, 1996, p. 248)

Conforme tal perspectiva, o *campo literário* seria

um campo de forças agindo sobre todos os que nele entram, e de maneira diferente segundo a posição que aí ocupam (ou seja, para considerarmos pontos muito afastados entre si, a de autor de peças de sucesso ou a de poeta de vanguarda), ao mesmo tempo que um campo de lutas de concorrência que tendem a conservar ou a transformar esse campo de forças (BOURDIEU, 1996, p. 266).

Em luta dentro desse espaço de forças, teríamos, conforme a análise de Bourdieu, dois princípios de hierarquização fundamentais: o *princípio autônomo*, que diz respeito à produção literária movida pelo pensamento de “arte pela arte”, e o *princípio heterônomo*, posicionado em favor dos que dominam econômica e politicamente o campo, como a dita “arte burguesa” do século XIX, por exemplo.

De acordo com os postulados do sociólogo, ainda devemos considerar, nesse contexto, o fato de que “o grau de autonomia de um campo de produção cultural revela-se no grau em que o princípio de *hierarquização externa* se encontra nele subordinado ao princípio de *hierarquização interna*” (BOURDIEU, 1996, p. 249). O primeiro vigora nos espaços temporalmente dominantes do poder e no campo econômico, isto é, o *êxito temporal* de uma produção se mede pelos índices de sucesso comercial, tais como a vendagem de livros, ou de notoriedade social, como as condecorações, cargos. É assim, portanto, que se dá o primado aos artistas conhecidos ou reconhecidos pelo “grande público”. O segundo princípio, por seu turno, entendido por Bourdieu como o grau de consagração específica, favorece artistas conhecidos e reconhecidos exclusivamente por seus pares, cujo prestígio se deve ao fato de não abrirem concessões à procura do chamado “grande público”.

Ao se subordinar o princípio de *hierarquização externa* ao princípio de *hierarquização interna*, maior é o grau de autonomia dentro de um campo de produção cultural, como já exposto. Se maior é a autonomia, mais favorável se torna a relação simbólica de forças aos produtores mais independentes da demanda. Aprofunda-se, assim, o corte “entre o *subcampo de produção restrita*, onde os produtores apenas têm por clientes os outros produtores, que são também seus concorrentes diretos, e o *subcampo de grande produção*, que se encontra *simbolicamente* excluído e desacreditado” (BOURDIEU, 1996, p. 250 [grifos nossos]).

Nessa perspectiva, é a tensão que define seus agentes no interior da complexa arena de lutas que constitui o *campo literário*. Tal tensão, sustentada na querela entre os defensores da chamada “arte pela arte” e os advogados da dita “arte burguesa, comercial”,

é que conduz ao estabelecimento de limites definidores dentro do campo. Assim, aqueles que defendem uma produção autônoma recusam o nome de “escritores” àqueles que produzem em função de uma demanda externa a seu desejo. Para Bourdieu,

Uma das paradas centrais das rivalidades literárias (etc.) é o monopólio da legitimidade literária, quer dizer, entre outras coisas, o monopólio do poder de dizer com autoridade quem está autorizado a dizer-se escritor (etc.) ou mesmo a dizer quem é escritor e quem tem autoridade para dizer que é escritor; ou, se se preferir, o monopólio do *poder de consagração* dos produtores e dos produtos. Mais precisamente, a luta entre os ocupantes dos dois polos opostos do campo de produção cultural tem por parada o monopólio da imposição da definição legítima do escritor, e é compreensível que se organize por isso em torno da oposição entre a autonomia e a heteronomia. (BOURDIEU, 1996, p. 256)

O sociólogo conclui, elucidativamente, que, se o *campo literário* é um lugar de luta pela definição do escritor, não se pode chegar a uma categorização universal dessa vestimenta, já que qualquer análise encontrará, sempre, definições distintas, “que correspondem sempre a um dado estado da luta pela imposição da definição legítima do escritor” (BOURDIEU, 1996, p. 256). Bourdieu, então, justifica a existência do escritor como aquele que produz efeitos no interior de um campo, “ainda que os efeitos em causa sejam simples reações de resistência ou de exclusão” (1996, p. 258).

Da mesma forma, em uma tensão de forças, dá-se o processo pelo qual se valora a obra de arte. Quem produz o valor da obra de arte, esclarece o sociólogo, não é o artista propriamente dito, mas sim o campo de produção, que a concebe como *fetiche*, levando-nos, pois, a crer no poder criador do artista. Assim, o *campo literário*, “estritamente 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” (COUTINHO, 2003, p. 1). A obra de arte não teria, desse modo, um valor intrínseco, o que orienta Bourdieu a afirmar que “a ciência das obras tem por objeto não só a produção material da obra mas também a produção do valor da obra ou, o que vem a dar no mesmo, da crença no valor da obra” (BOURDIEU, 1996, p. 260).

Ainda nos detendo no que ocorre no interior do *campo literário*, é possível distinguir, conforme o estudioso, “classes extensas de trajetórias *intergeracionais*”. Tais trajetórias desmembram-se em dois sentidos distintos: i) *ascendentes*: podem ser *diretas* – seguidas por escritores oriundos das classes populares ou de extratos assalariados das classes médias – ou *cruzadas* – percorrida por escritores oriundos da pequena burguesia comercial, artesanal ou de linhagem camponesa falida; e ii) *transversais*: conduzem ao

campo de produção cultural partindo de posições circunstancialmente dominantes e culturalmente dominadas, como é o caso da grande burguesia do mundo dos negócios, que apresenta um capital econômico vasto e, não raro, um capital cultural mais estreito.

No que toca especificamente aos escritores oriundos das classes populares, Bourdieu assinala que é o confronto destes com aqueles que ocupam posições dominantes dentro do *campo literário* que os identifica como tais. Referindo-se aos artistas e escritores parisienses e burgueses da segunda metade do século XIX, o sociólogo afirma:

É no confronto com artistas e escritores parisienses e burgueses, que os repele para o lado do povo, que os escritores e os artistas vindos das classes populares ou da pequena burguesia provinciana são levados a descobrir o que negativamente os distingue, ou mesmo, por exceção, a assumi-lo e a reivindicá-lo, à maneira de Courbet, que tira partido do seu sotaque provinciano, do dialeto da sua região e do seu estilo ‘povo’ (BOURDIEU, 1996, p. 301).

Essa luta a que alude Bourdieu dialoga de modo bastante direto com os postulados bakhtinianos sobre discurso. Conforme os escritos de Bakhtin e seu Círculo, a linguagem não se caracteriza como um mero sistema abstrato fechado, mas sim como *atividade*, como um fazer incontornavelmente ligado à vida. Linguagem não é, pois, decalque da realidade, mas sim um lugar em que (des)construímos significados sobre o mundo, sobre nós mesmos.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma ser o discurso “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (2002, p. 181). O discurso apresenta, portanto, uma dimensão social, histórica, ideológica, valorativa. Nenhuma palavra é inócua: são todas, sempre, prenes de valores, sentidos construídos nas relações humanas, num contexto social, histórico e ideológico que necessariamente opera esses sentidos. Nessa medida, nenhuma escolha lexical, sintática, morfológica, prosódica, mesmo que inconscientemente, é desinteressada. Todas materializam determinadas posições ideológicas diante da realidade, da vida. Os “sujeitos são historicamente situados” e “o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos” (BRAIT, 2010, p. 10).

Nesse sentido, para Bakhtin, “Eu” só me constituo em face do “Outro”, num movimento dialógico. Entretanto, ao contrário do que se possa parecer numa primeira

instância, a relação entre mim e a alteridade não é necessariamente consensual. O diálogo é uma arena, um espaço de luta entre vozes sociais. Nesse embate, atuam tanto *forças centrípetas* (aquelas que servem ao monologizante, ao hegemônico, aos processos de hierarquização a que se refere Bourdieu) quanto *forças centrífugas* (aquelas que se chocam contra as tendências centralizadoras). Estabelece-se, desse modo, uma *luta social* entre as diferentes “verdades sociais”, luta essa que, consoante Bakhtin, é infinita, haja vista que nunca haverá uma síntese da dialética, uma superação definitiva das contradições.

O sujeito é, pois, inconcluso, (re)construindo-se em um movimento dialógico perpétuo no interior de uma multiplicidade de discursos. Em tal movimento, ele pode estabelecer relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações. O mundo interior do sujeito é povoado por *vozes de autoridade* e *vozes persuasivas*, isto é, vozes que servem a um discurso hegemônico, absoluto sobre a realidade, a vida, e vozes que, como uma entre muitas outras, transitam nas fronteiras, estando abertas a outras possibilidades de compreensão da mesma realidade, da mesma vida. É nesse espaço, portanto, de incorporação do monológico ou de sua negação que o sujeito se constitui socioideologicamente. Segundo Bakhtin, a dialogia está na própria natureza da vida humana:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (BAKHTIN, 2002, p. 293)

No que toca às forças centrípetas, hegemônicas, Bakhtin se posiciona categoricamente contrário a elas. É inconcebível, a seu entender, qualquer tendência de monologização da existência humana, pois isso implica negar a existência do *eu* como alguém que tem iguais direitos e responsabilidades. O modelo monológico, conforme o autor, é autocentrado, insensível às respostas do *outro*, tomando, pois, para si, a força decisiva e concebendo-se a última palavra. Nesse sentido, sonhando com um mundo democrático, pluralista, Bakhtin nos traz o conceito de *polifonia*, segundo o qual todas as vozes sociais devem ser equipotentes, isto é, terem o mesmo peso, o mesmo valor axiológico. Nessa perspectiva, conforme Faraco (2009, p. 79), “nenhum ser humano é

reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra”.

Desse modo, no que tange às fricções produzidas entre *forças centrípetas* e *centrífugas*, Bakhtin nos dá a conhecer um conceito de muita relevância: o conceito de *heteroglossia dialogizada*. Para o autor, os jogos de poder que se operacionalizam nesse espaço de fricção são infinitos e inevitáveis. Em sua perspectiva, não há uma síntese dialética possível, uma superação definitiva das contradições. Meu intento é, pois, refletindo sobre o *campo literário* e o *campo de poder*, na lógica de Bourdieu, criar inteligibilidades sobre as disputas entre o que chamamos de literatura de (re)existência e aquela legitimada pelo cânone literário brasileiro atual.

É também movido por esses conceitos bakhtinianos de *discurso*, *dialogia* e *heteroglossia dialogizada*, em diálogo com os conceitos bourdieunianos de *campo literário* e *campo de poder*, que busco pensar a produção literária de autoras e autores ‘periféricos’ e seu lugar no campo literário brasileiro de hoje. Penso ser o discurso fundamental à construção axiológica do próprio conceito de literatura como ‘alta cultura’. Assim, quando refletimos sobre a produção literária nas periferias, é incontornável esbarrarmos na relação do grupo social a que pertencem as autoras e autores de tais espaços e o grupo ao qual se acredita ser destinado o *direito* de usufruir da arte literária. Para muitos, que entram em contato com o fenômeno literário a partir de uma ótica tradicionalista, beletrista e distanciada do viver, a produção/leitura literária é algo inimaginável, é algo destinado a poucos, nascidos em berço de cultura letrada, e não a eles, não letrados. Representaria ato herético um sujeito de espaço ‘periférico’ se apropriar do discurso literário, direito do outro-nascido-em-berço-de-cultura-letrada, quem esse sujeito *não-é*, em contrapartida.

Os embates de vozes sobre os quais nos fala Bakhtin e as disputas no campo literário apontadas por Bourdieu nos fariam visita nesta medida: no sentido de pôr em xeque as vozes sociais monologizantes que alçam o fenômeno literário ao ‘parnaso’, rebaixando, em um movimento dialógico, as identidades discursivas dos sujeitos de espaços periféricos, que, não raro, aceitam essa voz de autoridade e se posicionam passivamente no lugar de iletrados. Esse movimento ganha maior tensão ainda se consideramos a realidade brasileira, onde as disputas no campo de poder são nitidamente determinantes para se compreender o campo literário brasileiro como uma espécie de

‘política da morte’, que assassina as vozes de autores posicionados às margens dos centros de poder.

2. O campo literário brasileiro contemporâneo como política da morte

Refletir sobre o cânone literário brasileiro contemporâneo como uma espécie de ‘máquina da morte’ (MBEMBE, 2018) interpõe a mim um desafio: o de pensar o que este adjetivo – ‘brasileiro’ – dialogiza no momento que vivenciamos no país. O desafio é fundo na medida em que tal signo não aponta para um quadro discursivo único, constituindo-se de uma meada semântica difícil de desembaraçar.

Para Souza (2017), forjamo-nos como sociedade pela égide da escravidão. Fomos o último país do mundo a aboli-la formalmente. Os 130 anos seguintes não deram conta, entretanto, de garantir os direitos básicos da população negra, que ainda vive sob a chibata dos privilégios de uma ‘elite do atraso’. É assim que, conforme ainda Souza (2017), podemos nos desenhar em quatro classes sociais estruturantes: a elite dos proprietários (os grandes empresários, a gente de fato ‘endinheirada’ do país); a classe média e suas frações (aquela que é definida pelo capital cultural, econômico e social a que tem acesso); a classe trabalhadora semiqualficada (formada por brancos e pretos com pouco acesso a uma educação de qualidade); e a ‘ralé brasileira’ (a ralé dos novos escravos; aqueles cujos direitos básicos são interditos pela classe média e pela elite dos proprietários).

Nessa arquitetura, penso ser importante destacar aquilo que difere a dita ‘classe média’ da classe trabalhadora semiqualficada e da ‘ralé brasileira’. Para Souza, seriam determinantes a tal distinção os três capitais já aqui aludidos e também já apontados por Bourdieu no que toca à constituição dos *campos de poder*: o capital *cultural*, o capital *econômico* e o capital *social*. O primeiro compreende tudo o que implica a cultura letrada: o acesso à escola, a livros, a exposições, a espetáculos teatrais e musicais, à norma linguística socialmente privilegiada. Esse acesso só é garantido pelo capital *econômico*, que permite o trânsito por esferas do saber prestigiadas na sociedade. Alia-se a esses dois capitais o capital *social*, isto é, as relações sociais que facilitam a conquista de determinadas posições de privilégio nos diferentes âmbitos sociais em que nos movemos. A classe trabalhadora semiqualficada e a ‘ralé brasileira’ não teriam acesso a nenhum desses capitais, o que é determinante para seu processo de invisibilidade. Segundo Souza, os filhos da classe média

são estimulados para a escola desde muito novos. O hábito de leitura dos pais, o estímulo à fantasia por meio de livros, jogos e histórias contadas pelos pais, a familiaridade com línguas estrangeiras despertada desde cedo, tudo milita a favor da incorporação pré-reflexiva de uma atitude que valoriza pressupostos do capital cultural. [...] A criança de classe média, afinal, chega na escola conseguindo se concentrar nos estudos, porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura, antes, por estímulo familiar. Como a família também compra seu tempo livre para que possa se dedicar integralmente à escola, a pré-história do vencedor predestinado ao sucesso se completa. Todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social. (SOUZA, 2017, p. 97)

São essas vozes que terão, mais tarde, o direito de dizer, em movimento de heteroglossia dialogizada às vozes dos ‘excluídos’. Como advoga Souza,

Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário. Mesmo quando a família é construída com o pai e a mãe juntos, o que é minoria nas famílias pobres, e os pais insistem na via escolar como saída da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que ela iria mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o decisivo no aprendizado infantil. A brincadeira de um filho de servente de pedreiro é com o carrinho de mão do pai. O aprendizado afetivo aqui aponta para a formação de um trabalhador manual e desqualificado mais tarde. (SOUZA, 2017, p. 97-98)

Tal desenho só se conclui, porém, quando os próprios excluídos passam a acreditar ser culpa sua, por sina, o abandono social de que sofrem. Isso se dá, conforme Souza, porque a lógica cotidiana da exclusão invisibiliza e naturaliza o lugar dos mais pobres em nossa estrutura social. Estes, não raro concluindo os estudos básicos – quando conseguem –, ainda como analfabetos funcionais, culpam-se pelo fracasso, como se apenas sua vontade individual, a despeito dos múltiplos processos de opressão por que passam, pudesse determinar seu sucesso na escola. Como conclui certamente Souza (2017, p. 101), “O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes”.

É nesse cenário que ecoa também a voz de Mbembe (2018). Em *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*, o pensador camaronês, transitando entre Foucault e Fanon, revisita os conceitos de ‘biopoder’, ‘soberania’ e ‘estado de exceção’, postulando a noção de ‘necropolítica’, isto é, uma política da morte. Para o autor, não se verificaria, em nossa engrenagem social, apenas o controle sobre a vida, como aponta Foucault (1979), mas sim um controle sobre a decisão de que corpos devem morrer. Considerando que, nas sociedades contemporâneas, a ‘soberania’ vem se

desenhando como o direito de matar, Mbembe entende que o poder sobre a vida se ancora na perspectiva de um ‘estado de exceção’, isto é, uma base normativa que licita o direito de matar. O poder trabalha, assim, para produzir a exceção e a emergência de um inimigo ficcional que precisa ser morto. Ser soberano, nesse sentido, “é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2018, p. 5).

No contexto social (e também artístico) brasileiro, entra, de modo brutal, nessa engrenagem de poder e morte, a ideia de *raça*. Ser negra/o no Brasil ainda significa carregar a marca daquela/e cujo corpo inevitavelmente é sempre o alvo, o inimigo a ser aniquilado. Para Mbembe, a *raça* sempre constituiu uma espécie de sombra presente no pensamento e nas práticas facínoras das políticas ocidentais, sendo, nesse sentido, o racismo “uma tecnologia destinada a permitir o uso do biopoder, este velho direito soberano de matar” (MBEMBE, 2018, p. 18). Assim, nessa ‘economia’ do biopoder, “a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”. Tal processo de distribuição da morte aniquila a possibilidade de trânsito dos corpos negros – a maioria da população brasileira.⁵

Mas a política da morte alveja esses corpos para além de sua materialidade. Há, além das armas de fogo, outras, como o campo literário, que, silencioso, movido em forças centrípetas, busca emudecer as vozes e, portanto, a existência daqueles corpos que tentam ocupar a literatura como um direito seu e como um lugar de resistir e (re)existir. Na história da nossa literatura, principalmente naquela ainda aprendida em muitas escolas, os autores cuja fala tem sempre o tom mais acentuado são aqueles que não carregam no corpo a marca da negritude, isto é, a marca que legitima a morte. Ainda são raras as escolas que incorporam em seus programas de ensino autores como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus, dentre tantas/os outras/os que produziram literatura no Brasil, mas cuja condição social e étnica sufocou seu reconhecimento como escritoras e escritores. Machado de Assis, aparentemente uma

⁵ É assim que, em 2018, para lembrar apenas duas mortes emblemáticas, assassinam-se os corpos da vereadora Marielle Franco e do estudante Marcus Vinícius da Silva – ela, ‘cria da Maré’, como dizia, tem sua trajetória física interrompida no retorno a casa, depois de um dia de trabalho; ele, também ‘cria da Maré’, é assassinado a caminho da escola, durante uma intervenção policial na Vila do Pinheiro, favela onde morava. Em 2019, assiste-se a outro assassinato emblematicamente brutal, o do músico Evaldo Rosa, alvejado por mais de 80 tiros disparados por soldados do Exército Brasileiro, em Guadalupe, no subúrbio do Rio de Janeiro.

exceção a essa lógica racista, uma vez que negro e de origem favelada, figurou em nosso cânone, durante muito tempo, como um autor embranquecido, inclusive pela própria representação física nos livros didáticos, como se sua eliminação como negro e favelado garantisse, no imaginário da soberania, conforme aponta Mbembe, seu próprio potencial de vida.

Apesar de percebermos, hoje, uma movência maior no campo literário brasileiro – especialmente em virtude da aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da história, das culturas e das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica –, ainda identifico uma lógica colonial no que respeita ao espaço que muitos autores e autoras ditos ‘periféricos’ ocupam no cenário literário brasileiro de hoje. Está posto que tivemos e temos obtido grandes avanços nesse sentido. Há, pelo menos, dez anos seria inimaginável que um autor como Lima Barreto pudesse ser o grande homenageado de um evento que representa prototipicamente o campo literário no Brasil, como a Feira Literária de Paraty, em sua edição de 2017. Há avanços também no âmbito escolar, basta avaliar os últimos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), que apresentam uma clara tentativa de revisão de nossa história literária, buscando valorizar autores e autoras de origem africana, afro-brasileira e indígena⁶.

Apesar, porém, de todos esses trânsitos, quais são as autoras e autores que, hoje, estão sendo reconhecidos pelo cânone? Que lógica é essa que permite uma ideia de reconhecimento, pressupondo uma hierarquia entre aqueles que têm o poder de legitimar uma produção como literatura e aqueles que são passíveis de reconhecimento? Que autonomia essas autoras e autores apresentam em sua produção literária se esta ainda é subordinada a uma lógica de *hierarquização externa/interna*, como destaca Bourdieu? É por ainda ter em mim tais questionamentos que compreendo a formação do campo literário no Brasil em uma perspectiva colonialista e, portanto, em uma perspectiva de necropolítica. Consoante Mbembe,

A ‘ocupação colonial’ em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição de novas relações espaciais (‘territorialização’) foi, enfim, equivalente à produção de hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias;

⁶ Cf. resenhas dos livros didáticos de Ensino Médio aprovados pelo último PNLD, em 2018: disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 10.06.2019, às 09h19min.

extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que ela carregava consigo. (MBEMBE, 2018, p. 38-39)

Nessa arquitetura colonial do campo literário no Brasil, apresentam-se, como senhores, o mercado, a academia, a crítica e a escola – as forças centrípetas, os mecanismos de hierarquização externa/interna. Segundo Reis (2013), são estes fatores que trabalham para a institucionalização da literatura, entendendo-a como um conjunto de práticas e sujeitos “que asseguram ao fenômeno literário a sua feição de estabilidade e de notoriedade pública” (REIS, 2013, p. 23). Por ‘instituição literária’, entende-se, portanto, todas as margens da prática literária, quais sejam: as revistas, os jornais, os júris e prêmios literários, as editoras, as livrarias. São esses agentes, portanto, que, nos jogos de poder (BOURDIEU, 1996) do cânone, tem a decisão de quem deve viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018).

Essa máquina da morte que o cânone e seus agentes representam se arquiteta por uma visão da literatura fundada no valor puramente estético da produção literária, em detrimento de seu valor cultural. Conforme Schmidt (2017), deve-se compreender a literatura no campo maior dos estudos culturais, num sentido antropológico do fazer humano. É assim que o termo ‘literário’ deve assumir outras possibilidades de sentido, como campo de cultura, campo de produção histórico-social atravessado por diferentes valores, relações e interesses específicos. Ainda para Schmidt, faz-se imperativo situar a literatura no campo dos movimentos interdisciplinares, isto é, como uma ‘categoria transitiva’, que se move como fenômeno histórico contextualizado, como modo de produção material e processo social concreto.

A história da literatura, nesse sentido, que consagra quem pode e quem não pode ser lido, isto é, que vozes devem ou não serem assassinadas, é tomada por Schmidt “como uma grande narrativa gerada em função de escolhas políticas e não de escolhas desinteressadas ou neutras” (SCHMIDT, 2017, p. 32). Assim, é de sumo relevo que nos interroguemos sobre quais são os critérios utilizados para estabelecer as obras/autores que compõem o cânone, a história de uma literatura. Mostra-se fundamental, a meu ver, que voltemos nossos esforços para o combate das formações canônicas como ainda o são: lugares de privilégio de subjetividades hegemônicas. Nessa esteira, advogo que

entendamos a cultura como qualquer produção humana (FREIRE, 2018 [1967]). Assim, trabalharíamos na defesa de que

tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico ou pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados d[o] país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.

Dessa forma, poderíamos pensar numa nova história da literatura, cônica das relações de poder/saber de que se constitui a relação da literatura com as representações culturais, os modos de subjetivação e a constituição das múltiplas identidades. Uma história da literatura que transite, consoante Schmidt,

ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. Não pode ser outro, senão esse, o compromisso diante do que significa existir no presente. (SCHMIDT, 2017, p. 40)

Existir no presente é, assim, compreender também como literatura o que Cury (2017) alcunha de ‘poética de refugos’ ou ‘poética da precariedade’. A autoria dessa produção seria constituída por vidas em esgarçamento, por seres humanos ‘refugados’, ‘esquecidos’, ‘indesejados’. São produções que não apenas tematizam a precariedade, a pobreza, o racismo, a violência a todo tipo de subjetividade não hegemônica, mas que também se valem de restos de material, como a literatura de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, produzida em cadernos encontrados no lixão, ou a de Gulever Bastos Moreira, produzida a lápis, em folhas de fichário atadas por arames. É por meio desse tipo de produção que se pode colocar em xeque as políticas de invisibilidade de pobres e miseráveis, a política da morte – a *necropolítica* – que escolhe seus corpos como aqueles matáveis, do cânone, da vida.

O sonho, por conseguinte, dessa literatura é, conforme Ferréz (2005, p. 9), “não seguir o padrão”, a cultura hegemônica, provocando, em movimento de heteroglossia dialogizada, fricções entre as forças centrípetas do cânone e as forças centrífugas da literatura produzida nas periferias. O sonho é, em verdade, refundar o próprio conceito de cultura e de literatura a partir de um estatuto político-existencial, de um movimento, de acordo com Dias (2017, p. 251), “comprometido com a afirmação identitária das comunidades periféricas e engajado no seu autorreconhecimento como grupo, dotado de

uma determina cultura e de projetos coletivos”. Seria, pois, essa literatura considerada como ‘literatura marginal’, isto é, como “uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas, feitas à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional” (FERRÉZ, 2005, p. 12). Trata-se, em resumo, de uma literatura caracterizada pela perspectiva do ‘hibridismo’ (DIAS, 2017): mistura de gêneros; enlaçamento de gírias e usos lexicais específicos de grupos socialmente marginalizados; recurso a uma sintaxe oralizada; estética apoiada na construção de imagens que denunciam a opressão.

É a essa literatura, pois, que dou o nome de literatura de (re)existência. Conceituo como literatura de (re)existência toda produção literária de autoria periférica, de autoras e autores periféricos, que ressignificam esteticamente a opressão de que são vítimas, fazendo da literatura um terreno de sobrevivência ao colonialismo, ao racismo, a toda e qualquer forma de depreciação das subjetividades não hegemônicas. Inscreve-se a literatura de (re)existência nas práticas de letramentos de (re)existência (SOUZA, 2011), que são periféricos porque nascem em contextos de violência, discriminação, mas porque também se afirmam em suas práticas específicas de linguagem e fazem desses contextos um lugar de sobrevivência ao extermínio físico, social e artístico – sobrevivência, pois, ao *litericídio*, à *necropolítica*. É desse modo que concebo a produção artística de Gulever Bastos Moreira, na qual agora nos debruçaremos.

3. As últimas pesquisas do instituto Gulever: possibilidades de (re)existência.

Gulever ancorava sua existência no Complexo da Maré, às margens da Baía de Guanabara. A Maré – desde 1994 oficializada como um bairro pela Prefeitura do Rio de Janeiro – apresenta uma arquitetura complexa, tal como seu nome. A região está emparedada pela Avenida Brasil – principal via que liga o Centro à Zona Oeste – e pelas Linhas Vermelha – que conecta as áreas centrais à Baixada Fluminense – e Amarela – que une a Zona Norte à Zona Oeste, especificamente a Jacarepaguá e à Barra da Tijuca. Localiza-se ainda aos fundos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, maior universidade pública do país.

O bairro Maré é constituído por 16 favelas⁷ que se estendem do Caju até Ramos e nas quais habitam cerca de 140.000 pessoas. Sua arquitetura começa a ganhar corpo na

⁷ Para Silva (2015), faz-se importante o uso do termo ‘favela’ – apesar de oficialmente o Complexo da Maré ser considerado um bairro –, como uma forma de ratificar a identidade periférica e de resistência desses espaços dominados pelo tráfico de drogas e deliberadamente abandonados pelas políticas públicas. São estes os nomes das 16 favelas que compõem o Complexo da Maré: Conjunto Esperança, Vila do João, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros/Parque Ecológico, Salsa e Merengue, Bento Ribeiro Dantas, Morro

metade do século XX, com a chegada de nordestinos que buscavam oportunidades de trabalho na indústria e na realização de grandes obras, como a Avenida Brasil, construída entre 1939 e 1946. Inicialmente, o espaço era constituído de palafitas, que começaram a ser postas abaixo no início dos anos 1980, numa tentativa de o governo ditatorial remover as/os moradores da região. Hoje, o complexo – culturalmente plural – é dominado por diferentes facções criminosas e vítima de investidas violentas da Polícia Militar e do Batalhão de Operações Policiais Especiais – o BOPE –, por meio de seus ‘caveirões’⁸ e helicópteros, que, indistintamente, disparam contra traficantes e moradores. Não são raras as mortes no complexo de favelas. Segundo dados da Redes de Desenvolvimento da Maré, só no primeiro trimestre de 2019 houve mais homicídios cometidos por policiais na região que nos anos de 2012 e 2013 inteiros.

Gulever, assim como a vereadora Marielle Franco, brutalmente executada em março de 2018, era cria desse cenário. Marielle fez da política seu espaço de (re)existência; Gulever entendeu a poesia como forma de (re)existir. Apresentava-se sempre em minhas aulas de literatura no pré-vestibular, com seu pequeno chocalho, investindo-se em performances poético-teatrais a partir de textos seus e de outras/outros autores. Também levava sua arte às ruas, em saraus, encontros literários, musicais, definindo-se como um palhaço de rua⁹:

do Timbau, Baixa do Sapateiro, Nova Maré, Nova Holanda, Parque Rubens Paiva, Parque União, Parque Maré, Roquete Pinto e Praia de Ramos.

⁸ Carro preto blindado que apresenta pequenas perfurações em sua lataria por onde são apontados os canos das armas para a parte externa, protegendo, assim, os policiais de serem alvejados. É utilizado pelo BOPE, cujo símbolo é o crânio de uma caveira cravejado por uma faca da parte central superior para baixo.

⁹ No canal Viva Favela, do Youtube, é possível conferir uma apresentação de Gulever num show de Rock, no Morro Santa Marta, em Botafogo, no ano de 2010, e também uma pequena entrevista com o poeta: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H-CKt67TX98>>. Acesso em 10.06.2019, às 09h23.

Figura 1



Fonte: grupo público *Vamos publicar o poeta Gulever*, organizado por amigos de Gulever após o seu falecimento, com o objetivo de reunir os dispersos do autor.

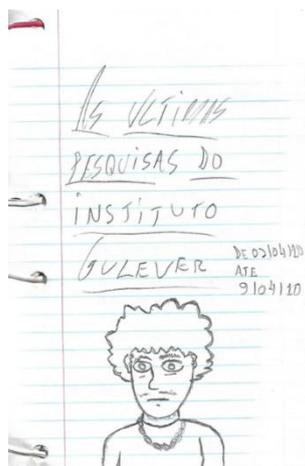
De fisionomia aparentemente frágil e ingênua, Gulever via a rua como um espaço de revolução, tonificando sua voz com a força daqueles que precisam vociferar para sobreviver à opressão e ao sofrimento. Nesta foto, postada no grupo público *Vamos publicar o poeta Gulever*,¹⁰ o poeta parece desejar o alinhamento de sua estética artística, travestida na fantasia de palhaço, com uma espécie de ideologia revolucionária, materializada pelo estêncil de Che Guevara – guerrilheiro, jornalista, médico, político e escritor argentino-cubano; um dos líderes da Revolução Cubana (1953 – 1959) – no fundo vermelho, cor que aponta para grupos de orientações progressistas. A vestimenta de Gulever mistura a boina preta, em que se verifica o símbolo da cara marca Nike, talvez representante de uma cultura hegemônica, com roupas normais, aparentemente retiradas de seu vestuário. Essa espécie de bricolagem, na qual entram a prática popular/de rua do estêncil e também figuram a maquiagem e o nariz de palhaço tradicionais, revela uma ‘poética de refugos’ (CURY, 2017), constituindo-se da ‘reciclagem’, da ressignificação de diferentes materiais – não raro dejetos –, “que, conceitualmente, colocam a perturbadora questão ética de conservação e resistência da memória dos excluídos do sistema” (CURY, 2017, p. 45).

É essa mesma ‘poética de refugos’ na qual parece se incorporar a obra *As últimas pesquisas do Instituto Gulever*. Produzida em poucos dias, em abril de 2010, como aqui

¹⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/1014631122027798/?ref=search>>. Acesso em 10.06.2019, às 09h23.

já posto, a coletânea de textos foi oferecida a mim como um presente. Composta por 34 páginas pequenas de fichário, tamanho 20x15, e unidas por quatro arames brancos em cada furo, a obra reúne poemas, pensamentos, aforismos, transcrições e desenhos feitos a lápis por Gulever:

Figura 2



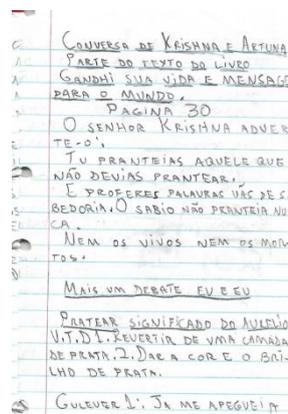
Na capa, além do título, alinhado à esquerda e em caixa alta, verificam-se, também, o período de produção da obra – de 02 a 04 de abril de 2010 – e um autorretrato, em que Gulever se constitui em contornos precisos, que valorizam o cabelo *black power*, seus olhos perdidos, à procura de respostas que não chegam, tais como na fotografia anterior, e sua corrente de prata no pescoço, marca típica de músicos alinhados com expressões populares como o *rap* e o *hip-hop*. O autorretrato presente na capa já aponta, assim, para um posicionamento ideológico de resistência, tal como defende Souza (2011).

Nas páginas que seguem, Gulever, como já dito, dialogiza discursos vários, como, por exemplo, o livro *Gandhi: sua vida e mensagem para o mundo*, cuja citação aparece na página 6 da obra, após uma ilustração sua referente ao budismo:

Figura 3



Figura 4



Na ilustração, observamos outro autorretrato de Gulever, dessa vez com o dorso nu, os olhos fechados e as mãos e as pernas em postura de meditação budista. A meditação, para o budismo, tem por meta fazer o indivíduo atingir níveis maiores de elevação e iluminação, sendo uma prática realizada em silêncio e sem sofrimento. A fogueira que envolve a imagem de Gulever, nesse sentido, parece apontar para a tentativa de elevação/iluminação dentro (e apesar) da própria dor, como se penoso fosse o processo de autoconhecimento referido nos textos que seguem, ainda que a fisionomia do desenho apresente uma expressão plácida e concentrada.

Na página ao lado, verificamos a citação do livro sobre Gandhi, advogado que liderou o movimento de independência da Índia, defendendo a *satyagraha* – o princípio de não agressão – como forma de luta. A leitura integral d’*As últimas pesquisas do Instituto Gulever* nos revela, porém, uma aposta não em uma luta pacífica, mas na luta armada de palavras cortantes e duras, como ‘grito’, ‘sofremos’, ‘massacre’, ‘opressor’, ‘rebel’, ‘bate’, ‘mata’, ‘morra’, ‘chora’, ‘sufoca’, ‘medo’, ‘impossibilidade’, ‘frustração’, ‘inferno’, ‘doendo’, ‘suicídio’, que povoam a cartografia de quase todos os textos da obra e (re)existem às forças centrífugas que tentam sufocar a voz do sujeito poético. Se entendemos o discurso como lugar *em que e pelo qual* nos construímos, está posto que a luta de Gulever é ácida e pontiaguda, e talvez seja exatamente por isso que ele consegue atingir a iluminação interior em meio à fogueira, porque sabe da necessidade de não sucumbir à opressão e ao sofrimento, porque sabe que, se a vida pode, nesse

sentido, nos trair e nos fazer tombar, a literatura, não: é ela terreno de (re)existir, apesar das engrenagens da morte e da dor.

A luta de Gulever, como sugere a citação do livro sobre Ghandi, é uma luta sem pranto: “O sábio não pranteia nunca. Nem os vivos nem os mortos”. Esse ‘pranteiar’ refaz-se ‘pratear’ em seguida, iluminando o texto subsequente – “Mais um debate eu e eu”:

Figura 5

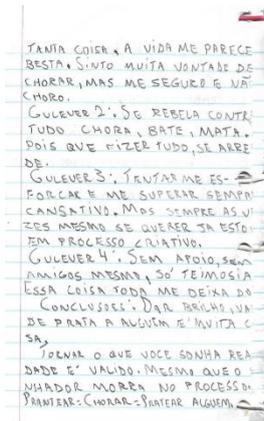


Figura 6

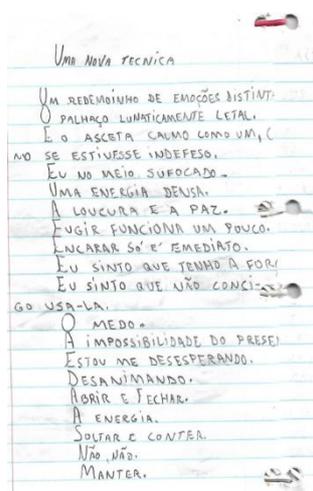


Gulever vê a literatura como um espaço de desnudamento: a ilustração que acompanha o texto escrito é bastante objetiva nesse sentido. De mãos ao alto, com os cabelos *black power*, os olhos sem íris e pupilas e o corpo nu, com a genitália exposta, o autor se despe de uma identidade fechada, identificando-se com a ideia de “Ícaros Love”, talvez numa alusão ao Ícaro da mitologia, que abre os braços e se entrega à imensidão do ar e da morte, por amor à liberdade. O texto escrito da primeira página, por seu turno, divide-se em seis partes: i) “Pratear significado do Aurélio”; ii) “Gulever 1”; iii) “Gulever 2”; iv) “Gulever 3”; v) “Gulever 4”; e vi) “Conclusoes”. O primeiro movimento abre o texto como uma possibilidade de iluminação aos múltiplos Gulevers existentes no autor. O segundo movimento nos apresenta um Gulever desapegado, entediado com a vida e autodedido em sua vontade de chorar. O terceiro movimento já expõe um Gulever que se debate contra o primeiro e “se rebela contra tudo chora, bate, mata”, arrependendo-se em seguida. O quarto movimento nos lança, porém, a um Gulever “em processo criativo”, que talvez enxergue na criação literária a possibilidade de ‘heteroglossizar’ seus eus. O quinto movimento, contudo, parece murchar a força dos anteriores, revelando um Gulever ‘doído’ e emparedado pela solidão. O último movimento – uma espécie de conclusão dos

anteriores – retoma a ideia inicial do ‘pratear’, mostrando ser ‘muita coisa’ ‘dar brilho, valor de prata a alguém’; Gulever escolhe, então, o sonho como materialização do desejo, “mesmo que o sonhador morra no processo”. Se prantear é igual a chorar, chorar é igual a pratear, é iluminar alguém: “Prantear = Chorar = Pratear alguém”. Desenha-se, assim, um Gulever que, apesar da dor e do choro, ainda se ilumina de esperança, crendo na necessidade de iluminarmos os outros, apesar (por causa) do próprio choro.

Há, evidentemente, nesse trecho da obra, uma poetologia, isto é, um discurso sobre o próprio fazer poético: é a literatura solo fértil à dor, à revolta, ao sofrimento; é a literatura, na mesma medida, solo que precisa ser arado para se ‘pratear’ a si mesmo e aos outros. Essa metalinguagem se exercita, por seu turno, em outro texto – “Uma nova técnica”:

Figura 7



A ‘nova técnica’ à qual alude o título do poema mescla, em si, um método para sobreviver ao “medo”, à “impossibilidade do presente”, mantendo equilibrada a energia, e, ao mesmo tempo, o próprio processo de escrita literária. Os três primeiros versos, coordenados, constituem *flashes* de cenas que sufocam o eu lírico: “Um redemoinho de emoções distintas/ O palhaço lunaticamente letal/ E o asceta calmo como um, como se estivesse indefeso”. De um lado, o palhaço, vida travestida em arte, como um farol a loucamente apontar para a morte; de outro, o asceta, figura mística, afastada dos prazeres, dedicado a orações, frágil à vida. Estabelece-se, assim, no interior do eu lírico, uma querela entre dois eus que privam o sujeito poético da respiração: “energia densa”, “A

loucura e a paz”. Gulever sente que tem a força para emergir dessa espécie de afogamento em si, mas não a consegue usar, tem medo, desespera-se, desanima, abre-se e fecha-se, solta e contém, para “manter” o equilíbrio na corda bamba da vida. A versificação livre, a sintaxe oralmente constituída, a linguagem coloquial materializam um fazer literário que se quer espaço de respiração, de reflexão, de síntese estética das contradições do eu – “Uma nova tecnica”, enfim.

A essa reflexão poetológica se soma uma espécie de lista-poema-desabafo, em que Gulever substantiva problemas que o afligem e o fazem pensar em desistir da vida:

Figura 8

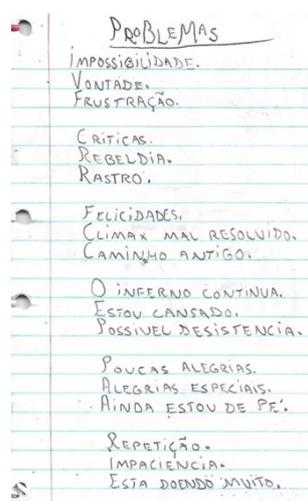


Figura 9

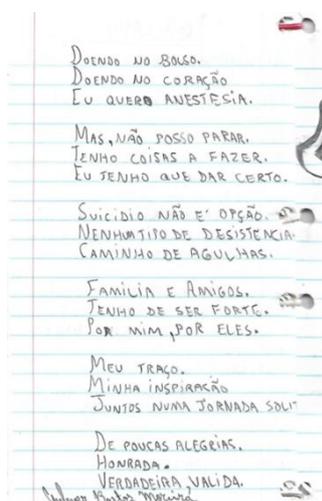
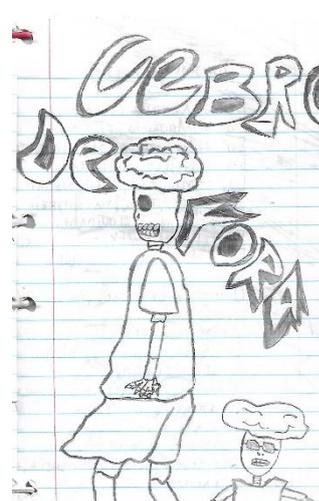


Figura 10



Assim como o eu lírico, os versos, compostos por substantivos, parecem se emparedar na estrutura do poema: ‘impossibilidade’, ‘vontade’, ‘frustração’, ‘críticas’, ‘rebelia’, ‘rastros’. A narrativa do sujeito poético se esgarça sem final feliz: “Felicidades./ Clímax mal resolvido./ Caminho antigo”. O nó da existência não se resolve, e a felicidade se perde no ‘caminho antigo’. O ‘inferno’, por isso, continua. Ainda que tente seguir de pé, insiste a dor: dói o bolso, dói o coração. É necessário anestesia para suportar. No caminho de agulhas, “Suicídio não é opção./ Nenhum tipo de desistência”. É preciso ser forte por si mesmo, pela família e pelos amigos; é preciso se calçar no ‘traço’ do lápis – sua inspiração para seguir ‘numa jornada solitária’. Essa tentativa de seguir, apesar da dor, parece, no entanto, brigar com a própria ilustração do poema: o ‘traço’ de Gulever dá vida à morte, sob forma de dois esqueletos, olhos cavos, cérebros expostos, a substituir o poder do cabelo negro. ‘Cebro de fora’ se intitula a imagem, num processo de redução

da palavra ‘cérebro’ muito comum em variantes linguísticas estigmatizadas do português brasileiro.

Os quatro textos aqui reproduzidos dão conta da esfera em que os demais textos da obra habitam. As ‘pesquisas’ do ‘instituto Gulever’ se constituem como uma tentativa de o autor mapear seus próprios eus, numa luta funda com a angústia, a solidão, a vontade de morte, com as múltiplas formas de opressão de que sua existência é vítima. Essa luta se perfaz por uma ‘poética da precariedade’ (CURY, 2017), seja pela encenação temática, de linha crua e dura, a partir do olhar de um homem periférico – negro, pobre, favelado – , seja pelo fluxo oral da linguagem, que flui por uma sintaxe muito próxima à fala e por uma grafia que, não raro, rejeita as convenções da escrita. Mostra-se a produção de Gulever, assim, como uma ‘ação revoltada’ (DIAS, 2017), isto é, como uma prática que o arranca da solidão, fornecendo-lhe razão para agir, num ato de defesa às forças centrípetas e aos processos de hierarquização externa/interna segundo os quais sua voz – ‘periférica’ – deve ser silenciada no cânone, na vida. É, pois, uma literatura que descreve caminho na ‘marginalidade’, colocando em xeque o cânone e seus processos de hierarquização (BOURDIEU, 1996) – isso já em sua própria materialidade, composta por folhas de fichários escritas a lápis. Gulever, (re)existe ao *litericídio* do cânone, num movimento comprometido com a sua afirmação identitária, com o coletivo, com as vozes que com ele falam. Ainda que sua poética, de cunho profundamente existencialista, como aqui se expôs, volte-se para os próprios eus que moram em Gulever, são esses eus hóspedes de um corpo que se inscreve nas periferias da experiência social e, portanto, coletiva.

4. O que fica de tanto, o que pode vir a ser

Gulever está morto. Sucumbiu à opressão, à máquina da morte que tarja corpos pretos e favelados como corpos matáveis. É uma responsabilidade reafirmar este enunciado. Uma responsabilidade porque é o ato de dizer essa morte que pode nos fazer continuar lutando para que outras tantas não mais ocorram. Uma responsabilidade porque nós, brasileiros e brasileiras, ainda não superamos o ranço de mais de trezentos anos de escravidão, porque muitos de nós ainda defendem a morte como solução para os problemas sociais do Brasil. Não. Precisamos, sim, dizer, e afirmar, e reafirmar – para

lembrar, para não esquecer, para não permitir que as viagens de tantos outros Gulevers sejam interrompidas – membro amputado, bocejo rompido no ar.

Mas, se necessitamos reafirmar a morte de Gulever, também precisamos reafirmar sua produção literária como um terreno de (re)existência, como um lugar que nos permite, hoje, ainda falar sobre ele, ainda evocar sua narrativa e sua memória. Urge, assim, que reconheçamos o cânone literário brasileiro como uma política da morte, habitado por agentes, por vozes que legitimam determinados sujeitos e fazem tombar tantos outros, a partir de critérios não raro arbitrários, calcados numa ideia autossuficiente de cultura, como se esta única fosse e se estreitasse nas práticas hegemônicas daqueles que podem dizer na arena que é o discurso. A voz de Gulever, ao tematizar uma poética da precariedade, ergue-se, também, contra forças centrípetas e mecanismos de hierarquização que buscam homogeneizar o discurso literário como direito apenas de uma casta eleita a uma arcádia anacrônica, solta no tempo e no espaço, para além da materialidade da vida. A voz de Gulever – em movimento heteroglóssico, de sintaxe oralizada, avessa, não raro, às convenções formais da escrita – é um canal de denúncia e reinvenção. “Dum, dum, dum, dum, dum/ Parapa, parapa, ti, bum”. Os tiros da poética de Gulever são certos, ainda em 2010. Sim, Gulever, os fascistas, mais do que nunca, estão no poder. “E tudo o que [nós podemos] fazer, [Gulever], é cantar”. Aceite esse meu canto – por você, por nós. Não nos calarão. Que nossas salas de aula acolham e façam gritar os cantos de outros tantos como você, na certeza de que a escola e a literatura são e devem continuar sendo espaços onde podemos (re)existir.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-32.

- COUTINHO, Fernanda Maria Abreu. Pierre Bourdieu e a gênese do campo literário. Rev. de Letras – N.º. 25 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2003, p. 53-59.
- CURY, Maria Zilda Ferreira. Poéticas da precariedade. In: DALCASTAGNÈ, Regina & EBLE, Laeticia Jensen Eble (Orgs). *Literatura e exclusão*. Porto Alegre: Zouk, 2017, p. 43-54.
- DIAS, Ângela Maria. A estratégia da revolta: literatura marginal e construção da identidade. In: DALCASTAGNÈ, Regina; EBLE, Laeticia Jensen Eble (Orgs). *Literatura e exclusão*. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- FACACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERRÉZ (Org.). *Caros Amigos Literatura Marginal Atos I, II e III*. São Paulo: Casa Amarela, 2005. 3 v.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. In: DALCASTAGNÈ, Regina; EBLE, Laeticia Jensen Eble (Orgs). *Literatura e exclusão*. Porto Alegre: Zouk, 2017, p. 29-42.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Jessé de. *A elite do atraso: da escravidão à lava-jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SILVA, Eliana Sousa. *Testemunhos da Maré*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2015.

Recebido em 22/03/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Tiago Cavalcante da Silva** é professor do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Pós-Doutor pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Interessa-se por pesquisas que se debrucem sobre o ensino de leitura literária e as tensões entre centro e periferias no cânone brasileiro. **E-mail:** tiagocavalcante@cp2.g12.br

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

Terceira Margem

Traduções

LEMBRAR & ESQUECER

TRADUÇÕES DE POEMAS DE ANETTE VON DROSTE-HÜLLSHOF, CHARLES
BAUDELAIRE, EMILY DICKINSON, E. E. CUMMMINGS, JORGE TEILLIER
E NATALIA GORBANEVSKAYA

Adalberto Müllerⁱ

ORCID 0000-0002-9067-9891

Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ, Brasil

1.

Meus versos sobreviverão
Enquanto eu desapareço,
Muitos estremecerão
Ao ler o que agora teço.
Talvez foi outro, o tecelão,
Mas de tudo já me esqueço!
Os versos, esses viverão,
Enquanto eu desapareço!

Meine Lieder werden leben,
Wenn ich längst entschwand,
Mancher wird vor ihnen beben,
Der gleich mir empfand.
Ob ein andrer sie gegeben,
Oder meine Hand!
Sieh, die Lieder durften leben,
Aber ich entschwand!

Anette von Droste-Hüllshof

(Hüllshof/Münster, 1797 - Meersburg, 1848)

2.

A rua barulhenta ao meu redor urrava
Esbelta e alta, em dor grande, e luto sentido,
Uma moça passou, com a mão elegante
Balançando o babado e a barra do vestido;

Ligeira e tão nobre, com umas pernas de estátua;
Extravagante bebi, tenso, o que dilata
Em seu olho celeste, germe de tormentas:
O Licor que fascina e o prazer que mata.

Relâmpago...e noite! Beleza fugidia
Cujo olhar me fez renascer por um segundo:
Além da Eternidade, te verei um dia?

Longe daqui, quem sabe! Ou nalguma *utopia*!
Pois perdi o teu rastro, e você, o meu rumo.
Mas teria te amado, e você bem sabia!

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa, d'une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet ;

Agile et noble, avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit ! – Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?

Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! jamais peut-être!
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
O toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais !

Charles Baudelaire
(Paris, 1821 - Paris, 1867)

3.

Tinha uma Jóia nas mãos –
E adormeci –
Brisa de verão... –
“É minha”! Eu disse.

Acordo – e xingo meus dedos,
A Gema – onde está?
Memória de Ametista –
É o que me resta –

I held a Jewel in my fingers –
And went to sleep –
The day was warm, and winds were prosy –
I said “Twill keep” –

I woke – and chid my honest fingers,
The Gem was gone –
And now, an Amethyst remembrance
Is all I own –

Emily Dickinson

(Amherst, MA, 1830 - Amherst, MA, 1886)

4.

na época do narciso (quem sabe
crescer é o fim de tudo o que vive)
lembrar o como e esquecer o porquê

na época do lírio que alerta
que sonhar é a meta de quem desperta
(parece esquecer) a lembrança é certa

na época da rosa (que o riso
ao nosso aqui e agora é o paraíso)
lembrar sim, mas esquecer se é isso

na época dos frutos do além
de tudo o que a tua mente retém,
busca esquecer (e a lembrança vem)

e se pintar o mistério no fim
(e o tempo nos livre do tempo enfim)
lembrando de mim, esqueça de mim

in time of daffodils (who know
the goal of living is to grow)
forgetting why, remember how

in time of lilacs who proclaim
the aim of waking is to dream,
remember so (forgetting seem)

in time of roses (who amaze
our now and here with paradise)
forgetting if, remember yes

in time of all sweet things beyond
whatever mind may comprehend,
remember seek (forgetting find)

and in a mystery to be
(when time from time shall set us free)
forgetting me, remember me.

e.e.cummings

(Cambridge, MA, 1894 - New Hampshire, 1962)

5.

Daria todo o ouro do mundo
para sentir de novo na blusa
as frias moedas da chuva.

Para ouvir girar a roda de arame
que um menino descalço
leva até a ponte sob o sol.

Para ver aparecerem
cavalos e cometas
nos baldios da minha infância.

Para outra vez sentir o cheiro
dos bons filhos da farinha
que se escondem sob a toalha da mesa.

Para sentir o sabor
do leite da aurora
que vai enchendo poços esquecidos.

Daria não sei quanto
para descansar na terra
com frias moedas de chuva
fechando minhas pálpebras.

Daría todo el oro del mundo
por sentir de nuevo en mi camisa
las frías monedas de la lluvia.

Por oír rodar el aro de alambre
en que un niño descalzo
lleva el sol a un puente.

Por ver aparecer
caballos y cometas
en los sitios vacíos de mi juventud.

Por oler otra vez
los buenos hijos de la harina
que oculta bajo su delantal la mesa.

Para gustar
la leche del alba
que va llenando los pozos olvidados.

Daríá no sé cuánto
por descansar en la tierra
con las frías monedas de plata de la lluvia
cerrándome los ojos.

Jorge Teillier

(Latauro, 1935 - Viña del Mar, 1986)

É hora de pensar não
nos prazeres carnaís,
e até esquecer dos espirituais.

É hora de contar um a um
os grãos da amargura
na costura de um patuá.

É hora, meu caro, é hora...

Пора подумать не
о наслажденьях плоти
и услажденьем духа тоже пренебречь.

Пора накопленную горечь
пересчитать по зернышку
и в ладанку зашить.

Пора, мой друг, пора...

Natalia Gorbanevskaya

(Moscou, 1936; Paris; 2013)

Recebido em 10/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Adalberto Müller** é professor de teoria da literatura na UFF. Traduziu Francis Ponge, Paul Celan e Rainer M. Rilke. As suas traduções da *Poesia Completa* de Emily Dickinson (2. vol., Ed. UnB/Ed. Unicamp), e das *Teses sobre filosofia da História* (edição crítica), de Walter Benjamin (Ed. Alameda, com M. Seligmann-Silva), estão no prelo, bem como dois livros de contos: *O Traço do Calígrafo* (Ed. Medusa) e *Pequena filosofia do voo* (Ed. Patuá).

E-mail: adalbertomuller@gmail.com

3ª Margem Cultural

Margem Poética

AFONSO HENRIQUES NETOⁱ

CORBIERIANA – 1

*Não nasceu por nenhum lado
E foi criado como mudo.
Tornou-se um arlequim-guisado
Mistura adúltera de tudo.*

Tristan Corbière

Doente mas tão elétrico
Corbière era o excêntrico
sentado à janela aberta
gelo a escorrer fantasia
de um tristíssimo arlequim
e tantos vagos andrajos
em desmantelado carmim
(coisas inúteis enfim).
Acendia o comprido cachimbo
e dormindo, enquanto cuspia,
deixava que as pessoas e o tempo
passassem
como se escorrem versos
esquecidos em planos reversos
que vão a lugar algum.
A arte não o conheceu
mas ele nada quis da arte.
O personagem que de tal forma
desdenhou do poema
que a própria vida sem tema
do poeta se perdeu.
Este dilema no breu.
Miasmo sarcasmo.
Bolhas de avessos.
Ler os versos
sem ser eu.
(Vanguardista sem sair do lugar
tantos nomes para ter um nome.)
E indecifráveis codinomes.
Contam que Corbière se lascou.

Ou gemeu, gorou, sonhou. Mofou.
Timbre mudo em tanto grito.
Infinito maldito.
(Bem no âmago
simples ladrão de relâmpagos.)

CORBIERIANA – 2

Ler Corbière
debaixo de um cajueiro
nas valas de uma favela
onde apodrece caveira
nem carmim nem amarela
meninos negros quebrados
negramente fuzilados
Ler Corbière sob a lama
com candeeiros de trevas
fieiras de caranguejos
descompassados arpejos
arquejos de sombras paradas
lamaçal a cagar paisagens
sob sinistras miragens
Por se ler Corbière nessa febre
miserere entoadado em deserto
ruínas dos ventos exaustos
Corbière sedento e certos
demônios a vergastarem cansaços
amnésia que abraça sem braços

CORBIERIANA – 3

Praia toda em ossos.
O mar a vomitar
esqueletos destroços.
Subjetividades
voam em máscaras

estrelas quebradas.
Procure lá o meu rosto
o impalpável.
Ser um guisado de nuvens.
Implacável.
O que em mim é ninguém.
Ou seguir aos trancos sem ser
neste esganar-se do nó.
Praia de ossos só.

UMA TREVA

Uma treva de mil quilômetros de altura.
Besteira. Minúscula escultura.
Um escorpião cego nas trevas de rubi.
Asneira. Não vi aqui ali.
Talvez a melhor maneira de pensar:
sentido em fragmentos
universo fraturado
ligamentos derruídos:
crise da linguagem
raízes renascendo ou
escombros do sentido de mundo?
signos em estilhaços
revoada de anjos imundos

pois talvez assim seja:
do buraco negro retorna
regurgitado
um caos de nada
renques de papéis destroçados
fragmentos que não se correspondem
coleções de silvos
(palavra engraçada: *silvo*)

ou Primo Levi a descrever
o episódio das mães
a cuidar dos filhos
es-me-ra-da-men-te

no campo de internamento de Fossoli
(lavavam as crianças
faziam as malinhas
não esqueciam as fraldas
os brinquedos
os travesseiros
lavavam as roupinhas)
às vésperas do transporte para Auschwitz:
“ao alvorecer
o arame farpado estava cheio
de roupinhas dependuradas para secar”
fragmento tão comovente
tão doloroso
na garganta de Bashô:
“quimonos secando ao sol:
oh aquela manguinha
da criança morta”

Uma treva que crescesse
rasgasse gargantas.

(Que ruína afinal ensina
dura esperança clandestina?)

ⁱ **Afonso Henriques Neto** nasceu em Belo Horizonte (MG) em 1944. É autor de *O misterioso ladrão de Tenerife, Restos & estrelas & fraturas, Ossos do paraíso, Tudo nenhum, Abismo com violinos, Eles devem ter visto o caos, Cidade vertigem, Uma cerveja no dilúvio, A outra morte de Alberto Caeiro e Cantar de labirinto*, entre outros livros de poesia. Publicou o livro de contos *Relatos nas ruas de fúria* e o de traduções poéticas *Fogo alto* (Catulo, Villon, Blake, Rimbaud, Huidobro, Lorca e Ginsberg), além de participar de diversas antologias no Brasil e no exterior. Em 2019 publicou seu primeiro romance, *Os odiados do sol*.
E-mail: afonsohenriquesneto@gmail.com

CESAR GARCIA LIMAⁱ

FEZ QUE NIUS

Quando você ler
um texto verde e amarelo
E der vontade de gritar
entrar no texto
fazer justiça
com as próprias mãos
Lembre-se
Que é tudo fez
fez que nius
as fez que nius estão
em todo lugar
há vários investidores
interessados
devedores patriotas do fisco
atrizes cientes de seu patrimônio em gado
e botox
excelências prontas para defender
a própria mediocridade
em nota sobre nota
cartórios carimbando sua vida
em *looping*
maridos infiéis piscando
para meninas distraídas porque
é Brasil galera
terra da felicidade
Mame-o ou deixe-o

Ainda é o melhor país do mundo

Dê uma propinhezinha

Que tudo passa

Morra num país tropical

O FUNDO DA ILHA

No fundo da ilha
do Fundão
a luz vazou
nos desenhos de pedra decalcada
nas mentes disponíveis
à procura
e ao engano.

No fundo da ilha
do Fundão
o vazio marcou encontro
com o profundo
que se espreguiçou
e foi tomar sol mais adiante.

No fundo da ilha
do Fundão
o verde floresceu
em livros cinza
abertos aos olhos famintos.

No fundo da ilha
do Fundão
a questão é pensar
tanto quanto voar.

NOTURNO DO GRAGOATÁ

Ando pelo campus escuro.

Os alunos pedem para sair mais cedo

Porque a morte gosta de pegar o último ônibus.

Ando pelo campus escuro

E faz um frio seco diferente

Com um fiapo de lua como sentinela.

Ando pelo campus escuro.

Existirão alunos na próxima semana?

Existirei na próxima semana?

Um deles me explica que este ano o sumiço começou mais cedo

Muitos estão desanimados e pararam de ir às aulas.

O pânico entrou no calendário acadêmico?

Estou lento, pensando no leiteiro morto no poema.

Ando pelo campus escuro

E procuro os alunos sob as pedras

Dentro das cadeiras

Talvez estejam visitando um campus iluminado.

MAIS CALADO

Em visita à minha cidade
Estou mais calado do que de costume.
A lama, as igrejas em promoção, os corpos
Estão empilhados, barulhentos, no meio da rua.
Atravesso a rua na porrada
Sem ânimo para escrever sobre a porrada.
A poeira foi convertida em asfalto ralo.
Ouço os idiotas elogiarem o nulo e
Minha generosidade é lhes dar as costas.
Componho um mantra desafinado
Com banana frita, farinha e desgosto.
Faltam humanos para uma passeata.
Queria fazer uma sinfonia e as notas
Saem trôpegas:
Não pretendo parecer
Poeta nato.
Não quero ser lembrado como alguém
Que, um dia, falou demais.
Estou calado até quando discurso
Porque a revolta é tanta
Que transbordou a margem da cidade
Em busca do verde perdido.
Celebro os mortos já que
Os vivos são sombras.

ⁱ **Cesar Garcia Lima** (Rio Branco, AC, 1964) é autor dos livros de poemas *Águas Desnecessárias* (1997), *Este livro não é um objeto* (2006) e *Trópico de papel* (2019). Doutor em Literatura Comparada e jornalista, dirigiu o documentário “Soldados da Borracha” (2010). Vive no Rio de Janeiro. **E-mail:** cegali@gmail.com

EDUARDO STERZI¹**(Casa)**

Digamos que tivéssemos deixado aberta a porta da casa enquanto dormíamos, a noite inteira, e que por ela entrasse uma legião de criaturas sem nome e sem rosto que, passando por nós em silêncio, no fundo do armário do quarto se escondesse. Digamos que, uma vez despertos e banhados, confundíssemos nossas roupas no armário e os novos corpos ali presentes e nos cobríssemos com tais corpos, e saíssemos enfim à rua, e que todos, pelo caminho, a um só tempo nos reconhecessem e não reconhecessem. Digamos, então, que, no meio daqueles por que passamos, um único homem escutasse em sua própria pele, ao nos reconhecer e não reconhecer, algo como um chamado, a convocação do sangue, ele diria se indagado num tribunal, convocação do seu próprio sangue tanto quanto do nosso, do sangue comum: algo como um canto ou clamor subcutâneo, que ele tinha dificuldade de interpretar, mas ao qual, não obstante, aquiescia. Naquele instante, o homem se faria caçador e caça, indistintamente. É provável, portanto, que não voltemos para casa quando a noite de novo baixar. A porta, porém, permanecerá aberta.

(Navio)

A montanha de gelo já comeu metade do navio. Começa, agora, a mastigar a sala onde estamos. Convencidos de que o conceito mesmo de salvação é não só ilusório, mas inviável, apenas nos deslocamos para a sala adjacente, por enquanto intacta. E há quem dance (não condeno, dançaria também se ainda tivesse pernas).

(Paraíso)

Ao ser barrado às portas do paraíso e encaminhado, por consequência, ao inferno, Aristarco chora quase imperceptivelmente e pede, constrangido, ao anjo da medida e da visão:

- Mas pelo menos me diga: como é o paraíso? Com que ele se parece?
- O paraíso? O paraíso é como uma notícia sobre a qual ninguém tem opinião.

ⁱ **Eduardo Sterzi** nasceu em Porto Alegre em 1973 e desde 2001 vive em São Paulo. É escritor, crítico e professor de teoria literária na UNICAMP. Publicou, entre outros, *Por que ler Dante* (crítica, 2008), *A prova dos nove* (crítica, 2008), *Aleijão* (poesia, 2009), *Cavalo sopa martelo* (teatro, 2011) e *Maus poemas* (2016). Foi curador da exposição *Variações do corpo selvagem: Eduardo Viveiros de Castro, fotógrafo* (com Veronica Stigger), entre outras.

E-mail: eduardosterzi@gmail.com

ITALO DIBLASIⁱ**Desde o farol que não vi sobre o mar**

Quando vemos uma coisa
pela primeira vez é como
se já a tivéssemos visto sempre
e como se nunca pudéssemos
vê-la novamente porque
na verdade não vemos nada

não se trata de uma questão
de cegueira ou ponto de vista
é uma espécie de miragem,
nos dizem, e nós seguimos
enxergando como nunca

uma vez foi uma Santa que
- juram - foi vista chorando
sob madeira e âmbar
fazia calor e a cor dela
era escura

"Enxergamos melhor no escuro"
me disse num dia a mulher que
amparava-me o medo e a febre
quando a vida era medo e febre
não sei por onde anda a mulher
mas nunca mais tive a febre
ainda que medo sim

quando descobri que era míope
aprendi a imaginar

se me fosse dada outra vez,
olhava as coisas com menos
atenção, abandonava os gatos
da mesma maneira e continuaria
amando os cavalos, como
gostamos de amar
as coisas distantes

aquelas que necessitamos construir
contra nós e por eles, com eles,
coisas irremediavelmente perdidas
e excitantes - a infância,
um último banho de mar,

a primeira palavra que
você escreveu
na fotografia o farol distante
que não vi sobre o mar
continua lá
algo que ainda penso em ver
antes de morrer: o Mediterrâneo
lembrar que aquilo ali já foi o mundo
e que hoje esse mundo anda
agigantado,
estrábico.

Alesund

nascemos em lados opostos
do rio – eu
do lado errado
é claro

perdendo as roupas pela travessia
e as meias rasgadas, todas
nadando errado

mas nós chegamos a ser bons juntos

até as abelhas nos perseguiram

ontem um demônio me olhou
através dos olhos de um bebê

senti o frio na espinha mas não tremi

alguém com jeito de cientista
político falava sobre empatia

eu penso na ideia de crueldade

nas pessoas que creem em escolhas
quando aqui não se escolhe nada

penso na Ana indo embora aquele dia

e nos poemas tristes
que são como bebês

coitados

filhotes da saudade
que doravante nascem
insistem em nascer

e nós
chegamos a ser bons juntos

duas velas vermelhas
sob a tempestade

leucócitos em guerra

Antoine & Christine

cio de gato

luta corporal

Duas margaridas para Flora Diegues

Uma flor se alça ao vento. Não é um projétil, mas tem a velocidade dos coices. Como tudo o que vive, reza o mantra da gravidade. Suas pétalas se desgarram com a queda, também elas parte do Movimento. Tocam brevemente o mundo e se desfazem, como um livro que a chuva molha e não terminamos de ler. A flor despetalada plana sobre o céu de Copacabana, dança brevemente sobre os edifícios e toma a direção do vento. Seu núcleo bate ao ritmo bruto da vida, marca placas, palcos, corações. Esteve aqui. A vida é sonho. A flor toca o chão e desperta: vai semear o vazio.

ⁱ **Italo Diblasi** nasceu no Rio de Janeiro em 1988. Publicou o livro *O limite da navalha* (Garupa, 2016). Tem poemas publicados em revistas e antologias do Brasil e de países da América Latina. Atualmente está em finalização de seu segundo livro, *a morte não é magrinha*.
E-mail: diblasitalo@gmail.com

JÚLIA DE CARVALHO HANSEN¹

FERRUGEM

Em muitos dos dias que são quaisquer
água com gás às vezes me lembra você
embora o girar que despressuriza a garrafinha
tenha levado o seu nome embora da minha boca

numa lenta dissipação como derretem
os teus sopros no ouvido de outro alguém
ou o assobio que não sai dos teus lábios
quando a noite chega e você não tem ninguém.

Chocolates guelras e serpentes eu beijei
a tua língua tinha às vezes gosto de papel
como a praia da enseada às vezes o horizonte
é nítido e fica azul como o dia de amanhã.

Foram anos assoprando o esquecimento — eu escrevia
mas às vezes alguém esquece de amarrar os sapatos
tropeçando em cada esquina, curva
onde você não estava.

Aposto as vezes que você acorda com os trovões
te fazem cerrar as pálpebras como os gatos
saltaram no momento em que a luz oscilou
a boca do porvir se abriu

por dentro de mim com seu hálito
de garganta, o seu bafo de sol
oxidou meu coração
brilhou.

FOGO CRUZADO

Queria escrever com ódio o teu desaparecimento
erguer fúrias e avanços como fazem
a lava, os *tsunamis* e os delirantes.
No entanto mandei outro e-mail
falando do vermelho dos pássaros do Índico
como no jazz o drible da constância é a própria duração
de umas gotas de chuva na nuca
região fadada à incorporação de entidades
às tensões musculares, aos arrepios
à necessidade da cabeça se curvar
coisas talvez que te lembrem na vida
do que gostas — é tudo movimento
e é importante que tu não desapareças de vez.
Ter um anzol, um ponto de regresso, farol
esquecer que, no fundo, os suicidas têm sempre razão.
Quando você foi visto há 150 quilômetros de casa
rumo à Moldávia, Botswana, Brasil
ou qualquer um desses lugares que só existem nas aventuras
dos teus livros lidos desde menino
percorrendo a eletricidade do teu corpo
— disseram os que te viram — cacos de vidro
arames retorcidos no lugar das ideias
uma grande incapacidade de ser insensível
somada ao egoísmo que todos temos.
Que tornou argamassa o horizonte?
Antolhos é o nome do acessório de tapar a visão
dos animais a carregar fardos maiores do que eles.
Ou qualquer coisa assim na tua face
os 150 corpos mutilados
mortos estampados nas capas dos jornais
eu espero que você não tenha visto
no longo caminho pra longe de si
as notícias dos últimos dias.

POSSO

Posso te esperar a tarde inteira
atravessar você — o precipício
ou te chamar de *canyon*
e colocar uns pássaros voando nele.

Posso te mostrar a parte de dentro
das coisas, da carne — posso me recheiar
inteira de cuidados, lanças e perfumes
e desmontar à tarde todas as coisas.

Posso inventar-nos um desfecho
te chamar de ilha, charco, travessia
esquecer eu não posso — posso
dizer que eu irei me lembrar.

Posso perguntar pelo tempo
e assim conversaremos sobre o breu
normativo e inconstitucional desses dias
e de como não seremos derrotados.

Um pelo outro, talvez, não.

ⁱ **Júlia de Carvalho Hansen** (São Paulo, 1984) é poeta e astróloga. Autora de livros publicados no Brasil e em Portugal, sendo os mais recentes *Seiva veneno ou fruto* (Chão da Feira, 2016) e *Romã* (Chão da Feira, 2019). Estudou Letras na Universidade de São Paulo e é mestre em Estudos Portugueses pela Universidade Nova de Lisboa.
E-mail: juliadecarvalhohansen@gmail.com

ROBERTO CORRÊA DOS SANTOSⁱ

Sem frase

Escute a frase amo você e não sofra, proteja-se.

Essa é mesmo uma frase que contém um grave zumbido se dita por quem amamos.

Tal a dúvida sobre a frase que, em ofensa à vida, entra como se um besouro de ouro negro por seu ouvido.

Seu ouvido como se ovários do corpo não sabe barrar a frase: emprenha-se, incha, perde a ternura dos ovários.

Diga em resposta assim: também amo você.

Uma frase barra a outra, muro contra muro, e o tempo vai passando.

Até que frase alguma exista e retornem os ovários à beatitude de um amor sem frase.

Corte e alcatra

Faço silêncios quando falo. Diz quem me ouve e me ama sofrer quando lhe passo uma narrativa de algo sem importância, mas que precisa ser transmitido.

Diz quem me ouve e me ama perder-se nos vazios de meu desinteresse por falas, diz perder-se nos ventos vindos das misturas de ideias, nomes e sensações partidos: suplica para que eu me apresse.

Prometo ir mais rapidamente, jogar sobre a mesa isso e isso e isso e ponto.

No entanto, vem do silêncio da alma uma palavra, um fato antigo e difuso, um menino no sótão ali apaixonado por outro menino.

E a tudo se juntam umas letras fantasmais e em certos instantes retornantes: as cartas de Rilke, as cartas de Kafka, as cartas de Freud, as cartas, as mil cartas de tantos.

Prometo concentrar-me: o síndico descobriu um defeito no hidrômetro e outro defeito bem pior no aparelho que nos mede a luz artificial.

Consegui. Quem me ouve e me ama respira. Eu, eu sonho.

Sonho que escapo da fala e me vejo andando sobre aqueles sempre inacabados esboços de da Vinci, sobre a fluência sem fim de Shakespeare, sobre os escritos engessados de Broodthaers, sobre o livro de carne de Barrio, feito de sangue, corte e alcatra.

As pétalas das rosas na quente água do real ensinam

Preparei os requintes da simplicidade do chá; aguardo as amigas: Virginia Woolf, Katherine Mansfield, Marguerite Yourcenar.

Não convidei nem Hilda Hilst, nem Sylvia Plath, nem a irmã de Shakespeare.

Hilda não gostaria de chá,

Plath daria alguma desculpa para não vir,

a irmã de Shakespeare viria desde que eu dissesse seu nome, sem mencionar o da fraterna e masculina santidade que até hoje a todas nós avoca.

Não as chamei também por serem mulheres de versos, e versos fazem as mentes voarem do céu ao inferno, esquecendo como se portarem diante do todo existir pacífico momentâneo que a alma de chás propõe.

Chamar a vir, em nenhuma portuguesa pensei: nem mesmo em Ana Hatherly ou em Sophia de Mello Breyner, sequer em Luiza Neto Jorge.

Portuguesas têm a seu favor a língua nossa em moldes arcaicos, e isso lhes abre com menos dificuldade a vida dos versos.

Portugal não sabe o quanto o verso no Brasil é difícil: a língua, por cá, toda ela varia, escapa, é arisca como certos peixes, áspera como certas plantas.

E espeta.

As amigas convidadas podem sentar-se durante o chá em cadeiras por meu pai feitas.

Pai às vezes estraga as coisas, mas somente tenho aqui um banquinho da Achillina Bo (Bardi) e, nele, talvez eu pouse. Ou de pé fiquemos as quatro.

Eu, performer em momentos, não farei gestos de escrevente com a língua para fora da boca e posta em ação sobre teclas de máquinas de escrever: não farei! Posso não fazer solenes caretas de arte, se não for a hora de.

As convidadas que daqui a pouco chegam são mulheres de histórias com frases que crescem até se tornarem narrativas longas, narrativas onde coisas acontecem apenas para que a massa antes incapturável do pensamento-ele-mesmo emerja.

Emerja, como emergem as ondas de Nazaré, como emergem as Montanhas da Cordilheira do Himalaia, como emergem o inconsciente – se o inconsciente ainda houvesse – e a Muralha da China, como emerge qualquer uma das Escolas de Samba do Brasil, como emerge a coisa de extrema luz que se passa quando do vibrar do sangue de uma mulher em estado de amor ou de desamor.

E Clarice? De Clarice sou a que vai juntar-se às suas empregadas de várias épocas em um jantar na perigosa noite do Centro abandonado do Rio, bem ali na Avenida Passos, onde moças vendem não o corpo, pois corpos não se vendem: vendem juventude, imagem, morte discreta e pequena.

É provável que Clarice transfira o encontro para a seca Rua do Acre, em que habitara a garota que o narrador Rodrigo deixou morrer.

Fosse Rodriga quem narrasse a história da judaica nordestina, Macabéa seria hoje dona de uma frota inteira de carros importados de luxo.

Chegaram, elas chegaram, vieram para o chá; elas, as que por uma existência inteira espero, elas chegaram.

Estou nervosa, tremo um pouco.

Como se conversa sem conversar, apenas estando inteiramente estando? Vamos ver: as xícaras e as pétalas das rosas na quente água do real ensinam.

ⁱ **Roberto Corrêa dos Santos** é semiólogo, teórico da arte, artista; atuou como professor de teoria da arte e de estética no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido professor de semiologia e de teoria da literatura na PUC-Rio e na UFRJ. Publicou e vem publicando livros sobre teoria, arte, literatura; livros de poesia; livros de artista. Dedicou-se a pesquisas acerca das relações entre escrita e arte visual. **E-mail:** robertcossan@terra.com.br

TARSO DE MELOⁱ

AO TELEFONE

[para o Matheus]

(1)

digito uma letra no telefone e surgem
entre os contatos dois amigos mortos

passeio pela lista e vejo outros nomes
de pessoas para quem não vou mais ligar

se insisto, não me atendem mais
se desisto, dizem algo que não ouço

deixo os números ali, os nomes, suas fotos
deixo nosso silêncio, no entanto, vivo

deixo-os como uma janela antiga
deixo ali o contato impossível

(2)

salto sobre os nomes dos amigos
que poderiam me atender

salto e temo pelo dia em que seremos
todos impossíveis, intocáveis

uma longa lista de contatos
em que ninguém se deixa contatar

como se um vírus alterasse
todos os números que não sei de cor

como se apenas o vírus soubesse
o que ainda nos falta tocar

AFAZER

[para Carlos, Manoel, Heitor]

como quem atravessa
a rua ou investiga o corredor
escrever um verso ou dois

como quem troca
a roupa ao chegar
como quem toma água

como catar feijão
tirar a roupa do varal
lavar as sacolas plásticas

escolher outra palavra
como arear panelas
como tirar a mancha

morder o verso
como um amendoim
cuspir as cascas

varrer em volta da fala
desamassar o silêncio
como levar o lixo

escrever uma palavra
como quem vai ao mercado
como quem volta

mudar de sílaba
como quem passa
de um gole a outro

como quem mastiga
cuidadosamente
e ouve a letra quebrar

esticar as costas
como quem soletra
como quem dorme

como lavar a louça
como tentar viver
como respirar

nem sempre
ou apenas quando
a vida peça

TUDO

enquanto o mundo
lá fora
era pura possibilidade

(os jardins do japão,
os desertos desertos,
as vielas do capão,
os mares nunca dantes,
os bares, as paisagens)

não havia pressa

agora

detrás dessa cortina
triste e desinfetante
os passos de sempre
os roteiros de nunca
as ruas, as ruas

tudo é urgência
tudo angústia

ⁱ **Tarso de Melo** (1976), poeta e ensaísta, lançou os livros de poemas *Íntimo desabrigo* (Alpharrabio, Dobradura, 2017), *Dois mil e quatrocentos quilômetros, aqui* (com Carlos Augusto Lima; Luna Parque, 2018) e *Rastros* (martelo casa editorial, 2019), entre diversos títulos como autor e organizador. É advogado e professor, doutor em Filosofia do Direito pela Universidade de São Paulo. Curador dos ciclos “Vozes Versos” (Taperá Taperá, com Heitor Ferraz Mello), “Passaporte: Literatura” (Goethe-Institut SP, com Marcelo Lotufo) e “Algaravia!” (Biblioteca Mário de Andrade). **E-mail:** tmdemelo@gmail.com

WALDO MOTTAⁱ

PEGAÇÃO SAGRADA

Põe tua mão aqui debaixo
de minha coxa, onde Abraão
pediu que um servo o tocasse,
em nome do Deus dos deuses,
Senhor dos Céus e da Terra,
onde o anjo do Senhor tocou
o relutante Jacob, que assim
se transformou em Israel,
que lembrou da sagrada aliança
em seu leito de morte, onde pediu
ao mais amado filho que o tocasse
no mesmo lugar sagrado e consagrado.

ESMERANDO A ESMERALDA

Seja quem está por cima
como quem está por baixo

Seja quem está por baixo
como quem está por cima

Há de ser feito no Céu
tudo o que se faz na Terra

Assim no Céu
como na Terra

&

HERMÉTICAS

Quando o que está atrás
à frente finca
e o que está à frente
finca atrás
pratica-se a justiça
instaura-se a paz.

fugir do estereótipo
transcender o arquétipo
recriar o protótipo

Esqueça a caverna de Platão
Conheça a caverna de Plutão

Buscas a Verdade?
Ei-la assentada
à porta dos fundos

INSULTO À BELEZA

Resta ao poeta
pateta, esteta
(que mama nas tetas
da musa das tretas
-- servo do capeta
e suas mutretas)
apenas transformar
desgraça em beleza
miséria em beleza
tragédia em beleza
fome em beleza
horror em beleza
em nome da terrível
deusa da beleza

AI, BRASIL

amarelo de doenças
verde de raiva
azul de fome

dominado por brancos

SOBRE A BESTA

De quem é montaria essa besta,
que diz e faz besteiras, e assombra?
Quantos donos assentam em seu lombo,
e a dominam com rédea e cabresto?

—

nem esperança feneça
nem coragem esmoreça

dome o medo, dome o demo

reaja e aja, apática manada
que o mau pastor conduz para o abate!

águia voraz
águia feroz
logo verás
quão sou atroz!

ⁱ **Waldo Motta** é poeta, ensaísta, tradutor, ator, numerólogo, publicou, entre outros: *Bundo e outros poemas* (Unicamp, 1996), finalista do Prêmio Jabuti 1997; *Transpaixão* (Edufes, 2009, 2ª ed.; coletânea, adotado no vestibular da UFES 2010-12) e *Terra sem mal* (Patuá, 2015), livro cujo projeto ganhou bolsa e estadia na Alemanha, em 2001-02. Também atuou como *writer in residence* na Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 2002. Traduziu textos bíblicos a partir do hebraico e dois livros, via alemão e inglês, da escritora eslovaca Jana Bodnarová.
E-mail: waldeusmotta@gmail.com

3ª Margem Cultural

Outras Margens

TRÊS CONTOS DE EVANDO NASCIMENTOⁱ

1. CAÇA AO RAPOSO (Pequena fábula contemporânea)

Ele

Meu Deus, que fiz de maravilhoso pra merecer isso?! Como são lindas e abundantes, bem coloridas! Veja aquela ali, toda matizada em marrom e preto! E a outra pintadinha, e mais aquela branquinha de neve! Estou salivando como nunca... Fui criado em plena escassez, meus pais precisavam andar léguas pra encontrar um reles gato-do-mato. Depois que o leite da mãe secou, veio a penúria. Eles eram grandes caçadores, mas não havia muito o que capturar, passavam dias inteiros farejando sem sucesso. E agora, de chofre, essa beleza toda! Será que morri e caí no Jardim das Delícias, lá onde, segundo me contaram, a comida é farta? Só desejo uma coisa: matar minha fome, acumulada por semanas! Nem lembro a última vez que provei um bom petisco, hummm. Mal sei por onde começar, tá difícil, todas gordinhas, apetitosas, no ponto perfeito pra degustação, o dono as trata muito bem. Acho que vou pegar primeiro aquela pretinha, o sangue deve ser uma gostosura, a carne macia, só vão sobrar ossos & penas, mas de minha parte pena alguma. Uma festa! Vamos lá garotão, chegou sua hora e vez, o banquete está servido – ao ataque!

Ela

O que esse intruso está fazendo aqui?! Como conseguiu entrar sem que nosso guardião percebesse?! Quem deixou a porta de nossa residência aberta?! Já não bastam o sumiço de muitas de nós e o roubo de nossos ovos todos os dias, ainda aparece esse gaiato com garras e presas afiadas para nos devorar! Isso não pode ficar assim, precisamos reagir! Vamos lá, garotas, chegou nossa vez e hora! Vamos vingar todas as nossas avós, mães e irmãs comidas sem dó por esses peludos e seus parentes sanguíneos. Juntas formamos um batalhão, preparem os bicos como se fossem punhais – pra cima dele!

Ele

Céus, que barulho foi esse? Parece que trancaram a porta! Como farei agora pra sair? Se me descobrirem aqui amanhã de manhã, vou ser trucidado. Mesmo que só coma uma das garotas, e não todas, como pretendia meu enorme olho e minha pequena barriga, não me perdoarão. Preciso achar uma saída, mas antes disso, vou dar ao menos uma provadinha. Bem alimentado, poderei refletir melhor, não por acaso tenho fama de sabido, dizem que até virei sinônimo de esperto. De qualquer modo, não suporto mais a fissura, vou atacar qualquer uma, não discrimino cor, peso, altura, idade, todas dão uma ótima refeição! São umas belezinhas, e estou na flor da idade, o casamento perfeito... (*Pra que essas garras tão grandes? – É pra segurar melhor. Pra que olhos desse tamanho? – É pra ver melhor. Pra que esse nariz comprido? – É pra farejar melhor. Pra que esses dentes enormes? – É pra morder melhor, nhac!!!*) Mas o que está acontecendo, que comportamento é esse das donzelas? Onde está a famosa doçura, a mansidão sem par? Ai, ai, ai.

Ela

Isso, biquem à vontade, sem dó! Estraçalhem esse filho da mãe, conosco ninguém pode! Veio buscar lã, saiu tosquiado – ou melhor, veio buscar penas, saiu depenado. Vingança, vingança, vingança! Vai lá, Dorinha, fure ele com vontade! Agora vocês duas, Marilda e Zazá, grandes maninhas! Todas juntas! Que belo espetáculo! É pra esse safado ver como a gente sofre – não bastassem esses patrões cruéis que nos assediam, ainda vem um oportunista... Me deixem experimentar um pouco. Tome, tome e tome! Bendita a luz que me permitiu ver esse dia! Eis o acontecimento que iluminará pra sempre nossa raça perseguida! Enfim, o exemplo de que precisávamos, agora é nunca mais recuar diante da força bruta! Tome, seu putó!!!

Ele

Meu Deus, que fiz de horrendo pra merecer isso? Caí foi no inferno, em vez do paraíso, estou perdido! Ai, ai, ai! Parem suas safadas, isso está errado, não foi assim que ensaiamos faz séculos, milênios talvez. Vocês estão desrespeitando o roteiro – está escrito, maktub, ajam de acordo com as leis sagradas, não inventem história. Ai, ai, ai, aiiiiiiiiiiiiiii!!! Isso é crime contranatureza, vocês nasceram pra candura, parem, serão julgadas severamente pelo Pai eterno. Ai, ui, ahhhhaaaaahhhh.....

Ela

Podem parar, acabou, nem respira mais, o coração sucumbiu a nossos golpes. Vencemos!!! Pena não sermos carnívoras, daria um belo repasto. Nos devoram à vontade, mas nos repugna fazer o mesmo com esses tais. Que isto nos sirva de lição: de agora em diante nunca mais baixaremos as cabeças pra quem quer que seja! Precisamos somente aprender a lidar também com os outros, nossos grão-senhores. O caminho foi apontado. Nos exploram, obrigando a trabalhar 24 horas sem dormir, sequestram nossa prole, vendem nossa carne e até a plumagem vai parar em ritos macabros ou em desfile de carnaval – é muito sacrifício pra uma vida só! Chega! A revolução apenas começou, não tem volta! Em breve, todos os nossos inimigos estarão no papo! Unidas, seremos imbatíveis! Até aquele que nos cobre diariamente deve também ceder a nossos caprichos – ninguém manda mais em nós! Afinal, somos maioria e nunca tiramos proveito disso... É o começo do fim pra esses rufiões! Vitória doravante é nossa bandeira! Todas carregaremos esse único sobrenome: Dorinha Vitória, Marilda Vitória, Zazá Vitória...

2. A INTRUSA

No meio de tão poucas pessoas, numa cidadezinha do estado de Ohio, surgiu aquela coisita de cor em princípio indefinida. À medida que a pequena foi crescendo, o tom da pele escureceu, e viu-se que a menininha não tinha a brancura da cor local. As duas mães pesquisaram e descobriram que tinha sido uma falha do banco de esperma, o qual enviara o material de alguém “de cor”, *colored*, como dizem. Mas será que há homens “sem cor”? um dia ela se colocaria tal questão e tentaria encontrar, em vão, homens e mulheres transparentes, feitos quem sabe de âmbar, mas descobriria que âmbar era também uma cor, justamente cor de âmbar, como seus dentes.

Por enquanto, nada percebia, embora na escola maternal alguns de sua idade lhe apontassem o dedo e se afastassem como se tivesse um problema, uma falha visível, algum defeito notável de fabricação; somente um garotinho a tratava como igual, a despeito da *diferença*. Na rua, a história se repetia, quando a viam com as mães, algumas famílias se desviavam, espantadas por aquela intrusão, logo ali, um lugar pacato há mais de um século.

Foi então que a mãe biológica, junto com a outra, a simbólica, decidiu processar o banco de esperma pelo “erro” no envio, *a despeito de se tratar de uma criança saudável*, como declarou à imprensa. Ficou implícito nas declarações da matriarca: *a despeito de ser saudável*, o equívoco necessitava correção.

Mas ali, mesmo se as mães ganhassem o processo, ela jamais teria o máximo da liberdade, o que significaria ser vista com isenção – poderiam tolerá-la, porém *tolerância* é começo de arrepio, basta acrescentar o prefixo com sentido inverso. De modo que chegou para as mães o momento de indecisão, ficar ou partir, a comunidade branca de neve jamais a aceitaria, embora se chamasse Clara, ironias no destino de um nome, decerto atribuído por imprecisão.

Já fora difícil aceitar o casal, pois, ao menos se jamais demonstrassem afeto em público, dava para suportar, todavia aquele excesso de cor ultrapassava todas as medidas locais. E não adiantava dizer que era só uma menina, Clarinha, pois o que os olhos veem o coração maltrata, e a viam tal qual era

todo o tempo: um pedaço de carne “colorida”, como se branco também não fosse uma cor. Não se passaram dois anos, o grupo familiar foi tristemente embora dali, em busca de outro berço, novas luzes. O vilarejo se sentiu aliviado, enfim, do peso de tanta cor, e voltou a viver como se nada, ninguém, nunca. Embora a criança fosse a rigor mestiça, uma gota de sangue bastava para encarnar o “mal”.

Ficou para as que partiram, de cor, a lição: não há cor neutra, pode-se não perceber, mas o mal-estar se instala no vácuo de um olhar, de uma observação nefasta. O enorme risco para os nativos daquela terra seria, talvez, que a cor “diferente” atraísse mais outras e outras, espalhando-se por ruas, invadindo lares, campos e desvirtuando o bem-viver da alva comunidade. Afinal, todos sabem, no corpo, na terra, uma pequena mancha pode ser princípio de grande invasão. Melhor não arriscar, eliminando do mapa a pequena intrusa. Naquele lugarejo é seguro todo inverno nevar. Bastante.

3. VIGÍLIA

Sim ou não? Esta pergunta surgiu-me de chofre no sono profundo e acordou-me.

Graciliano Ramos, Insônia

A coisa começou ainda criança, talvez em torno dos quatro, cinco anos de idade. A família ia dormir cedo, por volta das dez da noite, no interior da Bahia, e ele permanecia acordado. Não chorava, não reclamava, mas eram horas de espera até vir o primeiro sono, que não durava mais de três, quatro horas; e lá por volta das cinco da manhã, às vezes antes, estava novamente desperto, sem nada poder fazer, pois a casa inteira dormia. Ouvia os galos cantando, os primeiros pássaros e o ruído de carros ao longe, imaginava histórias que se passavam entre fadas, assombrações e veículos automotores: uma mistura dos brinquedos que amava e das histórias que sua mãe e seu tio narravam, sobre terras distantes de Europas perdidas (ela) e sobre fantasmas, seres mitológicos e almas do outro mundo (ele). Gostava de ambas as narrativas, mas ficava com medo das segundas, o que só ajudava a tirar o sono, mas de qualquer modo mexia com a imaginação fértil e livre.

Nada naquele pequeno lar o coagia, nem mesmo a figura portentosa do pai, quase sempre ausente, envolvido com comércio e terras. Cresceu assim acostumado a uma coisa cujo nome em princípio desconhecia, e que mais tarde, porém, retornaria inúmeras vezes ao longo de sua vida, precisando transformá-la numa alquimia do verbo, para sobreviver: a insônia.

Quando se mudou para Salvador com a família, em meados dos anos 90, o mal inominável se agravou, passando a dormir exclusivamente três horas por noite. Depois que as luzes se apagavam em torno das onze horas, estava longe ainda de sentir vontade de adormecer, ver as horas passando tornou-se um vício, consumido durante anos, até que se deu o desfecho, mas nada de antecipar. Não gosto de atropelos.

Três horas depois de deitar, vinha aquela sensação agradável de um corpo que se esvai junto com a consciência; já compararam essa ausência de si com a

morte, mas esta, a morte, é a ausência absoluta, a viagem sem volta, enquanto o sono. Porém, bastava um ruído embora mínimo, uma recordação boa ou má do dia transcorrido, uma expectativa futura, positiva ou negativa, para que a atmosfera evanescente se desfizesse e ele voltasse à dura realidade *insonne*.

O problema é que aprendera a também amar o ato de dormir, quando isso acontecia era como se o corpo mergulhasse numa cascata revitalizante, uma chuva de fluidos e extratos maravilhosos, de onde saía no dia seguinte como recém-nascido, fonte noturna da juventude. Dizem que sono alimenta, então sua fome só fazia aumentar com o encurtamento das horas de repouso. Pior mesmo era não poder acender a luz, pois dormia com o irmão num ínfimo quarto, e na sala estava o primo cujo corpo, cujo peso. Não tinha nem um fone de ouvido para escutar Bach, seu compositor preferido, não havia como dar ocupação ao vazio de tudo. A única função permitida era esperar e preencher a lacuna do tempo com figuras da imaginação, a qual se voltava para as histórias do passado, remetendo a um imprevisível porvir. Ou então relembrava as histórias narradas nos serões familiares, o fabulário arcaico.

Temia por sua saúde, já lera em algumas pesquisas na biblioteca da escola que o sono é reparador e as pessoas que não dormem se expõem mais facilmente a infecções, por causa da baixa imunidade. Era tímido demais para falar do problema com os familiares, além disso tinha grandes complexos por se sentir portador de um mal raro, até onde sabia inexistente na família. Quem compreenderia que alguém saudável como ele quase não conseguia dormir, noite após noite?

Ainda quando residia com os irmãos na capital, já no final desse período, passou a dormir apenas duas horas, mesmo assim bem mal. Não sentia cansaço no dia seguinte, no máximo uma leve tontura que passava logo no correr da manhã, era como se todo ele fosse feito de matéria desperta, indisposta ao descanso. Ou então era a matéria escura dos físicos, que habitava a matéria visível de que era composto e lhe daria suporte vindouro para, digamos, a vigília absoluta. Pois foi o que aconteceu quando saiu de casa e foi para o Rio estudar ciências da computação, um ramo na época ainda longe do desenvolvimento atual.

Sempre gostou de máquinas, tirava excelentes notas em cálculo e tinha todo o tempo do mundo para aguardar enquanto os programas rodavam lentamente. No início dos anos 2000, se tornou um dos grandes astros do mundo digital, dava assistência a grandes corporações internacionais instaladas no Brasil, ganhava bem, e era relativamente feliz. *Relativamente* porque já não dormia, em absoluto. Não entendia como aquilo era possível, pois sabia que qualquer humano, depois de três dias ou mais sem dormir simplesmente sofre falência múltipla de órgãos. Há histórias de aves que atravessam continentes viajando dois, três dias sem nenhuma interrupção. Pois ele simplesmente superara os pássaros: a partir de certo momento passou a ficar todo o tempo desperto, noite e dia, as vinte e quatro horas de todas as sete jornadas da semana. Isso lhe dava um poder quase divino, pois superara toda a resistência mortal, era como uma ameoba que se agita do início até o fim, mas uma ameoba tem vida curta, enquanto ele... Por vezes dava um rápido cochilo, quase um piscar de olhos, depois despertava mais lúcido do que nunca.

Foi aí que decidiu se estabelecer por conta própria; mesmo ganhando muito dinheiro, não queria ser prestador oficial de nenhuma empresa, seu negócio agora era outro. Com a ajuda da potência insone, começou a desenvolver um sistema ultrassofisticado de invasão de sistemas. Conhecia muito bem a ciência dos hackers, porém até então preferira utilizá-la para proteger as corporações, sendo bem remunerado em troca. Com o tempo, considerou todos os dispositivos hackeadores completamente obsoletos para sua ambição. Motivo pelo qual passou dez anos, de 2005 a 2015, desenvolvendo um aparato de enorme complexidade e vivendo apenas de seus ganhos anteriores, confortavelmente.

Era celibatário por convicção. Embora bem apanhado e elegante, não namorava, sendo adepto do sexo casual que encontrava com fartura na internet, seu universo paralelo e, depois de certo tempo, praticamente exclusivo. As mulheres que encontrava sonhavam em tê-lo como amante regular, até mesmo marido, um ótimo partido, mas permanecia indiferente. Seus pensamentos seguiam apenas para o que designou como o Projeto.

O esforço de uma década foi ao final recompensado. O mecanismo desenvolvido era tão avançado que nenhuma das máquinas e programas à disposição no globo, do Oriente ao Ocidente, conseguiria detectar e se equiparar a algo semelhante. Tinha como que tangenciado o saber absoluto sobre o mundo digital e, por extensão, também sobre o mundo concreto. A partir dali, não havia sistema que não lhe fosse acessível, suas ações não tinham barreira, era capaz de decifrar o mais criptado dos códigos, as senhas mais abstrusas, os segredos mais invioláveis. Para ele, esta palavra já não tinha sentido algum, nem moral, nem prático, nem existencial: o sigilo.

Não apenas se tornou apto a invadir qualquer privacidade, empresarial ou pessoal, como dotou seu dispositivo do mais diabólico dos poderes, qual seja, a invisibilidade sem falha. Nunca deixava rastros, pistas, indício nenhum. Se ainda hoje alguém acreditasse no Demo, diria que ele era pactário, pois conseguiu o que nem Fausto sonhara, a capacidade de se imiscuir em qualquer ponto do planeta sem ser visto. Chegara de fato ao saber total, que só os deuses. Durante mais ou menos dois anos, utilizou o mecanismo infiltrador a seu bel prazer, coletando dados, vendendo informações sigilosas, fraudando transações para clientes selecionados. Ganhou enorme reputação em meio à máfia internacional, que reunia empresários e cafajestes profissionais, nenhum deles à altura do Sr. Inteligência Artificial, AI para os íntimos, como fora inicialmente apelidado por um dileto cliente. Com efeito, era e se sentia a personificação da Inteligência, natural e artificial, as duas finamente combinadas, como uma fórmula química de ponta: era um agente *desnatural*.

Passou a ser, nestes últimos anos que vivemos, uma espécie de guardião dos arquivos do mundo, tudo estava e continua a seu alcance, bastando uma ação de sua parte para muita coisa desaparecer para sempre. O mais enigmático é que ninguém o conhece; a CIA, o FBI e a Interpol, recorreram aos mais gabaritados peritos, em colaboração com agências de contraespionagem de diversos países, ninguém conseguiu identificar a fonte de tanta informação articulada (a inteligência, afinal, é somente isto: a capacidade de articular dados, desde o nível mais simples até o infinito).

Apenas sabem que ele existe, não é uma lenda do mundo digital, como muitos gostariam, é uma realidade, provavelmente encarnada num só indivíduo. Alguns chegaram a supor uma comunidade de hackers, atuando em consórcio feroz, ou então um bando de alienígenas com poderes de invisibilidade; essas são histórias fantasiosas, que uma parte da mídia adora veicular, para seduzir os néscios. Ele, o Sem-Nome, é real, como a lua, como a Via Láctea e todos os planetas, as dimensões e os universos ainda não descobertos.

O fato de ser desconhecido não impediu que, a partir de certo momento, todos sentíssemos o efeito de suas intervenções. Ao contrário, estamos mais do que nunca impregnados do *perfume* (utilizemos essa imagem sutil) de um guardião sem limites, aquele que vela nosso sono, acessa nossa correspondência sem permissão, lê nossos projetos e trabalhos como bem lhe apraz, detém as informações essenciais sobre qualquer cidadão, mendigo, empresário ou presidente. O Tal. Por tudo isso, já quiseram chamá-lo de potência divina ou mesmo simplesmente de Deus, os mesmos que no início o indigitavam, no escuro, como pactário. Realmente fez um grande pacto, com sua própria e sensível razão. Assim, toma conta de nossas vidas, pois tem consciência de que não sabemos cuidar dela, nos observando quando dormimos, fazemos amor ou damos pipoca aos macacos no zoo dominical.

Sente-se até mais próximo dos primatas do que de nós, por questões de afinidade instintiva, como bem diz. Talvez não passe de fantasmagoria onisciente. A verdade é que, se a ausência de sono lhe tirou a paz, em contrapartida deu-lhe o poder de total invenção. Já não tem contato físico com ninguém, recebe em casa tudo de que precisa para sobreviver, o dinheiro que ganha é depositado em conta secretíssima na Suíça – ao contrário de suas vítimas, sabe proteger o que é seu. Tornou-se rico e infinitamente poderoso, dizem que mora numa mansão da Gávea, cercado de cães e seguranças, mais uma lenda.

O fato é que não tem mais causa palpável, tornou-se um puro efeito, daí a invisibilidade. Seu próximo passo, o desafio que levará décadas a ser superado, é poder ler pensamentos e sonhos. Já encontrou o caminho para isso, falta refinar o projeto para decifrar a gramática do funcionamento mental e

o modo mais rápido de acessá-la sem machucar o indivíduo-alvo. E sem que este nada perceba. Tal como faz com os computadores e outras máquinas, invadindo-os sem deixar pista. Quando isso acontecer, poderá quem sabe interferir diretamente no rumo de nossas intenções, controlando nossos destinos e livrando-nos do Mal, como um bom Pai. Será convertido no Senhor absoluto do universo conhecido, até que, de tanto avançar o campo de sua atuação, acabe por se deparar com uma Força maior, caso exista. Somente então encontrará algum limite. (É apenas uma hipótese.)

ⁱ **Evando Nascimento** é escritor, ensaísta, professor universitário & artista visual. Publicou os livros de ficção *Retrato Desnatural*, *Cantos do Mundo* (finalista do Prêmio Portugal Telecom), ambos pela Record, *Cantos Profanos* (Globo), e *A Desordem das Inscrições* (*Contracantos*, 7Letras). Desenvolve atualmente um projeto ficcional, poético e visual em defesa das plantas e da vida: “Por um Pensamento Vegetal”. Ensinou na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Université de Grenoble, França. Realizou cursos e palestras em diversas instituições nacionais e internacionais. **E-mail:** evandobn@uol.com.br

YASMIN NIGRI¹

PARA NINGUÉM

Poemas sobre alguém simultaneamente real e imaginário. Não são mensagens, apenas versos um pouco absurdos na sua inútil clareza. Falam de quem, com quem, desconhece o que imaginei. Inutilidade maior das palavras assim agrupadas, dirigindo-se a quem não as conhecerá nem as poderia entender. Cartas para ninguém, que é alguém sob a verdade das imagens. Ignoro até que ponto é esta a realidade. Verdade, realidade, criei-as ou fui por elas inventado? Num exacto momento elas introduziram factos na minha vida. O poder da visão tornou-me real e levou-me a imaginar que éramos reais: alguém, não existindo com a existência que minha mente lhe dera, estava diante de mim; e eu estava diante de alguém que via a minha visão e ignorava o que nela era a sua própria realidade.

(Gastão Cruz em Escarpas)

O ENSAIO COMO VOO LIVRE DA IMAGINAÇÃO

I. Aquecimento do espírito

“Ensaio é o gênero mais livre que há”, diz Starobinski. Em seu célebre discurso: “É possível definir o ensaio?” o elogio à escrita ensaística reside em seu caráter investigativo. Portanto, o ensaio seria uma forma de investigação e não de definição. O teórico deste gênero levaria então a marca da suspeição e da suspensão do juízo, em detrimento das certezas que resultam em conceitos engessados e sistemas totalizantes, característicos dos tratados filosóficos.

Quando passamos da pretensão a definições universais, própria aos sistemas, para a ensaística da aproximação interminável, deslocamos a nossa perspectiva do que seja definir. Em virtude disso, parece imprescindível que todo ensaísta ensaie no interior de suas investigações uma nova definição do que seja definir, distinta daquela em sentido forte, aristotélica por excelência, a saber: o que é comum a todas as coisas assim definidas (reunião) e diferente das demais (exclusão). É por isso que me questiono: de onde fala o eu do ensaio? Pra que ponto ele mira?

O vigor ensaístico que reside neste exercício de liberdade confere perfis diversos ao gênero. Aliás, o ensaio perturba a classificação tradicional de gênero por não se enquadrar em nenhuma categorização, podendo ser tanto mais leve e sugestivo em alguns casos quanto mais intenso e incisivo em outros. Independentemente de seu perfil, para compreender o que quer que seja, o ensaio parte da desconfiança de que o ser e o não ser se fundem e confundem a todo momento. Por isso, o ensaio é hesitante e inconcluso em suas sucessivas tentativas de conjugar objetividade e subjetividade, arte e ciência. Tais características possibilitam aventar a hipótese de que o ensaísta tateia cautelosamente o horizonte das interseções. Nele, a suspensão de juízo não ignora a ciência e nem os fatos, também levando em consideração a dimensão interpretativa. Pedro Duarte certa vez disse em sala de aula: ser ensaísta requer um alto grau de

desconfiança de si. Em virtude desta afirmação volto a me questionar: pra onde miro quando ensaio?

Este aquecimento, percebo agora, foi um treino em busca do tom e do ritmo que darão fôlego a este ensaio, onde a voz aqui presente não deve ser confundida com a minha voz poética, pois a voz poética é antes um onde e não um quem. A voz deste ensaio tampouco corresponde ao eu da minha interioridade, porque não faz associações livres de restrições. Tenho por motivação um objeto previamente dado e uma preocupação de cunho filosófico que demandam densidade teórica e coerência interna ao que eu digo. Essa voz, que esperei alguns dias para que viesse ao meu encontro, é uma dentre as diversas vozes que habitam em mim, e a matéria deste ensaio é composta por uma série de variáveis no intuito de que as perguntas sigam suspensas em estado de investigação contínua.

II. O voo

Volto então a Starobinski, que se utiliza da imagem do “balão de ensaio” para falar desta modalidade de pensamento. Porque minha intuição diz que parece apropriado pensar que o eu do ensaio imagina o mundo dentro de um balão de ar em voo livre. Tal insight surgiu com muita clareza devido à experiência de ter trabalhado como arte educadora na exposição “Santos Dumont, o poeta voador”, que ocorreu no recém inaugurado Museu do Amanhã no ano de 2016.

Lá aprendi que os primeiros balões da história não eram dirigíveis, e sequer saíam do lugar, pois ficavam presos ao chão por uma corda. Também conhecidos por aeróstatos, designação dada às aeronaves mais leves que o ar, os primeiros testes com balões flutuantes não foram tripulados, mas obtiveram sucesso. Logo após, foram erçados ao ar um pato, um carneiro e uma galinha para testar os efeitos da altitude sobre os corpos dos animais. No dia 15 de outubro de 1783, o francês Pilatre de Rozier subiu a bordo de um balão de ar e foi alçado a uma altura de 24 metros, tamanho da corda que prendia o balão de ar ao chão. Algumas semanas depois ocorreu o primeiro voo livre tripulado da

história; no dia 21 de novembro de 1783, quando o rei Luis XVI decretou que dois criminosos pilotassem a bordo de uma aeronave. Os voos livres em balões de ar receberam esta denominação uma vez que a corda que os prendia ao chão foi solta e, sem destino ou previsão de descida, os que se aventuravam não tinham como prever onde e nem quando desceriam, sem qualquer garantia de que chegariam ao seu destino com vida.

Esse exercício contínuo de coragem conjugado a uma curiosidade obstinada que abdica de garantias e certezas prévias me pareceu muito próximo à experiência do ensaísta. Exceto que, creio eu, ninguém nunca morreu escrevendo um ensaio, porque ensaio é o risco da escrita sem garantias, enquanto voos livres em balões de ar quente provocaram muitas mortes.

Desde que surgiram, os experimentos de voo e os experimentos de linguagem evoluíram adquirindo inúmeras categorias. A propósito, foi Santos Dumont quem resolveu o problema da dirigibilidade dos balões, colocando um motor entre o cesto e o balão de ar quente, promovendo também uma mudança na sua forma, que de arredondada passou a comprida e pontiaguda tanto na parte da frente quanto na de trás, para melhor cortar o vento em ambas as direções, reduzindo o número de fatalidades dos experimentos em voos livres.

Muitas pessoas estiveram envolvidas no processo de dar dirigibilidade aos balões, mas é o nome de Santos Dumont, pelo menos no meu imaginário, que marca o início dos voos tripulados em dirigíveis. Como é o nome de Montaigne que está marcado em boa parte dos imaginários quando se pensa no processo de surgimento e popularização do ensaio.

As diversas tentativas de definição sobre o que é o ensaio e os diversos experimentos ensaísticos, que buscam alçar voo a novas ideias, ou melhor, a novas perspectivas acerca de velhas definições, sem as garantias alicerçadas pelos sistemas universais totalizantes, consistem em uma conquista moderna no campo das humanidades equivalente ao que a aviação representa no campo das ciências positivistas.

Fico pensando nos balões de ar que flutuavam ao sabor do vento, nos dirigíveis flutuantes e nas aeronaves modernas cujos meios de propulsão e direção mecânicos proporcionaram mais segurança e estabilidade ao voo, popularizando a conquista dos céus. Montaigne, nesta analogia, pode ser considerado o pioneiro do pensamento alçado em voo livre, popularmente conhecido como ensaio; enquanto seus predecessores, presos a alicerces formais que lhes garantiam a segurança do pensamento, zarpavam com menos liberdade.

Avançando até Starobinski, que chama o ensaio de produção de linguagem sem exaustão, fui transportada a essa fase da minha vida em que trabalhei como arte educadora e às diversas ressignificações que essa experiência teve ao longo dos últimos anos. Conjecturei: esse lugar do ensaio como forma, método e abordagem deve estar relacionado a essas ressignificações, pois a cada vez que passo minha história a limpo, sempre que esta se me confronta, o que acontece é uma oxigenação do presente, o tal “balão de ensaio” do qual fala Starobinski.

Ciente de que o ensaio não é um autorretrato vaidoso e egóico e que precisa constituir dentro de si alguma totalidade retorno à questão que ensejou tais reflexões: quem é o eu do ensaio? Essa voz, como já dito, não é a minha voz poética, certeza que agora habita em mim pelo seguinte motivo: por diversas vezes ao longo da escrita reordenei e coordenei meus pensamentos para que estes não fossem apenas um apanhado de dúvidas sem horizonte, dando forma e densidade às intuições e ideias que a princípio surgiram como meras anotações. Por mais que essa forma a qual o leitor agora tem acesso seja fragmentária eu a construí e elaborei com bastante consciência tendo em vista um determinado *télos*, proporcionado por uma sucessão de insights e reelaborações consecutivas de meus manuscritos que os leitores obviamente não terão acesso.

O grande poeta Hölderlin afirmou que a poesia tem cálculo e asas. João Barrento, ensaísta e tradutor de Walter Benjamin para a língua portuguesa, sabendo que o ensaio possui parentesco estreito com a poesia, fez uso da definição de Hölderlin em sua própria investigação acerca do ensaio, denominado por ele de “gênero intranquilo”.

A partir das relações intrínsecas entre ensaio, poesia e filosofia, e também pautada na minha própria experiência como poeta, penso que poesia e ensaio podem ser constituídos da mesma matéria: imagens capturadas pelo pensamento em voo. A distinção, a meu ver, consiste no cálculo. Por mais que o ensaio seja um voo livre da imaginação, este tem compromisso com seu objeto e o objetivo é explicitado no texto. A poesia não.

Tanto o ensaio quanto a poesia trabalham com a voz de um eu assumidamente autoral, porém, essa voz de fato não é a mesma do sujeito da interioridade, pude constatar isso no decorrer da escrita. Sou e não sou ao mesmo tempo o sujeito da escrita, que como bem salientou João Barrento é feito de linguagem, e linguagem sempre implica a impossibilidade de dizer o todo. Para nós, que vivemos a época pós virada linguística, soa um tanto óbvio que pensar é lidar com a impossibilidade da totalidade.

III - Outro nome para a escassez

Por fim, tomo de empréstimo minha voz poética, que não é em absoluto a voz que percorre a escrita de agora e que também não pode ser confundida comigo. Estou sendo repetitiva porque me aproximo do meu objetivo: demonstrar em que medida o cálculo do ensaio difere do cálculo da poesia. Costumo dizer que minha voz poética é monotemática, pois circunda exaustivamente entre os sentimentos de solidão, violência e fracasso, tateando em círculos esses temas.

Para a minha surpresa, constatei que a tensão entre a totalidade e o fracasso contida no ensaio já estava presente na minha voz poética, que por sorte ou acaso respondeu a essa questão antes que este ensaio viesse à tona. Lembrei do “poemas como bigornas”, que dá início à sessão Bigornas, nome do meu primeiro livro. Nele digo:

fracassar eu fracassei
mas antes arremessei
poemas

como bigornas
fracassei
e ao fracassar
ao menos fui
eu mesma
a régua

Tento lembrar como surgiu esse poema, de onde ele veio, e recordo que estava na casa de outra poeta, a mineira Ana Martins Marques, de quem eu havia saqueado a biblioteca, levando uma série de títulos para o quarto onde me hospedava. Muitos livros, caderno e caneta, não lembro qual poema despertou o desejo de escrever sobre o fracasso, e nem de onde eu tirei tal atmosfera. Lembro que o final foi um insight, porque tenho sempre a memória dos finais mais viva. É tão difícil saber onde o poema termina que muitas vezes começo pelo fim.

Quando li “a garantia sou eu”, escrita por Paulo Roberto Pires em um de seus ensaios foi que lembrei desse poema. A única garantia que tenho quando escrevo é que se eu continuar escrevendo, haja o que houver, estarei me comunicando com o mais íntimo e secreto de mim, porque o que eu escrevo sabe mais sobre mim do que eu sei sobre o que eu escrevi, afirmei isto de várias formas em diversas entrevistas sobre o meu livro. Esse íntimo, vim a perceber, é singular e universal, porque todas as vezes que sou bem sucedida ao escrever um poema estou tocando naquilo que é mais íntimo e universal no outro. Descobri que sentimentos como medo, ódio, solidão, violência, amor, cansaço, desejo, insegurança, entre outros, são individuais e universais ao mesmo tempo. Há, entre as múltiplas subjetividades, um lugar de interseção.

A régua mencionada ao fim do “poemas como bigornas” é a imagem que determina o sucesso ou o fracasso do pensamento vivo e em movimento, a voz poética que deseja se comunicar e suas escolhas, que são e não são ao mesmo tempo arbitrarias. O “poemas como bigornas” foi traduzido duas vezes para a língua inglesa. E funcionou muito bem nas duas versões, apesar de pequenas diferenças entre uma e outra:

(primeira versão)

Fail I did
But first I threw
Poems
As anvils
I failed
And in failing
At least I was
Myself
The ruler

(trad. Cide Piquet)

(segunda versão)

fail i failed
but beforehand i launched
poems
like anvils
i failed
and in failing
at least i was
my own
ruler

(trad. Robert Smith)

Foi impressionante perceber como na primeira versão uma simples régua havia se transformado em uma governante soberana. Passei a gostar mais do poema em inglês quando percebi que a palavra “ruler” é mais potente do que a palavra “régua” e aprendi que esse eu da interioridade canalizado pela voz poética sente-se a medida do próprio fracasso e é capaz de gozar com essa perspectiva, positivando assim o fracasso.

Esse eu capaz de transmutar experiências negativas não é um quem e sim um onde, como diz a escritora Elvira Vigna quando fala da voz de seus livros em entrevista ao

canal Bondelê. A autora mira na interioridade para tratar da materialidade. Esse abrir das formas sem se perder no processo requer uma atenção especial ao estilo.

Vejo melhor daqui o pano de fundo deste passeio livre da imaginação enquanto vai adquirindo forma. Estou ciente de que a relação entre a voz autoral do ensaio e seu objeto produz um gozo de outra natureza em analogia à voz poética sem *télos*. Na poesia, o diálogo com os outros que nos habitam e a descoberta desse deixar-se levar por si acarreta sempre, tematizadamente ou não, em uma revelação de outra ordem: indomável, intangível, transmutável. O cálculo sem cálculo. Creio que isso aconteça porque a poesia é um dos raros modos de manifestação da razão que não passam pelo entendimento, sendo a mais livre de todas as formas do pensamento.

Lembrei do que disse Hegel, que “o todo é a verdade e a verdade é o todo”. Essa mudança de horizonte que o ensaísta mira é livre do comprometimento com a totalidade, ou seja, sem as cordas invisíveis que prendem o pensamento às tradições.

À luz do que já foi dito, ser ensaísta, aquele que assume a tarefa de oxigenar o presente alçando a imaginação a voos livres, não requer exatamente um alto nível de desconfiança de si. Requer, a meu ver, uma consciência do fracasso própria à atividade do ensaísta e o desejo de olhar para o mundo a partir de paradigmas outros que não aqueles já engessados pela tradição e sua recepção. Almejando a cada vez novos e melhores fracassos me vem em mente a novela “Wostword Ho”, onde Samuel Beckett repete cinco vezes: “Try again. Fail again. Fail Better.”

A poesia me parece a melhor forma de desconhecer as coisas. Já o voo imaginário empreendido pelo ensaísta exige maior autoconsciência por estar comprometido com teorias e conceitos previamente dados, mesmo que seja para questioná-los. Quanto mais alto e mais longo o salto imaginário do ensaísta maior o seu grau de respeitabilidade, pois este deve garantir as bases que servirão para compor sua interpretação. Nos diagnósticos provenientes de enquadramentos durante voo livre ainda há cordas, que chamarei de técnica e erudição, e que sustentam e dão garantias ao seu pensamento. Na

poesia, a técnica e a erudição auxiliam a dizer melhor aquilo que não se sabe, mas não são fundamentais e nem sustentam uma voz poética.

A reputabilidade do ensaísta o permite citar sem notas de rodapé ou aspas, e ao fazer referência a outros pensadores o faz segundo seu próprio juízo. Por isso, o ensaio deve criar seus próprios critérios de julgamento e ser analisado segundo a sua lógica interna, seguindo as indicações autoconscientes do autor. Meu testemunho, já que é possível entrever o eu do ensaio na trama textual, é que ao passo da escrita foi possível sentir o meu objeto crescer e ganhar vida. Dei voltas, recomecei, acrescentei camadas, fui tecendo o eu que escreve até que ele adquirisse mobilidade, mas não pude fugir ao que me propus cumprir, minha voz esteve a serviço do meu objeto e não o oposto, como no caso da poesia.

A voz deste ensaio compreendeu que deveria investigar o que está em jogo na escrita ensaística, aquilo Starobinski chamou de “direitos e privilégios do ensaio”, provenientes da escrita de um eu particular e concreto “em um mundo que lhe resiste” e que mantém suspenso o espírito da dúvida sem perder “a abundância de uma energia alegre que jamais se esgota em seu jogo”. Essa compreensão teve de se dar antes e durante a escrita, não podendo ficar em suspenso após a sua conclusão, como no caso da poesia.

O exercício do ensaio promoveu a junção do eu com o objeto, o que não deixa de ser outra forma de ver a vida, já que através desta escrita investigativa reelaboramos continuamente a história e ensaiamos a nós mesmos. O que se expressa, inventa e constitui é experienciado ao longo da escrita, não através da dúvida cartesiana meramente retórica, que crê no eu universal, e sim de um eu consubstancial ao texto. Essa implicação ética entre o eu que estranha e o eu que escreve o ensaio consiste em sua dimensão política. Enquanto a poesia é capaz de criar novos seres, como disse Max Bense, o ensaio realmente parece teorizar o que já existe, sem abrir mão do auxílio de novas imagens capturadas em voos livres da imaginação, ainda que amarradas à sua construção interior, obedecendo regras e direções predeterminadas.

Ao ensaiar a minha definição de ensaio, em busca do eu no interior desta forma, como e pra onde ele mira, entre outras questões, fui levada a encarar um passado vivo quando confrontado ao presente. Ensaiei a mim mesma e tive de produzir minhas próprias garantias à medida que fui me aproximando desse eu, não porque desconfiasse de mim, mas por saber que estaria fadada ao fracasso e desejava fazê-lo da melhor forma. Transmutada, agora que me aproximo do fim percebo: o que reordeno e reconfiguro acontece durante o exercício de criar e imaginar novas possibilidades para falar dos mesmos temas, sem com isso desqualificar os alicerces das demais experiências da verdade cunhadas pela tradição.

ⁱ **Yasmin Nigri** (1990) nasceu no Rio de Janeiro e atualmente cursa o doutorado em filosofia na área de estética e filosofia da arte na Puc-Rio. É poeta, artista visual e crítica literária. Seu livro de estreia, *Bigornas* (Ed.34, 2018), foi finalista do prêmio Rio de Literatura 2019 na categoria poesia. **E-mail:** nigri.yasmin@gmail.com

Sobre as autoras e autores: Dossiê

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>. E-mail: aucsubrinho@uneb.br

Afra Gabriela da Silva

Técnica em Informática (IFRN). Graduanda em Ciências Sociais (UFRN). E-mail: afragabrieladasilva@gmail.com

Alaíde das Graças Anastácio

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora alfabetizadora e das séries iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: alaideanastacio@hotmail.com

Amanda Luzia da Silva

Professora de Literatura do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* Ceilândia. No mestrado pesquisou a posição do leitor no romance *O jogo da amarelinha* (1963), de Julio Cortázar, no programa de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda do programa de História e Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvendo uma pesquisa sobre a literatura produzida em conventos femininos. Tem interesses na área de Teoria Literária, Literaturas Espanhola e Latino-americana, Teoria da memória, Psicanálise e Estudos de Gênero. E-mail: amanda.luzia@ifb.edu.br

Amauri Araujo Antunes

Mestre em Teoria Literária (Unicamp), Doutor em Teatro (Unirio). Bacharel em Letras, Bacharel em Artes Cênicas. Licenciado em Arte, Licenciado em Letras – Português e Licenciado em Filosofia. Professor de Arte e de Língua Portuguesa no IFSULDEMINAS – Três Corações (MG). O presente trabalho foi desenvolvido durante residência Pós-doutoral no PROMEL – UFSJ, sob a supervisão da Dra. Miriam de Paiva Vieira, com o apoio institucional do IFSULDEMINAS. E-mail: amauri.antunes@ifsuldeminas.edu.br

Ana Claudia Jacinto de Mauro

Mestre e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Analista editorial na Editora Mackenzie. E-mail: ana.cjmauro@gmail.com

Angelo Adriano Faria de Assis

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado IV da Universidade Federal de Viçosa, onde atua na Graduação em História e como Professor Permanente nos Programas de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras e do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania. E-mail: angeloassis@uol.com.br

Angelo Antonio Abrantes

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (1992), Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2011). Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Líder do Grupos de Estudos e Pesquisa “Psicologia Social, Saúde e Educação: contribuições do marxismo” (Neppem). E-mail: angelo.abrantes@unesp.br

Cássia de Fátima Matos Santos

Licenciada, Mestre e Doutora em Literatura Comparada (UFRN). Lecionou na UFRN e na UERN. Colabora com o Programa de Pós-graduação PROFLETRAS da UERN, Campus de Assu. Docente efetiva do IFRN, *Campus* Lajes. E-mail: cassia.santos@ifrn.edu.br; cassiafmsantos@gmail.com

Clóvis França Magalhães

Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (2019) e pós-graduação (lato sensu) em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2011) e Letras pela Universidade Vale do Rio Doce (2009). Atualmente, é professor concursado na rede estadual de educação de Minas Gerais e na rede particular de ensino. E-mail: clovis.magalhaes@hotmail.com

Daniele dos Santos Rosa

Possui Graduação em Letras (2005), Mestrado (2009) e Doutorado em Literatura (2014), realizados na Universidade de Brasília/UnB. É professora de Literatura, no curso de Licenciatura em Língua Espanhola, e no Mestrado Profissional em Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília/IFB. Atua no grupo de pesquisa: Literatura e Modernidade Periférica, desenvolvendo pesquisas e orientações. É autora da obra Poesia e história em Pedro Páramo, de Juan Rulfo, publicada em 2015; e organizou diversas obras que tratam da teoria, crítica e ensino da Literatura. Seus estudos, centrados na teoria, crítica e ensino da Literatura, fundamentam-se no reconhecimento da obra literária, autônoma, como resultado dialético da relação entre forma e conteúdo, que, como proposta hermenêutica, transfigura a vida concreta, apreendendo, quando possível, a necessária totalidade da história humana. E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br

Denise Dias de Carvalho Sousa

Doutora em Letras (PUCRS). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>. E-mail: dsousa@uneb.br

Helena Bonito Couto Pereira

Doutora e Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo. Fez estágio pós-doutoral na Universidade da Califórnia em Riverside (2006) e foi professora visitante na Università degli Studi di Perugia, na Umbria, Itália (2018 e 2019). Professora Titular e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tendo desempenhado, dentre outras, as funções de Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Decano de Extensão e Coordenadora de Publicações Acadêmicas. E-mail: helenapereira@mackenzie.br

José Veranildo Lopes da Costa Junior

Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jveranildo@hotmail.com

Josilene Pinheiro-Mariz

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: jsmariz22@hotmail.com

Marcello de Oliveira Pinto

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

Marcos Paulo Ferreira da Silva

Graduando do Curso Superior de Licenciatura em Letras/ Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), campus Ceilândia. Entre 2018-2019, atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-IFB) onde realiza pesquisa sobre Letramento Literário dentro de cursos de Licenciatura em Letras. Tem

interesse em Teoria Literária e Literatura Comparada, com ênfase em Literatura e outras Artes. E-mail: marcos.silva7@estudante.ifb.edu.br

Mônica Stefani

Professora Adjunta no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na área de Literaturas de Língua Inglesa. E-mail: monica.stefani@ufsm.br

Neuda Alves do Lago

Professora de literatura inglesa para os cursos de graduação em língua e literatura. Letras - UFG Professora de Linguística Aplicada e Literatura para Pós-Graduação em Letras e Letras - PPGLL - UFG Professora de Língua e Ensino Superior da Pós-Graduação em Educação - PPGE – UFJ. E-mail: neudalago@ufg.br

Paulo Maia

Doutor em Literatura Comparada pelo Programa de Ciência da Literatura da UFRJ onde desenvolve pesquisa de pós-doutorado atualmente. É também pesquisador no Grupo de Educação Multimídia - GEM/UFRJ e professor colaborador no Programa Mestrado Profissional do Núcleo para o Desenvolvimento Social - NIDES/UFRJ. E-mail: paulomacae@gmail.com

Raquel Martins de Oliveira

Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Mestranda em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: rakgyn@gmail.com

Rita Cristina Lima Lages

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Leciona as disciplinas didático-pedagógicas (Estágios e Práticas de Ensino) da área de ensino de Língua Portuguesa. Além das publicações científicas, publicou os livros de poesias: Palavras Brincantes (literatura infantil), pela Cora Editora, em 2018; Rescaldo, dentro da coleção Mulherio das Letras, pela Editora Venas Abiertas, em 2019. Publicou em antologias poéticas. E-mail: rita.lages@ufop.edu.br

Roberta da Costa de Sousa

Doutora e mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) na UFRJ e em Letras (Português-Literaturas) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem Especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português. E-mail: betacs@yahoo.com

Tiago Cavalcante da Silva

Professor do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Pós-Doutor pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade

Federal do Rio de Janeiro. Interessa-se por pesquisas que se debrucem sobre o ensino de leitura literária e as tensões entre centro e periferias no cânone brasileiro. E-mail: tiagocavalcante@cp2.g12.br

Tiago Ferreira Pereira

Licenciado em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (UFSM) e Letras Inglês-Português e Respectivas Literaturas (UFN). Mestrando em Letras, Estudos Literários (UFSM). E-mail: tiagoberesford@hotmail.com

Sobre as autoras e autores: 3ªm Cultural

Adalberto Müller

Professor de teoria da literatura na UFF. Traduziu Francis Ponge, Paul Celan e Rainer M. Rilke. As suas traduções da *Poesia Completa* de Emily Dickinson (2. vol., Ed. UnB/Ed. Unicamp), e das *Teses sobre filosofia da História* (edição crítica), de Walter Benjamin (Ed. Alameda, com M. Seligmann-Silva), estão no prelo, bem como dois livros de contos: *O Traço do Calígrafo* (Ed. Medusa) e *Pequena filosofia do voo* (Ed. Patuá). E-mail: adalbertomuller@gmail.com

Afonso Henriques Neto

Nasceu em Belo Horizonte (MG) em 1944. É autor de *O misterioso ladrão de Tenerife*, *Restos & estrelas & fraturas*, *Ossos do paraíso*, *Tudo nenhum*, *Abismo com violinos*, *Eles devem ter visto o caos*, *Cidade vertigem*, *Uma cerveja no dilúvio*, *A outra morte de Alberto Caeiro* e *Cantar de labirinto*, entre outros livros de poesia. Publicou o livro de contos *Relatos nas ruas de fúria* e o de traduções poéticas *Fogo alto* (Catulo, Villon, Blake, Rimbaud, Huidobro, Lorca e Ginsberg), além de participar de diversas antologias no Brasil e no exterior. Em 2019 publicou seu primeiro romance, *Os odiados do sol*.

E-mail: afonsohenriquesneto@gmail.com

Cesar Garcia Lima

(Rio Branco, AC, 1964) é autor dos livros de poemas *Águas Desnecessárias* (1997), *Este livro não é um objeto* (2006) e *Trópico de papel* (2019). Doutor em Literatura Comparada e jornalista, dirigiu o documentário “Soldados da Borracha” (2010). Vive no Rio de Janeiro. E-mail: cegali@gmail.com

Eduardo Sterzi

Nasceu em Porto Alegre em 1973 e desde 2001 vive em São Paulo. É escritor, crítico e professor de teoria literária na UNICAMP. Publicou, entre outros, *Por que ler Dante* (crítica, 2008), *A prova dos nove* (crítica, 2008), *Aleijão* (poesia, 2009), *Cavalo sopra martelo* (teatro, 2011) e *Maus poemas* (2016). Foi curador da exposição *Variações do corpo selvagem: Eduardo Viveiros de Castro, fotógrafo* (com Veronica Stigger), entre outras. E-mail: eduardosterzi@gmail.com

Evando Nascimento

É escritor, ensaísta, professor universitário & artista visual. Publicou os livros de ficção *Retrato Desnatural*, *Cantos do Mundo* (finalista do Prêmio Portugal Telecom), ambos pela Record, *Cantos Profanos* (Globo), e *A Desordem das Inscrições* (Contracantos, 7Letras). Desenvolve atualmente um projeto ficcional, poético e visual em defesa das plantas e da vida: “Por um Pensamento Vegetal”. Ensinou na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Université de Grenoble, França. Realizou cursos e palestras em diversas instituições nacionais e internacionais. E-mail: evandobn@uol.com.br

Ítalo Diblasi

Nasceu no Rio de Janeiro em 1988. Publicou o livro *O limite da navalha* (Garupa, 2016). Tem poemas publicados em revistas e antologias do Brasil e de países da América Latina. Atualmente está em finalização de seu segundo livro, *a morte não é magrinha*. E-mail: diblasi.italo@gmail.com

Júlia de Carvalho Hansen

(São Paulo, 1984) é poeta e astróloga. Autora de livros publicados no Brasil e em Portugal, sendo os mais recentes *Seiva veneno ou fruto* (Chão da Feira, 2016) e *Romã* (Chão da Feira, 2019). Estudou Letras na Universidade de São Paulo e é mestre em Estudos Portugueses pela Universidade Nova de Lisboa. E-mail: juliadecarvalhohansen@gmail.com

Roberto Corrêa dos Santos

É semiólogo, teórico da arte, artista; atuou como professor de teoria da arte e de estética no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido professor de semiologia e de teoria da literatura na PUC-Rio e na UFRJ. Publicou e vem publicando livros sobre teoria, arte, literatura; livros de poesia; livros de artista. Dedicou-se a pesquisas acerca das relações entre escrita e arte visual. E-mail: robertcossan@terra.com.br

Tarso de Melo

(1976), poeta e ensaísta, lançou os livros de poemas *Íntimo desabrigo* (Alpharrabio, Dobradura, 2017), *Dois mil e quatrocentos quilômetros, aqui* (com Carlos Augusto Lima; Luna Parque, 2018) e *Rastros* (martelo casa editorial, 2019), entre diversos títulos como autor e organizador. É advogado e professor, doutor em Filosofia do Direito pela Universidade de São Paulo. Curador dos ciclos “Vozes Versos” (Taperá Taperá, com Heitor Ferraz Mello), “Passaporte: Literatura” (Goethe-Institut SP, com Marcelo Lotufo) e “Algaravia!” (Biblioteca Mário de Andrade). E-mail: tmdemelo@gmail.com

Waldo Motta

É poeta, ensaísta, tradutor, ator, numerólogo, publicou, entre outros: *Bundo e outros poemas* (Unicamp, 1996), finalista do Prêmio Jabuti 1997; *Transpaixão* (Edufes, 2009, 2ª. ed.; coletânea, adotado no vestibular da UFES 2010-12) e *Terra sem mal* (Patuá, 2015), livro cujo projeto ganhou bolsa e estadia na Alemanha, em 2001-02. Também atuou como *writer in residence* na Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 2002. Traduziu textos bíblicos a partir do hebraico e dois livros, via alemão e inglês, da escritora eslovaca Jana Bodnarová. E-mail: waldeusmotta@gmail.com

Yasmin Nigri

(1990) nasceu no Rio de Janeiro e atualmente cursa o doutorado em filosofia na área de estética e filosofia da arte na Puc-Rio. É poeta, artista visual e crítica literária. Seu livro de estreia, *Bigornas* (Ed.34, 2018), foi finalista do prêmio Rio de Literatura 2019 na categoria poesia. E-mail: nigri.yasmin@gmail.com

Nesta edição

Artigos

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Afra Gabriela da Silva

Alaíde das Graças Anastácio

Amanda Luzia da Silva

Amauri Araujo Antunes

Ana Claudia Jacinto de Mauro

Angelo Adriano Faria de Assis

Angelo Antonio Abrantes

Cássia de Fátima Matos Santos

Clóvis França Magalhães

Daniele dos Santos Rosa

Denise Dias de Carvalho Sousa

Helena Bonito Couto Pereira

José Veranildo Lopes da Costa Junior

Josilene Pinheiro-Mariz

Marcello de Oliveira Pinto

Marcos Paulo Ferreira da Silva

Mônica Stefani

Neuda Alves do Lago

Paulo Maia

Raquel Martins de Oliveira

Rita Cristina Lima Lages

Roberta da Costa de Sousa

Tiago Cavalcante da Silva

Tiago Pereira

3ªm Cultural

Adalberto Müller

Afonso Henriques Neto

Cesar Garcia Lima

Eduardo Sterzi

Evando Nascimento

Italo Diblasi

Júlia de Carvalho Hansen

Roberto Corrêa dos Santos

Tarso de Melo

Waldo Motta

Yasmin Nigri

REVISTA TERCEIRA MARGEM

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA LITERATURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS