

OFICINAS MULTILÍNGUES DE TRADUÇÃO NO ÂMBITO DO LABORATÓRIO DE POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS DE LÍNGUA FRANCESA E SUAS RESSONÂNCIAS CRÍTICAS

[FRENCH CONTEMPORARY POETICS LAB ON MULTILINGUAL TRANSLATION WORKSHOPS AND
ITS CRITICAL RESONANCES]

GABRIEL BUSTILHO LAMASⁱ

<https://orcid.org/0009-0006-0183-4260>

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

GABRIELLA MIKALOSKI PINTO DA SILVAⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-8487-6266>

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

JULIANA SERÔA DA MOTTA LUGÃOⁱⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0001-7942-9405>

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

KARINA VILELA VILARA^{iv}

<https://orcid.org/0000-0002-5734-7414>

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

LUÍSA LOUREIRO MONTEIRO DE CASTRO TEIXEIRA^v

<https://orcid.org/0000-0001-5855-4725>

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

MARCELO JACQUES DE MORAES^{vi}

<https://orcid.org/0000-0001-8695-3280>

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

Resumo: A partir do senso de coletividade da prática de tradução, em oposição à ideia da tarefa solitária, integrantes do Laboratório de Poéticas Contemporâneas de Língua Francesa (LAPOFRAN) abordam, neste artigo, relatos e reflexões acerca de oficinas de traduções de que participaram ou que organizaram ao longo dos últimos anos, tanto referentes à língua francesa quanto aos demais idiomas. O encontro e consequente diálogo com variados núcleos de estudos de tradução são dignos de elaboração mais detalhada a fim de se expandir o sentido de tal prática.

Palavras-chave: oficinas de tradução; práticas de tradução; coletividade

Abstract: Starting from a shared sense of a possible collectivity in translation practices, opposing the idea of a solitary task, members of the French Language Contemporary Poetics Lab (LAPOFRAN) share in this article reports and reflections on translation workshops they have participated in or organized in recent years, both in French and in other languages. The encounter and consequent dialogue with different translation studies groups deserves to be elaborated in order to broaden the meaning of this practice.

Keywords: translation workshops; translation practices; collectivity

Apresentação

A importante obra de Paulo Rónai, *Escola de Tradutores*, cuja primeira edição data de 1952, traz uma frase de Guimarães Rosa como epígrafe: “Traduzir é conviver”. Como não é incomum acontecer com os grandes escritores-pensadores, a frase, que Rosa teria dito a Curt Meyer-Clason — tradutor de suas obras para o Alemão — em conversa sobre as traduções de suas próprias obras, acabou se tornando uma importante faceta da tradução literária no Brasil. Desde então, os trabalhos colaborativos em tradução a várias mãos têm crescido e ganhado mais espaço no setor editorial e universitário, podendo-se citar, nesse contexto, os memoráveis frutos dos poetas concretos de São Paulo, que trouxeram para o português brasileiro nomes como Maiakóvski, Pound e Mallarmé, até as mais recentes publicações assinadas pelo coletivo Sycorax, que traduziu e divulgou os ilustres trabalhos de Silvia Federici, por exemplo.

Soma-se a isso a crescente oferta de oficinas de escrita criativa, que vem acompanhada de uma ampliação em seu acesso, hoje no Brasil — ou ao menos na região Sudeste. Tal crescimento, conseqüentemente, além de aumentar o leque de possibilidades dos diferentes modos de escrever, estabeleceu forte combate contra a ideia — presente no senso comum — de a tarefa da escrita precisar ser um ato solitário, manifestando apoio ao ofício coletivo do escritor.

Como isso, no entanto, pode ser vinculado à figura do tradutor? Em que pontos uma oficina de tradução e uma oficina de escrita convergem e divergem? Pode-se dizer que as oficinas de tradução tomam proveito do espírito coletivo fomentado pelas oficinas de escrita, mas ganham dinâmicas próprias, já que, de acordo com Walter Benjamin, “a tradução não se vê como a obra literária, mergulhada, por assim dizer, no interior da mata da linguagem, mas vê-se fora dela, diante dela e, sem penetrá-la, chama o original” (2013, p. 112).

Assim, movidos pelo espírito coletivo da prática de tradução e pelo desejo de conviver traduzindo, os integrantes do Laboratório de Poéticas Contemporâneas de Língua Francesa (LAPOFRAN) organizaram ao longo dos últimos anos algumas oficinas

de tradução¹ na Faculdade de Letras da UFRJ. A experiência e os resultados alcançados por meio dos encontros são dignos de nota, e alguns comentários a partir de reflexões derivadas das oficinas ganham corpo no relato que aqui se esboça.

Este trabalho se organiza em quatro partes: “Traduzindo o contemporâneo”, “Oficina com Inês Oseki-Dépré”, “Tradução em roda” e “Diálogo entre núcleos. A primeira descreve a dinâmica de oficinas realizadas ao longo do ano de 2022, bem como analisa alguns poemas traduzidos² em grupo com pesquisadores-membros do LAPOFRAN e discentes da graduação. Na segunda parte, narra-se a experiência dos encontros de tradução com a pesquisadora e tradutora Inês Oseki-Dépré, nos quais se realizou a tradução de poemas de poetas brasileiros para línguas como o francês, o alemão e o russo. Na terceira parte, temos o relato de uma oficina organizada no segundo semestre de 2023, com outro tipo de dinâmica, que contou com a participação de pesquisadores do laboratório e, nesse caso, de discentes da pós-graduação. Por fim, na quarta parte, tecemos algumas considerações sobre projetos que estabelecem diálogos em comum, frisando a importância da conversa entre eles para a construção de uma rede sempre a atualizar a tradução como atividade plural. Tal aspecto já estava presente desde o título de Rónai, que escolhe o sintagma “Escola de *tradutores*” no lugar de uma imediata possibilidade, como “Escola de tradução”, substituindo o ato de fazer por quem o realiza e escolhendo o termo em seu plural, isto é, apontando seu âmbito coletivo. Foquemos, portanto, na oficina como espaço dessa atividade que congrega pessoas que traduzem.

Traduzindo o contemporâneo

O módulo de oficinas intitulado “Traduzindo o contemporâneo” ocorreu ao longo de dois semestres no ano de 2022 e foi conduzido por quatro estudantes de pós-graduação³. A oficina era destinada, sobretudo, ao público discente da graduação da Faculdade de Letras. A dinâmica dos encontros foi organizada a partir da experiência das

¹ Apesar do escopo deste artigo englobar as oficinas realizadas a partir de 2022, é necessário destacar que o movimento teve início em 2017 e 2018 no Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ).

² Os poemas traduzidos e analisados encontram-se no domínio virtual do laboratório, na seção “Publicações”: <https://www.lapofran.com.br/>.

³ A saber: Gabriel Bustilho Lamas, Luísa Monteiro Teixeira, Karina Vilela Vilara e Renata Villon.

primeiras oficinas de tradução oferecidas no PACC em 2017 e 2018 por docentes do programa de Neolatinas⁴.

É importante pontuar o contexto da retomada das oficinas no ano de 2022. Naquele momento, o espaço da Faculdade de Letras começava a ser reocupado presencialmente, depois de dois anos de atividades majoritariamente remotas por conta da pandemia de COVID-19. A oficina surgiu, assim, como um estímulo à retomada do espaço da universidade, por meio da organização coletiva dos encontros, já que todos os discentes, até então, eram orientandos do mesmo professor. Nesse sentido, o fator de motivação para o grupo não se encontrava apenas nas questões de tradução, já que alguns não a traziam como objeto de pesquisa, mas na experiência do trabalho coletivo que já se dava desde a organização.

O funcionamento da oficina deu-se a partir da seleção de poemas curtos em diferentes línguas, de modo que as traduções pudessem ser realizadas e discutidas ao longo de cada encontro, cuja duração média era de duas horas. O recorte temático adotado para a seleção de poemas era "o contemporâneo", ou seja, escritos por nomes atuantes na cena mundial da poesia hoje. A abrangência do tema permitiu abarcar a diversidade das pesquisas dos envolvidos com a organização, garantindo, desse modo, que todos pudessem ser responsáveis pela condução de alguns encontros. Houve uma boa adesão de estudantes participantes, matriculados em diferentes habilitações dos cursos de Letras da UFRJ, como francês, inglês, alemão e até mesmo de literaturas de língua portuguesa, cuja grade não possui disciplinas voltadas para o estudo aprofundado de línguas estrangeiras.

Portanto, trabalhar com alguma língua estrangeira ou demonstrar competência linguística em um dos idiomas selecionados dos poemas não foi um pré-requisito para a participação nas oficinas. O mais importante era que um dos membros organizadores (mas não necessariamente⁵) fizesse uma breve apresentação do poema e tivesse domínio do idioma em questão e que, naturalmente, os participantes compartilhassem um interesse comum pela tradução. Na medida em que havia esse interesse como elo, cada um contribuía com comentários, assinalações e dúvidas linguísticas acerca dos idiomas e dos

⁴ Organização dos professores Marcelo Jacques de Moraes e Rodrigo Silva Ielpo com a colaboração de Andrea Lombardi, Sonia Branco e Vitor Alevato do Amaral, junto ao Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ).

⁵ Os próprios discentes de graduação foram convidados a trazer poemas de suas escolhas.

poemas. Além disso, é importante frisar que se tratava de um público inteiramente composto por estudantes de Letras, que, frequentemente, ao longo de sua formação, transitam entre línguas, seja em um nível instrumental ou com aprofundamento.

A prioridade das preocupações idiomáticas residia na língua de chegada: o português brasileiro. Os condutores de oficinas de tradução sempre tentavam pôr em pauta a tensão entre o que faz sentido em nosso idioma materno, aquele em que sentimos, aquilo que *soa natural*, e as especificidades formais e semânticas do poema em sua língua original, que não podem ser ignoradas no trabalho de passagem a uma outra língua. Claro que tais questões não poderiam ignorar as particularidades das obras: sua singularidade constitutiva. Diante disso, foi possível encenar a plena realização do que está descrito por Haroldo de Campos no título utilizado para um de seus ensaios dedicados aos estudos da tradução: o fazer “Da tradução como criação e como crítica” (2013).

O primeiro momento compartilhado no exercício de tradução coletiva era a leitura do poema e sua interpretação. Enquanto tradutores, profissionais ou amadores, experientes ou iniciantes, somos obrigados a fazer escolhas não só no ato de verter de uma língua a outra, mas também no momento em que lemos uma determinada obra. O poema força-nos a ter uma impressão sobre ele, uma ideia, um sentimento.

A seguir, uma análise de dois dos poemas traduzidos coletivamente neste módulo⁶, o primeiro publicado originalmente em francês, e o segundo, em inglês.

La partie - Cécile Coulon

Il y a des jours comme ça
où je me demande si
la partie est terminée
ou si, au contraire,
elle vient juste de commencer.
Aujourd’hui est un de ces jours-là
sauf qu’il dure depuis dix ans,
déjà.
Je commence à trouver le temps
long.
En plus de ça, depuis ce matin
Je me demande si un poème
est le début, ou la fin
d’un énième chapitre.

A partida - Cécile Coulon

Há estes dias
em que me pergunto se
a partida terminou
ou se, ao contrário,
ela acabou de começar.
Hoje é um desses dias
só que está durando dez anos
já.
Começo a achar o tempo
lento.
Além disso, desde hoje cedo
Me pergunto se um poema
é o começo ou o fim
de um enésimo capítulo.

⁶ Além dos poemas analisados, também foram traduzidos os seguintes poemas: “Difícil”, de Cécile Coulon, “RÚ YÌ”, de Martín López-Vega, Poema do discurso do prêmio Nobel de Herta Muller, “O que eu não sabia antes”, de Ada Limón, “Eles quebram o mundo”, de Boris Vian, e “Não entendem nada”, de Vladímír Maiakóvski. Os títulos seguem as soluções encontradas pelo grupo.

J'en suis arrivée à la conclusion suivante:
un poème c'est quelque chose
d'éphémère et de joli
comme la signature d'un doigt
sur la buée d'une vitre.

Cheguei à seguinte conclusão:
um poema é algo
de efêmero e bonito
como a assinatura de um dedo
na névoa da vidraça.

A poeta francesa Cécile Coulon foi uma das escolhidas para compor os nomes dos contemporâneos selecionados pelos discentes organizadores. Dois poemas seus foram traduzidos a partir dos encontros. Os poemas da autora compunham o acervo do LAPOFRAN e, no momento da escolha, ainda não havia uma versão deles em português brasileiro, o que mudou em outubro de 2022, quando a editora Isto publicou uma tradução do livro *Les ronces* — vencedor do prêmio Apollinaire —, com a tradução *Espinhos*. Tratava-se, portanto, de uma poeta ativa e prestigiada no cenário contemporâneo francês.

Por conta da opção de trabalhar um poema por encontro, havia a necessidade de que os textos fossem relativamente curtos. Dessa forma, na obra de Cécile Coulon, a extensão dos poemas foi fundamental para a seleção do que seria proposto, uma vez que as traduções precisariam ser realizadas em, no máximo, duas horas. Considerando a heterogeneidade de níveis de domínio da língua francesa entre os participantes, a construção linguística do poema, cujo léxico apresenta escolhas simples para a composição poética, foi determinante para garantir a possibilidade de participação ativa também daqueles integrantes que apresentavam um domínio básico da língua francesa, que, dessa maneira, puderam acompanhar as discussões se reportando ao original.

Adentrando nas questões específicas do poema *La partie*, reforçamos alguns aspectos linguísticos que surgiram a partir das discussões. A primeira delas foi o uso do sujeito oculto no português, que não ocorre no francês, em que o pronome pessoal é sempre expresso. Chegou-se à conclusão de que, uma vez que o registro do poema não era de um estranhamento, e apontava para uma linguagem menos formal, não faria sentido insistir em repetir “eu” toda vez que o pronome “je” aparecesse, tendo em vista que no português brasileiro é mais natural manter a desinência número-pessoal apenas no verbo. Desse modo, mesmo que essa decisão altere o uso da palavra no original, a supressão do uso do pronome alinha-se mais ao projeto poético-discursivo quando pensado para a língua de chegada.

Para os versos 7 e 8 do poema original, ressaltou-se que a sonoridade que fica isolada em “dèjà”, em destaque, é muito semelhante a seu equivalente em língua

portuguesa, “já”. Por ser um verso de uma palavra só, que salta aos olhos pelo seu tamanho muito reduzido em relação aos outros, a semelhança fonética da tônica final foi vista como um facilitador para a versão em português.

Apesar de, na maior parte das vezes, a dúvida entre diferentes possibilidades de tradução para o português ser resolvida dialogicamente sem grandes dificuldades, houve casos em que o debate para a defesa de uma opção ou outra geraram discussões que demandaram uma sensibilidade maior dos integrantes que conduziam o grupo para tentar encontrar uma maneira de resolver os impasses. Normalmente, essas travas vinham por debates relativos a premissas estéticas em relação ao poema de destino e em relação ao que seria, numa visão implícita e subjetiva, uma boa tradução.

A melhor ferramenta encontrada pelos organizadores para resolver esses conflitos foi a votação. Escolhia-se uma pessoa para defender uma possibilidade de tradução, geralmente quem a tinha proposto, e, em seguida, ela era votada coletivamente. O que fora acolhido pela maioria era o que iria ficar na versão final do poema. No poema *A partida*, a palavra que gerou uma discussão dessa natureza foi “*énième*”, cuja tradução em português é “*enésimo*”. Apesar de ter uma forma parecida nas duas línguas, sentidos equivalentes, a presença do fonema [zĩ] no português o deixa proeminente, ou seja, acrescenta um som ao verso que não estava lá. Como esse fonema adquire uma centralidade no verso, provavelmente pela assonância com a vogal [i], que também está na palavra capítulo, discutiu-se se não valeria a pena procurar um sentido próximo para evitar aquela sonoridade. Entretanto, o grupo compreendeu que a equivalência era mais interessante para a construção do verso, já que as palavras, ainda assim, eram similares tanto no francês quanto no português.

Outro debate digno de nota foi a possibilidade de traduzir “*quelque chose*”, no verso 16, para “qualquer coisa”, ou para “algo” e “alguma coisa”. Apesar de “qualquer coisa” ser um equivalente quase literal em português, acreditou-se que o seu uso alongaria demasiadamente o verso. Por fim, notou-se, em relação aos versos finais, de número 17 e 19, a perda da correspondência sonora do [i] em “*joli*” e “*vitre*” por conta da presença do som [a.sɛ] na palavra “*vidraça*”. Talvez, se fosse mantida a palavra “*vidro*”, a perda seria evitada. Entretanto, não era incomum que as discussões precisassem ser encerradas de maneira abrupta por conta da duração dos encontros, que muitas vezes não coincidiam

com o tempo que o grupo considerava necessário para uma revisão mais atenta da versão final de cada poema.

Acreditamos, entretanto, que o corte não represente de fato, uma perda, uma vez que a maior parte das discussões suscitadas pelo encontro gerou ganhos para a tradução, seja de possibilidade, seja de sentidos, seja de experiência de tradução. É possível que muitas das opções nem sequer tivessem surgido se não fosse o trabalho coletivo de leitura do poema original e de suposições para como cada verso poderia funcionar em português. Entende-se, então, o poema *A partida*, em português, como uma assinatura de um esforço coletivo, que não poderia existir sem que se acreditasse na premissa de que ninguém traduz sozinho.

Bubu the bunny - Qiang Meng

My girlfriend adopts a rabbit,
and we name him Bubu Dostoevsky Luo.
Luo is my girlfriend's last name.
Luo bu means *radish* in Chinese.
Dostoevsky is a writer I like.

Bubu never writes in the first month,
although his modest nose twitching
implies a burning interest in language.

My girlfriend and I speak Chinese at home
but feel obliged to rethink this practice
like every immigrant household:

She points out that Bubu
is an American bunny,
and he needs to fit into society.

Poor Bubu. Will he grow up ignorant of the story
behind the Mooncake Festival,
meaning of his own name,
locations of Beijing and Shanghai —
which one is farther north?
And Guangzhou, Wuhan, Chengdu
where people cook (Bubu should be aware!)
spicy marinated rabbit heads.

Do we take Bubu to church on Sunday?
Wedding ceremony sans fresh longans,
grave adorned with a cute wood cross?

Other bunnies carrying Easter egg baskets
may ask Bubu to talk about his family.
What will they call Bubu in his absence?
How does Bubu see himself?

Bubu o coelhinho - Qiang Meng

Minha namorada adota um coelho,
e o nomeamos Bubu Dostoiévski Luo.
Luo é o sobrenome da minha namorada.
Luo bu significa *rabanete* em chinês.
Dostoiévski é um escritor que eu gosto.

Bubu não escreve no primeiro mês,
embora seu modesto focinho inquieto
indique um interesse ardente em línguas.

Minha namorada e eu falamos chinês em casa
mas nos sentimos obrigados a repensar essa prática
como em todo lar de imigrantes:

Ela me lembra que Bubu
é um coelhinho americano,
e precisa se encaixar na sociedade.

Pobre Bubu. Será que ele vai crescer sem saber da
história por trás do Festival da Lua,
do significado de seu próprio nome,
das localizações de Beijing e Shanghai —
qual delas fica mais ao norte?
E Guangzhou, Wuhan, Chengdu
onde as pessoas cozinham (Bubu que se cuide!)
cabeças de coelhos marinadas picantes.

Levamos Bubu à igreja nos domingos?
Cerimônia de casamento sem *longans* frescos,
tumba adornada com uma adorável cruz de madeira?

Outros coelhinhos levando cestas de ovos de Páscoa
podem pedir a Bubu que fale de sua família.
Como vão chamar Bubu na sua ausência?
Como Bubu vê a si mesmo?

In the long 21st century, Bubu may meet
some communist bunny from China.
Will Bubu return her accented greeting
with a perplexed smile,
or will they sniff and pass each other—
a fluffy moon at its perigee?

Yes, Bubu is born so American
he can easily run for president.
Thank God he hasn't expressed a zeal
for proposing tax reforms
or deporting Russian spies.

Bubu munches orchard hay.
From behind I see a fierce typist at work.
The paper balls he throws away
hang in the sky as crumpled clouds.

Or is Bubu an underground radio operator,
who keeps sending the Morse code of wonder
(now his antennae ears are up)
to somewhere far, far away?

No matter which language Bubu the bunny
adopts to write his early oeuvre,
we will always love him, support him, and make sure
he doesn't travel alone to Chengdu.

No longo século 21, Bubu pode conhecer
alguma coelhinha comunista da China.
Será que Bubu vai retribuir seu sotaque carregado
com um sorriso perplexo,
ou vão se cheirar e passar direto —
uma lua felpuda em seu perigeu?

Sim, Bubu nasce tão americano
que pode facilmente concorrer à presidência.
Graças a Deus ele não mostrou interesse
em propor reformas tributárias
ou em deportar espiões russos.

Bubu masca feno de capim.
Por trás vejo um datilógrafo feroz.
As bolas de papel que ele joga fora
pendem no céu como nuvens amassadas.

Ou seria Bubu um operador de rádio subterrâneo,
que fica enviando o código Morse das maravilhas
(agora suas orelhas-antena estão erguidas)
para um lugar tão, tão distante?

Não importa qual língua Bubu o coelhinho
adote para escrever suas primeiras obras,
sempre o amaremos, o apoiaremos, e faremos de
tudo]
para que ele nunca viaje sozinho para Chengdu.

Outro poema trabalhado nos encontros dedicados à poesia contemporânea foi “Bubu the bunny”, do autor chinês Qiang Meng. O poema de Qiang Meng⁷, apesar de ter uma extensão maior em relação aos poemas de Cécile Coulon, foi escolhido por uma série de elementos, dentre os quais se destaca seu tom coloquial. Levando em consideração que a maior parte dos estudantes apresenta hoje algum domínio da língua inglesa, julgou-se que “Bubu the bunny” seria uma obra que fluiria de modo descontraído para o encontro. O fato de o poema ser escrito em inglês por um poeta chinês — que, portanto, domina o idioma no qual escreve como segunda língua — pareceu uma excelente oportunidade de complexificar as discussões sobre tradução, além de agudizar a sensibilidade dos participantes para eventuais efeitos de estranhamento decorrentes dela.

A discussão sobre o título foi a primeira que tomou lugar no encontro. A tradução imediata para “Bubu o coelhinho” representaria uma perda da aliteração em [b] do título original “Bubu the bunny”. Porém, na balança de perdas e ganhos inerente a todo processo

⁷ Qiang Meng nasceu em Changchun, na China, e atualmente mora em Atlanta, nos Estados Unidos. Fonte: <https://www.poetryfoundation.org/poets/qiang-meng>

de tradução, a busca compensatória por um jogo formal em língua portuguesa representaria uma perda mais significativa: a do plano semântico, que diz respeito ao personagem principal do poema, o coelhinho. Com esse exemplo, foi possível discutir na prática com os alunos as tomadas de decisões que a tradução impõe e o constante exercício, enquanto tradutor, de assumir as perdas. No caso, a perda sonora, que gera um efeito jocoso ao título.

Em relação ao nome e à referência ao escritor russo Dostoiévski, chegamos ao consenso de manter em português a transliteração padrão de nomes russos adotada no Brasil. Isso foi mantido nas duas menções ao autor na primeira estrofe. Parte da escolha estava associada à suposição de que haveria um desconhecimento da transliteração do nome para o inglês, o que poderia gerar um entrave na leitura.

Entretanto, esse mesmo debate foi retomado na quinta estrofe em relação aos nomes das cidades chinesas. A dúvida era se deveríamos manter a grafia do original ou buscar os equivalentes em português. Isso gerou um debate bem dividido, que revelava, de modo velado, perspectivas de tradução em jogo. O argumento para buscar os nomes em português era de manter um uso coerente em relação ao idioma de chegada, já que, especialmente no caso de Pequim e Xangai, a língua portuguesa apresenta um equivalente. O que sustentou o uso dos termos em língua inglesa foi o fato de que, pensando no contexto do poema, o conflito entre a origem chinesa e ser estrangeiro nos Estados Unidos é uma questão fundamental trazida pela voz poética, preocupada em adaptar o coelhinho Bubu à sociedade estadunidense.

Portanto, manter, justamente nos nomes das cidades, os nomes em inglês — afinal, o autor escolheu não escrever em sua língua materna — traz à superfície do poema, mesmo em português, o conflito entre a língua materna e a língua do local para o qual se imigrou. A prioridade foi manter uma escolha que não apagasse esse conflito, já que o grupo percebeu que ele era central para o sujeito poético e que, pelo fato de serem nomes próprios de cidades chinesas, algumas não muito conhecidas em português, isso não geraria, imediatamente, um estranhamento pelo uso dos nomes em inglês. Usar as versões em português, nesse contexto, além de omitir o conflito linguístico, poderia trazer uma artificialidade que não se sustentaria no diálogo com o original.

Oficina com Inês Oseki-Dépré

Ainda no ano de 2022, pudemos contar com a presença da tradutora Inês Oseki-Dépré, que conduziu duas oficinas de tradução no mês de setembro. A tradutora é pesquisadora e professora no departamento de Literatura Comparada da Universidade de Provence, na França. Ela veio ao Brasil, naquela ocasião, para o lançamento do livro *Cartas de Haroldo de Campos a Inês Oseki-Dépré (1967-2003)*, pela editora UFRJ. Além do lançamento e das oficinas em questão, proferiu duas conferências intituladas “A recepção de Mallarmé no Brasil: dos poetas concretistas aos contemporâneos” e “Conversa sobre teorias e práticas da tradução literária”, ambas na Faculdade de Letras da UFRJ, mesmo lugar onde ocorreram as oficinas oferecidas pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ).

Na diversa produção de Oseki-Dépré, destaca-se, para os tradutores e pesquisadores do tema, seu longo trabalho de tradução da obra poética *Galáxias*, de Haroldo de Campos, para a língua francesa. Inclusive, na correspondência publicada em 2022, é possível acompanhar todo o percurso de tradução e troca entre os dois ao longo do processo de mais de uma década. Oseki-Dépré também traduziu importantes autores contemporâneos franceses, como Jacques Roubaud e Liliane Giroudon. Portanto, as duas sessões de oficina de tradução conduzidas por Inês representaram uma importante oportunidade de aprendizado teórico e prático sobre tradução para a comunidade acadêmica da UFRJ.

A proposta trazida pela tradutora inverteu, de modo frutífero e interessante, a dinâmica desenvolvida no primeiro semestre do mesmo ano. Para a oficina de Oseki-Dépré, os alunos foram convidados a traduzir poemas brasileiros, de curta extensão, para línguas estrangeiras da qual tivessem domínio. Além disso, introduziram-se à dinâmica resultados obtidos através da tradução automática do site *DeepL*⁸. Dessa forma, foram apresentadas na oficina as traduções automáticas, e, a partir delas, os participantes propunham suas próprias versões.

À guisa de exemplo e análise, selecionou-se o primeiro poema, sem título, de Paulo Leminski, trabalhado na oficina, e as versões obtidas em várias línguas. A seguir, apresentam-se os resultados da tradução automática (tabela 1) e da coletiva (tabela 2).

⁸ <https://www.deepl.com/en/translator>

Tabela 1 - Tradutor automático *Deepl*

<p>dia dai-me a sabedoria de caetano nunca ler jornais a loucura de glauber ter sempre uma cabeça cortada a mais a fúria de décio nunca fazer versinhos normais</p>	<p>jour donnez-moi la sagesse de caetano ne lisent jamais les journaux la folie de glauber d'avoir toujours une tête coupée de trop la fureur de décio ne jamais faire de vers normal</p>
<p>day give me the wisdom of caetano never read newspapers the madness of glauber to always have one head cut off too many the fury of décio never to do normal verse</p>	<p>Tag gib' mir die weisheit des caetano keine Zeitungen lesen der wahnsinn des glaubers immer einen Kopf zu viel abgeschlagen zu haben die wut des décio nie normale Verse zu machen</p>
<p>día dame la sabiduría de caetano no leer nunca los periódicos la locura de glauber para tener siempre una cabeza cortada de más la furia de décio no hacer nunca un verso normal</p>	<p>день дай мне мудрость каэтано никогда не читаю газет безумие глаубера всегда отрубают одну голову слишком многим ярость дечио никогда не делать нормальных стихов</p>

Tabela 2 - Tradução Coletiva

<p>dia dai-me a sabedoria de caetano nunca ler jornais a loucura de glauber ter sempre uma cabeça cortada a mais a fúria de décio nunca fazer versinhos normais</p>	<p>journée donnez-moi la sagesse de caetano ne jamais lire des journaux la folie de glauber avoir toujours une tête coupée en plus la fureur de décio ne jamais faire de vers ordinaires</p>
<p>day grant me caetano's wisdom never reading the news glauber's madness always cutting one more head décio's fury never writing normal little verses</p>	<p>tag geben sie mir die weisheit caetanos niemals tagblättern lesen der unsinn glaubers immer einen kopf mehr geköpft haben die wut décios nie übliche verslein machen</p>
<p>día dame la sabiduría de caetano no leer diarios jamás la locura de glauber</p>	<p>День Мне дай Мудрость каэтано Никогда не читать газет Безумие Глаубера</p>

tener siempre una cabeza cortada de más la furia de décio nunca hacer versitos normales	Всегда имея лишнюю отрубленную голову Ярость Десию Никогда не писать обычные стишки
---	---

Em um primeiro momento, observou-se que as traduções automáticas funcionavam relativamente bem para a leitura do poema, apresentando problemas mais significativos no verso “ter sempre uma cabeça cortada a mais”. O poema de Leminski brinca justamente com seu caráter aparentemente “simples”, que se reflete nas versões obtidas pela ferramenta de tradução automática. Porém, na discussão conjunta, o poema foi lido de maneira aprofundada, e os tradutores tomaram, então, escolhas de acordo com os argumentos apresentados. Conforme problemas de leituras eram levantados, as traduções se diferenciavam da primeira versão, obtida automaticamente.

Na versão francesa, houve uma alteração significativa suscitada pela discussão em grupo. Na tradução automática, a sugestão para o primeiro verso foi utilizar “jour”. Nesse caso, perdia-se a inversão vocálica entre as palavras “dia” e “dai”, que gera um interessante jogo fonético logo nos versos de abertura. Surgiu, de uma das participantes, a possibilidade de substituir “jour” por “journée”, o que manteria uma relação sonora entre as sílabas finais na versão francesa. Isso mostrou uma limitação dos recursos automáticos que, *a priori*, não conseguem analisar os textos como poemas — ou seja, não levam em conta as camadas do poema que demandam uma visão artística do texto. A assonância entre “journée” e “donnez” foi, então, um ganho de sentido para a versão francesa.

No caso das versões em língua alemã, nota-se, desde logo, a opção do grupo por manter o texto todo em minúsculas, seguindo o padrão do original de Leminski e ignorando propositadamente a regra do alemão de grafar substantivos, além de nomes próprios, em maiúscula. O objetivo principal foi não deixar sem destaque a proposta formal do poeta brasileiro, que também causa algum desconforto em seu leitor de primeira hora. Além disso, o grupo buscou a versão mais aproximada do tom de oração para “dai-me”, escolhendo “geben Sie”, de modo não apenas a manter o tom do poema, mas a garantir o contraste da forma verbal com o tema da oração, embora algumas orações em língua alemã já apresentem a inflexão “gib”. A versão coletiva em alemão, diante de uma insatisfação com aquela apresentada pela ferramenta de tradução automática, é um claro exemplo da tradução em progresso, interrompida por força do tempo do encontro.

Na versão russa, assim como na inglesa, o verbo “fazer” do último verso não pôde ser traduzido diretamente pelo correspondente “делать” (*delat*) ou “to do”. Nos idiomas em questão, ‘fazer’ não funciona semanticamente com o complemento ‘versinhos’, no sentido de compor um poema, de escrevê-lo. A tradução automática, no entanto, não foi capaz de detectar tal nuance semântica, mantendo a equivalência dos verbos pela sua tradução imediata de dicionário. Na tradução em grupo, optou-se pelo correspondente “escrever”, em russo “писать” (*pisat*) e em inglês “to write”. Retomando o aspecto formal da correspondência sonora entre as estruturas dia/dai, foi possível em russo manter o mesmo jogo aliterante, com algumas alterações. O verbo no imperativo em português se encontra conjugado em concordância com a segunda pessoa do plural, o pronome “vós”, o que gera um tom bíblico com o qual Leminski brinca. Em francês, por exemplo, respeitou-se a concordância com o pronome “vous”. Em russo, contudo, a fim de manter o jogo aliterante-asonante “день” (*den*)/ “дай” (*dai*), optou-se pela concordância do verbo no imperativo com a segunda pessoa do singular “ti”.

A dinâmica da oficina, que inverteu a ordem habitual do processo de tradução, partindo do português brasileiro para o idioma estrangeiro, funcionou como um novo dispositivo crítico a ser explorado para pensar e estudar a tradução. Uma vez que os discentes realizaram uma análise do poema de Leminski de maneira atenta a estratos fonéticos, morfossintáticos, sintáticos e semânticos — e isso se deu principalmente por se tratar de um poema lido no idioma nativo —, o resultado das perdas e dos ganhos da tradução apareceu de modo mais evidente. Quando vertemos um texto escrito em um idioma estrangeiro para a nossa língua materna, o risco de perder certas nuances significativas no processo de leitura é maior que no caso contrário. Portanto, pontuados os principais elementos constitutivos do poema enquanto poema, os participantes foram capazes de assumir nortes de tradução sobre quais aspectos preferiram priorizar no processo de versão. Por fim, observou-se que a leitura atenta do poema de partida confere autonomia para que o tradutor assuma os direcionamentos que pretende seguir e o tom que escolhe conferir à obra.

Tradução em roda

A oficina “Tradução em roda” ocorreu no segundo semestre de 2023 e seguiu uma proposta diferente das anteriores. Embora aberta a participantes diversos, o pedido para apresentar uma tradução de autoria própria em progresso foi um empecilho para aqueles que desejavam participar dos encontros, mas não estavam trabalhando em uma tradução autoral. A proposta inicial da oficina — cujos participantes eram quase todos integrantes de pós-graduação em Ciência da Literatura, com exceção de uma estudante de graduação em biologia — era, a partir da experiência daqueles que já traduzem, discutir trabalhos em progresso, contribuindo com dilemas que inevitavelmente atormentam tradutores literários. Assim, cada tradutor era responsável por conduzir a discussão do trabalho, apresentando autor e obra antes de iniciar a parte mais prática do debate, de modo que todos os participantes pudessem ter mais repertório para suas sugestões. Foram feitas duas rodadas para cada um dos participantes, que puderam apresentar o mesmo texto revisto para nova discussão ou novas propostas.

A leitura com vistas à tradução permitiu um contato íntimo com autores que não necessariamente passariam pelas bibliografias dos participantes — já que cada um apresentou tradução própria, a qual, em geral, era parte das pesquisas daqueles que se inscreveram — e, sem dúvida, a diversidade de obras (de contos de fada conhecidos a poetas engajados, passando por poemas de caráter medieval) contribuiu para o repertório tradutor e literário de todos os envolvidos. Se a experiência leitora em segunda língua não deixa de ser, de certo modo, um ato constante e renovado de tradução, traduzir, de fato, implica decisões, em voz alta ou letra no papel, que o leitor solitário por vezes se furta a tomar — e os participantes puderam experimentar o cuidado que eles mesmos tinham, às vezes excessivo, com a língua de partida nos textos que traziam, atitude que precisava ser apontada pelos colegas, mais atentos aos textos nas línguas de chegada. A “roda” era, então, formada por um grupo de tradutores sensíveis ao contexto em que viria a se inserir a obra, após finalizada a tradução, assessorados por um especialista, a saber, o condutor da discussão e proponente do texto⁹.

⁹ Em entrevista ao suplemento Folhetim da *Folha de São Paulo*, Haroldo de Campos fala, entre diversos temas, sobre “requisitos” para o tradutor de poesia e afirma que um tradutor deve dominar as formas poéticas de sua língua, mas deve contar também com o conhecimento e a assessoria de especialistas na língua do original. Ao olhar retrospectivamente para a experiência da “Tradução em Roda”, percebemos que o espaço se configurou no modo descrito pelo poeta transcriador.

Ao criar o espaço para que todos pudessem entrar em contato com os problemas específicos de cada língua ali proposta — a saber, inglês, espanhol, francês, italiano, russo —, com o passar dos encontros, foi possível construir, aos poucos, a ideia de que a impossível equivalência entre as línguas, por mais próximas ou distantes que sejam suas matrizes, é muitas vezes o motor da tradução literária e poética.

Ainda no contexto da “Tradução em Roda”, foi organizado o colóquio “Exu em cena” (em parceria com pesquisadores da Universidade Federal Fluminense), o que complexificou o debate e inspirou novas discussões sobre os objetivos e possibilidades da tradução de textos clássicos nos dias atuais em territórios periféricos, como o Brasil. A aula-oficina¹⁰ ministrada por André Capilé e Guilherme Gontijo Flores a partir do instigante experimento de “tradução-exu” para *A tempestade*, de Shakespeare, que se torna *Uma a outra tempestade* com a dupla de tradutores-poetas, desencadeou possibilidades mais ousadas e criativas para as traduções, sem que se perdesse de vista o original. Além de a “tradução-exu” ser ela mesma uma forma que se deu coletivamente em sua origem (tanto nos experimentos quanto nas reflexões apresentadas a partir deles), a proposta, de certa forma já presente nas transcrições de Haroldo de Campos, abre caminho para que tradutores reflitam sobre suas práticas de modo a compreender e incluir radicalmente o espaço e o tempo a partir dos quais a tradução é feita. Se Campos traz a criação poética para o centro da prática da tradução literária com as propostas transcriadoras — e, nesse sentido, retoma a tradição alemã, que postula que o tradutor literário deve, em certa medida, tornar-se ele mesmo um poeta (Walter Benjamin) ou mesmo que toda poesia é tradução (Novalis) —, a dupla Capilé e Gontijo retoma Césaire em *Une tempête* para trazer ao Brasil do quilombo e da mata a aventura colonial imaginada por Shakespeare, retomando, por exemplo, registros diferentes para os personagens segundo suas posições sociais não apenas no vocabulário, mas também na métrica das falas versificadas do drama. Para a aula-oficina, a dupla levou exemplos-exercícios da experimentação com Baudelaire e, com os participantes, discutiu traduções e sugeriu intervenções de “tradução-exu” para algumas propostas.

¹⁰ O Colóquio contou com dois dias de atividades. No primeiro deles, uma mesa redonda com Leda Maria Martins e os dois poetas, foi palco de debates estéticos a figura de Exu e sua mobilização cultural e estética no Brasil. O segundo dia foi dedicado à atividade de oficina de tradução poética, partindo da proposta da “Tradução-Exu”, de autoria de Capilé e Gontijo-Flores. Ambos, além de poetas e tradutores, são professores e pesquisadores, na UERJ e UFRJ, respectivamente. Para os fins deste texto, trataremos apenas da oficina e da proposta *Uma a outra tempestade*.

Após os encontros, a “Roda” contou com propostas cada vez mais arriscadas, e os tradutores se viram cada vez mais próximos da tarefa criativa que é traduzir, não diante da folha em branco, que é a angústia do escritor, mas diante do teor inexplicável que é o poético e o literário das obras que nos movem e impelem leitores a recontá-las e tradutores a buscar garantir sua pervivência em novos tempos e espaços.

Diálogo entre núcleos

No primeiro semestre de 2024, foi realizada no Programa Avançando de Cultura Contemporânea (PACC), na Faculdade de Letras da UFRJ, uma oficina de tradução¹¹ da peça *Los días de la fragilidad*, escrita por Andrés Galina, publicada no ano de 2021 em edição cartonera. Dois membros do Laboratório de Poéticas Contemporâneas de Língua Francesa¹² (LAPOFRAN) participaram dessa oficina, o que ressalta a importância da troca entre núcleos de pesquisa e cria uma cultura atravessada por afeto, gerando não só frutos e intercâmbios entre áreas de pesquisa variadas, mas também experiências, no sentido benjaminiano, dignas de relato. Os requisitos para participar da oficina eram, em primeiro lugar, saber espanhol e, em segundo, ter afinidade com futebol, já que o desenrolar da peça dá-se em um contexto em que a personagem principal é artilheira de um clube de futebol e o personagem secundário é um membro da torcida organizada do mesmo clube.

A peça é dividida em cinco partes: *precalentamiento*, *charla técnica*, *primer tiempo*, *segundo tiempo* e *muerte súbita*. Todas possuem didascálias e diálogos entre as personagens principais: o Mudo e a Goleadora. A fim de manter as vozes consistentes e coerentes entre si, em termos de linguagem e estilo, os membros da oficina dividiram-se em grupos de aproximadamente quatro pessoas. Assim, cada grupo ficou responsável por traduzir, respectivamente, as didascálias, as falas do Mudo, as falas da Goleadora e as músicas, de modo que cada grupo seria incumbido de encontrar uma voz específica para cada personagem/elemento da peça. Após uma rodada com duração de trinta a quarenta minutos, os grupos voltavam ao coletivo e compartilhavam as traduções feitas até o

¹¹ A oficina foi coordenada pela profa. dra. Luciana María di Leone e contou com a participação dos seguintes alunos: Adriana Sueli Munck Gil, Ana Luiza Rigueto da Silva, Gabriel Bustilho Lamas, Gabriella Mikaloski Pinto da Silva, Giulia Maciel Benincasa, Laís Lima da Cruz, Lorraine Franco Lima, Lucas Ferreira, Mabel Boechat Telles e Orquídea Fernanda Garcia da Silva.

¹² Gabriel Bustilho e Gabriella Mikaloski.

momento, com o objetivo de expor certas escolhas específicas, decisões e dúvidas. Ao longo de todo o processo, portanto, o que se tem é um desafio, dado que trabalhar em camadas de grupo é a um só tempo gratificante e provocador. Negociação, paciência e abertura são requisitos base para manter o diálogo de forma fluida e defender pontos de vista, já que isso era não um empecilho à prática, mas justamente seu coração: era nos momentos de embate que se produzia mais conhecimento porque cada solução apresentada trazia consigo diferentes perdas e ganhos (semânticos, sintáticos, rítmicos, culturais). Assim, no processo de pesar isso e de buscar uma síntese para o embate, outras soluções eram reveladas, o que fazia os participantes refletirem a todo momento sobre suas escolhas.

Como um todo, os membros da oficina tomaram algumas decisões importantes acerca da tradução logo de início, como trazer a história para o estado do Rio de Janeiro, o que ocasionou a mudança de nome das cidades, dos times, dos estádios e das distâncias em termos de quilometragem, adaptar as músicas das torcidas organizadas, de modo a atribuir coerência com a localidade e com o ritmo, transpor referências a elementos de Buenos Aires ou da Argentina para elementos do Rio de Janeiro ou do Brasil, como os nomes de marca de perfume, empresa de ônibus e até mesmo aspectos de temperatura, climáticos mesmo. Tudo isso é de muita relevância para a construção da identidade das personagens, especialmente se considerarmos o quanto o futebol importa na cultura argentina. No Brasil, esse esporte é o mais difundido, o que, de certa forma, pode ter sido um fator positivo para a afinidade dessa transposição de localidades.

A partir do pensamento de André Lefevere (1992), o conceito de reescrita abarca um entendimento das maneiras pelas quais uma tradução muda a imagem de cânone ou mesmo o descrédito de certa obra literária. Com o empréstimo de tal pensamento, podemos entender que o processo de tradução para o português de *Los días de la fragilidad* se deu como reescrita, sobretudo ao levar em consideração a transposição cultural realizada, de modo que, de acordo com Martins (2010), “reflete uma ideologia e uma poética, manipulando assim a literatura para funcionar na sociedade de uma certa maneira” (p. 62).

Outro aspecto curioso e poético da peça é o fato de um dos personagens — possuindo falas — não só se chamar Mudo, mas ser afônico. Caso a peça fosse encenada, seria um desafio para a adaptação dar conta desse aspecto, já que a peça inteira é um

diálogo entre Mudo e Goleadora. Além disso, a possível encenação poderia, mais uma vez, ser entendida como uma releitura, de acordo com Lefevere, pois o conceito também abrange variados tipos de adaptação, além de tradução, como peça teatral, música, filme.

Ao final da Oficina, foi realizada uma leitura dramatizada, também filmada, com a intenção de dar corpo a essa tradução. Releitura carioca, pensada, discutida e lida em conjunto.

Considerações Finais

No XX Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, de 2023, *Transitar línguas, inventar espaços*, uma das convidadas recebidas na Faculdade de Letras foi a tradutora e poeta argentina Laura Wittner. Na palestra, a autora falou sobre dois de seus livros que estavam sendo lançados no Brasil, *Tradução da estrada* e *Viver e traduzir*. Tratava-se de um livro de poemas e de um livro sobre tradução, respectivamente.

Viver e traduzir retoma de diversas formas, em uma perspectiva já contemporânea, a frase de Guimarães Rosa “traduzir é conviver”. O significante “viver” agora antecede o ato tradutório, propondo a indissociabilidade, por meio da conjunção aditiva “e”, entre vida e tradução. Além disso, Wittner também mantém a forma verbal no título, contribuindo com uma camada significativa a mais: vida e tradução são indissociáveis em *ato*, enquanto *ação*.

O livro da escritora argentina é construído por aforismos, breves pensamentos e reflexões sobre o processo tradutório. Em alguns deles, é possível notar, numa espécie de variações de um mesmo tema, a questão coletivo x individual trazida para sua discussão. Selecionamos duas passagens: “Traduzir é pensar na gente” (Wittner, 2023, p. 13) e “Traduzir é ficar colada nas costas de alguém” (Wittner, 2023, p. 16). Na primeira, observamos o jogo de ambiguidade inerente ao sintagma “a gente”, que pode se referir àquele que traduz ou às pessoas de modo geral. O gesto lembra-nos da icônica inserção de Augusto de Campos do verso de Caetano Veloso, “gente é para brilhar”, em sua tradução de um poema de Maiakóvski, “A extraordinária aventura vivida por Vladímir Maiakóvski no verão na datcha”. Ao empreender tal gesto, Augusto de Campos equipara a função do sol, do poeta e do povo: todos foram feitos para brilhar. Assim, retomando Wittner, traduzir, na cena de hoje, é um ato que se faz através da relação orgânica entre

um eu que traduz e o coletivo operante em todo processo, as várias vozes anônimas que assinam uma tradução.

“Traduzir é ficar colada nas costas de alguém” abre margem para um outro jogo de relações, a do autor e a do público. Aquele que traduz fica colado nas costas de quem? O sujeito autor da obra ou o sujeito leitor? A resposta naturalmente é aberta e não se fecha em uma conclusão única. A escritora argentina põe em suspensão estigmas sobre os papéis da tradução, desconstrói a velha imagem do tradutor solitário de gabinete e lança seu foco sobre o ato da vida, em suas profundas repercussões e caminhos.

Na medida em que as oficinas pressupõem a criação de uma rede na qual cada participante é convidado a contribuir e compartilhar ideias, a expansão de uma rede de tradutores, constituída no formato de oficinas e abarcando a participação de todos os envolvidos, ensina-nos a ler criticamente um poema, um texto, sob outra ótica: a da convivência. Além de instaurar o afeto e a relação, fundamentos da vida, como parte constitutiva do trabalho literário que é traduzir.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie (org.). *Escritos sobre mito e linguagem*. Trad. Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2013, p.101-120.
- CAMPOS, Haroldo. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médiçi (org.). *Haroldo de Campos – transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 1–18.
- CAMPOS, Haroldo. Minha relação com a tradição é musical. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 257–268.
- CAPILÉ, André; FLORES, Guilherme Gontijo. *Uma a outra Tempestade*: tradução-exu. Belo Horizonte: Relicário, 2022.
- COULON, Cécile. La partie. In: _____. *Les Ronces*. Bordeaux: Le Castor Astral, 2021, p. 139.
- LEFEVERE, A. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge, 1992.
- LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARTINS, M. A. P. As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a Teoria da Tradução. *Cadernos de Letras* (UFRJ), n. 27, p. 59–72, dez. 2010.

MENG, Qiang. Bubu the bunny. *Poetry*: revista virtual do Poetry Foundation, jun. 2022. Disponível em:
<https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/157942/bubu-the-bunny>. Acesso em: 30 out. 2024.

MEYER-CLASON, Curt. Convivências. *Matraga* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, n. 9, 1997. Disponível em:
<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga09/matraga9a01.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

NOVALIS. *Schriften: Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs*. In: MÄHL, Hans-Joachim; SAMUEL, R. (org.). München/Wien: Carl Hanser Verlag, 1978. (v. 1).

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. *De Walter Benjamin aos nossos dias*. Trad. Patrícia Rodrigues Costa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. *Teorias e práticas da tradução literária*. Trad. Lia Araujo Miranda de Lima. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

RÓNAI, Paulo. *Escola de tradutores*. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

WITTNER, Laura. *Viver e traduzir*. Trad. Maria Cecilia Brandi; Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

Recebido em: 31/10/2024

Aceito em: 22/01/2025

ⁱ **Gabriel Bustilho Lamas** nasceu no Rio de Janeiro, em setembro de 1997. Hoje é poeta e pesquisador. Faz parte, como doutorando, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura/UFRJ. Pela Editora Urutau, em 2020, publicou seu livro de estreia, no dia após, que foi semifinalista do Prêmio Oceanos 2021. **E-mail:** gabrielbustilho@gmail.com

ⁱⁱ **Gabriella Mikaloski Pinto da Silva** é bacharel em Letras: português-inglês, especialista em literatura hispano-americana e mestre em Teoria Literária pela UFRJ. Atualmente cursa o doutorado no departamento de Ciência da Literatura na UFRJ. **E-mail:** gabriellamikaloski@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Juliana Serôa da Motta Lugão** é doutora em Estudos de Literatura (UFF, 2019) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (UFRJ) com financiamento de bolsa Faperj PDR-10 - Processo E-26/204.212/2021. **E-mail:** julianasmlugao@gmail.com

^{iv} **Karina Vilela Vilara** é doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura na UFRJ. Bacharel em Letras - Português/Russo, pela mesma instituição. Seus principais temas de pesquisa são: poesia russa do início do século XIX e estudos de recepção e tradução no Brasil. **E-mail:** k.vilela.vilara@gmail.com

^v **Luísa Loureiro Monteiro de Castro Teixeira** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da UFRJ, com pesquisa em andamento sobre histórias em quadrinhos, literatura e imagem e poesia. Possui licenciatura em Letras – Literaturas, também pela UFRJ. Trabalha de forma autônoma como professora de língua e literatura, revisora, escritora e tradutora. **E-mail:** luisamonteiroct.rj@letras.ufrj.br

^{vi} **Marcelo Jacques de Moraes** é professor titular de Literatura Francesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisador do CNPq e Cientista do Nosso Estado (Faperj). Ensaísta e tradutor de diversos escritores e ensaístas franceses, entre os quais, mais recentemente, Christian Prigent, Georges Bataille, Jean-Luc-Nancy, Marielle Macé e Lilliane Giraudon. **E-mail:** mjdemoraes@gmail.com

Terceira Margem

DEPOIMENTO

A FRAGILIDADE DA TRADUÇÃO, UM RELATO

[THE FRAGILITY OF TRANSLATION, A REPORT]

MABEL BOECHAT TELLES¹

<https://orcid.org/0009-0008-8268-9070>

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

Resumo: Este relato pretende fazer um registro dos quatro encontros da oficina “A fragilidade da tradução”, desenvolvida ao longo de março e do início de abril pelo Laboratório da Palavra do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC). Com base nas falas e mensagens de alguns participantes, bem como na memória de participante, reflete-se aqui sobre alguns procedimentos utilizados pelo grupo para traduzir coletivamente a peça argentina *Los días de fragilidad* de Andrés Gallina.

Palavras-chave: tradução; oficina; poesia

Abstract: This report intends to record the four meetings of the workshop “The fragility of translation”, developed throughout March and the beginning of April by the Laboratório da Palavra of the Advanced Program for Contemporary Culture (PACC/UFRJ). Based on the speeches and messages of some participants, as well as the participant's memory, we reflect here on some procedures used by the group to collectively translate the Argentine play *Los días de fragilidad* by Andrés Gallina.

Keywords: translation; workshop; poetry

O problema da tradução criativa só se resolve com o trabalho em equipe

Haroldo de Campos

I. De como conhecemos os dias da fragilidade

É março no Fundão. A faculdade está vazia porque os funcionários terceirizados estão fazendo paralisação, afinal, não recebem salário há três meses. Três meses. Na sala do PACC, perto da biblioteca, nos reunimos os membros do Laboratório da Palavra e mais alguns curiosos para a oficina de tradução anunciada no Instagram do Núcleo Edição algumas semanas antes. No convite para a tradução de uma peça argentina, constavam os requisitos: conhecimentos básicos de espanhol ou de futebol. Uma coisa assim, à primeira vista, meio sem pé nem cabeça. Formamos, por obra do acaso, um time de exatas onze pessoas ali ao redor da grande mesa, à espera de alguma pista do que iríamos traduzir. A professora Luciana di Leone chegou, então, com maços de papel grampeados: cópias da peça.

LUCIANA

Essa é uma peça superbacana que a Ana Porrúa me deu em 2021. É do Andrés Gallina, poeta argentino. Se chama *Los días de la fragilidad*.

O nome gerou empolgação. Nesse momento, chegou o professor Rafael Gutierrez.

LUCIANA

Chamei o Rafael para fazer uma primeira leitura do original em espanhol com a gente.

Os dois professores hispano-hablantes começaram, então, a bater o texto ali em nossa frente, encenando, cada um, um personagem. Ela, a Goleadora — atacante renomada do time Once Unidos, da cidade Miramar, no litoral argentino. Ele, o Mudo — poeta e membro da torcida organizada do Once Unidos. Perdíamos algumas palavras com

toda aquela fluência, mas, ainda assim, ainda que nos soando estranha, a peça conseguiu nos fazer rir e emocionar, estruturada toda em versos e num diálogo indireto entre esses dois personagens apaixonados. A maior parte do texto é composta por monólogos de cada um deles, a não ser por breves e poucos momentos de interação direta, em que um responde ao outro. E, assim, dividida em cenas nomeadas como partes de um jogo de futebol, o romance entre a artilheira e seu mais fiel torcedor avança pela fala dos personagens e pelas sucintas rubricas no início de cada cena. O carisma e o formato único venceram nosso estranhamento. Vamos traduzir essa loucura.

E aí, é claro, começaram os problemas.

II. De como fomos parar em Saquarema

LUCIANA

Temos uma primeira escolha crucial a fazer. Se vamos manter a peça se passando na Argentina, ou se vamos radicalizar e mudar para algum lugar aqui no Brasil.

Silêncio na sala do PACC. Todes se entreolham.

LUCIANA

Então vamos votar.

A votação é dividida. São tantas perguntas que passam na cabeça. Mudar a peça de lugar? Mas como? Para onde? Como encontrar correspondentes para Miramar, para tantos times de futebol tão específicos? Mas se bem que a relação vibrante com o futebol se dá tanto no Brasil como na Argentina. Talvez não da mesma forma, mas na mesma intensidade? Não vai ficar forçado? Não vamos trair demais a peça? As perguntas sem solução apontavam para o nosso desejo: tentar pensar *Los días de fragilidad* no Brasil.

LUCIANA

Eu acho que seria legal a gente tentar fazer essa adaptação.

Em polvorosa, começamos a pipocar ideias. Miramar é uma cidade próxima a Buenos Aires e costeira; o Once Unidos é um time local, que não disputa os maiores campeonatos do país e tem um rival direto, o Amigo Unido. Começamos a fazer algumas pesquisas, seguindo caminhos diversos: times semelhantes pelo nome, pelas cores, pela classificação, municípios semelhantes pela localidade. Fomos embora nesse dia ainda sem bater o martelo final, deixando a pesquisa como dever de casa.

A peça ficou na cabeça. Ao longo da semana, as mensagens no grupo de WhatsApp não pararam.

GIULIA

Confesso que estava contando pra uma amiga da peça e me desanimei com a tradução radical. Mas um time chamado “Azeitona” me deixa um pouco animada de novo.

Luciana tinha nos apresentado o Azeitona, clube do interior do Rio, que tinha sido campeão da Copa Verão de Futebol Amador do Açu em 2016. Também surgiram, no grupo, as opções de Boi Canário e Sossego, outros times finalistas do mesmo campeonato, situados em São Francisco de Itabapoana, no Norte do Rio. Alguns times de Campos dos Goytacazes também foram cotados, como o Paraíso Futebol Clube. Descobrimos até a existência de um time chamado Onze Unidos em Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, que quase foi adiante, mas, como sua localização não tinha praia, ficou de fora.

BUSTILHO

Amanhã defenderei com unhas e dentes que a gente traduza como Boavista o verdão de Squarema. Eu tô apegado às cores dos times.

Depois de considerar até mudar para o Rio Grande do Sul ou para a Bahia, não resistimos ao bairrismo de ficar no nosso Rio de Janeiro e, depois da grande campanha feita pelo Bustilho, nos afeiçoamos a ela... Squarema. Cidade banhada pelo mar, nos arredores do Rio e com um time de futebol que caía como uma luva para ser o nosso Once Unidos. O Boavista Sport Club não só combinava em cores, seguindo a paleta verde e branco, como também mantinha algum parentesco com o nome da cidade, Miramar. As coincidências corroboraram para seguirmos nesse caminho. Uma vez decididos o time e

a cidade, o nó foi se afrouxando. Se o rival do Once Unidos é o Amigo Unido, o do Boavista é o Macaé. O Estádio de General Alvarado vira, então, o Estádio de Bacaxá. Los médanos del vivero municipal, as dunas de Itaúna. E assim por diante.

O desafio seguinte foi escolher o time para o qual a goleadora é transferida no auge da peça, levando seu amante mudo à loucura. No original, esse é o Temperley, time da capital Buenos Aires, que fica a 500 km de Miramar. A distância era importante para mostrar o esforço impossível que o poeta faz ao realizar esse trajeto de bicicleta. Por causa disso, já que Saquarema não é tão distante do Rio, pensamos em algum time do ABC Paulista. Mas, no meio das pesquisas, surgiu a ideia do América Football Club do Rio de Janeiro, o América, que conquistou nossos corações por seu nome emblemático. Para sustentar, ainda assim, o enorme empenho do torcedor apaixonado, acrescentamos à distância (bem menor, de 170 km) a característica topográfica do caminho do Rio até Saquarema: as ladeiras.

Vim pedalando desde Saquarema
nessa magrela velha
até o América Futebol Clube
170 quilômetros de ladeiras
pra que você me injete
uma dose de futebol sério

(Gallina, 2024, p. 58–59, trad. nossa)

Tomadas as decisões principais, partimos pro ataque.

III. De como nos tornamos mudos e goleadoras

Na semana seguinte, na sala do PACC, nosso time de onze jogadores, sob regência da técnica Luciana di Leone, teve que se dividir para dar conta da peça. Poderíamos fazer a divisão do texto por atos, mas preferimos dividir por personagens. Então, teríamos o subgrupo de tradutores da Goleadora e o subgrupo de tradutores do Mudo. A professora, por sua vez, transitaria entre os grupos para tirar dúvidas do espanhol. Alguns manifestaram de prontidão sua preferência por uma ou outra posição

ANA LUIZA

Eu quero ser goleadora!

LUCAS

Eu quero ser mudo!

Outros ficaram em dúvida e se ofereceram como reservas. Logo tínhamos na sala dois punhados de gente, cada um ao redor dos respectivos computadores.

Fiquei no grupo do Mudo, junto a Lucas, Laís, Bustilho, Lorrani e Thalia. Fomos aos poucos conhecendo mais e mais esse torcedor fanático, integrante da organizada do Once Unidos, poeta compositor das músicas da torcida, apaixonado pela artilheira. Em primeiro lugar, veio a pergunta que não queria calar: um mudo que fala? A peça deixa certo mistério em torno da condição desse personagem sem voz, que leva esse nome e, ao mesmo tempo em que tem a maior parte das falas na peça, se frustra por diversas vezes ao tentar fazer seu grito alcançar a Goleadora e não conseguir. Parece que suas falas, assim como as de sua amada, estão, em maioria, dentro do pensamento.

Hoje você vai deixar a vida nessa areia
e com cada parte do seu corpo que se rasga
vai escrever uma canção sobre quão difícil
é se apaixonar por uma goleadora como Ela
e não poder gritar nenhum de seus gols.

(Gallina, 2024, p. 25, trad. nossa)

Essa insatisfação é o que faz tão excitantes, na leitura, os dois momentos em que a Goleadora consegue escutá-lo: uma vez, por acidente...

EU,
Eu não falei.

ELA,
Você tem uma voz linda
Mudo

... e, fechando a peça:

ELA,
Você gritou o gol.
Eu escutei.
Somos campeões.
Que linda voz você tem.

EU,
Gritei.

ELA,
Enfim,
Mudo.

Na prática, o processo da tradução da parte do Mudo foi assim: um de nós, de locutor, lia em voz alta o texto impresso, enquanto outra pessoa digitava a tradução. Fazíamos um revezamento dessas posições, e a tradução em si era feita no boca a boca interno do grupo. No início, estávamos lentos, ainda nos familiarizando com a dicção do texto; aos poucos fomos ganhando ritmo. O fluxo alternava entre momentos de muita facilidade — afinal, o espanhol e o português têm as conhecidas coincidências e parentescos — e outros de muitas travas, mostrando que traduzir uma língua tão próxima pode dar até mais trabalho do que lidar com uma língua mais distante. Por sorte, tínhamos em nosso grupo três alunas de Português-Espanhol, a Laís, a Lorrane e a Thalia, que foram essenciais para nos atentar aos falsos cognatos e acelerar nosso processo. Consultamos com frequência alguns dicionários *on-line*, assim como a professora Luciana, principalmente quando aparecia alguma palavra capciosa. O Bustilho trouxe, por sua vez, o conhecimento de campo para o nosso grupo, sugerindo expressões futebolísticas brasileiras que mais cabiam para substituir as argentinas. O Lucas colaborou com um pouquinho de espanhol, um pouquinho de futebol, sempre preocupado em manter a cadência e a métrica da poesia. Eu, jogando um pouco em todos os times, estava achando aquilo tudo muito divertido.

A popular local virou geral. A pelota sucia, a bola porca. Um escupitajo seco en segundo palo, uma bomba no segundo pau. A peñadita, a penteadinha. As gambetas, os dribles. Manobras que me flashean la piel, fintas que me iluminam a pele.

Vou pra cima ou retranco?
Retranco.
Vou pra cima.
Roubo.
Ai.
Perco.
Uh.
Tá fazendo corpo mole?
Tá fazendo?
Não.
É pra valer.
Cara de cão.
Tá fazendo.
Se retranca.

Ui.
Estou jogando bem.
Estou jogando bem?
Epa.
Olé.
Não.
Não estou jogando bem

(Gallina, 2024, p. 29–30, trad. nossa)

Além do léxico do futebol, tivemos que acompanhar os devaneios do Mudo que, ao longo de toda a peça, nos fez passear por parábolas fantasiosas e sentir a intensidade de sua paixão pela linguagem. O que poderia soar piegas, na verdade, é feito com tanta honestidade que nos envolveu completamente. Não raro, no meio da tradução, ouvíamos os suspiros de Lorrani e Thalia, enamoradas pelo poeta.

Nossos corpos trançados
mais úmidos que nunca
abraçados na areia escura
como dois santos sujos.

O sol reflete na pele
e arma um arco-íris
pra cada gota de suor.

(Gallina, 2024, p. 33, tradução nossa)

THALIA

Esse Mudo está me conquistando...

No momento em que a Goleadora é transferida para o América, o Mudo sobra sozinho em Saquarema e começa a delirar de saudades, a partir da aparição de uma inesperada foca morta na costa da cidade. Nesse frenesi, que envolvia a transformação da cidade durante o inverno, ficamos em dúvida se seria o caso de mudarmos essas condições de *frio extremo argentino* para um calor extremo fluminense. Porém, com algumas leituras, percebemos que, mesmo que o frio na Argentina seja mais intenso, esse frio avassalador servia mais como uma hipérbole para transmitir o vazio no peito do Mudo. Afinal, a chegada de um corpo de foca pelo mar é uma coisa tão atípica em Miramar quanto seria em Saquarema. Por isso, mantivemos o frio, que nos trouxe a incrível declaração:

Saquarema é Sibéria
sem seu futebol.

(Gallina, 2024, p. 53, trad. nossa)

GIULIA

O subgrupo da goleadora era formado por mim, Adriana, Orquídea, Gabi e Ana Luiza. Acho que, por um lado, diferentemente da goleadora, o Mudo é o poeta da peça. Ela tem uma linguagem mais direta, até por ser mais determinada e confiante. Por isso, tivemos que nos ater à forma mais próxima do falar do dia a dia, sem tantos momentos de elevação. Tinha que fazer o texto caber na boca. Por outro lado, da mesma forma que do outro grupo nós encontramos soluções para palavras específicas usadas em narração de jogo e, ainda por cima, vindas da fala de uma profissional. Para isso, a Adriana ajudou bastante com seu conhecimento de torcedora. Também pedimos ajuda para todas as fontes disponíveis: falei com meu pai, com meu namorado... No final das contas, mesmo com glossários futebolísticos à disposição, as pessoas foram as melhores consultas. *Jugando al cabeza* virou jogando altinha; *aguateiro* virou o cara da água; *definir* é finalizar; *arco* é a trave; *un delantero famélico*, um atacante faminto; *los botines*, as chuteiras, e por aí vai.

A partida tá tensa
pinga uma bola
a zagueira calcula mal
meto uma cabeçada forte no segundo pau
a goleira consegue espalmar a bola
o rebote vai pra uma zagueira recuada
a bola chega mansa redonda
na altura da minha barriga:
meto o ventre e empurro.

(Gallina, 2024, p. 60–61, trad. nossa)

GIULIA

O Messi ficou Messi mesmo. Para isso, abrimos uma votação para todo mundo. A escolha por manter o goleador argentino foi, principalmente, pelo fato de que precisava ser um jogador com as características de samurai, calmo e paciente. Como o Messi é extremamente admirado no Brasil — na Copa de 2022, muitos torceram na final mais pelo atacante do que pela Argentina em si —, não achamos problema que continuasse

assim, de alguma forma trazendo o fantasma do original, deixando o vestígio de que existe uma tradução em jogo.

Na noite anterior custei a dormir:
sonhei que eu era o Messi mas conservando meu corpo
atravessava o gramado com sua paciência samurai

(Gallina, 2024, p. 26, trad. nossa)

GIULIA

Além disso, tinham outras coisas específicas, como o *átomo desinflamante*, que virou o gelol, e a *pelota caprichito laranja naranja plastificada*, a nossa Omo ball laranja.

Com essas particularidades, me lembrei de uma, na parte do Mudo. A Colônia Paco é mencionada pelo poeta algumas vezes, tanto como memória da infância quanto como alusão ao uso do produto como entorpecente. É uma colônia tradicional argentina, para a qual tivemos que pensar uma semelhante no Brasil. Pensamos na água de colônia Mamãe e Bebê da Natura, na água de colônia Cebolinha... Mas essas eram opções mais preocupadas com a memória afetiva e que não permitiam a conotação da fragrância enquanto droga. Foi aí que pensamos no lança-perfume e, assim, chegamos ao perfume alfazema, que trazia um equilíbrio entre a tradição de uso na infância para, entre outras finalidades, relaxar a criança, e a possibilidade do segundo sentido, como droga.

EU,
Pensei em cheirar perfume.
Quando era menino
e tinha medo
e doía a barriga
mamãe me passava
perfume alfazema
pra me acalmar.

(Gallina, 2024, p. 20, trad. nossa)

GIULIA

Além disso, assim como no outro grupo, tínhamos que manter o erotismo nas falas.

É verdade. A relação entre o Mudo e a Goleadora se dá na admiração mútua, na paixão pelo futebol e, também, no sexo. O futebol e o sexo se mesclam e se contaminam nas falas dos dois. O jogo é a relação, a relação é o jogo, dentro e fora da metáfora.

Tivemos que nos atentar a isso para manter a sutileza da dubiedade ou a forma mais explícita sempre que necessário.

ELA,
Me machuca Mudo
enche a perna
rompe meus ligamentos cruzados
faz minha pele alucinar
enche o meu corpo de marcas
para que no consultório do
América Futebol Clube
quando fizerem a revisão médica
você apareça em todas as radiografias.
[...]
EU,
[...]
Tiro sua camisa do Boavista
como se roubasse a bandeira
de um cara da organizada inimiga
da mesma forma
tiro meu short
e como um vampiro costeiro
depois de uma temporada de inverno
vou chupar seu sangue verde do Boavista
pra arrancar e terminar a partida
dentro de você.

Entro
não sei bem como
mas entro
e minha respiração se inquieta
a ponto de ficar com
um pulmão a menos

(Gallina, 2024, p. 39–41, trad. nossa)

GIULIA

Um momento que ficou marcado para mim foi a tradução do gol do Mudo, que é também seu gozo. A Goleadora narra como *La mandaste/a guardar*, para o que meu pai sugeriu a clássica “pimba na gorduchinha”! Por mais tentadora que fosse essa sugestão, achamos cômica demais para um momento de ejaculação que, no original, não carrega tanto humor, então, optamos por *Guardou/lá dentro*. Mas a sugestão ficou no coração.

IV. De como armamos os passes finais

Ainda sobraram as didascálias — trechos que abrem cada cena, fazendo uma síntese do que acontecerá. Foi a Orquídea quem pegou para si a missão dessas partes, optando por manter uma linguagem mais elevada, numa brincadeira com a tradição do teatro.

ORQUÍDEA

Parti de uma tradução mais “direta” primeiro, sendo mais literal, digamos assim, para depois fazer os ajustes de acordo com o vocabulário, o ambiente e o momento da peça. São, num geral, trechos mais sóbrios do texto porque situam a leitura em relação ao cenário, ao tempo etc. Ainda assim, as didascálias têm um estilo próprio de escrita. Em uma delas, no início da partida disputada entre os dois personagens, por exemplo, observei que acontecia uma progressão rítmica em uma listagem feita quase para tirar o fôlego, o que acompanha a crescente erótica do restante do texto.

Dos pesadelos do Mudo, do medo da Goleadora, da partida que jogam, da transpiração, do sangue, dos beijos, da guerra, da poesia, do pranto, do fantasma do América, do buraco na areia e muitas outras coisas dignas de serem contadas.

(Gallina, 2024, p. 21, trad. nossa)

Já os cantos de torcida, que entremeiam vários momentos da peça, ficaram por conta de Lucas, Bustilho e Adriana. Os três reuniram sua experiência de estádio e de poesia para recriar as composições de *Los días de la fragilidad*.

BUSTILHO

Olhamos para alguns dos cantos de torcida mais tradicionais que conhecíamos e seguimos o procedimento de alguns deles, mesclando, com algumas nuances de sentido, com os cantos da peça. Geralmente as músicas de torcida fazem a releitura ou paródia de algum hit. Foi assim que testamos até chegar ao primeiro canto, imaginado com a melodia de “Não quero dinheiro”, do Tim Maia. Na canção original, tinha uma situação de perseguição de polícia para mostrar essa devoção total ao time. Nossa versão, somando esses dois aspectos, ficou assim:

A semana inteira
fiquei esperando
fugi da polícia

pra te ver jogando
quando a gente ama
não mede esforço
pra te ver ganhar.

(Gallina, 2024, p. 47, trad. nossa)

BUSTILHO

Já um outro, que a mãe da goleadora cantava para ela desde pequena, tinha que ter a característica da canção de ninar, da *canCIÓN de cuna* argentina. Por isso, optamos por parodiar “Brilha, brilha, estrelinha”.

Brilha, brilha, Boavista
quero ver você jogar
vou cantar o tempo todo
vim pra ver você ganhar

brilha, brilha, Boavista
vista o manto do verdão
Macaé não tem camisa
ele tem pano de chão

brilha, brilha, Boavista
pro hospício não vou não
hoje eu vou pra Saquarema
ver você ser campeão

(Gallina, 2024, p. 9–10, trad. nossa)

Mais um trecho traduzido separadamente foi um poema de que a Goleadora se lembra depois de ter um sonho em que era o Messi. Um pequeno poema, que ficou a cargo da Giulia traduzir.

GIULIA

Fui atrás e descobri que é um poema que existe e não existe no mundo. O autor faz como uma tradução inventada de um poema chinês de alguma dinastia... Meu irmão tem um amigo chinês, então pedi que ele traduzisse para o mandarim para ver se eu achava alguma coisa, mas não achei. Então, mesmo com as pesquisas, acabei traduzindo ao pé da letra mesmo.

Comerei e beberei devagar
para ter a força
de quem olha uma árvore
pela primeira vez.

(Gallina, 2024, p. 27, trad. nossa)

Foi interessante perceber, à medida que lemos e traduzimos, como a cultura oriental é importante para essa história. A referência aos samurais para caracterizar o estilo de jogo do time, ao anime Dragon Ball para falar do Messi, à técnica de plantio sino-japonesa do bonsai para falar do nascimento de um bebê — esses são só alguns exemplos de como isso acontece.

A partir desse trabalho de tradução feito a tantas mãos, *Os dias de fragilidade* tomou forma. Nos reunimos num dia extra para reler a peça traduzida em equipe fazer uma revisão final e apresentá-la a nós mesmos e a alguns poucos convidados, numa tentativa de leitura mais dramática. Rimos e nos emocionamos, como da primeira vez. Mas não. Totalmente diferente. Agora fazíamos parte, tínhamos tomado o texto para nós. Nasceu, ali, outro texto.

De como a oficina reverberou nas aulas de tradução e vice-versa

Logo depois do fim da oficina, começaram as aulas do mestrado. Dentre elas, as do curso “A tradução na pesquisa acadêmica”, ministrado no qual lemos juntos textos fundamentais da teoria da tradução e os usamos para pensar questões pontuais dos trabalhos práticos que estávamos fazendo. Ao longo de todo o curso, a oficina e a peça não saíam da minha cabeça. Retorno às minhas anotações feitas em aula, retornam junto as manhãs no PACC. O que me parece é que vivemos, naquelas semanas, aquilo que um tempo depois seria traduzido e sistematizado por essas leituras.

Com *A tarefa do tradutor*, de Walter Benjamin, aprendi (transcrevo minha nota): *o essencial de uma obra poética não é a comunicação, mas alguma outra coisa*. Mas, de fato, eu entendi que já tinha aprendido, quando ouvimos pela primeira vez o original de *Los días de la fragilidad* e houve aquele estranhamento, aquele não entendimento, e, ainda assim, o encanto. Esse encanto, que tentamos a todo tempo capturar em nossa leitura e tradução, pode ser o chamado a que Derrida se refere quando diz que *o tradutor é aquele que ouve e responde ao chamado do original*. Nossa tradução, feita de um tatear no escuro, foi um *modo de conhecer o original* como Benjamin sugere, levando *a vida do original a alcançar seu desdobramento*.

Além disso, ao longo de todos os encontros, nós experienciamos juntos a sensação de não dar conta do texto com plenitude, de deixar escapar sentidos e formas, impossíveis em nossa língua e cultura. Mas, de todo modo, isso não nos abalou a ponto de nos paralisar diante daquele texto. Meu palpite é que nos empolgamos ao ver alguma coisa nova se criando, novas piadas e alternativas imperfeitas surgindo, desnaturalizando nossa própria língua, semelhante ao que Grada Kilomba (2019) mostra na carta que escreve à edição brasileira de *Memórias de plantação*. E como Édouard Glissant (2021) sugere em *Traduzir a relação das línguas: existe uma hospitalidade na tradução, ao suportar a presença do outro, sem compreendê-lo, com lacunas*. A sala cheia de gente pensando sobre o mesmo texto, dividindo-se e juntando-se, cada um colaborando com o que tinha, passando a bola quando se via encurralado, fez com que dificuldades inerentes à tradução deixassem de ser um sufoco para tornarem-se também um jogo, a nossa própria partida de futebol.

Assim chegamos aos dias de fragilidade — mais que a versão de uma peça, um trabalho coletivo de leitura e criação. Os livros puderam ser recentemente editados pelos próprios membros do Núcleo Edição, graças ao apoio da FAPERJ, e, logo, alguns exemplares estarão disponíveis na Faculdade de Letras.



Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. *In: Escritos sobre mito e linguagem*. Trad. Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011.

CAMPOS, Haroldo de. *Transcrição*. *In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma M.* (org.). São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALLINA, Andrés. *Los días de la fragilidad*. Os dias da fragilidade. Trad. Laboratório da Palavra. Rio de Janeiro: PACC/UFRJ, 2024.

GLISSANT, Édouard. Traduzir a relação entre as línguas. Tradução, apresentação e notas de Henrique Provinzano Amaral. *TradTerm*, São Paulo, 2021, v. 39, p. 196–215. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm>. Acesso em: 6 mai. 2024.

KILOMBA, Grada. Carta à edição brasileira. *In: Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. Campinas: Autores Associados, 2013.

Recebido em: 19/11/2024

Aceito em: 22/01/2025

ⁱ **Mabel Boechat Telles** é mestranda em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Licenciatura Letras Português-Literaturas pela mesma universidade. Na graduação, atuou como monitora do departamento de Ciência da Literatura e extensionista do Laboratório de Teorias e Práticas Feministas (PACC/UFRJ). Atualmente integra o Laboratório da Palavra (PACC/UFRJ). **E-mail:** mabelboechat@letras.ufrj.br

CRÍTICA E INVENÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA OFICINEIRA DA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

[CRITIQUE AND INVENTION:
A WORKSHOP EXPERIENCE AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA]

EDUARDO COELHOⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-8342-8066>

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

Resumo: Considerações a respeito das oficinas de escritura nas universidades brasileiras, francesas e argentinas. Problematização acerca da desidratação da crítica literária e a necessidade de reagir ao que Martín Kohan caracterizou como “retrocesso social da crítica”. Relato e análise sobre a disciplina “Oficina de oralidade e escritura”, oferecida pelo curso de Letras da Facultad de Humanidades da Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palavras-chave: oficinas; crítica; escritura; invenção; relato

Abstract: Considerations regarding writing workshops in Brazilian, French, and Argentine universities. Problematization of the weakening of literary criticism and the need to respond to what Martín Kohan characterized as the “social regression of criticism”. Report and analysis of the course “Orality and writing workshop”, offered by the Literature program at the Faculty of Humanities of the Universidad Nacional de Mar del Plata.

Keywords: workshops; criticism; writing; invention; report

O estado da questão

No Brasil, especialmente neste século, oficinas de escritura propagaram-se notavelmente: são oferecidas em escolas e universidades, centros culturais, livrarias, festas literárias, hospitais e prisões e realizadas também por meio de tecnologias digitais que se popularizaram desde o período de isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.

A palavra “oficina”, referente à produção literária, tem designado práticas de escrita que começavam a se disciplinarizar no pós Segunda Guerra Mundial, em universidades inglesas e norte-americanas que buscavam a reformulação de seus currículos. Foi naquela altura que se organizaram cursos de *creative writing*, que não necessariamente se valiam de oficinas (Mcgurl, 2011). Depois, na França do fim dos anos 1960, a disciplinarização das oficinas se manifestava a partir dos *ateliers d’écriture*, que aproveitavam, ao mesmo tempo, a experiência norte-americana e métodos da Ouvroir de Littérature Potentielle – OuLiPo, com suas “restrições” (Houdart-Merot, 2018, p. 25–29). Em relação a países latino-americanos, a Argentina tem se destacado desde os anos 1970 pela proliferação de *talleres literarios*, que de tão disseminados impactaram e ainda impactam na vida sociocultural de uma série de cidades (Logan, 1995), como Bahía Blanca, Buenos Aires e Mar del Plata. Os *talleres literarios* chegam a ser definidos como “tradición literaria argentina” no artigo “El oficio del taller como dispositivo de escritura creativa” (García, 2016, p. 7).

Na Argentina, apenas recentemente, como no Brasil, as oficinas se disciplinarizaram como matéria obrigatória em algumas universidades. Lá, porém, a disciplinarização das oficinas como matéria optativa foi um pouco anterior, constando, nos anos 1990, no projeto pedagógico e na organização curricular de instituições como a Universidad Nacional de Mar del Plata, que formulou “Taller de lectura y crítica”. Apesar da falta de dados sistematizados acerca dessa disciplinarização nas universidades argentinas, uma breve consulta em sites de suas universidades revela que os *hermanos* estão muito mais avançados em comparação ao quadro brasileiro. Aqui, a disciplinarização começava apenas em 2009, com os cursos de graduação, mestrado e doutorado em Escrita Criativa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Entre as 107 universidades brasileiras, apenas 16 oferecem, hoje, cursos desse tipo (Abed, 2021, p. 29–30), embora a quase totalidade das faculdades de Letras apresentem oficinas mediante ações extensionistas, enquanto um número menor organiza disciplinas optativas. Na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos 2000, as iniciativas oficinairas da professora Ana Alencar, relacionadas à OuLiPo, também foram pioneiras.

Sob certo ponto de vista, a disciplinarização irrisória da escrita literária no Brasil tem um aspecto positivo, uma vez que está garantido às oficinas uma flexibilidade de funções, métodos e objetivos muito ampla e inventiva. Quadro semelhante também pode ser constatado na Argentina, onde, contudo, as práticas oficinairas se consolidaram há mais tempo, o que se comprova através de livros de crítica sobre *talleres* publicados nos anos 1980, como *El libro del grupo Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura* (1981), de Mario Tobelem, e *Talleres de escritura. Con las manos en la masa* (1988), de Maite Alvarado e Gloria Pampillo. Já no Brasil, na área de Letras, a primeira investigação registrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações data de 2010¹, intitulada *A (re)escrita no processo de criação: um estudo enunciativo de rascunhos em oficina literária*, de Viviane Maria da Silva Grespan, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo. Nessa dissertação de mestrado, não consta qualquer referência bibliográfica a respeito de oficinas. Livros de crítica sobre oficinas de criação vieram a público somente a partir dos anos 2010, mas a maioria deles trata de experiências de caráter pedagógico-didático ou terapêutico.

Em relação à Argentina, o impacto das oficinas de criação literária foi destacado por Joy Logan, em seu artigo “El taller literario y los contornos culturales de Argentina: un bosquejo”:

A diferencia de programas talleristas latinoamericanos más célebres que han servido para promover la alfabetización, el movimiento argentino se ha dedicado a otros fines. Por un lado, el taller literario argentino, sin reconocer divisiones sociales, educativas, económicas, o geográficas, ha animado a miles y miles de estudiantes, trabajadores, profesionales y amas de casas, a reexaminar su percepción de la literatura y su disposición y talento para la escritura (Logan, 1995, p. 253)².

¹ Pesquisa realizada através da palavra “oficina” no campo de busca por títulos de dissertações e teses.

² Destaco que, da publicação do artigo de Logan (1995) para cá, outros países latino-americanos também se lançaram à diversidade de objetivos com que oficinas de escrita literária são mobilizadas. Isso ainda pode

Nesse sentido, os *talleres literarios* argentinos se caracterizam pela heterogeneidade dos seus espaços de realização (institucionalizados e não institucionalizados), do seu público-alvo e dos seus objetivos, o que pode ser igualmente constatado no cenário brasileiro, que começava a se manifestar a partir dos anos 1990, sobretudo fora das universidades. Foi então que projetos realizados em periferias das maiores cidades do Brasil se lançavam à oferta de oficinas para formar novos escritores e deslocar o centro do circuito literário. Assim, elas ocupavam uma função relacionada ao desenvolvimento de uma política cultural de visibilização de comunidades marginalizadas.

É importante destacar, ainda, que a baixa disciplinarização da escrita literária no Brasil consiste num reflexo elitista de uma certa aversão acadêmica às práticas e ao compartilhamento de técnicas de criação nos espaços universitários das Letras, igualmente observada em relação à escrita científica em diversas áreas, como Robson Cruz apontou em seus resultados de pesquisa, entre os quais se encontram os livros *Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido* (2020), *Diário de um artigo inacabado* (2023) e *O mal-estar da escrita acadêmica* (2024). Mediante suas investigações, Robson Cruz tem abordado não apenas estratégias para destravar a escrita acadêmica, como também as consequências maléficas do não compartilhamento de técnicas de escrita científica no processo de formação acadêmica, o que, inclusive, tem afetado a saúde mental de estudantes.

Além disso, se as oficinas, na prática, têm se proliferado notavelmente em diversos espaços de ensino e cultura, o mesmo fenômeno não é percebido em torno dos estudos de teoria da literatura e literatura comparada: são escassas as pesquisas e publicações sobre oficinas mesmo nas universidades onde há cursos de escrita literária ou criativa, cujos resultados consistem principalmente em textos literários. Não à toa, os autores do artigo Revisão bibliográfica: oficinas afirmam que,

[...] quando consultada a literatura científica, percebe-se que poucas são as publicações [brasileiras] que se dedicam a conceituá-las: predominam textos nos quais as oficinas são os meios para o desenvolvimento de um tema [como ensino ou terapia], dificilmente são o objeto de estudo em questão (Joaquim; Camargo, 2020, p. 2)³.

ser observado em relação ao público-alvo e aos espaços onde oficinas são realizadas. A Colômbia é um exemplo notável disso.

³ Este artigo se dedica à análise da produção em revistas científicas referente ao quadriênio 2013–2016 de avaliação da CAPES.

Torna-se muito evidente uma série de lacunas importantes, de um ponto de vista crítico-teórico, inclusive no que se refere às diferenças entre a escrita criativa e a oficina, que muitas vezes parecem designar a mesma atividade. A escrita criativa até pode oferecer práticas oficinairas, ou seja, a própria oficina pode ser compreendida como um dispositivo disso que se nomeia como “escrita criativa”, mas oficinas requerem práticas coletivas, convivência, envolvem a produção de um grupo de pessoas que tendem a compartilhar suas experiências de escritura e seus textos. Além dos disparadores desenvolvidos para desencadear a produção textual — alvos de algumas pesquisas —, é importante levantar questões concernentes às oficinas como objeto de pesquisa, problematizando a sua escassez nos currículos das faculdades de Letras brasileiras no que diz respeito à própria escrita acadêmica. Devemos levar em conta, nesse caso, o que pode ser feito para combater a desidratação por que a crítica está passando no Brasil e no mundo.

Em outras palavras, podemos afirmar que as oficinas se destinam quase que exclusivamente, no Brasil, ao que se chama tradicionalmente de “escrita criativa”, voltada especialmente para a produção de contos, romances, poemas e roteiros de filmes. Embora sua presença em currículos de Letras seja pequena, a sua falta em relação à produção crítica é ainda mais preocupante. A produção de textos críticos fica à margem. Neste momento em que a crítica minguava entre os estudantes mais jovens, que não leem a produção acadêmica como as gerações passadas, talvez devêssemos nos concentrar na difusão de práticas oficinairas voltadas para a produção de artigos científicos, ensaios, entre outras formas de crítica contemporânea que se notabilizam pelo hibridismo da linguagem, como podemos verificar mais comumente na Argentina, em livros como *Bello como la flor de cactus* (2019), de Ana Porrúa, uma série de passagens de *Los diarios de Emilio Renzi*, de Ricardo Piglia, com três volumes — *Años de formación* (2015), *Los años felices* (2016) e *Um día en la vida* (2017) —, *Un poema pegado en la heladera* (2024), de Martín Prieto, entre muitos outros.

Contudo, mesmo na Argentina, reclama-se da desidratação da crítica acadêmica como uma das consequências da hegemonia da indústria cultural. Em 8 de maio de 2024, Martín Kohan esteve na Universidad Nacional de Mar del Plata a convite do grupo de pesquisa “Literatura, política y cambio”⁴, discutindo de maneira instigante o que ele

⁴ O grupo de pesquisa “Literatura, política y cambio” é coordenado pelo professor Edgardo Berg e por Nancy Fernández. Agradeço ao professor Martín Pérez Calarco, membro desse grupo, por ter me chamado para acompanhar a palestra.

chamou de “retrocesso social da crítica”. Em sua palestra, Martín Kohan partiu de uma entrevista concedida por Juan José Saer a Daniel Link para o “Radarlibros” (site *Página 12*, 11 de novembro de 1999), na altura em que Saer lançava sua reunião de artigos, *La narración-objeto*. Segundo ele, a indústria cultural se “ha degradado tanto que ya ni siquiera es cultura”, substituindo a crítica por textos mais semelhantes a releases, meramente informativos. Nessa entrevista, Daniel Link apontou que, para Saer, “es precisamente la mercantilización extrema de la literatura lo que cancela la posibilidad de circulación de crítica”. Já Martín Kohan, em sua palestra, destacou a potencialização desse problema diante do surgimento das tecnologias digitais, atualizando o debate entre Saer e Link.

Frente ao problema do “retrocesso social da crítica”, bem como das inúmeras oficinas de “escrita criativa” ofertadas dentro e fora das universidades argentinas, Martín Kohan observou que, mesmo entre oficinairos, a crítica parece inadequada à noção de criatividade, como se não existisse, na crítica acadêmica, uma pluralidade de faturas manifestada em artigos, ensaios e até mesmo em comunicações de congressos, seminários etc. Ele perguntava então por que as universidades não se organizavam para disponibilizar oficinas de produção de textos críticos, já que fora das universidades há uma notável oferta de oficinas de escrita criativa ou literária.

Durante três meses, de 1º de maio a 31 de julho de 2024, no âmbito do programa de internacionalização da CAPES, o PrInt, através de uma bolsa de pesquisa, tive a oportunidade de atuar como professor visitante sênior na Facultad de Humanidades da Universidad Nacional de Mar del Plata, onde acompanhei as aulas da disciplina “Taller de oralidad y escritura I”, ministradas por Matías Moscardi e Flavia Garione. Essa experiência me mostrou um caminho possível referente à associação entre crítica e inventividade por meio da disciplinarização de oficinas de produção textual. Pretendo justamente relatar de que maneira Moscardi e Garione organizaram e conduziram as aulas de “Talleres de oralidad y escritura I” e como se tornava perceptível um movimento gradativo de adensamento do pensamento crítico acompanhado do aumento de invenção presente na produção textual de seus estudantes.

Nesse sentido, torna-se relevante introduzir o relato com um breve histórico da disciplinarização de oficinas na Universidad Nacional de Mar del Plata, de modo a compreendermos melhor a maneira como foi se construindo o atual Plano de Trabalho

Docente (PTD). O histórico foi viabilizado por intermédio de depoimentos de Ana Porrúa, Carlos Fratini, Flavia Garione e Matías Moscardi, a quem agradeço a inestimável colaboração. Em grande medida, esta próxima seção consiste em colagens das informações que eles me passaram.

A construção de uma proposta inovadora (1994–2024)

Na Universidad Nacional de Mar del Plata, conforme Ana Porrúa, práticas oficinairas foram adicionadas como disciplina optativa à carreira de Letras em 1994, constando no Plano de Estudo como “Taller de lectura y crítica”. Porém, a educação argentina estava sofrendo algumas mudanças de viés fortemente neoliberal impostas pelo Ministério da Educação do então presidente Carlos Menem (1989–1999), as quais se estabeleceram a partir da Ley Federal de Educación nº 24.195, aprovada em 1993. Como resposta às mudanças que estavam sendo executadas pelo governo, “Taller de lectura y crítica” foi substituída por “Taller de oralidad y escritura I” em 1995. Ainda nesse ano, criaram a disciplina “Taller de oralidad y escritura II”. Já em 2000, “Taller de oralidad y escritura I” foi instituída como disciplina obrigatória, enquanto “Taller de oralidad y escritura II” permanecia uma disciplina eletiva.

Ana Porrúa também explicou que a abertura dessas disciplinas foi realizada por sugestão de Gustavo Bombini e de María Coira, que lecionava “Teoría y crítica literaria” na Universidad Nacional de Mar del Plata. Foram eles dois que estimularam Ana Porrúa e María Adelia Díaz Röoner, ambas professoras dessa mesma universidade, a desenvolverem um programa para combater os déficits de formação de jovens ingressantes no curso de Letras. Afinal de contas, eles estavam sendo negativamente afetados pelos planos de reformulação do ensino médio. Tratava-se de uma articulação a princípio informal, desencadeada por vínculos de afeto e pelo interesse comum acerca dos problemas relacionados às práticas oficinairas de escritura, de que Gustavo Bombini, ao lado de Gloria Pampillo, Maite Alvarado, entre outros, foi um promotor indispensável no contexto da educação formal.

Nessa altura, embora não estivesse inserido na universidade como professor, Gustavo Bombini já havia participado de iniciativas importantes em torno da promoção de oficinas no ensino, como evidencia o livro *El nuevo escriturón*, lançado em 1993 por

ele, Maite Alvarado, Daniel Feldman e Istvan, contando com ilustrações de Oscar Rojas e Istvan. O livro tinha como objetivo servir como um meio de aprendizagem da escritura pelas crianças. Não à toa, *El nuevo escriturón* veio a ser reeditado com apoio da Unidad de Publicaciones da Secretaria de Educación Pública do México, que o adotou em mais de 30 mil escolas primárias do país, disponibilizando 150 mil exemplares a professores e estudantes para seu uso na alfabetização.

Alguns princípios dessa obra revelam, notavelmente, a mobilização de estratégias adotadas na Argentina desde o surgimento do Grafein, com sua ênfase no *fazer*. Maite Alvarado, uma das autoras de *El nuevo escriturón*, participou desse grupo que, organizado em 1974, funcionou como um laboratório de produção de textos na Universidad de Buenos Aires (Bas; Colussi, 2024). As influências de Grafein sobre *El nuevo escriturón* podem ser constatadas em sua introdução, na qual se encontram “Recomendaciones y advertencias para sacar mejor provecho del libro”. Entre elas, acerca do impacto de Grafein sobre iniciativas oficinairas, destaco especialmente este item: “4. Las actividades te hacen ordenar, transformar, reducir y ampliar textos, describir, narrar, combinar palabras y partes de palabras, jugar con el abecedario y con el vocabulario e inventar historias. En cada capítulo se presta más atención a alguna de estas cosas” (Bombini *et al.*, 1993, p. 4).

Os verbos que compõem a quarta recomendação correspondem a recursos frequentemente usados nas oficinas de escritura elaboradas por Grafein, como o verbo “jugar” [“brincar”], tão avesso às práticas tradicionais de redação a que parte dos professores e estudantes da Universidad de Buenos Aires se opunham. A ideia de avanço progressivo das habilidades de redação é outro aspecto relevante.

Estou fazendo observações a respeito de Grafein e *El nuevo escriturón* por eles terem, acredito, contribuído indiretamente para a concepção da disciplina “Taller de oralidad y escritura I”, conduzida por Ana Porrúa e María Adelia Díaz Röner sob o estímulo de Gustavo Bombini e María Coira. Esse lastro foi mantido em seguida, ao se discutir a reformulação do programa de “Taller de oralidad y escritura I” no final de 2023, quando Ana Porrúa estava próxima de sua aposentadoria. A influência de Grafein e *El nuevo escriturón* não representa uma singularidade dessa disciplina, pois suas iniciativas foram assimiladas por uma série de atividades de escritura desenvolvidas na Argentina, dentro e fora da academia. Trata-se da norma, e não da exceção.

A incidência de princípios fundamentais da tradição oficineira argentina sobre a matéria de “Taller de oralidad y escritura I” pode ser constatada, também, em outras duas “Recomendaciones y advertencias para sacar mejor provecho del libro” de *El nuevo escriturón*: “6. Es importante que otros lean lo que escribís. Leé tus textos a tus compañeros y amigos o intercambiálos con los ellos.”; “8. Corregi y reescribi tus textos todas las veces que sea necesario.”.

Da sexta advertência, atente para o compartilhamento de textos; já na oitava recomendação há um dos aspectos mais importantes das dinâmicas de produção textual desenvolvidas através das oficinas dos anos 1970 na Universidad de Buenos Aires, que é a reescritura. Em suma, o grupo de autores de *El nuevo escriturón*, de modo semelhante ao Grafein, propunham o abandono do velho pacto entre escrita e revelação, defendendo, em seu lugar, o pacto entre escritura e reescritura/processo; no lugar do gesto criativo solitário, do escritor em sua torre de marfim, nesse livro se favorecia o lúdico, a sociabilidade e a vida comunitária a serem experimentadas desde a infância.

O programa reformulado da disciplina aqui analisada, que começava a ser executado no primeiro semestre de 2024, não abriu mão desses princípios fundamentais. Além de Ana Porrúa, Matías Moscardi e Flavia Garione, participaram da reformulação da disciplina a professora Marina Sztainberg e os “adscriptos”⁵ Carlos Fratini e Camila Pastorini Vaisman.

Assim como antes de sua reformulação, as aulas de “Taller de oralidad y escritura I” somam cinco horas de atividades por semana: três horas de aulas chamadas “plenárias”, ministradas por Matías Moscardi, e duas horas das chamadas “comisiones”, ministradas por Flavia Garione⁶. As “comisiones” eram oferecidas logo após as “plenárias”.

Matías Moscardi, Flavia Garione e Carlos Fratini relataram que, com a iminência da aposentadoria de Ana Porrúa, em 2023 eles pensaram em articular, com ela, uma disciplina de “Taller de oralidad y escritura II”, tratada como uma despedida da querida mestra. Eles então se reuniram para fazer um curso mais encaminhado à inventividade —

⁵ “Adscriptos” são estudantes vinculados a equipes de docência e pesquisa que, entre outras funções, atuam como assistentes em sala de aula sob a supervisão do(a) professor(a) responsável pela oferta de uma disciplina. Em 2024-1, Carlos Fratini e Camila Pastorini Vaisman estavam sendo supervisionados por Matías Moscardi. Outros “adscriptos” que auxiliaram a disciplina chamam-se Victoria Molina, Yael Luján, Martín Devoto y Amparo Santos.

⁶ Não havia apenas um tempo de “Taller de oralidad y escritura I” no primeiro semestre de 2024. Matías Moscardi e Flavia Garione tinham outras turmas dessa matéria, bem como Daniel Nimes e Marina Sztainberg.

uma marca de Ana Porrúa —, explorando a produção literária por meio do aproveitamento de alguns exercícios que já tinham desenvolvido antes, só que isoladamente.

Em 2024, logo após a aposentadoria de Ana Porrúa, Matías Moscardi assumiu a coordenação de “Taller de oralidad y escritura I” e propôs um deslocamento programático. Historicamente, essa matéria era dedicada aos fundamentos da crítica literária, buscando escalonar e facilitar o processo de composição de um texto crítico. Dessa maneira, estudantes recém-matriculados na carreira de Letras podiam conhecer alguns dos seus fundamentos de produção.

A disciplina e seu caráter de introdução à crítica literária, tal como havia sido concebida em sua origem, mantinham sua inquestionável importância, mas a experiência de planejar “Taller de oralidad y escritura II” de forma mais experimental, como despedida de Ana Porrúa, provocou em Matías Moscardi o interesse de fundir o que fizeram no segundo período de 2023 com os princípios já sedimentados após trinta anos de oferta de “Taller de oralidad y escritura I”. O deslocamento programático a que me referi dizia respeito, portanto, à tentativa de compreender a crítica a partir de uma perspectiva relacionada à ideia de inventividade.

Flavia Garione esclareceu que não se tratava de uma iniciativa inédita. Por volta de 2015, Ana Porrúa já fazia algumas experimentações nesse sentido, estimulando a escrita literária em sala de aula: trabalhou colagens com estudantes, entre outras técnicas e procedimentos. Por meio de “Taller de oralidad y escritura II”, eles procuravam intensificar uma tendência que ia revelando não apenas questões teóricas e práticas instigantes (caso da relação entre crítica e literatura), mas também respondendo a um interesse crescente de estudantes que se lançavam à carreira de Letras motivados pela escrita dita criativa.

Havia uma mudança de foco em andamento iniciada em 2015, porém o método de construção das oficinas se mantinha pautado nas “consignas” [“comandos”], já elaboradas por Grafein e pela OuLiPo. Anteriormente às experimentações de Porrúa, a matéria contemplava apenas a crítica: os comandos intentavam a escritura de parágrafos, argumentações e contra-argumentações, articulações de uma citação etc. Segundo Moscardi, era uma matéria que funcionava como uma introdução à crítica literária por meio da leitura, da escritura e da fala sobre a literatura, o que também foi destacado por Carlos Fratini.

A novidade central da reformulação de “Taller de oralidad y escritura I” é que, *a partir do primeiro semestre de 2024, os estudantes passariam a escrever seus textos literários, experimentais*, lendo suas próprias produções em sala de aula, mas sem dispensar a leitura de outros textos (críticos, teóricos e literários), ainda acompanhada da produção crítica.

“Taller de oralidad y escritura I” (2024)

Para finalizar, gostaria de fazer considerações que resultam da oportunidade que tive de acompanhar os módulos 2 e 3 de “Taller de oralidad y escritura I” entre maio e julho de 2024. Pretendo, agora, tratar de alguns aspectos reveladores da consistência de sua proposta; levo em conta, nesse sentido, a possibilidade de adaptarmos estratégias e métodos desenvolvidos pelos docentes e discentes da área de Letras da Universidad Nacional de Mar del Plata, com a finalidade de apresentar iniciativas que podem responder às demandas urgentes relacionadas ao “retrocesso social da crítica”, ainda mais notável aqui, onde, aliás, o volume de leitura per capita está diminuindo, segundo a última pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2024).

A disciplina havia sido estruturada através de três módulos, a serem desenvolvidos por meio das “plenárias” (primeiro tempo de aula) e das “comisiones” (segundo tempo). A diferença básica que se estabelecia entre um tempo e outro dizia respeito ao maior vínculo com a leitura e a escritura crítica nas “plenárias”, enquanto nas “comisiones” Flavia Garione aproveitava o debate do primeiro tempo, com a finalidade de os alunos chegarem à produção literária. Por fim, dessa maneira, havia o entrelaçamento articulado entre teoria e prática, entre crítica e literatura: uma leitura era feita em função da escritura da crítica e, mediante outra leitura, firmava-se a proposta de escrever a literatura. Os dois professores, Moscardi e Garione, estimulavam uma dinâmica de retroalimentação entre crítica, teoria e literatura.

De acordo com o Plano de Trabalho Docente (PTD), o primeiro módulo tratava de “Dispositivos sensoriales y cartográficos de escritura”; o segundo, de “Dispositivos maquínicos de escritura (literatura potencial)”; o terceiro, de “Dispositivos de clasificación y ordenamiento (diccionarios y enciclopedias literarias)”.

De imediato, na primeira aula “plenária” que pude seguir, ministrada por Matías Moscardi no dia 2 de maio, impressionou-me o número de obras que estavam sendo trabalhadas por ele com os estudantes a respeito dos “dispositivos maquínicos”. Eram obras crítico-teóricas e literárias: *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital* (2015), de Kenneth Goldsmith; *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología* (2012), de Claudia Kozak, priorizando as seções “Ciberliteratura”, “Digital”, “Poéticas tecnológicas”, “Técnica” e “Tecnología”, “Un lugar para la poesía en tiempos de algoritmos. Tecnopoéticas digitales argentinas”, de Fernanda Mugica, publicado em 2022, *Veinte apuntes para la literatura argentina del siglo XX* (2022), com organização de Bernardo Orge e Nieves Battistoni. Já para a aula de “comisiones”, realizada em seguida, havia a recomendação prévia de leitura de *Diarios* (s./d.), de Édouard Levé, e o texto “Diario”, disponível em *Conceptos de literatura moderna* (1991), de Jaime Rest.

Essas eram as obras referentes apenas às duas aulas do dia 2 de maio, algumas das quais seriam retomadas nas aulas seguintes, que introduziriam novas referências bibliográficas para a discussão sobre “clasificación y ordenamiento”, como *200 ideas de libros* (2017), de Mariano Blatt, e *Método fácil y rápido para ser lector* (2023), de Eduardo Berti. Contudo, ambos os professores — Moscardi e Garione — não deixavam de avaliar o todo, pois a bibliografia do primeiro tempo (“plenárias”) estava articulada com a do segundo (“comisiones”), o que, por sinal, me pareceu um método muito enriquecedor para a verticalização da leitura crítico-teórica.

Em 2 de maio, Matías Moscardi problematizou algumas questões tanto sobre a escritura não criativa quanto sobre a produção da leitura crítica voltada para os dispositivos maquínicos de escritura. Sua problematização explorava dúvidas que estudantes levantavam no início dessa aula em que eles iam ler um prólogo dedicado a *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* (2007), de Pablo Katchadjian. O comando de produção do prólogo, apresentado na aula anterior, exigia a escritura de um parágrafo que articulasse uma citação extraída do livro *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital* (2015), de Kenneth Goldsmith. Assim, havia a necessidade de ler não apenas a literatura, mas também a teoria relacionada ao texto literário sob análise.

Embora colegas que lecionavam “Taller de oralidad y escritura I” destacassem sobretudo os exercícios de escritura, havia na primeira aula e nas subsequentes um caráter

de orientação coletiva muito valioso. Essa disciplina consistia numa introdução à crítica literária e à escritura de invenção, funcionando ainda como uma notável iniciação à pesquisa científica. À medida que os estudantes liam em voz alta seus textos críticos, às vezes mencionando a dificuldade que sentiram de redigi-los, Moscardi destacava que tudo dependia de um processo, com uma aprendizagem que não se fazia imediata, tal como andar de bicicleta. Em quase toda a bibliografia do curso, havia a clara intenção — ora frontal, ora transversal — de desconstruir os conceitos românticos de criatividade e inspiração. A proposta de “Taller de oralidad y escritura I” voltava-se para a abertura democrática dos modos de fazer, que não requerem genialidade para se manifestar, mas desejo e trabalho.

Nesse movimento de orientação coletiva, Matías Moscardi perguntava o que os estudantes corrigiriam em um dos textos lidos, comentava o tom da voz crítica, o uso do vocabulário, a importância de ouvir as frases escritas para compor o ritmo textual, o perigo referente ao uso dos gerúndios, bem como a maneira de expor a leitura de um texto crítico (um exercício de oralidade), necessária para o futuro profissional de quem estará em congressos, seminários, entre outros eventos acadêmicos. Pouco a pouco, Moscardi ia sinalizando possibilidades de reescritura dos textos produzidos pelos estudantes, repetindo em alguns momentos que a escritura é um *proceso*, a solicitar uma continuada reescritura.

Além disso, à medida que os equívocos surgiam, tanto os formais quanto os de leitura crítica, os livros da bibliografia eram retomados por Moscardi, de maneira que a crítica servisse à leitura da própria produção dos estudantes e vice-versa. Logo, a escritura era configurada, também, como um método de aprendizagem. A mesma estratégia estava sendo adotada por Flavia Garione, que observou problemas como a extensão das orações e erros de ortografia na produção do corpo discente. Em meio a tais comentários, Matías Moscardi e Flavia Garione faziam perguntas caras à formação crítica: do que a crítica se ocupa? o que seria entender um texto?

Para a aula seguinte, os estudantes precisariam expandir o prólogo que haviam elaborado, incluindo uma nova citação, mas indireta, parafrástica. O andamento da disciplina investia na expansão do repertório de leitura crítica e no repertório de técnicas para escrever a crítica, a qual, por sua vez, participaria da construção mais consciente dos textos literários, desenvolvidos por meio das “comisiones”.

Nessa dinâmica de leitura, com uma bibliografia muito extensa, é importante abordarmos alguns fatores. A variedade de livros ampliava a possibilidade de estudantes encontrarem ao menos algumas poucas obras que, ao longo do curso, lhes despertariam o interesse para a crítica e para certas manifestações da literatura. O conjunto de livros mobilizavam, crítica e/ou teoricamente, “dispositivos sensoriales y cartografías”, “dispositivos maquímicos” ou “dispositivos de clasificación y ordenamiento” referentes à escritura: era, portanto, um repertório vasto de possibilidades de investigar e produzir literatura.

Por um lado, a vasta extensão bibliográfica parecia o risco maior da disciplina. No decorrer do curso, tornava-se perceptível que uma parte significativa dos estudantes não conseguia fazer as leituras recomendadas e as produções de textos. Os professores eram flexíveis, mas a evasão foi crescendo até o fim das aulas. Talvez, uma bibliografia mais compacta impeça que a frustração desestime a continuidade do trabalho dentro e fora de sala de aula.

Por outro lado, um dos pontos altos dessa disciplina se manifestava justamente na adequação dessa bibliografia e dos comandos elaborados pelos professores. Adequação bibliográfica é um ponto a que às vezes não atribuímos a devida importância nas práticas oficinairas. Trata-se de uma indiferença lamentável porque comandos de escritura devem ser extraídos daquilo que está sendo lido. Se não houver clareza acerca da necessidade de os comandos espelharem as técnicas e procedimentos encontrados num texto que serve de referência para a criação, conseqüentemente, a orientação produtiva de uma oficina pode ocasionar mais bloqueio do que destravar a escritura.

Ao contrário, por sua adequação e precisão curatorial, alguns livros da bibliografia selecionada para “Taller de oralidad y escritura I” de 2024 mostravam, inclusive, uma proposta semelhante a um comando de produção, como os *300 versos para la construcción de un proyecto orgánico* (2016), de Horacio Warpola, e *200 ideas de libros* (2017), de Mariano Blatt. Nos dois casos, as características dos livros, que reúnem propostas de fazer, contribuem para entender o desenvolvimento de comandos de escritura: “195. Este verso está interesado en utilizar intervalos métricos de una manera similar como se hace en la música y en la arquitectura, donde la armonía y la simétrica son esenciales para el capricho estructural” (Warpola, 2016, p. 29); “018. Biografías versificadas (o sea, en verso, es decir, em formato de poemas) de grandes poetas de la

historia”; “193. Um cómic basado en la vida de Macaulay Culkin. O un cómic donde el protagonista es Macaulay Culkin y le pasan cosas” (Blatt, 2017, p. 13; 59).

Em outras palavras, “Taller de oralidad y escritura I” funcionou, em 2024, como uma introdução à crítica literária, à escritura, à pesquisa científica e, também, uma introdução relacionada à própria concepção de práticas oficinairas pautadas através de comandos, as “consignas”. Havia em todas as formas de introdução a exigência de um ímpeto reflexivo, que se voltava para a prática em si — de ler, de criticar, de teorizar, de escrever a literatura. Obviamente, a matéria também introduzia métodos inovadores de ensino e aprendizagem.

Por fim, não é de menor importância destacar que “Taller de oralidad y escritura I” previa, em seu terceiro e último módulo, a preparação da mostra da disciplina. Como numa feira escolar de ciência, a mostra reuniria a produção artístico-literária desenvolvida pelos estudantes no decorrer do primeiro semestre, com a produção literária das turmas ministradas por seus professores (Matías Moscardi, Flavia Garione, André Nimes e Marina Sztainberg). Acerca disso, entrava em cena uma característica que preenche uma notável lacuna dos currículos de Letras, a materialidade dos textos e do livro. O preenchimento dessa falta consta no Plano de Trabalho Docente da seguinte maneira:

[...] el Taller I hace un fuerte hincapié [ênfase] en las prácticas — tanto literarias como críticas — y en la materialidad de los textos. Por lo tanto, pensamos que el pasaje al acto y al hacer literarios forman parte de las políticas de la materia. Como horizonte, proponemos la gestión y organización de una muestra al final de la cursada en la cual se socialicen los resultados de los textos producidos y editados en formas de fanzine, haya lecturas en voz alta y performance en vivo. Creemos que este tipo de prácticas colaboran de manera fundamental con el fomento y desarrollo del pensamiento crítico colectivo, con su circulación, con su democratización y con la generación de lazos afectivos y vinculares atravesados por la conversación alrededor del objeto literario (Plan de Trabajo Docente, “Taller de oralidad y escritura I”, 2024).

A reflexão em torno da materialidade dos textos e dos livros foi estimulada no início de junho, nas “comisiones” ministradas por Flavia Garione, no terceiro módulo. Ela fez circular entre os estudantes uma série de livros, plaquetes e zines, com formatos, encadernações, grafismos, papéis, métodos de impressão diversos, tanto de grandes editoras quanto de editorais de produção semiartesanal. Assim, a literatura produzida durante o curso devia culminar numa reflexão sobre a materialidade, considerando de que maneira ela impacta nos modos de ler a literatura. Garione aproveitou o momento de apresentação dos livros, plaquetes e zines para discorrer sobre as políticas das matérias.

A “Muestra Abierta del Taller de Oralidad y Escritura I” foi realizada no dia 3 de julho, com livros-objeto, livros digitais, colagens, plaquetes, zines e performances produzidos coletivamente, por meio da organização de grupos de trabalho, com número variado de integrantes. Na apresentação que Matías Moscardi leu antes de iniciar a mostra, ele destacou o que talvez seja o caráter inovador mais determinante para as práticas da matéria que coordena:

En todos los casos, tratamos de pensar la literatura no como lectores, docentes o investigadores *separados* del objeto, *al margen* del objeto, sino como *metidos* en la pileta [piscina], completamente empapados, nadando en el objeto, a veces hundidos [afundados], a veces a flote [flutuar]. Eso dice precisamente un proverbio del budismo Zen: *no se puede enseñar a nadar por fuera del agua*. Podríamos reformular: *no se puede enseñar literatura por fuera de la literatura*.

Em outra ocasião, ao responder uma dúvida minha através do WhatsApp, Moscardi voltou a recorrer à imagem da “pileta” para definir em que consistiu a experiência laboratorial de reformular “Taller de oralidad y escritura I”: “atirar-se a pileta y ver que onda” [atirar-se à piscina e ver o que acontece]. O que se passou estava estampado no semblante da equipe e dos estudantes: todos sorriam ao se juntarem para a foto de celebração do processo e dos resultados. Ao meu lado, Ana Porrúa também sorria. E como afirmou Oswald de Andrade no “Manifesto antropófago” (1928), a “alegria é a prova dos nove” (Andrade, 1972, p. 18).

Referências bibliográficas

ABED, Carolina Zuppo. Presença da escrita criativa no Brasil. *Revera – Escritos de Criação Literária*, v. 6, p. 8–40, 2021.

ALVARADO, Maite; PAMPILLO, Gloria. *Talleres de escritura*. Con las manos en la masa. Buenos Aires: Coquena, 1988.

ALVARADO, Maite; PAMPILLO, Gloria; BOMBINI, Gustavo; FELDMAN, Daniel; ISTVAN. *El nuevo escriturón: curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Ilustrações de Oscar Rojas e Istvan. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor, 1993.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto da poesia pau-brasil. *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias: manifestos, teses de concursos e ensaios*. Obras completas. Introdução de Benedito Nunes. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BAS, Alcira; COLUSSI, Romina. *La marca Grafein en los talleres de escritura*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitária, 2024.

CRUZ, Robson. *Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido*. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2020.

GARCÍA, Laura Rafaela. El oficio del taller como dispositivo de escritura creativa. *Revista Ciencias de la Documentación*, n. 3, p. 7–20, 2016. Disponível em: <https://www.cienciasdeladocumentacion.cl/index.php/csdoc/article/view/84>. Acesso em: 10 maio 2024.

GRESPLAN, Viviane Maria da Silva. *A (re)escrita no processo de criação: um estudo enunciativo de rascunhos em oficina literária*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2591>. Acesso em: 25 set. 2023.

HOUDART-MEROT, Violaine. *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2018.

JOAQUIM, Felipe Ferreira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. Revisão bibliográfica: oficinas. *Educação em Revista*, v. 36, Belo Horizonte, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J5G58pGL7dHCzHF36S94mZs/>. Acesso em: 25 set. 2023.

LINK, Daniel. Opiniones contundentes [entrevista com Juan José Saer]. *Página 12*, 14 nov. 1999. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/1999/suple/libros/99-11/99-11-14/nota1.htm>. Acesso em: 8 maio 2024.

LOGAN. El taller literario y los contornos culturales de Argentina: um bosquejo. *Draco*, n. 7, p. 253–265, 1995.

MCGURL, Mark. *The program era: postwar fiction and the rise of creative writing*. Nova York: Harvard University Press, 2011.

PIGLIA, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi – Años de formación*. Barcelona: Anagrama, 2015.

PIGLIA, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi – Los años felices*. Barcelona: Anagrama, 2016.

PIGLIA, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi – Un día en la vida*. Barcelona: Anagrama, 2017.

PORRÚA, Ana. *Bello como la flor de cactus*. Buenos Aires: Barba de Abejas, 2019.

PRIETO, Martín. *Un poema pegado en la heladera*. Buenos Aires: Blatt & Ríos, 2024.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024.
Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 1º mar. 2025.

TOBELEM, Mario. *El libro de Grafein*. Teoría y práctica de un taller de escritura. Buenos Aires: Santillana, 1994.

Recebido em: 19/11/2024
Aceito em: 22/01/2025

ⁱ **Eduardo Coelho** é professor de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Vernáculas e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Ciência da Literautra) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenador-geral do Programa Avançado de Cultura Contemporânea – PACC, onde coordena com Luciana di Leone o Laboratório da Palavra, um projeto de pesquisa e extensão. **E-mail:** eduardocoelho@letras.ufrj.br

Terceira Margem

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM CRISTINA ASSUNÇÃO E EMERSON ALCALDE

[INTERVIEW WITH CRISTINA ASSUNÇÃO AND EMERSON ALCALDE]

FILIPE MANZONI¹

<https://orcid.org/0000-0001-8987-7965>

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

Resumo: Entrevista realizada com Cristina Assunção e Emerson Alcalde, slammastes do Slam da Guilhermina e idealizadores, juntamente com Uilian Chapéu, do Slam Interescolar, competição de poesias faladas entre alunos do Ensino Fundamental e Médio do estado de São Paulo, que completa, em 2024, sua décima edição. A entrevista se deteve em uma retomada da história do Interescolar, no seu desdobramento em uma vasta rede de oficinas de escrita e performance e, finalmente, em sua relação com o ensino público e com a história de engajamento social por parte dos teatros periféricos da capital paulista.

Palavras-chave: Slam da Guilhermina; Slam Interescolar; teatro periférico

Abstract: Interview with Cristina Assunção and Emerson Alcalde, slammastes of the Slam da Guilhermina and creators — alongside with Uilian Chapéu — of the Slam Interescolar, a spoken word poetry competition between students from middle and high schools of São Paulo that completes, in 2024, its tenth edition. The interview focused on a retrospection of the history of Interescolar, on its expansion through a vast network of creative writing workshops and, finally, on its proximity with public education and with the historical engagement from theatrical groups from the periphery of São Paulo.

Keywords: Poetry Slam; Slam da Guilhermina; Brazilian Interescolar Slam

Cristina Assunção e Emerson Alcalde são os slammasters do Slam da Guilhermina, o segundo mais antigo do Brasil e o primeiro slam de rua do mundo. Integram, juntamente com Uilian Chapéu, o coletivo Slam da Guilhermina, que, além de tocar o slam há mais de 12 anos, coordena diversos projetos culturais na Zona Leste da capital paulista. Um, em especial, foi o ponto de partida para nossa conversa, o Slam Interescolar, projeto que surgiu em 2015, logo após Emerson e Cristina voltarem da final do Grand Slam de Paris, no qual Emerson saiu consagrado como vice-campeão mundial de poesia falada. O Slam Interescolar, cuja trajetória inicial foi abordada no livro *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas* (2021) — ganhador do prêmio Jabuti 2022 de melhor projeto de fomento à leitura — conta hoje com uma equipe de poetas-formadores, oficinas em centenas de escolas públicas, seletivas *on-line* e uma final presencial no teatro Sérgio Cardoso.

A entrevista que segue foi realizada em 10 de setembro de 2024 e retomou a história do Slam Interescolar, mapeando percalços do seu caminho e levantando alguns nomes da imensa quantidade de gente que trabalhou e trabalha para que o projeto tenha a amplitude que tem hoje. Conversamos também sobre o quanto o Interescolar continua e amplia uma tendência de engajamento social do slam brasileiro, sempre buscando uma atuação política que vá além do circuito de competições e que atue diretamente nas comunidades implicadas nessa vasta rede.

Tentei manter, no trabalho de transcrição e estabelecimento de texto, a fidelidade ao tom leve com o qual a conversa transcorreu, buscando preservar as marcas da oralidade, o que ocasionalmente aparece em algumas repetições, interrupções e retomadas. Creio que qualquer tentativa de endurecer ou formalizar excessivamente o texto trairia a própria proposta. Agradeço já, imensamente, à disponibilidade de Cristina e Emerson, que toparam ter esse longo papo numa tarde de terça-feira, e a todo o pessoal que faz a cena do SlamBR ser o que é hoje.

Filipe Manzoni: Eu queria começar conversando sobre a trajetória do interescolar. A Guilhermina é a pioneira do slam de rua do mundo, mas também pioneira no Brasil na organização de um Slam Interescolar, projeto que vocês vêm tocando desde 2015. Existe

um mapeamento até o início de 2020 no *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas* (2021), mas de 2020 pra cá, tanta coisa mudou. Queria então ouvir de vocês um pouco dessa história, desses quase dez anos de Interescolar.

Emerson Alcalde: A gente começou a fazer em 2015. A ideia desse projeto nasce do que a gente viu em Paris. Lá, no primeiro dia do Grand Slam, acontece o Slam Interescolar Parisiense, que a gente já sabia que existia, mas quando você vê ao vivo, é diferente. Tem um impacto de presenciar, de vivenciar aquilo.

Trouxemos a ideia, e o coletivo topou. Mas como fazer, ninguém sabia, não tinha recurso, não tinha nada. Então a gente escreveu um ProAC [Programa de Ação Cultural], um edital aqui do Estado de São Paulo, colocando como contrapartida fazer o Slam Interescolar, mas de maneira bem genérica, cinco linhas falando que ia fazer um Slam entre escolas. Pensamos em fazer no próprio Slam da Guilhermina, como se fosse um *pocket show* antes de rolar o slam, mas aí, no correr do processo, optamos por fazer no teatro.

Quando a gente voltou, eu fui ser coordenador do CEU [Centro Nacional Unificado] Três Pontes, no bairro Jardim Romano, em São Miguel Paulista, e lá eu desenvolvi um projeto que era o Slam Intersalas. Comecei a fazer com os quartos e quintos anos, ambos do Fundamental I. Eu já tinha trabalhado com eles no Passinho do Romano, já tinha feito a Semana do Hip-hop, aí eu propus o Slam e eles aceitaram. A gente tinha uma boa relação: expus o projeto, eles curtiram. Fiquei durante um ano fazendo esse processo de dar oficinas, de cativar eles pra escreverem, sala por sala, com os quartos anos do A ao D e depois os quintos do A ao D também.

Fizemos slams com todas essas turmas e dois slams finalistas. Nesse dia, a Guilhermina foi me ajudar, o Uilian Chapéu e o Rodrigo Motta foram lá para ajudar na estrutura, chamaram a MC Sofia para cantar; fizemos no teatro... O CEU tem estrutura. Ali a gente teve o Slam Intersalas, que foi muito bonito, e ficamos com dois finalistas: um do 4º e outro do 5º ano.

Cristina Assunção: Então, quando a gente volta da França, volta empolgado com essa ideia. A gente escreveu o ProAC, mas também tentou antecipar uma forma de fazer o Interescolar acontecer. Eu era professora de História de uma das escolas, o La Salle, e a

escola deixou que nós fizéssemos uma apresentação do Slam da Guilhermina lá. Já era meio que para apresentar o slam nas escolas, como que seria o formato. Chamamos três poetas: o Emerson, o Lucas Afonso e o Legant pra ir falar, e os alunos gostaram bastante. Fizemos um slam entre os alunos, só que eles não tinham poesia, então utilizaram muito os poemas do *Guilhermina 1.0* [edição em livro dos poemas da primeira edição do Slam da Guilhermina]. Tiveram as notas, gostaram bastante, e aí comecei a fazer na minha escola.

A ideia, então, era: eu estava fazendo na minha escola, o Emerson na escola dele. E eu fiz com todo mundo, a escola topou bastante. Descia todo mundo na hora do intervalo, todas as últimas quartas-feiras do mês, e assistia, durante cinco meses, e depois fizemos uma final. Paralelo a isso, a gente estava indo atrás de outros slams: eu tinha filmado lá na França, e o Emerson conseguiu diversos vídeos, um muito bonito das crianças nas Ilhas Maurício, e nós pegamos essas gravações e tentamos mostrar pra tentar angariar mais pessoas.

A princípio era isso. Eu tinha feito na minha escola, o Emerson na escola que ele era coordenador de cultura. Nós fomos em outras escolas: no Ávila, na Adelaide, que é uma escola em frente à que eu lecionava, mas em geral não houve muita adesão. Mas havia um professor, o Ricardo Nakanish, que já frequentava o Slam da Guilhermina e gostava muito do projeto. Ele curtiu a ideia de fazer também na escola dele, o EMEF [Escola Municipal de Ensino Fundamental] Cláudio Manuel da Costa, em São Mateus. E havia também uma outra escola, que fica do outro lado da estação do metrô da Guilhermina, a escola Gabriel Ortiz. Os alunos de lá já gostavam muito do projeto, aí fomos apresentar, com a professora de sala de leitura, e fizemos o slam lá. E essas foram as quatro primeiras escolas.

Mas a gente não tinha nada, o que tinha era só o troféu, que eu fiz, as medalhas, que a gente fez com o símbolo que foi criado pelo Rodrigo Motta, com as sugestões do Emerson; e um tablet, que foi para o vencedor. Esse primeiro ano foi no Teatro Flávio Império, um teatro municipal no bairro do Cangaíba. Ia ser um slam muito rápido, só com quatro poetas, então fizemos com o primeiro e segundo lugar de cada escola, pra ter uma final com oito poetas.

E.A.: No segundo ano, a gente resolveu abrir para outras escolas que, com a divulgação, pudessem se interessar. Abrimos um formulário e tivemos já 20 inscrições, o que extrapolava a região. Tinha escolas da Zona Sul, e outras que nem conhecíamos. Então tivemos que buscar outro espaço, porque o Teatro Flávio Império fica na Zona Leste, na nossa região, e resolvemos ir para o Centro mostrar que o projeto era maior que o nosso bairro.

Conseguimos o Centro Cultural São Paulo, que fica bem no Centro da capital, ao lado do metrô, um lugar gigante, cabem 800, 815 pessoas. E encheu: vieram escolas de outras regiões, foi gigante. Também eram dois por escola, a gente manteve a mesma lógica, mas viu que estava grande demais, no ano seguinte já teria que ser só um por escola.

E ainda era só uma modalidade, a gente não tinha percebido que tinha que dividir entre Fundamental e Médio. Como não tinha tido inscrições do Fundamental 1, acabamos limitando para Fundamental 2 e Médio. Mas, como eu disse, era tudo junto até 2017 e em um dia só. Conseguimos mudar para dois dias só em 2018, quando foi no Sesc. Aí dividimos por modalidade, porque já estava muito extenso, muito grande. E foi quando começou também a formação com os professores.

Em 2019 a gente conseguiu também um espaço público, o CCJ, Centro Cultural da Juventude. Não fica no Centro, mas fica na Zona Norte, e é um espaço gigante, tem fotos icônicas. Nossas melhores fotos são todas de lá, porque pegam a plateia enorme, sem cadeira, toda a galera bem perto. Mas acabou que ficou muito longo também. Ficamos com 40 poetas por modalidade, ficou muito cansativo. Chegava no 30º poeta, ainda tinha mais dez, já eram quase cinco da tarde, tínhamos começado às duas da tarde e todo mundo estava exausto. E aí só passaram cinco, o que ficou muito desproporcional, numericamente falando, mas se passassem 20, pra depois mais dez, seriam umas dez horas de evento.

Aí, no ano seguinte, veio a pandemia. A gente não conta no livro, mas já tinha percebido que ia ter que fazer seletivas. Só não sabia como. Na pandemia, ninguém sabia o que seria do mundo. Então a gente achou que não ia rolar, mas rolou. Com dificuldade, mas rolou. Os alunos em suas casas. A gente conseguiu entrar na casa das pessoas, era bonito de ver. Você via o esforço da pessoa em fazer, pegar o celular do tio, da mãe, da professora que levava. Também tinha alunos que iam até o terminal de ônibus para pegar

o *wi-fi*, um esforço enorme, e mesmo sendo *on-line* foi muito emocionante, porque a adesão foi muito grande.

Nesse ano também conseguimos organizar melhor o material, acompanhar as aulas. A Cristina criou um *classroom* com os conteúdos, os poetas formadores conseguiram ver as aulas um dos outros, conseguiram acompanhar mais do que até ali. Porque a gente tem os nossos trabalhos, não dava para acompanhar o trabalho dos outros, mas, na pandemia, todo mundo em casa, a gente conseguiu assistir às aulas dos poetas formadores, acompanhar escola por escola.

C.A.: É caminhando que se faz o caminho. Por exemplo, a mudança em 2018 para passar a ser duas modalidades, lembro que o Emerson e o Chapéu já haviam sinalizado a necessidade de fazer duas categorias separadas porque estava crescendo muito. Mas aí, em 2017, na Galeria Olido, um aluno, finalista da escola dele, não quis participar porque ele só viu os grandões. Eu conversei com ele no camarim e foi um momento-chave, vi que não dava pra essa criança concorrer com os moleques de 15 anos. Aí discutimos e fizemos então as categorias, e é assim que as coisas vão se alinhando.

Eu acho que nós não podemos falar que hoje seja algo consolidado, porque nunca vai ser. Nós temos um bom percurso, mas é conforme a gente vai tentando. A gente começou com quatro escolas, aí vai pra 20, 40, 50, 80 escolas, mas em 2020 tiveram 130 escolas inscritas. Era um número muito grande.

Aí veio a pandemia e fechou as escolas. Havia uma dificuldade enorme pros professores darem aula. Eu cheguei, no pós-pandemia, em 2021, e vi todos os meus amigos reclamando: abriam a sala virtual e não tinha ninguém. Imagina você ter que buscar adesão das crianças para participar de um projeto assim? Em algumas escolas acho que foi o projeto que ajudou, que fez com que os professores achassem uma brecha para dar aula de português. E, das 130 escolas inscritas, 67 fizeram seus slams, o que é, pra mim, um número gigantesco. Nas escolas particulares que eu tinha mais proximidade, não havia aula, então, imagina nas públicas.

Quando a gente via o slam acontecendo, fazia a rodada, você via a casa da criança, o espaço apertado, o teto de brasilit, você via as crianças indo para outro lugar para conseguir fazer. Era realmente uma força gigante, que a gente não esperava. Nem dos professores nem dos alunos.

E.A.: Aí, em 2021, a forma de fazer começou a ficar um pouco mais estabelecida. Já tinha um formato, a gente já tinha visto o que funcionava e o que não funcionava. Alguns alunos já conseguiam se encontrar com outros. Nossa final já foi semipresencial, fizemos numa sala anexa do Teatro Municipal de São Paulo. Ia um poeta e um professor acompanhando, fizemos testes, exames, contratamos enfermeiros. Mas já deu aquele alívio, ver o aluno que foi até lá, e já foi num formato mais ou menos como é hoje. Ali a gente tentou as seletivas *on-line* por chaves, como é até hoje.

C.A.: E a doideira da produção, novamente. O Emerson conseguiu um espaço e o espaço nos exigiu o que se exigia naquela época: testes. Aí fui eu lá comprar testes, contratar enfermeiro pra estar ali, todo mundo de máscara. Tinha ainda essa estética da pandemia, com transmissão ao vivo pra quem estava em casa.

E acho importante também destacar que a Guilhermina foi o único slam que não parou. E é um saldo pra gente, porque tiveram vários slams que, naquele primeiro momento, tomaram o susto e não sabiam se voltariam, mas o fato da Guilhermina ter continuado, em todos os formatos, fez com que os slams soubessem que dava pra voltar. Começou de forma mais capenga, tendo que aprender numa plataforma, nem lembro o nome. A gente não sabia nada sobre isso, mas foi fazendo, aprendendo a mexer em ferramentas diferentes pra poder fazer. Quando chegou em 2021, já tinha essa tecnologia de transmissão que a gente conheceu porque foi tentando e experimentando durante o ano com o Slam da Guilhermina.

E.A.: Em paralelo, a gente foi testando. Algumas coisas a gente não conseguia fazer porque tinha essa limitação de apresentar o evento e operar, mas, aos poucos, outras pessoas próximas foram pesquisando e assumindo essa função. O DJ Pê começou a transmitir da casa dele, e isso já aliviou pra gente. Fazer as transmissões de um mesmo local também foi uma evolução muito grande. Os poetas da Guilhermina cada um em sua casa, mas a gente no mesmo local. Porque antes, quando estava eu e a Cristina em casa e o operador em outro lugar, se você tinha uma dúvida, não dava pra tirar, tinha que ver o zap, toda hora o zap, enfim.

Aí, em 2021, a gente achou esse equilíbrio, conseguiu ir pro mesmo espaço, já achou a forma pro Interescolar, fazendo as seletivas *on-line* e as transmissões de um mesmo lugar, com uma qualidade melhor. Depois, em 2022, já sem a pandemia, aí, sim, de fato, a gente executou o projeto que era um desejo antigo. Tiveram muitos pedidos para as seletivas serem presenciais, mas mantivemos *on-line* porque tinha escola de Campinas e Hortolândia, cidades do interior de São Paulo. Depois das seletivas *on-line*, foram 20 poetas de cada categoria presencialmente pro teatro que a Cristina conseguiu, o Sérgio Cardoso, um espaço gigante, perfeito, onde cabem mais de 800 pessoas, 830, algo assim, fica num lugar central, no bairro da Bela Vista, Bixiga, no coração da cidade.

Então executamos o projeto, e no ano passado foi parecido. Só que agora os alunos fazem as seletivas na escola. Até 2021, as seletivas eram no final de semana, então era difícil, porque o aluno às vezes não tem celular, não tem internet, tem que usar o do tio, aí tem barulho, jogo de futebol... A gente percebeu que tinha uma dificuldade nisso. Então eu propus de fazer durante a semana, porque aí os alunos podiam fazer na escola, com a internet da escola; o professor às vezes tinha um celular melhor, uma internet melhor. Foi bem mais interessante. Eles faziam na sala, com a turma assistindo, em algumas escolas colocavam a transmissão em todas as salas. O poeta falava não só pra câmera, mas pra uma plateia, então ele já falava com mais rigor, falava para as pessoas.

F.M.: Isso em 2023? E agora em 2024?

C.A.: Esse ano vamos seguir o mesmo modelo, dia de semana, seletivas *on-line*, mesmo número de finalistas, no mesmo teatro Sérgio Cardoso. Estamos terminando os slams nas escolas agora [10 de setembro de 2024].

F.M.: E quantas escolas são esse ano?

C.A.: O número aumentou. No ano passado nós chegamos a 330 escolas, que foi nosso pico. E esse ano, pegando a categoria do Fundamental 2 e Ensino Médio, vai para mais de 400. Já eram 290, e prorrogamos as inscrições. Mas a gente descobriu que, por causa da orientação da Secretaria do Estado, em alguns lugares ficou meio que por obrigação, e isso não é legal... Pra você ver como o slam foi entrando no currículo: a Guilhermina

foi o primeiro slam a fazer parte de um livro didático. É um livro de formação, o *Caderno da Cidade*, aqui em São Paulo, e o slam está ali, no ensino de português.

Mas enfim, tem que levantar, nesse trabalho, o nome do Uilian Chapeu, é ele que dialoga diretamente com os professores e precisa de toda uma paciência para conversar com essas 300 e tantas pessoas, ele que sabe o número exato. É muito trabalho, imagina: somos três pessoas com mais os 11 poetas-formadores, que são quem vão às escolas pra contribuir com o processo, para 300 escolas no ano passado. É muita coisa, e é um processo que dura o ano inteiro.

F.M.: E quando que entram, nessa história, os poetas-formadores? Porque isso parece um grande diferencial. A gente tem vários coletivos que dão oficinas, que vão nas escolas, mas essa ideia de sistematizar, fechar um grupo, oferecer ciclos de formação abrangendo várias escolas, isso é...

E.A.: É único... Vou te falar disso. Os poetas já iam antes de 2019. A gente tinha umas parcerias, mas tinha também um certo receio. Porque ia o poeta “x” na escola, e a gente não sabia o que ele ia falar, a ideia de slam não é tão coesa assim. Tem gente que acha que o slam é sobre temática racial e só, tem gente que acha que é sobre empoderamento feminino, então a pessoa chega na escola e fala isso, o que é um pouco perigoso. A gente começou a perceber que estava rolando isso.

Aí, em 2018, resolvemos que tinha que criar uma metodologia. Eu, nessa época, tinha ido numa Flup e conheci um poeta da Inglaterra, perguntei o que ele fazia e ele falou assim “eu vivo de ir fazer poesia em escola” Tem uma escola de poesia oral na Inglaterra, Apples and Snakes, Maças e Serpentes. Pesquisamos a metodologia deles e pensamos “vamos criar a nossa”. Porque nós pensamos o slam assim, seguindo o Marc Smith: é para todo mundo. Não tem tema específico, todo mundo pode fazer, pra todos os temas poderem ser falados. E aí pensamos em nomes, vários nomes. Pensei na época em “lammer-formador”, mas queria que fosse um nome mais simples, que acabou sendo o de poeta-formador.

A gente começou selecionando as pessoas, e percebeu que tinha que ter uma formação porque vários poetas não tinham uma metodologia, uma pedagogia, uma didática. Aí, percebemos que, para ir para a escola tinha que ter um preparo, o nosso ciclo

formativo slam: quatro oficinas com pessoas da cena. Nos inscrevemos em um edital de Fomento à Periferia e fomos aprovados no finalzinho de 2018, pra executar em 2019 e 2020. E assim que foi aprovado, colocamos na prática: poetas-formadores, ciclo formativo, tudo.

O ciclo formativo é mais amplo, e até hoje é aberto para qualquer pessoa, mas para ser poeta-formador, a gente percebeu que tinha que passar por ali, tinha que ter feito o ciclo formativo, era obrigatório. Criamos a metodologia e fomos fazendo as reuniões. Acho que esse foi o grande diferencial do nosso projeto. No Rio, por exemplo, tem muito poeta que vai às escolas, fazem atividades, mas não tem quem coordene tudo, que faça uma formação, que dê um caminho.

Já nas escolas, a gente tem duas opções de formação. Uma é para poucos alunos, uma oficina. E a outra que é com a escola toda, uma palestra. Aí são dois métodos. Tem escola em que a palestra é para todo mundo, uma coisa mais show, sobre como é o slam, aí depois a escola realiza o seu slam.

A formação com os professores, a princípio, era uma reunião. A gente chamava todo mundo que se inscreveu e sentava lá durante duas horas, conversando. Porque muitas vezes os professores se inscreviam porque os alunos pediam, mas o professor não sabia o que era. Aí ele vai pra reunião e a gente conta a história do slam, como surgiu, como chegou no Brasil, a história da Guilhermina e, na segunda etapa, fala como vai ser na escola, o que a gente espera deles, o que tem que fazer, como é para organizar a turma e a escola, divulgar, receber o poeta-formador. Depois, organizar o slam e enviar o representante. E, se passar de fase, levar ele até o teatro.

Então o professor tem várias funções. Ele tem que ir na reunião, preparar a escola, receber o poeta-formador, fazer a seletiva, fazer o slam, se responsabilizar em levar o poeta até a final. Pode ir sozinho, alguns vão, outros vão com a escola, alugam ônibus ou organizam de ir de metrô também. A professora chama uma turma, umas 20 pessoas e vai todo mundo de condução. Mas é o professor que é responsável, ele é fundamental.

Começamos a fazer isso em 2019, aí, em 2020, veio a pandemia. Ou seja, testamos por um ano só. Alguns saíram, outros entraram. Mas a gente só conseguiu fazer na pandemia porque tinha ganhado o edital para os dois anos. O primeiro ano foi normal; no segundo, a gente só conseguiu segurar os poetas-formadores porque tinha recurso.

C.A.: Para muitos aquilo foi uma salvaguarda. Num período difícil, a gente conseguiu diversas coisas. Tudo se mistura com a Guilhermina: conseguimos, por exemplo, pagar os poetas que venciam. Uma ajuda de custo, 100 reais, mas que ajudava os poetas.

E acho sempre importante falar sobre a lei que permitiu isso, que foi a Lei de Fomento à Cultura de Periferia, uma lei inédita na sua forma, criada aqui em São Paulo por artistas dos movimentos culturais de periferia, dos fóruns que haviam na cidade. O Emerson participa desde o começou, hoje eu faço parte. E é esse movimento que criou a lei na qual os valores são dados ao núcleo proponente de três pessoas, mas podem ser destinados à pessoa física, e não só à jurídica. Hoje eu estou lá no Conselho de Desenvolvimento Econômico Social e Sustentável da presidência, querendo transformar essa em uma lei federal, porque existe um marco regulatório que pode possibilitar a chegada desses valores diretamente aos CPFs, sem a perda de 27.5%.

Então é isso, a gente vai caminhando para além de um slam de poesias do bairro. O Interescolar chegou, no ano passado, em Pereira Barreto, que é uma cidade próxima ao Mato Grosso. Ano passado, a gente não conseguiu o *banner* pro Flávio Império, mas o Emerson foi atrás de um telão de LED, que ficou passando imagens do ano anterior. A gente vai sempre nesse sentido, inovando.

F.M.: Sobre estar indo muito além de um slam de bairro, eu queria perguntar para vocês sobre essa relação de mergulho muito forte na comunidade. E saber se vocês relacionam isso com o percurso anterior à Guilhermina; quer dizer, vocês dois vem de uma trajetória do teatro.

E.A.: Tem tudo a ver. Da minha parte, eu sou formado em teatro, na faculdade. Mas depois, nos movimentos de teatro de grupo, foi onde eu me formei politicamente. Entrei na cooperativa paulista de teatro, uma cooperativa bem politizada, a galera se organiza, pauta as leis também. Eu cheguei um pouco depois, quando já existia a Lei de Fomento ao Teatro, mas fui me entendendo na política pelo teatro. Fiz parte de um movimento de teatro amador periférico. Conheci também várias pessoas no teatro que depois fui reencontrando, muitas delas poetas que estavam nesse movimento. O teatro tem, de fato, um lance comunitário.

Eu fazia parte de um teatro chamado Teatro Flávio Império, onde foi o primeiro Slam Interescolar. Tinha uma companhia que ocupava aquele espaço, a Companhia Estável, e eles eram muito engajados politicamente no território. Então tinha um lance de como fazer a comunidade entrar no teatro, havia várias ações: cortejo pela rua, teatro na rua... e eu entrei nessa. Era um adolescente, fui de cabeça nisso.

Aí, em resumo, o teatro fechou. E então surgiu um movimento pra reabrir o teatro. Era um teatro público, a gestão de direita não queria ver aberto, não tinha nenhum interesse nisso. Então comecei a participar de movimentos de retomada, e nesses movimentos que eu conheci o [Uilian] Chapéu, que estava em Ermelino Matarazzo. Eles tinham um movimento lá para construir uma casa de cultura. Eu falei pra eles “cara, estou na luta lá, sozinho”, porque uma hora todo mundo foi para outros caminhos e eu fiquei sozinho. E já em Ermelino, tinha uma galera maior. Me juntei a eles, e falamos “duas pautas agora: reabrir o Flávio Império e construir uma casa de cultura em Ermelino Matarazzo”.

Junto, a gente começou a pensar em ações, se inscrever em editais, participar de reuniões de políticas públicas, tudo o que depois foi gerar a lei de Fomento à Periferia. Criamos uma rede, a Rede de Cultura ZL, depois o Fórum de Cultura da Zona Leste. Começou em Ermelino Matarazzo, que era um bairro com muita gente envolvida. A gente ia fazer ações em favelas no bairro, divulgando. Fui fazer teatro, na época, junto com a poesia marginal. Eu já frequentava os saraus de periferia da Zona Sul, mas me formei mesmo foi no teatro, essa é a minha relação mais forte.

E a Guilhermina também surge um pouco isso. Faltava um evento cultural na rua, e a galera queria um sarau. Optamos por fazer na Guilhermina-Esperança por ser um local de fácil acesso, a gente não mora lá.

[Cristina ri]

Tá, Cristina, eu vou contar a história... Na verdade eu conheci uma garota do teatro. Então, nesse movimento, eu conheci uma outra pessoa do grupo, que é a Nica, falando poesia no Zap. Um dia, em uma manifestação do teatro, ela falou “pô, tu não é o cara daquela poesia ‘A massa’? Pô, legal, tenho um grupo de teatro, o Dolores, vai lá ver a gente”, e aí eu fui. E conheci a Cristina. Aí, voltando da casa dela, eu conheci a Praça Guilhermina, o outro lado. Eu só tinha ido de um lado, que não tinha nada, não tinha espaço, mas do outro lado, eu vi uma arena, falei “pô, esse espaço é muito interessante,

fazer algo aqui seria incrível”. Voltei pra Ermelino Matarazzo e falei pra galera, “cara, eu conheci um espaço, que pode ser legal para fazer um evento nosso, aquele sarau que a gente queria e tal”, e a galera foi lá conhecer, me pegaram em casa um dia, num domingo, e fomos até lá. Vimos o espaço e decidimos fazer o Slam da Guilhermina.

Então o teatro tem tudo a ver e foi no teatro também que eu conheci a Cristina. Ela estava na plateia, eu também, mas foi o teatro que ligou a gente.

C.A.: É, eu não era artista. Hoje eu me considero uma artista, mas eu não era. Eu sou professora de história, esse é o meu lugar primeiro. Mas assim que terminei a graduação, comecei a participar de um movimento socioambiental chamado Cabuçu. Durante a graduação, eu fazia parte do movimento estudantil, viajei muitos lugares do Brasil, ainda nessa coisa meio adolescente e tal, mas quando saí da faculdade, precisava de um outro lugar para chamar de meu, para continuar com a mudança, e conheci o movimento socioambiental do Cabuçu, em Guarulhos. Eu moro em Guarulhos, perto da Zona Leste, mas o Cabuçu é lá depois da Zona Norte, longe pra caramba, era muito difícil... A gente estava no plano de construção de uma OSCIP [Organização da Sociedade Civil de Interesse Público], mas ir para lá, em todas as reuniões, era amargo.

Em 2005, através de um movimento negro chamados Soweto, uma amiga minha me chamou para assistir um sarau que era no CDC [Clube da Comunidade]. Aí eu descobri o CDC [Vento Leste] e descobri o Dolores [Boca Aberta Mecatrônica de Artes]. Teatro de Grupo, muito engajado, movimento de esquerda, declaradamente um grupo marxista. Brecht é parte da nossa estética. Então, em 2008, quando eles estavam encenando uma peça chamada “A saga do menino diamante — uma ópera periférica”, eu assisti todos os dias. Eu morava bem do lado e assisti todos os finais de semana, todos os sábados eu estava lá. Aí comecei a fazer amizade com as pessoas, porque estava ali o tempo todo. Numa dessas vezes foi quando o Emerson foi, e a gente se conheceu.

Até esse momento eu era uma espectadora, uma pessoa de movimento, uma pessoa militante mas não tinha ali um lugar assim. Mas eu fui entrando no Dolores. Em 2012, que é o ano da criação da Guilhermina, é também o ano que entro no Dolores como pesquisadora. Eu achei que ia estar lá para ficar falando sobre o que eu conhecia, porque surgiu a ideia de encenar um texto chamado “O direito à preguiça”, do Paul Lafargue, genro do Marx, esposo da Laura Marx. Eu conhecia bem esse texto, aí falei “ah, vou

entrar, de algum jeito vou entrar nisso como uma pesquisadora”, e eles disseram “não, querida, se você quiser estar aqui, vai ter que atuar”. Então, eu não tenho uma carreira de teatro, eu entrei através dali. Assim como não entrei na Guilhermina como apresentadora, mas como videomaker, mas eu não conseguia fazer edição dos vídeos. Aí em 2015, ano de criação do Interescolar, o Emerson estava fazendo um slam que tinha mais de 20 pessoas... É muito cansativo fazer sozinho, aí me tornei slammaster também.

F.M.: Queria que vocês falassem também um pouco sobre a relação de vocês com o ensino. Cristina é professora, então isso é bem direto, mas Emerson, quando a gente lê o “Nos corre da poesia”, toda aquela cena de ser finalista no Grand Slam de Paris, dá a impressão de que o legado que fica é a ideia do Interescolar. O próprio poema “Prô”, que é um poema em Paris, não é um poema sobre a cidade, mas sim sobre a escola, uma homenagem à torcida que estava no Brasil e à professora, Glauciane Catanho. Quer dizer, o mais longe que o Brasil chega no Grand Slam de Paris é o ponto de guinada de uma saída do circuito da competição e de início do Interescolar.

E, quando a gente olha pro Interescolar, rapidamente algumas das figuras que competem nas primeiras edições, o Isaac Quaresma, a Renata Havok, por exemplo, viram finalistas na Guilhermina ou entram para a equipe. Então queria saber também como é, para vocês, ver essas figuras saindo do interescolar e integrando a cena de volta.

C.A.: O Interescolar é um grande celeiro de poetas, né? Nós temos diversos poetas que estão com a gente fazendo hoje a cena, competindo, no slam. Há uns dois anos mais ou menos, desde que a gente começou a fazer a seletiva *on-line*, eu coloco a galera num grupo de Zap, e ali eles continuam produzindo, continuam se falando. Da Guilhermina eu sou a única que tá nesse grupo, você vê eles fazendo poesia o tempo inteiro, um mostrando pro outro como é que tá. E, na medida em que vão conseguindo autonomia, depois que fazem 18 anos, começam a vir pro slam, porque aí eles já podem, porque o Slam da Guilhermina é à noite, na última sexta-feira do mês.

Nós temos uma poeta, a Joyce, que tá participando dos slams nas escolas com a gente, que veio do Slam Interescolar. E tem outros também, a própria Ravok. Ela não tá mais fazendo parte da equipe, mas já trabalhou com a gente, ela é fotógrafa, ou seja, a

arte leva para diversos lugares. Você não precisa ser só alguém atrás de uma cadeira de escritório.

E.A.: O Slam interescolar oxigenou a cena. A cena da rua tava já um pouco saturada, teve uma renovada. Pessoas muito novas começaram a ir, e o Interescolar fomentou muito esse novo público, tanto para assistir quanto para participar também. Depois da pandemia, foi difícil retornar, muitos slams não retornaram ou retornaram muito esvaziados. A Guilhermina é uma exceção. A Guilhermina e o Resistência, na verdade, foram os que mantiveram o público. Mas se não fosse o Interescolar, não era assim. Teve edição que só tinha gente do Interescolar: um poeta da cena e outros 12, 13 do Interescolar, que o professor levava. A Guilhermina conseguiu se manter por causa do professor que ia levar o aluno lá pra ele ver como é. Por isso que o nome do projeto é “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”. É o nome do projeto que a gente usa até hoje, porque ele retorna isso. A gente vai pra escola, depois a escola volta pra rua, depois vai pra escola de novo, nesse movimento que só fortaleceu a cena, só trouxe contribuições positivas.

F.M.: E sobre os temas, com essa arejada vinda do Interescolar? Porque o pessoal do Interescolar veio e trouxe com eles novos temas, novas questões que precisam de um espaço para serem faladas e ouvidas, não?

E.A.: Eu acho que isso vem da nossa metodologia. A gente enfatiza que a pessoa tem que escrever o que ela quer, falar o que ela quer. A rua, como o Slam Resistência, que viralizou alguns vídeos, na realidade desde o nome “Resistência”, foi dando essa cara. Os poetas que foram chegando acharam que fazer poema tem que ser assim. Então tem que falar de política, de questões sociais, raciais e de gênero, ponto final. Aí a rua se cristalizou desse jeito. Quando chega outro assunto, a galera não reage bem, então o poeta desencana.

Mas na escola não tinha essa, o slam estava chegando pela primeira vez. Então a gente falou “escreve o que você quiser, o que você tá sentindo” e a maioria não falou de política. O assunto até rola, mas também assuntos como depressão e ansiedade começaram a surgir, automutilação... São coisas que aparecem muito, e acho que foi muito por incentivar eles a escrever o que sentissem.

Aí quando eles vão pra rua, levam esses temas. Os poetas mais velhos ou que estão na cena há mais tempo ficam impactados, falam “caramba, falar desse ou daquele assunto é importante”, e se permitem falar sobre também. A escola é um certo respiro, até pra nós. Quando a gente pega os poetas-formadores, os slammers, e fala “cara, o slam é tema livre” é porque quer ver o que vai sair das pessoas. O slam é um campeonato de poesias faladas, ponto. Ninguém diz que é uma poesia falada *desse* jeito ou *desse* assunto, então, quando os poetas vão pra outros países, ou pro mundial da França, eles sofrem esse impacto. Chegam lá, veem um poeta falando sobre a cenoura, ou sobre o jardim da casa dele, eles falam, “pô, isso aqui não é slam, estão distorcendo o slam”. Eu falo, “não, você que não sabia que era assim”. O slam pode ser sobre todo assunto, toda forma. É claro, num país onde o debate racial é muito forte, você vai falar disso, tudo bem, mas não é uma limitação. Só que os vídeos que viralizaram são sobre os mesmos temas, então algumas pessoas, pesquisadores, professores, acham que é assim, então, a gente vai na escola pra quebrar esse paradigma, tirar esse estereótipo. A pessoa fala se ela quiser.

Mas eu entendo isso, quem faz isso é porque viu na internet os vídeos do Resistência. E foram esses vídeos que fizeram o slam ser nacional. Não foi a Guilhermina, nem o SlamBR, nem o SlamSP. Foram os vídeos do Resistência que fizeram o slam chegar em todos os estados do Brasil. Mas tem esse outro lado: é o tipo de poesia que era dito lá que viralizava. E só alguns vídeos viralizaram, mas eram sempre esses que tinham a mesma forma. Então você vai no Acre e vê o pessoal falando igual aqui em São Paulo, mesmas gírias. Hoje não é mais assim, mas no começo era, porque chegou desse modo.

F.M.: E isso aparece um pouco nos próprios temas da Coleção Slam, não? Os primeiros quatro, *Negritude*, *Empoderamento feminino*, *Antifa* e *LGBTQIA+*, eram temas que vinham da rua e que viralizaram na internet. Já na segunda leva de livros, o *Protagonismo juvenil* e o *Luta de classes*, são temas que jogam pra uma ideia mais de trabalho de base, de mudança na concepção política mesmo do slam.

E.A.: É a nossa ideia, a Guilhermina tem esse propósito: nossa principal pauta é social. A nossa questão é política e social. As outras pautas vão entrando e o poeta que chega traz a sua questão. Mas nós, enquanto coletivo, temos essa visão. A gente viu os quatro títulos que foram sugeridos, em boa parte, pela Autonomia Literária, que é uma editora

de esquerda, e falou “ah, porque a gente não pega os assuntos que estamos vendo que surgem”. Faltavam os dois últimos. Faltava um sobre a luta de classes, e a gente, que estava vendo o Interescolar, falou “vamos pegar um livro desses jovens”. E é o livro que mais tem gente. Todos têm dez, esse tem 15 poetas.

Pode ser que uma outra pessoa tenha outra visão, mas, pra mim, o grande ápice do slam é o Interescolar. Inclusive no livro *O que é um slam de poesia* [último livro da Coleção Slam], o último capítulo é sobre a escola. Porque eu acho que a grande revolução, a grande mudança, o grande salto do slam foi ele ir pra escola. Ele começou no teatro, aí foi pra rua. Várias pautas, o Slam das Minas, que foi muito forte e foi um marco expressivo. Mas o outro marco é a educação.

Por isso que pra esse livro, o *Protagonismo juvenil*, a gente falou “esse é um livro com a molecada, pra mostrar a força que tem essa juventude”. E eu não conheço outra modalidade tão forte no slam como o Interescolar. Pra rua, a poesia já trabalha, já está estabelecida e não vai parar, já criou várias comunidades. Agora, na escola ela tem um universo a crescer que é absurdo. Só em São Paulo a gente tá em 300, mas aqui tem mil escolas municipais, então você imagina, se a gente chega nas mil municipais, ainda tem as da grande São Paulo, tem as do interior. Deve ter, sei lá, umas sete, dez mil escolas. É um universo muito grande pra crescer.

E, por exemplo, a Zona Leste hoje só tem dois slams. E ela já teve 14. Hoje o Guilhermina e o Slam São Mateus é que estão ativos, fazendo mensalmente. Esse slam, São Mateus, é novinho e é de uma molecada da escola, que passou pelo Interescolar. Foi um professor, o Tito, que organizou a molecada, levou pra Guilhermina um dia e eles gostaram, aí resolveram fazer o deles. E é o que sustenta o slam na Leste hoje, uma região gigante, com quatro milhões de habitantes e que já teve 14 slams, hoje tem dois bons, fortes, com bastante gente participando. Não sei se vai voltar a crescer, talvez um aqui, outro lá. Mas na escola é a cada ano mais e mais. É um lugar que só cresce, que nos anima muito, enquanto a rua é o que nos mantém. A gente quer continuar na rua para ser um polo, um local de encontro, uma referência fora da escola. Mas o nosso foco, nossa energia hoje está dedicada muito mais ao Interescolar. A rua é mensal. Fazer é bacana, a gente gosta, mas o Interescolar é o que move.

C.A.: Só mais uma coisa rapidinho, pra fechar, sobre os tipos de poemas e os temas. Uma frase que eu ouvi uma vez e sempre falo nas escolas: o slam é uma comunidade terapêutica. E nós estamos vivendo com um novo ser humano, esse ser humano das telas, e essas telas todas têm causado diversas dificuldades de relacionamento, então é isso que vai para a poesia. Porque é o que você está sentindo, é esse o ambiente do mundo, o sentimento do mundo.

Recebido em: 06/11/2024

Aceito em: 22/01/2025

ⁱ **Filipe Manzoni** é pos-doutorando no Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua com o projeto “Comunidades estéticas na poesia brasileira contemporânea: materialidades e políticas da literatura”, financiado pela FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/019557/2022. **E-mail:** manzoni@letras.ufrj.br

Terceira Margem

TRADUÇÃO

ENTRAR NA LITERATURA PELA PRÁTICA¹

[GET INTO LITERATURE THROUGH PRACTICE]

VIOLAINE HOUDART-MEROTⁱ (autora)

Université de Cergy-Pontoise – Île-de-France, PAR, França

LUÍSA MONTEIROⁱⁱ (tradutora)

<https://orcid.org/0000-0001-5855-4725>

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

Resumo: Este texto consiste no segundo capítulo do livro *La création littéraire à l'université* (2018), organizado a partir de subseções que contemplam a historicização da entrada marginal das oficinas literárias nas universidades francesas, nos anos 1970, sua expansão a partir dos anos 2000, o percurso de consolidação da criação literária nas universidades francesas, a importância da abordagem da literatura por meio da prática, as bases literárias e teóricas das oficinas, em que são analisadas as contribuições de escritores que revelaram “segredos de fábrica” (Francis Ponge, George Perec etc.), a “escritura”, de Roland Barthes, a “intertextualidade” investigada por Julia Kristeva, a crítica genética sob a perspectiva de Almuth Grésillon, entre outros exemplos. Por fim, discute-se a literatura em sua utilização estética.

Palavras-chave: oficinas; criação literária; universidade

Abstract: This text comprises the second chapter of the book *La création littéraire à l'université* (2018), organized into subsections that address the historicization of the marginal entry of creative writing workshops into French universities in the 1970s, their expansion from the 2000s onward, the process of consolidating literary creation within French universities, the significance of approaching literature through practice, and the literary and theoretical foundations of these workshops. The latter includes an analysis of contributions from writers who unveiled their “trade secrets” (Francis Ponge, Georges Perec, etc.), Roland Barthes’ concept of “écriture”, Julia Kristeva’s research on “intertextuality,” genetic criticism from Almuth Grésillon’s perspective, among other examples. Finally, the text discusses literature in its aesthetic use.

Keywords: workshops; literary creation; university

¹ Nota dos Editores: Este texto consiste no segundo capítulo do livro *La création littéraire à l'université*, de Violaine Houdart-Merot (Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2018, p. 25–46), que faz parte da coleção Libre Cours. Agradecemos à autora e à editora a concessão dos direitos de publicação.

O surgimento da escrita criativa na universidade preocupou-se primeiramente com o ensino de graduação, no primeiro ciclo. Uma pesquisa realizada na Universidade de Cergy-Pontoise em 2009–2010 e relatada em *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* [*Práticas de escrita literária na universidade*]² (Houdart-Merot e Montegenot, 2013) permitiu delimitar as grandes linhas dessa entrada na universidade.

Uma entrada marginal na graduação nos anos 1970

Observa-se uma primeira etapa, marginal, mas essencial, com um pequeno número de universidades pioneiras, que introduziram, pela iniciativa de algumas delas, oficinas de escrita³ a partir dos anos 1970.

A primeira experiência conhecida, ou sobretudo desconhecida, é a de Anne Roche e desse que se tornará “o grupo de Aix”. Essa história é remontada por Corine Robet em uma dissertação de mestrado defendida em 2010, “Pour un historique des ateliers d'écriture à l'Université d'Aix-Marseille” [“Por uma história das oficinas de escrita na Universidade de Aix-Marseille”] e em *Pratiques d'écritures littéraire à l'université* [*Práticas de escrita literária na universidade*] (Robet, 2013, p. 61). Ela sublinhou a surpreendente continuidade dessa “exceção cultural” da Universidade de Provence, transformada em Universidade de Aix-Marseille e que continua pioneira nesse campo. Não é irrelevante que fora em maio–junho de 1968, mas também no retorno de uma viagem aos Estados Unidos para o curso no qual ela descobrira as formações em *creative writing*, que a jovem professora tenha proposto aos estudantes voluntários que trouxessem seus textos pessoais, que seriam lidos e comentados no curso. Anne Roche ainda reconheceu sempre ter se inspirado no modelo dos Estados Unidos: “Eu sempre disse, quando começamos a fazer as oficinas de escrita em Aix, que nós tínhamos importado o modelo dos Estados Unidos, inspirados pelo *creative working*” (Oriol-Boyer e Bilous,

² Nota da Tradutora: Para fins de pesquisa bibliográfica, todos os títulos de textos mencionados foram mantidos com o título original indicado pela autora, seguido de uma proposta de tradução entre colchetes.

³ N.T.: Optou-se pela tradução “oficina de escrita” para o termo “atelier d'écriture”, por entender que a palavra “escritura” em português traria um peso conceitual que não está presente em todas as vezes que a autora aborda as práticas de escrita literária de maneira mais ampla. O termo “escritura” foi usado para momentos em que a ênfase está no conceito.

2013, p. 457). Depois, seu primeiro “curso experimental de criação poética” se baseou em autores contemporâneos e utilizou como motor de escrita a intertextualidade, noção recentemente introduzida por Julia Kristeva. Mas se a experiência se manteve e se enriqueceu com o tempo, ela deu lugar rapidamente a reações violentas, como testemunha o artigo redigido por Pierre Gaxotte para *Le Figaro* em 1974, “French cooking”, falando de “professores farsantes” e da “existência escandalosa” de tais cursos (Robet, 2013, p. 68). Entretanto, em torno de Anne Roche se constituía uma equipe de seis mulheres, duas universitárias, três professoras do ensino básico e uma psicóloga, chamadas de “grupo de Aix”. Essas oficinas foram concebidas como um “lugar de expressão pessoal e de socialização”, marcadas pelo estruturalismo, com comandos oulipoanos que tinham também como função “entrar em uma reflexão metalinguística” (Robet, 2013, p. 64). A história apaixonante remontada por Corine Robet é emblemática para etapas universitárias que chegaram mais tarde à escrita criativa e para “uma vontade de permitir a qualquer um encontrar sua voz, por uma abordagem mais teórica da literatura” (Robet, 2013, p. 70). A experiência prosseguiu e se reforçou pela criação em Aix, em 1994, de um diploma universitário de formação para os mediadores de oficinas de escrita, em vigor até hoje.

Outra pioneira contribuiu significativamente para teorizar e legitimar as práticas de escrita literária na graduação em Letras: Claudette Oriol-Boyer, professora na Universidade de Grenoble. Desde 1976, ela transformou a disciplina optativa de graduação “Técnicas de expressão escrita e oral” em “Práticas de escrita literária”, funcionando à maneira de uma oficina de escrita: nela, os estudantes escreviam produções narrativas, poéticas ou teatrais, a partir de textos de autores ou de restrições ligadas a esses textos, e deveriam acompanhar suas produções de comentários críticos (Oriol-Boyer e Bilous, 2013, p. 40). Os cursos de escrita continuarão na Universidade de Nice a partir de 1986 e na Universidade de Toulon em 1987, seguidos de mais cinco outras universidades entre 1990 e 2000.

Mas, durante esse primeiro período, à exceção de alguns desses cursos, em sua maioria optativos, introduzidos nas graduações de letras, são inicialmente os departamentos científicos que se ocupam das oficinas de escrita, ou ainda as formações em francês língua estrangeira (FLE) ou em línguas vivas, ou os setores de ensino de artes ou de comunicação. É o que aparece na leitura dos anais do colóquio intitulado *Écrire à*

l'université [Escrever na universidade], organizado em 1995 na Universidade de Grenoble por Claudette Oriol-Boyer e Nicole Bajulaz-Fessler. De fato, as comunicações reunidas nesses anais se organizam em torno de três conjuntos: “escrever em uma língua estrangeira”, “escrever nas universidades científicas” e “a escrita da pesquisa”, mas nenhuma em torno de “escrever no curso de letras”. Quanto aos três artigos que apresentaram, nessa obra de 1996, o diploma universitário de formação de mediadores de Aix-en-Provence, eles insistem no fato de que o objetivo era formar futuros mediadores de oficina *hors cursus universitaire*, frequentemente para as instituições “reparadoras”, como explica Nicole Voltz, tais como estágios profissionais, especializações ou intervenções nas prisões (Oriol-Boyer e Bajulaz-Fessler, 1996, p. 56).

Além do mais, essas primeiras oficinas de escrita universitária eram frequentemente apoiadas não por titulares, mas por contratados ou escritores. É o caso de François Bom, que, para além de suas intervenções em oficinas escolares ou em estágios profissionais, foi encarregado, em 1996, de cursos de técnica de escrita na Faculdade de Ciências de Bordeaux I, em seguida no Departamento de Artes da Cena de Rennes II, em 1999–2000, depois de ter mediado oficinas de escrita na prisão de Gradignan.

É significativo, por outro lado, que uma professora germanista, tradutora e autora, Marie-Simone Rollin, tenha escrito nos anais do colóquio de Grenoble: “parece-me que a atividade da escrita é refratária às trocas universitárias” (Oriol-Boyer e Bajulaz-Fessler, 1996, p. 195). Nessa lógica, compreende-se que as oficinas são antes introduzidas em contextos que não o literário, com apoio de autores que não possuem a restrição de avaliar os estudantes e em que eles aparecem como “suplementos de alma”. Muitas vezes, também, essas oficinas entraram na universidade graças a trapaças, utilizando e deturpando estruturas existentes: assim, em Grenoble, as oficinas de escrita literária criadas em 1980 em DEUG⁴ por Claudette Oriol-Boyer se chamaram “Práticas de escrita”, substituindo as “Técnicas de expressão”.

É, paradoxalmente, dentro dos departamentos de letras que as oficinas de escrita criativa tiveram a maior dificuldade de inserção. Encontramos o mesmo paradoxo em relação à Ação Cultural Universitária (ACU). Como destaca o sociólogo Frédéric Chateigner, a ACU que se desenvolveu desde os anos 1980 ofereceu aos estudantes uma

⁴ N.T.: *Diplôme d'Études Universitaires Générales*. Era uma formação de ensino superior básica, cujo ciclo durava dois anos e podia ser obtido pela prova do *bac*. O diploma foi suprimido em 2006.

quantidade de oficinas de práticas artísticas nos setores da cena, das artes plásticas, da arquitetura... mas pouquíssimas no domínio da escrita criativa: “a onipresença da escrita na Universidade, longe de fazê-la uma prioridade da ACU, ele sugere, reforçou, ao contrário, a marginalidade das oficinas de escrita em suas divulgações” (Houdart-Merot; Mongenot, 2013, p. 107).

Diversas resistências explicam, assim, a lentidão com a qual a escrita criativa se insere no ensino literário na universidade, enquanto as oficinas de escrita na escola, na cidade, nas bibliotecas, em diversas instituições, apresentam, entre 1970 e 1980, um sucesso crescente, enquanto as pesquisas e colóquios universitários contribuem para esse sucesso.

A expansão a partir do ano 2000

Em 2008, em um artigo do *Monde des Livres* [*Mundo dos Livros*], Alain Beuve-Méry assinou um artigo chamado “Tímidas experiências na França”, afirmando que as oficinas mal tinham atravessado as portas da universidade:

Na França, onde o ensino da *creative writing* ainda está nos seus primórdios, são as oficinas de escrita que estão no topo da lista. Em outras palavras, lugares de prática de escrita fora da universidade [...]. O fenômeno das oficinas de escrita ainda mal atravessou as portas da universidade. Ele se depara com uma forte inércia, mas sobretudo com uma ausência de meios financeiros (*Le Monde des Livres*, 20 de novembro de 2008).

A pesquisa acadêmica que realizamos em 2010 revela uma situação bem diferente: durante o ano de 2009–2010, em 37 departamentos de letras ou IUFM⁵ em 53 universidades, existiam, normalmente na graduação, módulos práticos de escrita dita “literária” ou “criativa”, geralmente sob a forma de oficinas de escrita. Mesmo que esses módulos sejam às vezes optativos, essas práticas não podem ser consideradas como “fora da universidade”, como curiosamente afirmava o jornalista. Nossa pesquisa — que perguntava a data de início da execução da oficina — mostrava, ao contrário, que o ponto de virada foi nos anos 2000. Essa expansão está ligada a uma convergência de razões, algumas pedagógicas ou didáticas, outras diretamente literárias, apoiadas sobre um certo número de trabalhos e publicações, vindo tanto de autores literários quanto universitários,

⁵ N.T.: *Institut Universitaire de Formation de Maîtres*, institutos de formação de professores na França.

e sobre experiências individuais de participação em oficinas de escrita, que examinaremos mais à frente. Começamos pelas causas mais imediatas.

É inicialmente a introdução de uma nova prova de bacharelado⁶: a escrita de invenção, que deu lugar a um tipo de exercício que não era *a priori* o da escrita crítica. Tratava-se de produzir um texto não de comentário “sobre” um texto literário ou de dissertação sobre a literatura, mas de, “a partir de um ou mais textos” literários, “aproximar pelo contato direto com os fatos de intertextualidade”:

A escrita de invenção sempre se baseia em fontes e/ou modelos, ela é a produção de um texto, não sobre um outro texto, mas a partir de um ou mais textos. Nesse sentido, ela é uma aproximação pelo contato direto com os fatos de intertextualidade (*B.O.* de 28 de junho de 2001, p. 90–91).

Certamente, esse exercício, questionado em 2018, teve uma execução difícil e frequentemente foi desviado de sua essência no bacharelado e retomado como um exercício de dissertação camuflado (Daunay, 2005). Mas, o que quer que ele seja, reinaugura, por muitos aspectos, uma prática de escrita criativa e trouxe com sua chegada um certo número de trabalhos para acompanhar essa reforma. A noção de criatividade é pouco presente nos textos oficiais de 2000 para o liceu, mas a escrita de invenção é definida em oposição ao comentário e é fortemente associada à leitura, uma vez que ela sempre se baseia em fontes ou modelos.

Esse novo exercício se apoia em práticas e trabalhos de professores que remetem aos anos 1970 e que se baseiam em tomadas de posição por vezes políticas (poder emancipador da escrita) e educativas (reconciliar os alunos com a escola por um ensino que tenha sentido para eles). Mais do que de criação e de criatividade, falava-se então de desenvolver a imaginação.

Na universidade, é frequentemente nas graduações “letras e artes” ou “letras e artes da cena” que o engajamento nas escritas criativas é mais forte, provavelmente porque é mais evidente nesses campos a necessidade de uma aliança entre teoria e prática. Ou ainda porque a graduação em letras abre hoje para campos de trabalho cada vez mais diversificados, como comunicação, jornalismo ou produção cultural, para os quais o domínio de uma escrita que não se reduz a uma escrita metatextual é essencial. A pesquisa

⁶ N.T.: O exame de *baccalauréat* (ou *bac*, como é mais conhecido) é o equivalente à prova de vestibular na França.

interuniversitária realizada em 2010 informou sobre as oficinas de escrita criadas no quadro de missões culturais, realizadas por orçamentos específicos (orçamentos culturais dos antigos IUFM, orçamentos atribuídos às cidades para missões culturais...).

Enfim, o “plano graduação” realizado em 2008 nas universidades francesas talvez tenha sido a brecha que permitiu introduzir mais oficialmente as oficinas de escrita criativa. O plano da graduação baseava-se na vontade de lutar contra o fracasso escolar dos estudantes no primeiro ano e propunha um apoio financeiro significativo para a introdução de metodologias de ensino que favorecessem o sucesso dos alunos, notadamente por meio de apoio metodológico e do domínio da expressão escrita. De fato, em alguns departamentos de letras, ele permitiu a criação de oficinas de escrita que não existiam até então ou que continuavam opcionais, pela falta de meios para as expandirem aos alunos dos anos seguintes. É o caso da Universidade de Cergy-Pontoise, em que foram criadas, na volta às aulas de setembro de 2008, disciplinas obrigatórias, conseqüentemente abertas a todos os estudantes, no primeiro ano de graduação, chamadas “oficinas de expressão escrita”, articulando o trabalho sobre a língua, prática de escrita literária, reescritura e análise crítica.

Lembramos que as práticas de escrita criativa se desenvolveram ao mesmo tempo nas universidades parisienses, nas universidades de províncias ou de periferias e nas escolas normais ou no Instituto de Estudos Políticos de Paris: em outras palavras, seria redutor considerar que essa aproximação está ligada a um novo público de estudantes, menos adaptados aos caminhos tradicionais.

A distribuição geográfica desses módulos de escrita criativa manifesta uma implantação mais importante em duas regiões: uma implantação mais antiga no Sul da França e uma outra, mais recente, na Île-de-France. Em 2010, contava-se o ensino de escrita criativa em cinco de sete universidades parisienses e nas três universidades periféricas suscetíveis de serem afetadas, em Marne-la-Vallée, Versailles-Saint-Quentin e Cergy-Pontoise. Outros fatores podem se somar: de um lado, a presença possivelmente mais importante de professores-escretores em Paris, mas também, na periferia, universidades novas, mais abertas às mudanças, sem contar o papel exercido pela reflexão didática trazida pelos três IUFM da Île-de-France. Enfim, a Casa dos escritores e da literatura desempenhou um papel importante pelo seu programa “O tempo dos escritores na universidade”, ao qual retornaremos mais à frente.

A herança das oficinas de escrita

Não é banal que as primeiras experiências de escrita criativa na universidade, nos anos 1970, tenham sido contemporâneas ao desenvolvimento na França de oficinas de escrita, nas cidades ou em diversas instituições. Se foi necessário tempo para que os trabalhos de pesquisa nesse campo tenham se espalhado e adentrado mais amplamente nos departamentos de letras, é a nomenclatura de “oficina de escrita”, utilizada pela primeira vez por Élisabeth Bing, que será na maior parte do tempo adotada nas universidades, mesmo se esse nome sobreponha práticas e finalidades múltiplas. Não é banal que essa nomenclatura seja hoje por vezes concorrente com o termo *workshop* vindo dos Estados Unidos.

Muitas obras tentaram estabelecer uma cartografia das diferentes oficinas de escrita na França. Mas, como destaca A Marie Petitjean em sua tese, a oficina de escrita na França é “dotada de uma plasticidade surpreendente que justifica definir seriamente os critérios que organizam o campo”. É evidente que a finalidade dessas oficinas depende fortemente do público a que elas se endereçam, mesmo se algumas, como François Bon em *Tous les mots sont adultes* [*Todas as palavras são adultas*], considerem que as proposições são as mesmas, independentemente do público a que se dirigem, estudantes da École d’Art de Cergy ou detentos de uma prisão. Proponho classificá-las em função de suas finalidades antes de destacar os principais pontos das oficinas universitárias, mesmo que elas apresentem concepções variadas. Essas finalidades são dependentes não apenas do público visado, mas da personalidade dos mediadores e de suas concepções da literatura, que por vezes se sobrepõem.

Algumas oficinas, de finalidade “literária”, prolongam uma tradição antiga de grupos de escritores que se reúnem para ler seus escritos, às vezes para escrever coletivamente. Esses encontros de escritores tomaram formas e nomenclaturas diversas: círculos, salões literários, oficinas ou mesmo *scriptoria* medievais. Para além das noites de Médan em torno de Zola, podemos mencionar as escritas coletivas dos surrealistas ou, mais recentemente, os trabalhos do OuLiPo (Oficina de Literatura Potencial), fundado em 1960 por François Le Lionnais e Raymond Queneau. Lembremos que as oficinas de escrita não estão no centro de suas abordagens, por um lado porque eles não escrevem juntos e por outro porque as oficinas que eles mediam representam, segundo Marcel Bénabou, “uma atividade derivada e ocasional”. Contudo, a OuLiPo teve um papel

importante, há mais de quarenta anos, no desenvolvimento de oficinas de escrita urbanas ou mesmo na universidade. Em todo caso, os trabalhos e publicações desse movimento e certas figuras como Perec ou Queneau marcaram e ainda marcam um grande número de oficinas de escrita, sobretudo pela importância atribuída às restrições de escrita e aos jogos intertextuais na escrita literária.

Citemos também formas mais contemporâneas de encontros destinados à literatura: todas as modalidades de escrita coletiva por meios digitais, que às vezes tomam forma de oficinas de escrita *on-line*. Evidentemente, é François Bon que melhor encarna nos hoje a vitalidade das oficinas de escrita *on-line*, com o seu site *Le Tiers Livre* [*O Terceiro Livro*], que oferece regularmente a seus seguidores vídeos contendo proposições de escrita e um espaço para publicar coletivamente escritos criativos. Em torno dele, criou-se uma verdadeira comunidade de escrita.

Além dessa finalidade literária, as questões políticas são essenciais para um certo número de oficinas criadas nos anos 1970, inclusive em torno de movimentos de educação popular: o GFEN⁷, os CEMEA⁸ e todos os movimentos pedagógicos de vanguarda defenderam a escrita como ferramenta de emancipação, quer se trate do movimento Freinet, de Montessori ou da *Grammaire de l’imagination* [*Gramática da imaginação*] do italiano Gianni Rodari. Todos afirmam que cada um pode ter acesso à escrita criativa, ou, para dizer como Lautréamont, que “a poesia deve ser feita por todos”. Eles se destinam a um amplo público escolar. Mas essa convicção está presente também desde as primeiras oficinas de escrita criadas por Anne Roche em que ela também defende a ideia de que todo mundo pode aprender a escrever (mesmo sem se tornar escritor). Encontramo-la também nos Estados Unidos. Cole Swensen, escritora que há muito tempo leciona *creative writing* na Universidade de Iowa, primeira universidade estadunidense a criar um *writer’s workshop*, estava no Congresso de Leipzig de 2005, em que falou da sua convicção de que as oficinas fazem melhores leitores e talvez também melhores cidadãos (Houdart-Merot, Mongenot, 2013, p. 156). E é também sob uma ótica de deslocamento de imaginários da literatura e da política que Laurent Loty e Anne-Rozenn

⁷ N.T.: Groupe Français d’Éducation Nouvelle ou Grupo Francês da Escola Nova. É um grupo cujas premissas pedagógicas se baseiam na Escola Nova.

⁸ N.T.: Trata-se de uma associação orientada pelos princípios da Escola Nova cuja sigla se refere aos Centres d’Entraînement aux Méthodes d’Éducation Active [Centros de Treinamentos para Métodos de Educação Ativa].

Morel propuseram a seus estudantes de Rennes 2, a partir de um curso sobre a utopia no século XVIII, a escrita de ficções utópicas e jurídicas, programa proposto em seguida em várias universidades francesas e estadunidenses (Houdart-Merot; Mongenot, 2013, p. 209).

Existe também um conjunto de oficinas de finalidade terapêutica, destinadas particularmente a um público em sofrimento psíquico. Essas oficinas baseiam-se na convicção do papel liberador da fala e de seus efeitos terapêuticos. Sua figura fundadora é Élisabeth Bing, que está na origem da expressão “oficina de escrita”. Desde 1969, ela começou a fazer com que crianças com dificuldades psíquicas escrevessem, na cidade de Dieulefit, em Drôme. A obra que ela publicou desde 1976, *Et je nageai jusqu'à la page, vers un atelier d'écriture [E eu nadava até a página, por uma oficina de escrita]* (Bing, 1976), teve um papel importante na difusão de uma concepção de oficina de escrita como lugar de expressão e de liberação no plano psíquico e pessoal. Seu propósito era o de reparar os danos ligados às normas e aos interditos da escola tradicional que expulsa certas crianças “do divino reino da infância”, era o de reconciliá-las com elas mesmas, de estar, enfim, à escuta da poesia de que essas crianças são portadoras, propondo-lhes instruções ao mesmo tempo formais e emocionais.

E o que há hoje para as oficinas universitárias? Pode-se considerar que elas são frequentemente mais sensíveis à questão literária, por vezes pelo desejo de suscitar uma expressão pessoal, associada muitas vezes a convicções políticas (a escrita como prática social), mas que desenvolve também formas próprias, ligadas ao público e aos imperativos específicos de ensino e de pesquisa em literatura. São de fato numerosos os trabalhos engajados pelas universidades desde o começo das oficinas na França.

Tratemos de antemão da corrente encarnada por Claudette Oriol-Boyer, cujas reflexões teóricas sobre a escrita foram apoiadas em práticas contínuas e que estão na iniciativa de dois colóquios em Cerisy dedicados às oficinas de escrita em 1983 e 2011 e de um outro centro sobre a reescrita em 1988. Criticaram-na por conta de um certo dogmatismo teórico, que se explica em parte pelo contexto no qual ela defendeu suas convicções e implementou seus trabalhos: militante das práticas de escrita na universidade dos anos 1970, pareceu-lhe indispensável, para assegurar uma legitimidade dessas práticas, fundamentá-las sobre uma forte teorização, que se nutriu ao mesmo

tempo da linguística de Jakobson e da *textique*⁹ de Jean Ricardou, teórico do Nouveau Roman e inventor das oficinas de escrita textuais. Ela própria se apresentava com humor em um texto escrito em Cerisy como uma “terrorista” (Oriol-Boyer, Bilous, 2013, p. 517). Mas sua abordagem do processo de produção pela crítica genética ofereceu pistas bem-sucedidas para reescrever os textos em oficinas.

O grupo Aix poderia representar bem uma outra corrente, cujos princípios teóricos são claramente formulados na introdução da obra publicada em 1989 (e republicada em 2009 e 2015) por Anne Roche, Andrée Guiguet e Nicole Voltz, *L’Atelier d’écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire* [A oficina de escrita. Elementos para a redação do texto literário]: os princípios são primeiramente o “diálogo entre textos ou intertextualidade”, em seguida, o apoio nas restrições de escrita, considerados como libertadores, e, por fim, a exigência da reescrita. A esses pressupostos teóricos, compartilhados ainda com Claudette Oriol-Boyer, acrescenta-se, como já dito, um princípio político, implementado no doutorado de formação de mediadores de oficinas: a escrita não é reservada a uma elite, a oficina precisa responder ao desejo de escrever e pode ser “um remédio para situações de evasão escolar” (Roche *et al.*, 1989, p. 12).

Quanto às orientações mais recentes dos módulos de escrita criativa, tais como emergem da entrevista realizada em 2010 e publicada em 2013 (Houdart-Merot; Mongenot), elas manifestam um certo número de tendências, em parte ligadas ao estatuto dos mediadores nesses módulos: alguns são professores-pesquisadores com cargo nos departamentos de letras (em literatura, em ciências da linguagem ou em artes da cena), os outros são instrutores na IUFM (antes que esses institutos universitário de formação de mestres se tornassem ESPÉ)¹⁰, outros ainda são escritores ou mediadores de oficinas profissionais, em associações como a ALEPH¹¹, e, por fim, alguns são, ao mesmo tempo, professores e escritores. Em função dessa variedade de mediadores, identificam-se orientações diversas. Alguns mais enfaticamente didáticos, preocupados com a reescrita, outros mais literários, com a vontade de fazer descobrir os textos literários de outra forma e de permitir que cada aluno encontre uma voz própria, outros ainda são mais orientados

⁹ N.T.: Termo para teoria do texto fundada por Jean Ricardou. Foi fundada como disciplina homônima em 1985 no Collège International de Philosophie (CIPh).

¹⁰ N.T.: École Supérieure du Professorat et de l’Éducation, instituição de estudos superiores voltada, assim como eram os IUFM, para a formação de professores.

¹¹ N.T.: Escola de escrita fundada em 1985 em Paris, que até hoje oferece oficinas de escrita.

para as novas mídias e os cargos editoriais, outros têm mais como objetivo a construção de uma comunidade e a liberdade do sujeito, outros, por fim, colocam em primeiro plano a expressão pessoal e a implicação do sujeito. Encontramos, então, de certo modo, as principais tendências das oficinas dos anos 1970, entre abordagens mais literárias, mais políticas ou de cunho mais expressivo, mas todas tomam como base os diálogos intertextuais e associam fortemente leitura e escrita.

Então, o que cria uma unidade para todos esses testemunhos, como trabalhos publicados sobre as práticas de escrita na universidade, é a preocupação quanto à articulação entre leitura e escrita e a nova abordagem da literatura pela prática.

Uma abordagem da literatura pela prática

Essas novas práticas se baseiam frequentemente na constatação, formulada pelos professores, de que fazer os estudantes escreverem a partir de indutores que são majoritariamente textos literários permite uma real interação entre leitura e escrita e torna a leitura muito mais fecunda.

Os professores-pesquisadores que comandam essas oficinas não são apenas da literatura, mas comumente também são linguistas que veem nas oficinas de escrita um espaço privilegiado para explorar a língua através da escritura. A escrita literária demanda “uma intensa reflexão sobre a linguagem”, escrevia Claudette Oriol-Boyer em 1996 (Oriol-Boyer; Bajulaz-Fessler, 1996, p. 14). A escritura pressupõe uma atividade metalinguística. As oficinas universitárias, de fato, dão a possibilidade de trabalhar sobre essa função metalinguística inerente à linguagem, não a partir da leitura, mas a partir das práticas de escrita dos estudantes, dando lugar, em um segundo momento, a uma postura reflexiva, a uma observação dos processos de linguagem que foram mobilizados no texto produzido. Nessa perspectiva, pode-se pensar que a obra de Marina Yaguello, *Alice au pays du langage* [*Alice no país da linguagem*], faz coro com a abordagem das oficinas quando ela apresenta Queneau, Jarry ou Lewis Carroll como “teóricos da linguagem” e afirma que “o jogo com as palavras, baseados em uma atividade metalinguística consciente, revela a competência linguística do sujeito falante e nos permite da mesma forma definir a função *poética*, a qual está ligada à função *lúdica*, como central entre as

diversas funções da linguagem” (Yaguello, 1981, p. 15). A oficina de escrita é, em todo caso, um lugar no qual se escapa das fissuras universitárias entre língua e literatura.

Para além das oficinas de escrita criativa, opcionais ou integradas aos currículos de ensino, observam-se mais e mais cursos acadêmicos de literatura, centrados em um gênero, uma problemática literária ou um autor, que propõem aos alunos, como avaliação, um trabalho de escrita criativa ligado ao conteúdo do curso.

Por fim, citemos o depoimento de Olivia Rosenthal, escritora e professora na Paris 8, especialista em século XVI, que recorre a exercícios de reescritura para tornar acessíveis os romances de Rabelais aos alunos com dificuldades em ler esse autor:

[...] a partir de 2005, comecei a considerar de outra maneira a abordagem da literatura do século XVI ao participar das oficinas de escrita. Tratava-se de permitir que os estudantes cuja cultura clássica era fraca pudessem acessar uma literatura tida como difícil. Durante vários anos, propus oficinas buscando a reescritura dos romances de Rabelais (nos modelos da retomada anacrônica, da paródia, do pastiche, todas formas destinadas a construir uma abordagem lúdica e dessacralizada em relação ao texto de referência). Estava convencida de que a escrita (do elogio paradoxal ao uso de vocabulário científico em um texto de ficção, da invenção de uma língua incompreensível à escrita de um diálogo de surdos) levaria à compreensão das questões do texto rabelaisiano, que a prática era uma das vias de acesso mais certas a uma sensibilização às formas narrativas, às figuras de estilo, ao tempo, aos pronomes pessoais e a todos os jogos sintáticos e lexicais que Rabelais pode utilizar. Essa experiência teve o mérito de me fazer descobrir como a oficina era um poderoso agente de inserção em um grupo e assumia um papel de primeiro plano na elaboração de uma abordagem lúdica e simplificada da literatura. Também descobri que muitos estudantes, há pouco libertos de uma relação restrita com a disciplina da literatura, utilizavam as oficinas para se entregarem aos trabalhos de escrita que ultrapassavam o objetivo restrito ao qual eu tinha me fixado (Rosenthal, 2017, p. 83).

Mas se essas práticas se desenvolvem, é também por razões ligadas a uma concepção de literatura que está em processo de mudança e se baseia nos próprios autores e em recentes aportes críticos e teóricos, tudo tão importante quanto os fundamentos de ordem institucional ou didática.

As bases literárias e teóricas

Entrar nas oficinas de escritores

Muitos escritores, por seus procedimentos de escrita ou seu pensamento sobre a literatura, abriram caminho para as oficinas de escrita. A princípio, existem todos os escritores que não hesitam em revelar seus “segredos de fábrica”, que nos lembram Edgar

Poe, Francis Ponge, Louis Aragon, Raymond Roussel ou George Perec, para citar apenas alguns. Além disso, após a reação romântica contra a doutrina da imitação, numerosos são os escritores que reivindicam a imitação e a reescrita como processo de escrita e desenvolvem uma poética da reescrita, lembrando Mallarmé: “Mais ou menos todos os livros contêm a fusão de alguma repetição contada” (Mallarmé, 1970, p. 367). Essa poética da reescrita assume múltiplas formas, dos plágios reivindicados por Lautréamont às numerosas reescritas de mitos, passando pelas colagens surrealistas, pelas traduções-reescrituras de Quignard ou pelas diferentes formas de escrita restritiva exploradas pelos escritores oulipianos: esse laboratório de literatura potencial que é a OuLiPo trabalha em parte sobre as obras do passado “para nelas encontrar possibilidades que frequentemente ultrapassam o que os autores teriam pressuposto” (Lescure, 1973, p. 143). A concepção de escrita como fabricação ou como artesanato une-se àquela dos estruturalistas, inclusive a noção de “bricolagem”, desenvolvida por Lévi-Strauss, que se encontra igualmente na abordagem de muitas oficinas de escrita.

Então, não é insignificante que estejam interessados em oficinas de escritas na universidade professores-pesquisadores especialistas na OuLiPo, em Perec, em Queneau ou em Roussel, ou ainda professores sensibilizados pela história do ensino, pela crítica genética ou pela intertextualidade, e por fim linguísticas, sensíveis ao significado e à exploração da linguagem.

“Fazer do leitor um produtor de textos”: intertextualidade e crítica genética

Além do papel exercido pelos escritores, em seu interesse pela reescrita e pelos processos de escrita, pelo menos as reflexões teóricas a partir de Barthes e a nova crítica orientam as abordagens atuais das oficinas de escrita universitárias, de maneira mais ou menos explícita: as teorias do texto, a noção de texto “escrevível” e a crítica genética estão em parte envolvidas.

A maior parte das atividades de escrita propostas na universidade apoia-se em indutores que são textos literários a partir dos quais são demandadas diversas operações hiper-, inter- ou arquitextuais, no sentido definido por Gérard Genette em *Palimpsestes. La littérature au second degré* [*Palimpsestos. A literatura de segunda mão*] (1982, p. 8). De fato, a intertextualidade no sentido amplo no qual a empregam Julia Kristeva ou Laurent Jenny tem um lugar importante nas oficinas de escrita tanto nas cidades quanto

nas universidades. Ela é apresentada na obra publicada em 1989 por Alain André, *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire* [Babel feliz. A oficina de escrita a serviço da criação literária] (p. 10), como aquela do grupo de Aix, Anne Roche, Andrée Guiguet e Nicole Voltz, *L'Atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire* [A oficina de escrita. Elementos para a redação do texto literário], publicada igualmente em 1989, segundo a qual “todo escrito é o produto de todos os textos lidos anteriormente por aquele que o escreveu” (p. 5). Mas essa exploração dos fatos intertextuais, em toda a sua diversidade, leva ao encontro de uma outra maneira com a doutrina da imitação, essencial na cultura da retórica e que, é claro, não é tanto uma imitação, mas uma reinterpretação ou uma transformação de outros textos, em outras palavras, uma leitura-escritura, uma “produtividade” (Ver Houdart-Merot, 2004).

Sabe-se que Roland Barthes compreende como texto “escrevível”, em oposição ao texto unicamente “legível”, um texto que “pode ser hoje escrito, reescrito” (1970, p. 10). É então um texto suficientemente atual e opaco por insuflar no leitor o desejo de o reescrever; um texto suficientemente arrebatador ou desejável para que ele continue a escrever na cabeça do leitor, como ele explica em *S/Z*:

Nossa avaliação só pode estar ligada a uma prática e essa prática é a escritura. Há de um lado o que é possível escrever e há do outro o que não é possível escrever: o que está na prática do escritor e o que sai dela: quais textos eu aceitaria escrever (reescrever), desejar, avançar como uma força nesse mundo que é o meu?

O que a avaliação traz é o seguinte valor: o que pode ser hoje escrito (reescrito): o *escrevível*. Por que o *escrevível* é o nosso valor? Porque o desejo do trabalho literário (da literatura como trabalho), é o de fazer do leitor, não mais um consumidor, mas um produtor de texto (Barthes, 1970, p. 10).

É precisamente isso que reivindicam as práticas de escrita literária: fazer do leitor não mais um simples consumidor de literatura, um simples leitor, mas um produtor de texto, transformando suas leituras em escrita.

Além disso, tal prática da leitura, como leitura “escrevível”, destaca mais uma vez a cultura retórica. Segundo a definição que a dá Michel Charles, em *L'Arbre et la source* [A Árvore e a fonte], em uma cultura retórica, “o discurso anterior não é um texto que se registra e relê, mas um instrumento para fabricar outros discursos” (1985, p. 12). Ela apresenta, portanto, uma postura de leitor irreverente, como aquela de Montaigne nos *Essais* [Ensaio]: ler de rosto levantado e escrever suas leituras. Esse desrespeito em direção aos livros que ele colhe e de que se apropria acompanha uma visão

particularmente aberta e polissêmica da leitura: Montaigne afirma o direito de qualquer um ler de modo diferente de seus antecessores e de modo diferente daquele que o próprio autor colocou, afirmando que “a fala é metade para quem fala, metade para quem escuta”. A maior parte das obras clássicas utiliza diversas obras antecessoras como trampolins para suas próprias obras, como leitores irreverentes, transformando-as a todo custo e propondo interpretações que transgridam ou invertam o sentido inicial. Mas, devido ao fato de esses autores, por sua vez, terem sido sacralizados, não se vê mais hoje o que essa doutrina de imitação, concebida como transformação e absorção do outro, possui de desrespeitoso. As teorias da recepção vão hoje nesse sentido, insistindo sobre a pluralidade de interpretações possíveis dos textos literários.

É isso que é posto em prática quando pedimos aos estudantes que reescrevam um texto a partir de certas operações, tais como a mudança do quadro espaçotemporal ou axiológico, de enfoque, de registro, de gênero, o que contribui para fazer uma reinterpretação ou uma leitura “atualizante”, para retomar a fórmula de Yves Citton em *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* [*Ler, interpretar, atualizar. Por que os estudos literários?*]. Michel Charles aponta que, reivindicando uma pluralidade de leituras, Roland Barthes e a nova crítica estão em uma “nostalgia da retórica” e na afirmação do “desejo de escrever” (Charles, 1985, p. 309): a crítica vai começar a se reivindicar criadora, ao mesmo tempo em que os escritores se fazem críticos, introduzindo uma dimensão metaliterária em suas obras.

A crítica genética e a escrita como processo

A crítica genética possui igualmente um papel fundador na concepção de literatura que está por trás de um bom número de oficinas de escrita universitárias. A crítica genética, debruçando-se sobre a gênese das obras literárias, tem de fato contribuído amplamente para instaurar “um novo olhar sobre a literatura”, como afirma Almuth Grésillon, em *Lire les manuscrits modernes* [*Ler os manuscritos modernos*], movimentando os centros de interesse do pesquisador para o próprio processo de escrita e “as operações escriturais”: “À literatura, entendida como conjunto formado por textos canônicos, tornados tais graças aos processos de recepção, acrescenta-se o conjunto aberto dos processos de escrita (Grésillon, 1994, p. 45)”.

Inúmeros são, de fato, os trabalhos sobre a reescrita ou a crítica genética que nutrem a reflexão sobre as oficinas de escrita, inclusive um número de *Pratiques [Práticas]*, publicado em junho de 2000, ou a obra de Claudette Oriol-Boyer, *Critique génétique et didactique de la ré-écriture. Travailler avec les brouillons d'écrivains [Crítica genética e didática da reescrita. Trabalhar com os rascunhos de escritores]*, publicada em 2003. De fato, na maior parte das oficinas universitárias, não se contenta com uma primeira versão, mas incitamos os estudantes a reformularem seus textos ou a proporem variações sobre um tema, à moda de Francis Ponge. Mesmo assim, seria preciso distinguir desse ponto de vista as posições dos professores das dos escritores que intervêm nas oficinas, que, por diversas razões, a começar pelo fato de que suas intervenções são pontuais, preocupam-se muito menos com esse trabalho de reformulação. Mas sobretudo essa abordagem da escrita como processo orienta nitidamente o tipo de exercício de escrita proposto durante a maior parte das oficinas, frequentemente elaborados a partir da observação de processos postos em prática pelos próprios escritores.

A literatura em sua utilização estética

A escrita criativa na graduação em letras corresponde então a uma evolução tardia, mas coerente, dos estudos literários na França. Ela se alinha com as contribuições de pesquisa, em matéria de intertextualidade e de crítica genética, com a própria literatura e a atenção mais embasada dos escritores como pesquisadores no processo de escrita, mais do que com a obra concluída. Ela corresponde também a uma demanda forte dos estudantes de serem realmente ativos e criativos, a um desejo dos alunos de dar mais sentido à sua formação, abordando a literatura pela prática, pelo projeto, como complemento dos cursos centrados na leitura literária.

As práticas de escrita criativa permitem o aprendizado da literatura por sua “utilização estética”, como recomenda Jean-Marie Schaeffer em sua *Petite écologie des études littéraires [Pequena ecologia dos estudos literários]*. Por utilização estética, ele compreende uma experiência individual direta da literatura tanto nas práticas de leitura quanto de escrita. A escrita aqui é concebida como um meio de acesso à experiência estética, graças a uma experiência direta da obra, fazendo eco ao que recomenda Marielle

Macé em *Façons de lire, façons d'être* [*Modo de ler, maneiras de ser*]¹². Schaeffer propõe, então, mais do que ensinar o conhecimento da literatura, ativar a escrita literária como meio de adentrar mais profundamente na literatura. Enfim, essas práticas correspondem mais aos projetos profissionais de estudantes que não se envolvem mais ou muito menos nos estudos de letras para se tornarem professores, mas são atraídos por várias outras profissões: área da comunicação, do marketing, do jornalismo, tantas profissões que mobilizam outras formas de escrita mais do que apenas o discurso crítico. As oficinas de escrita na graduação correspondem então a uma mudança da expectativa dos estudantes.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Alain. *Babel heureuse*. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire. Aubenas: Syros Alternatives, 1989.

ARAGON, Louis. *Je n'ai pas appris à écrire ou les incipit*. Paris: Skira, 1969. Les sentiers de la création.

B.O., 28 de junho de 2001.

BARTHES. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970. Essais.

BEUVE-MÉRY, Alain. *Monde des Livres*, 20 de novembro de 2008.

BING, Élisabeth. *Et je nageai jusqu'à la page, vers un atelier d'écriture*. Paris: Éditions des Femmes, 1976.

CHARLES, Michel. *L'Arbre et la source*. Paris: Seuil, 1985.

CITTON, Yves. *Lire, interpréter, actualiser*. Pourquoi les études littéraires? Paris: Éditions Amsterdam, 2007.

DAUNAY, Bertrand. Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention. *Pratiques*, n. 127-128, L'écriture d'invention, p. 17–20, 2005.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. La littérature au second degré. Paris: Seuil, 1983.

GRÉSILLON, Almuth. *Lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

¹² N.T.: É provável que seja uma referência à obra *Façons de lire, manières d'être*, de Marielle Macé.

HOUDART-MEROT, Violaine. *Réécriture & écriture d'invention*. Paris: Hachette, 2004.

HOUDART-MEROT, Violaine; MONTEGENOT, Christine (org.). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris: H. Champion, 2013.

LESCURE, Jean *et al.* *La Littérature potentielle*. Paris: Gallimard, 1973.

MACÉ, Marielle. *Façons de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard, 2011.

MALLARMÉ, Stéphane. *Variations sur un sujet*. Oeuvres complètes. Paris: Gallimard, 1970. Bibliothèque de la Pléiade.

ORIOLE-BOYER, Claudette. *Critique génétique et didactique de la ré-écriture*. Travailler avec les brouillons d'écrivains. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées, 2003. Bertrand-Lacoste.

ORIOLE-BOYER, Claudette; BILOUS, Daniel (org.). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris: Hermann, 2013.

PETITJEAN, AMarie. *La Littérature sur le métier*. Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec. Tese de doutorado. Université de Cergy-Pontoise, 2013.

PONGE, Francis. *Le Grand Recueil*. Oeuvres complètes. Paris: Gallimard, 1961. Bibliothèque de la Pléiade.

RICARDOU, Jean. Pluriel de l'écriture. In: ORIOLE-BOYER, Claudette (org.). *Ateliers d'écriture*. Grenoble: L'atelier du texte/Ceditel, 19.

ROBET, Corine. Pour un historique des ateliers d'écriture à l'Université d'Aix-Marseille (1968–2010). In: HOUDART-MEROT, Violaine; MONGENOT, Christine (org.). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris: H. Champion, 2013. p. 61–70.

ROCHE, Anne; GUIGUET, Andrée; VOLTZ, Nicole. *L'Atelier d'écriture*. Éléments pour la rédaction du texte littéraire. Paris: Bordas, 1989.

ROSENTHAL, Olivia. *La création littéraire à l'université: éloge de la pensée indirecte*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris Ouest-Nanterre, 2017.

ROUSSEL, Raymond. *Comment j'ai écrit certains de mes livres*. Paris: Pauvert, 1985.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *Petite écologie des études littéraires*. Vincennes: Thierry Marchaise, 2011.

YAGUELLO, Marina. *Alice au pays du langage*. Pour comprendre la linguistique. Paris: Seuil, 1981.

Recebido em: 06/11/2024

Aceito em: 22/01/2025

-
- ⁱ **Violaine Houdart-Merot** é professora emérita de literatura de língua francesa da Université de Cergy-Pontoise. Dedicou-se a pesquisas sobre as literaturas francesa e francófonas contemporâneas, bem como à escrita criativa, à criação literária e aos processos de criação. É autora, entre outros, de *La Culture littéraire au lycée depuis 1880* [Cultura literária no ensino médio desde 1880] (1998), *Réécriture & écriture d'invention* [Reescrita & escrita de invenção] (2004) e *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* [Práticas de escrita literária na universidade] (2013), organizado com Christine Mongenot. **E-mail:** Violaine.Houdart-Merot@u-cergy.fr
- ⁱⁱ **Luísa Monteiro** é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa sobre a relação entre a poesia visual brasileira e a francesa, em que comparamos questões sobre literatura e imagem e especificidades de tradução da poesia visual. **E-mail:** luisamonteiroct.rj@letras.ufrj.br

APROXIMAÇÕES ENTRE *CRIME E CASTIGO E OS DETETIVES SELVAGENS*

[PARALLELS BETWEEN *CRIME AND PUNISHMENT* ANTE *THE SAVAGE DETECTIVES*]

GUILHERME REZENDE MACHADOⁱ

<https://orcid.org/0000-0003-2395-0490>

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

IEDA MAGRIⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-4809-3811>

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

Resumo: Ao trabalhar duas obras de grande impacto narratológico, mas separadas por mais de um século entre suas primeiras publicações, este trabalho tem como intuito analisar de que forma o conceito de polifonia desenvolvido por Mikhail Bakhtin, a partir da poética de Dostoiévski, pode contribuir para o estudo das estratégias de narração de um romance com mais de cinquenta narradores, como é *Os detetives selvagens*, de Roberto Bolaño. A comparação mostra as semelhanças existentes, por exemplo, na horizontalidade ideológica dos personagens ou na presença das marcas discursivas dos personagens individualizados nos dois romances, confluências que ganham um aprofundamento na obra de Bolaño, ao fazer a passagem da estrutura una do enredo (como é em Dostoiévski) para uma estrutura constantemente cortada e sem a presença de um narrador que concatena os fatos. Essa fragmentação do enredo em *Os detetives selvagens* sugere uma polifonia levada às últimas consequências e, por isso, talvez careça de um nome mais próximo de algo como “esquizofonia”, conceito que é o ponto de chegada para este trabalho, que antecede um percurso cartográfico do romance de Bolaño, ainda a ser feito.

Palavras-chave: *Crime e castigo*; *Os detetives selvagens*; polifonia; esquizofonia; Roberto Bolaño.

Abstract: By working on two works of great narratological impact, but separated by more than a century between their first publications, this work aims to analyze how the concept of polyphony developed by Mikhail Bakhtin, based on Dostoevsky's poetics, can contribute to the study of the narration strategies of a novel with more than fifty narrators, such as *The Savage Detectives*, by Roberto Bolaño. The comparison shows the existing similarities, for example, in the ideological horizontality of the characters or in the presence of the discursive marks of the individualized characters in the two authors, confluences that gain depth in Bolaño's work, by making the passage of the unified structure of the plot (as it is Dostoevsky) to a structure that is constantly cut and without the presence of a narrator who brings the facts together. This fragmentation of the plot in *The savage detectives* suggests a polyphony taken to its ultimate consequences and therefore perhaps requires a name closer to something like “schizophony”, a concept that is the arrival point for this work, which precedes a cartographic journey of the novel of Bolaño, still to be done.

Keywords: *Crime and Punishment*; *The Savage Detectives*; polyphony; squizophonya; Roberto Bolaño.

Introdução

O autor de *Os Detetives Selvagens*, Roberto Ávalos Bolaño, nasceu em 1953, em Santiago, no Chile, e morre em 2003, vítima de uma falência hepática, em Barcelona, onde se estabeleceu no fim da vida. Nesse intervalo de cinquenta anos, tornou-se escritor de vários romances, dentre eles o condecorado pelo Prêmio Rómulo Gallegos, *Os detetives selvagens* (1998)¹. A obra, eleita em 2006 o livro chileno mais importante dos últimos 25 anos, foi publicada no Brasil no mesmo ano pela Companhia das Letras, com tradução de Eduardo Brandão.

Segundo argumentaria o crítico espanhol Ignacio Echevarría no Jornal *El País*, Bolaño teria, nessa obra, escrito o romance que Borges ansiaria por escrever. Nessa mesma linha de pensamento, Sylvia Helena Arcury, em sua tese de doutorado, dirá que, em contrapartida à opinião de Borges, que nega a possibilidade do romance. A obra, eleita em 2006 o livro chileno mais importante dos últimos 25 anos, foi publicada no Brasil no mesmo ano pela Companhia das Letras, com tradução de Eduardo Brandão. Por considerá-lo um tipo de narrativa esgotada, Bolaño irá apegar-se à ideia do romance como obra total, desde que se modifique sua estrutura (Arcuri, 2017, p. 52). Analisando a obra, o que podemos ver em *Os detetives* é justamente uma transformação de características importantes do romance, como a voz narrativa, o desenvolvimento do enredo, as formas de dividir a obra temporalmente, além de temáticas sobre a própria literatura, presentes nos personagens que estão relacionados de alguma forma à poesia.

Em *Os detetives selvagens*, vemos por meio de muitos olhares o que foi a corrente literária dos real-visceralistas, movimento que fazia referência direta ao chamado infrarrealismo do qual Bolaño, Mário Santiago e muitos outros poetas participaram na década de 1970 no México.

Lembro-me da noite de fundação do Infrarrealismo no departamento de Montané. Estava cheio de gente. Roberto era o líder, sentado a uma mesa de madeira muito formal. As falas começaram e eu não entendi nada, então me distraí com os padrões que a fumaça do cigarro do Roberto formava no ar. Fomos com Ricardo, meu irmão e Carla. Pegamos o ônibus até o centro da cidade, onde moravam os Montané. Todos dissemos: “Está inaugurado o

¹ Ano que se refere à primeira publicação pela editora Anagrama com o título original *Los detectives salvages*.

movimento infrarrealista”, não me lembro se assinamos um documento e depois saímos (Maristain, 2012, p. 64, tradução nossa).

A fala trazida por Mónica Maristan é de Juan Pascoe, primeiro editor de Bolaño, ainda no México, e revela uma proximidade com cenas de *Os detetives selvagens*, em que, por meio do diário de Juan Garcia Madero, assistimos a situações semelhantes quando novos integrantes são inseridos no movimento que no livro se denomina real-visceralismo. Ao referir-se ao livro como “uma carta de amor pra minha geração”², Bolaño endereça não apenas um livro cujo tema é essa geração, mas um livro cuja estrutura parece tentar se aproximar de discussões sobre autonomia, ética e estética pertinentes a essa mesma geração, como podemos extrair do comentário de José Vicente Anaya, também através de Maristain:

Pensando na minha amizade com Roberto Bolaño, não posso ignorar as muitas convergências, mas também as divergências que ocorreram desde o início entre ele e eu. [...] Em relação ao manifesto dos infrarrealistas, propus que cada um dos membros escrevesse o seu manifesto. Minha ideia era chamar à revolta, à rebelião, até ao caos. Se cada um manifestasse seus pontos de vista, se cada membro do grupo se mostrasse capaz de aceitar as ideias dos outros, ainda que não estivessem de acordo com elas, seria algo interessante. Bolaño se opôs fortemente à minha proposta. Ele disse um sonoro não e que o único que sabia o que era o Infrarrealismo era ele e que por isso iria escrever o manifesto. A reunião terminou sem que nada fosse dito e a verdade é que sem pedir autorização a Bolaño, Mario Santiago e eu escrevemos um manifesto (Maristain, 2012, p. 99, tradução nossa).

Ainda que os manifestos infrarrealistas tenham sido realmente escritos por vários desses integrantes, não há como ignorar o fato de a multiplicidade de narradores na segunda parte do romance surgir como um projeto de pôr a história dos real-visceralistas sob várias perspectivas, como proposto por José Vicente Anaya. Contando com a primeira e a terceira parte, o romance soma cinquenta e quatro vozes narrativas, uma delas em forma de diário e as demais em um formato polissêmico que se aproxima de respostas a entrevistas.

Não é de estranhar, então, que o conceito de polifonia possa ser relacionado com o romance de Bolaño, uma vez que, fundamentado por Mikhail Bakhtin em *Problemas da obra de Dostoiévski* (2022), esse conceito estaria na obra do romancista russo, justamente na capacidade, até então inédita, de evocar várias vozes por meio da voz narrativa, sem que isso acarretasse uma sobreposição de vozes ou hierarquização ideológica entre elas.

² Frase atribuída ao autor na edição brasileira da Companhia das Letras de 2006.

Sendo essa evocação das várias vozes sem sobreposição uma aparente preocupação na obra de Roberto Bolaño, este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira se dá a mudança de vozes narrativas no interior da segunda parte do romance. Foram selecionados fragmentos a partir dos quais seria possível pensar qual é a relação existente com Dostoiévski em *Crime e castigo* e como ela se dá, considerando-se que o conceito de polifonia foi elaborado por Bakhtin a partir da análise textual das obras do romancista russo.

Publicado pela primeira vez ao longo de 1866 no formato de romance folhetim na revista *O mensageiro russo*, *Crime e castigo* integra o conjunto de obras publicadas por Dostoiévski após seu exílio na Sibéria. Para este estudo será utilizada a tradução de Paulo Bezerra, feita em 2001, diretamente do russo para o português, na edição de 2019 com reimpressão em 2021. Para compreender a importância da obra em seu contexto de publicação, é necessário pensar a influência do período pós-napoleônico na Europa na segunda metade do século XIX, fator que dinamiza a formação dos Estados-Nações do continente, conjuntura em que a Rússia ainda não estaria integrada como um Estado forte como ocorria em países como França, Itália, Grã-Bretanha e, até mais tardiamente, na Alemanha.

Na periferia da Europa, o Estado russo em formação, ainda sob o domínio czarista e que caminhava em busca de uma identidade nacional, estaria na obra de Dostoiévski, particularmente em *Crime e castigo*, como uma representação no mínimo pertinente, senão como condição de existência da narrativa, que fala sobre o contraste entre um país majoritariamente agrário e seus poucos grandes centros urbanos, como a mencionada São Petesburgo, cenário em que acontece a trama do romance. Mas, para além das implicações geográficas, sociais e políticas, esse período que sucede em quase um século a Revolução Francesa e, posteriormente, a expansão napoleônica, possui desdobramentos existenciais, morais, religiosos e filosóficos que serão direta e indiretamente discutidos a partir da pluralidade de personagens presentes no romance.

A inserção de um contexto urbano no romance traz para *Crime e castigo* um fator que dinamiza a narrativa por meio do contato de vários personagens, oriundos de visões de mundo e espaços geográficos diferentes, contrastantes. Nesse sentido, antes mesmo de adentrarmos às discussões sobre polifonia em Bakhtin, registra-se o fato de o romance ser um dos primeiros a tratar do surgimento de grandes cidades no contexto russo. Para

além da temática de um enredo sobre contrastes morais, surge também em sua estrutura narrativa uma contaminação oriunda da pluralidade, desses constantes contatos entre mundos distintos.

Os detetives selvagens

Com 622 páginas na edição brasileira de 2006, o romance *Os detetives selvagens* é dividido em 3 grande partes: “I – Mexicanos perdidos no México (1975)”; “II – Os detetives selvagens (1976–1996)” e “III – Os desertos de Sonora (1976)”. A primeira parte conta com 59 entradas de um diário particular do personagem Juan Garcia Madero, durante os dois últimos meses do ano de 1975; cada uma delas corresponde a um dia nesses dois meses: de 2 de novembro, quando o estudante de direito é convidado a participar do grupo literário dos real-visceralistas, até o dia 31 de dezembro, quando o grupo foge da casa da família Font, numa perseguição entre um automóvel Camaro, de um cafetão, e o Impala, em que é levado Lupe, a personagem que mais motiva a perseguição e que os demais dentro do carro — Garcia Madero, Arturo Belano e Ulises Lima — tentam salvar.

A segunda e mais extensa parte do romance está dividida em 26 capítulos, ou seções, ou ainda simplesmente divisões, que, somadas, reúnem 87 relatos realizados por 53 narradores — alguns deles falam mais de uma vez. Os relatos são divididos entre si por breves cabeçalhos que introduzem quem irá narrar, informando-se nome, data e local do relato³. Em comum, os relatos possuem respostas que se aproximam mais ou menos de dois personagens que aparecem pela primeira vez no diário de García Madero: Arturo Belano e Ulises Lima. Assemelham-se às respostas a uma entrevista, porém, se existem perguntas que disparam as falas, elas não aparecem no livro, ficando para a dedução de quem lê a que pergunta os narradores estão respondendo. A segunda parte migra no tempo e no espaço durante 20 anos, percorrendo países como México, Espanha, França, Israel, Inglaterra, Áustria e Estados Unidos, locais demarcados pelos cabeçalhos de cada narrador e que dizem respeito ao trajeto feito por Lima e Belano. Em nenhuma das seções ou partes do livro os dois poetas são diretamente ouvidos, ficando sempre ao relato de

³ Para situar melhor as citações dessa segunda parte, os excertos citados serão introduzidos nesses mesmos cabeçalhos.

algum narrador ou ao diário de Madero a caracterização e narração da vida e personalidade dos dois.

“Os desertos de Sonora (1976)”, terceira e última parte do romance, é um retorno ao diário da primeira parte, especificamente ao dia 1º de janeiro, um dia depois do último registro do diário. Ou seja, existe um intervalo de quase quatrocentas páginas que descrevem vinte anos, entre os dias 31 de dezembro de 1975 e 1º de janeiro de 1976. Ao todo, a terceira parte possui 46 entradas, novamente, cada uma correspondendo a um dia do mês, estendendo-se até 15 de fevereiro de 1976. Nessa altura da fuga dos quatro personagens dentro do Impala, Garcia Madero, Ulises Lima, Lupe e Arturo Belano, vemos a continuidade da perseguição acontecer no norte do México e se fundir à busca pela poeta Cesárea Tinajero no deserto de Sonora.

Com essa estrutura exposta, podemos pensar como o enredo encontra implicações para se desenrolar, dado o fato de a narração ser constantemente cortada, seja pelas várias interrupções no diário de Garcia Madero, seja pela mudança de depoente na segunda parte. Não há, em nenhum trecho do livro, uma voz que explique ou que tente unir os fragmentos das histórias contadas através da lembrança. Todos os narradores, assim, podem ser chamados, dado o distanciamento temporal que mantêm com o fato que estão narrando, sempre buscando na lembrança quais os momentos em que seus caminhos cruzaram ou com Arturo Belano, ou com Ulises Lima, ou com os dois ao mesmo tempo. É dessa maneira que a figura dos dois poetas vai tomando o centro da narrativa, permitindo-nos considerá-los os protagonistas do livro.

Sendo a segunda parte o foco deste trabalho e sendo a mais extensa e complexa em quesito de estrutura, façamos um resumo dessa que talvez seja a grande inovação da obra. A parte “Os detetives selvagens (1976–1996)” tem como o primeiro e o último relato a fala de Amadeo Salvatierra. Esse narrador é quem conta a alguém a história de como os dois poetas, Lima e Belano, procuraram-no há algum tempo em busca de informações sobre a poeta e amiga Cesárea Tinajero. No cabeçalho de seu relato constam as seguintes informações: “Amadeo Salvatierra, rua República de Venezuela, perto do Palácio da Inquisição, México, DF, janeiro de 1976” (Bolaño, 2006, p.145). Amadeo será também o narrador com mais espaço; é aquele que possui mais inserções entre as 26 seções da segunda parte, somando 11 divisões de um mesmo relato distribuídas ao longo do livro. Em todos eles, o cabeçalho de sua fala é o mesmo, com a mesma data e lugar, o que

demonstra, ao contrário de todos os outros narradores que têm reinserções, que tudo que Amadeo dissera concentra-se em uma única “entrevista”.

Para demonstrar esse contraste, podemos comparar suas reinserções às de Joaquín Font, personagem apresentado já na primeira parte, cujo trabalho estava voltado às revistas literárias, pai de Angélica e María Font, dono da casa e do Impala em que os personagens fogem no final de “Mexicanos perdidos no México (1975)”. Talvez o derradeiro desfecho dessa primeira parte seja o motivo para que os familiares de Joaquín Font o coloquem na Casa de Saúde Mental *El Reposo*, no ano de 1977, e mais tarde no hospital psiquiátrico *La Fortaleza*, de 1983 até 1987. Nesse intervalo de tempo é que se dá a fala desse personagem que se torna narrador na segunda parte e que, depois de Amadeo Salvatierra, é o que mais retorna ao livro, porém sempre com datas diferentes, demonstrando sua transição entre pelos menos três ambientes do México através de oito falas ao longo da segunda parte.

Com exceção de Amadeo Salvatierra, os demais narradores surgem sempre com uma data mais recente que a anterior, inclusive aqueles que aparecem mais de uma vez, como é o caso de Perla Avilés, Laura Jáuregui, Luis Sebastián Rosado, Angélica Font, Barbara Patterson, Joaquín Font, Jacinto Requena, María Font, Lisandro Morales, Rafael Barrios, Felipe Muller, Simone Darrieux e Xóchitl García. Os outros 42 narradores aparecem apenas uma vez, alguns com mais espaço, outros com menos.

Essa predominância de Amadeo Salvatierra no livro contribui para dar o devido peso e espaço que a temática da busca por Cesárea Tinajero ocupa na narrativa. Sem ter finalizado o livro, quem lê a segunda parte ainda não pode estabelecer a relação de que essas entrevistas são realizadas depois da viagem ao Deserto de Sonora em 1976, que só é mostrada na terceira parte, embaralhando a cronologia dos fatos. Dessa forma, a leitura do romance se vê dividida entre as várias temáticas tratadas pelos tantos outros narradores, que divagam, assim como Amadeo, sobre lembranças e assuntos dos mais diversos, sempre ligados ao grupo dos real-visceralistas, às revistas, à poesia e à convivência com Ulises Lima e Arturo Belano. Seria arriscado, portanto, tentar definir uma temática em comum entre as tantas vozes que fosse além do assunto Lima e Belano, disparador que, por sua vez, já consegue dar conta de uma miríade de experiências e lembranças pessoais de cada um.

A temática sobre a poeta desaparecida Cesárea Tinajero fica a cargo de Amadeo Salvatierra. As seis primeiras seções da segunda parte estão voltadas principalmente àqueles que conviveram com os dois poetas ainda no México, sendo a partir de Felipe Muller (seção 6) o momento em que os depoimentos passam a falar dos dois fora do México, cada um deles, Arturo e Ulises, fazendo um caminho próprio pelos países da Europa. O deslocamento geográfico dos dois vai surgindo, então, como um dos temas do livro como um todo, a partir da relação que se estabelece entre um relato e outro, possibilitando traçar os caminhos realizados. Contudo, por todos os caminhos percorridos nas narrações, o tema que parece predominar é a literatura.

A diferença na forma com que a literatura surge no decorrer da segunda parte pode ser identificada enquanto uma transição, que no início dos depoimentos, quando eles ainda estão no México, surge no corpo, nas ações do movimento real-visceralista, no sexo, na vida como desvio e na leitura de poesia majoritariamente. Os caminhos separados que Ulises e Arturo tomam no decorrer do livro irão apontar não apenas para distâncias geográficas, tendo Ulises voltando ao México e Belano permanecido em Barcelona, mas para uma postura diante da literatura. Belano será descrito, da metade da segunda parte em diante, como aquele que escreve compulsivamente todos os dias, e Ulises torna-se aquele em que a poesia fica inscrita no modo como vive, traço exaltado pelo fato de nenhum narrador fazer menção ao seu legado poético escrito concretamente.

Isso não quer dizer que o modo de vida de Belano tenha abandonado aquela ideia incipiente do real-visceralismo, segundo a qual é preciso uma vida poética, mas é notável a transição que existe da escrita poética para a escolha da narrativa como lugar onde inscrever tal poesia. O deslocamento geográfico também contribui nesse sentido, de um fazer poético latino-americano calcado no corpo, na concretude, saindo do México rumo ao continente europeu “intelectualizado”, tão bem representado na irônica seção 23, em que nove narradores, entre críticos e escritores estabelecidos, aparecem com seus textos durante a Feira do Livro de Madrid, parafraseando uma citação de Marx em *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte* (1952): “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar, a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 2002, p. 6). Os personagens, então, brincam com a frase, propondo releituras como “Tudo que começa como comédia acaba como tragédia” ou “Tudo que

começa como comédia acaba como tragicomédia” e muitas outras paráfrases que dão diferentes desfechos para o que se inicia como comédia (Bolaño, 2003, p. 484–485)

A ideia de que há uma transição ocorrendo tanto geograficamente quanto na forma de pensar e realizar a literatura só pode ser sustentada a partir da ligação de diferentes pontos de vista. A ausência de uma voz que organize e delimite o enredo do romance cria lacunas que podem ser preenchidas por uma gama de interpretações e também de direções. Cada vez que um novo ponto de vista narrativo se introduz na progressão das páginas do romance, entramos em contato com novos inícios de relações, novas explicações e descrições que põem em xeque as visões apresentadas anteriormente sobre os dois poetas. Já na altura da página 539, na seção 25 da segunda parte, lemos:

Jacob Urenda, rue du Cerche Midi, Paris, junho de 1996. É difícil contar essa história. Parece fácil, mas é só chegar mais perto que a gente se dá conta de que é difícil. Todas as histórias de lá são difíceis. Viajo para a África por pelo menos três vezes por ano, [...] Foi lá que conheci Arturo Belano, na agência postal de Luanda (Bolaño, 2006, p. 539).

A narração de Jacob Urenda sobre seu encontro com Belano em Angola irá apresentar o poeta sob uma nova ótica, mesmo que estejamos chegando às últimas páginas do romance. Seu ponto de vista cumpre um papel de apresentar mais um deslocamento geográfico de Belano e descreve-o como alguém que parece buscar a morte, ainda que não externalize vontade de morrer. Ficamos, então, diante de uma nova perspectiva sobre o protagonista, mas nos deparamos também com um novo ponto de partida narrativo, que não considera eventos já conhecidos por quem lê e que, por esse motivo, acarreta uma nova distorção na imagem, reiteradamente redefinida ao longo do livro. Estamos, portanto, diante de um efeito capital causado pela estrutura de um romance de várias vozes que narram de maneira independente fatos iguais e fatos diferentes: um efeito de imagem construída com diversos cacos de informações, que não permite um percurso fechado nem definido do enredo, efeito gerador de dúvidas, incerteza e contradições sobre a personalidade dos personagens, dos eventos ocorridos. Dessa maneira, podemos iniciar um panorama sobre os constituintes de *Crime e Castigo* a fim de compreender qual estrutura permitiria relacionar as várias vozes do romance russo com as várias vozes do romance de Bolaño.

Crime e Castigo

Com 563 páginas na edição brasileira, o romance de Dostoiévski é dividido em seis partes e um epílogo. No interior dessas partes e epílogo, somam-se quarenta e um capítulos em que prevalece uma narração em terceira pessoa, cujas características são de importância central para este trabalho. O romance trata de um estudante de direito, Rodion Románocitch Raskólnikov, de vinte e três anos, morador de São Petersburgo, que vive em condições paupérrimas e que nutre uma personalidade com dificuldade de criar laços sociais. Também chamado de Ródia pelos “amigos” e familiares, Raskólnikov é introduzido pelo narrador de maneira muito aproximada por meio de constantes inserções de pensamentos íntimos sobre si mesmo, sobre o seu redor e, principalmente, sobre o outro. Essas aproximações se dão na maioria das vezes pelo emprego de aspas, apesar de o sinal gráfico ir se modificando ao longo do livro. É dessa maneira também que os demais personagens que vão surgindo na narrativa são apresentados, nunca a partir de uma imparcialidade na descrição de um narrador onisciente, mas através de uma aproximação entre a perspectiva do narrador e modo pelo qual, por exemplo, Raskólnikov os concebe.

Esse mecanismo ocorre durante todo o livro e é uma característica importante para pensarmos as várias vozes existentes no romance. Composto por muitos personagens, o livro nos apresenta, por exemplo, a velha usurária Aliena Ivánovana, que penhora os bens de Ródia, a partir da visão do protagonista, que a enxerga como um piolho e que nos permite, a partir de tal comparação, percorrer os motivos que encabeçam o enredo do livro. *Crime e castigo* gira em torno do assassinato duplo cometido pelo estudante de direito contra a usurária e sua irmã Lisavieta Ivánovana. A golpes de uma machadinha, o crime premeditado e calculado pelo protagonista possui finalidade material apenas em sua camada superficial. Na realidade, é muito mais uma investigação moral sobre si mesmo, sobre sua capacidade de transitar moralmente entre o aceitável e o não aceitável.

Inspirado na figura de Napoleão Bonaparte, Raskólnikov pretende investigar o que é preciso fazer para se alcançar tal nível de domínio de si que lhe permita lidar com a morte, com o ato de matar — uma visão de mundo que divide as pessoas entre as que fazem as leis e as que respeitam as leis. O assassinato das irmãs Ivanóvna é, nesse sentido, um ponto de partida para a trama do livro que irá se desenvolver juntamente com a investigação sobre o assassinato. Na concepção de Ródia, faz parte, quase como um

desdobramento do ato, conseguir sustentar o crime escondido e sair ileso. A trama passa a se complicar, então, com a chegada de sua mãe e de sua irmã, Avdótia Románovna Raskólnikova (Dúnia) a São Petersburgo, prometida a se casar com Piotr Pietróvitch Lújin. A chegada desses personagens na trama corrobora ainda mais a característica plural da narração, que pode então nos apresentar o próprio Raskólnikov por meio de outras óticas, como a da familiar, pelo olhar da irmã e da mãe.

Numa São Petersburgo assolada pela pobreza da segunda metade do século XIX, testemunhamos a visão que os personagens têm uns dos outros, atravessados por fatores como religião, filosofias, moralidades e condições materiais, fatores decisivos para entendermos como Dostoiévski estrutura seu romance. É através desse mecanismo de caracterizá-los a partir dos efeitos que eles provocam entre si que sua narrativa se concentra sempre no presente, referindo-se muito pouco a fatos e acontecimentos do passado dos personagens, ou que estejam fora do presente da cena, no calor das interações. Quando o narrador se aproxima de determinado personagem no nível da palavra, temos acesso à forma pela qual este e aquele leem e organizam seus mundos, reservando-se ao leitor a capacidade de concatenar as visões em prol de uma interpretação mais perspectivada dos fatos.

Alguns exemplos dessa estratégia podem ser vistos no uso do chamado discurso indireto livre, quando o narrador se utiliza, no nível da palavra, de características discursivas dos personagens para descrever ou explicar a cena sem que faça uso de aspas ou travessão. Esses fenômenos são mais recorrentes em diálogos, quando Dostoiévski apresenta como os personagens se percebem, usando para isso uma estilização nas palavras.

Ele largou a cômoda e no mesmo instante meteu-se debaixo da cama, sabendo que *as velhas* costumam guardar os baús debaixo da cama. [...] Antes de mais nada ele se pôs a limpar o conjunto vermelho, as mãos manchadas de sangue. “É vermelho, e no vermelho não se nota o sangue” — ia raciocinando ele, e súbito caiu em si: “Meu Deus! Será que estou enlouquecendo?” — pensou assustado (Dostoiévski, 2021, p. 87, grifo nosso).

Súbito Raskólnikov começou a tremer feito vara verde: reconheceu aquela voz, era a voz de Ilyá Pietróvitch. Ilyá Pietróvitch está aqui, e espancando a senhoria! Ele a está chutando, batendo a cabeça dela no degrau [...]

— Ninguém esteve aqui. Esse sangue é o que grita em ti. Isso acontece quando ele não corre e começa a coagular-se no fígado, aí se começa a ver e ouvir coisas. Vais comer ou não? (Dostoiévski, 2021, p. 122–123).

Nesses dois trechos, testemunhamos pelo menos três maneiras de o autor apresentar narrador e personagens fazendo uso de diferentes formas com a palavra. No primeiro trecho, o termo “as velhas” está sendo utilizado em um parágrafo pelo narrador, mas faz uso de um vocabulário já utilizado por Raskólnikov anteriormente para caracterizar as irmãs Ivanóvna e, conseqüentemente, para se caracterizar como avesso em relação a elas. Essa apropriação da forma de o protagonista falar inserida no texto do narrador em terceira pessoa cria uma caracterização da imagem das duas vítimas sob influência de como Ródia as concebe. Esse fato é latente na frase, mas é também atenuado quando, logo em seguida, conhecemos o que seriam os pensamentos de Raskólnikov, revelados agora, entre aspas. Essa mudança atribui *status* diferentes às palavras que têm a mesma origem, isto é, o protagonista, sendo aquelas entre aspas uma origem mais autêntica e perceptível que as primeiras em discurso indireto livre.

No segundo trecho selecionado, vemos a mistura das palavras entre narrador e Raskólnikov ainda mais imbricada quando, uma vez iniciada em terceira pessoa e com Raskólnikov sob perspectiva objetiva, a frase vai sofrendo uma mudança para ser enunciada quase como em primeira pessoa (“Ilyá Pietróvitch está aqui”) o que, na verdade, era o pensamento/sonho do protagonista. Percebemos ainda mais essa simbiose quando Nastácia, através de um travessão, expõe em seu diálogo com Ródia o estado de espírito do inquilino: “esse sangue é o que grita em ti”. Aqui a imagem de um mau estado de corpo e consciência do protagonista é construída pela percepção da personagem coadjuvante, que nos ajuda, então, a conseguir separar ou, pelo menos, perceber que há uma mistura entre a fala do narrador e os pensamentos alucinados de Raskólnikov.

Outro trecho em que verificamos o tamanho da influência dos pontos de vistas dos personagens, não só na descrição uns dos outros, mas, principalmente, no desenrolar do enredo, é na cena em que Lújin é apanhado tentando fazer Sônia Marmeládova se passar por ladra em plenas exéquias do pai. Na cena, Sônia (ou Sofia) é acusada por Lújin de roubar-lhe uma nota de 100 rublos. Então, o personagem Liebezyátnikov interfere em defesa da jovem:

— Você, que é um homem vil, pode ser que beba; eu, não! Eu nunca bebo nem uma gota de vodca, porque isso está fora das minhas convicções! Imaginem, ele, ele mesmo, com as próprias mãos, deu essa nota de cem rublos a Sofia Semiónovna. Eu vi, eu sou testemunha, eu presto juramento! Foi ele, ele! — repetiu Liebezyátnikov, dirigindo-se a todos e a cada um.

— Será que você ficou maluco, seu fedelho? — ganiu Lújin. — Ela mesma, aqui, neste momento, na presença de todos confirmou que, além dos dez rublos, não recebeu nada de mim. Depois disso, de que maneira eu podia lhe ter dado?

— Eu vi, eu vi! — gritou Liebezyátnikov para confirmar. — E embora isso seja contra as minhas convicções, estou pronto a fazer em juízo o juramento que for preciso, porque eu vi como como você lhe meteu sorratamente a nota no bolso! À porta, quando você se despedia dela e ela dava meia-volta, enquanto apertava a mão dela com uma das mãos, com a outra, a esquerda, você lhe enfiou a nota no bolso sorratamente. Eu vi! vi! Lújin empalideceu (Dostoiévski, 2021, p. 404).

Esse exemplo é muito frutífero para pensarmos como o narrador de *Crime e castigo* não impera na condução da trama, mas também é proveitoso para percebermos o valor existente na estratégia de não construir a personalidade dos personagens a partir de uma palavra monológica, para começarmos a adentrar os termos de Bakhtin. Piotr Lújin é, desde o início da narrativa, um personagem que, segundo a percepção do protagonista e também daqueles mais próximos (como Razumíkhin, único personagem apresentado como amigo de Ródia), um desafeto que está se aproveitando da pobreza de Dúnia para persuadi-la a se casar. De outro modo, o personagem de Liebezyátnikov é até mesmo ridicularizado por outros em função de sua confiança nas teses de Charles Fourier, sobre a sociedade utópica e socialista dos falanstérios. Quando há o impasse da cena do roubo e as duas vozes são colocadas em contraste, não cabe ao narrador revelar o que realmente aconteceu, mas ceder espaço para o que foi construído a respeito dos dois personagens, deixar que seus respectivos legados falem por si só, tanto na interioridade da trama em relação aos demais, quanto para quem lê o romance, restando ao narrador em terceira pessoa apenas descrever as reações de Lújin: “empalideceu”.

A responsabilidade de revelar os fatos nessa situação fica para a interioridade da trama, destronando o narrador onisciente tanto sobre os fatos quanto sobre os sentimentos dos personagens. Não há uma explicação de por que Lújin é um personagem sorrateiro e, por isso, culpado, nem mesmo um passado do personagem que justifique essa visão. Em *Crime e castigo*, as opiniões e as evidências só vão sendo acessadas no presente dos personagens e em constante contato com os demais, algo favorecido pelo grande número de cenas com dois ou mais presentes. Nesse sentido, talvez uma das mais importantes interações seja a de Raskólnikov com o juiz de instrução, Porfiri Pietróvitch, a respeito do caso de assassinato das irmãs Ivanóvna.

Os diálogos existentes no romance entre os dois personagens revelam algo muito pertinente para compreender como o enredo é dinamizado entre as várias perspectivas.

No trecho retirado do capítulo 5 da quarta parte, vemos um embate que reserva certa dúvida para quem lê:

Pois bem, às vezes uma pessoa sente vontade de pular de uma janela ou de um campanário, e essa sensação é sedutora. O mesmo acontece com uma sineta... é uma doença, Rodion Románovitch, uma doença! O senhor passou a negligenciar demais sua doença. Devia consultar um médico experiente, por que esse seu gordo!... O senhor está delirando! Tudo isso simplesmente lhe acontece em delírio!..

Por um instante tudo girou em volta de Raskólnikov.

“Será — passou-lhe pela cabeça —, será que até neste momento ele está mentindo? É impossível, é impossível!” — afastava essa ideia, sentindo de antemão a que ponto de raiva, de fúria ela podia levá-lo, sentindo que podia enlouquecer de fúria.

— Isso não aconteceu em delírio, aconteceu na realidade! — exclamou ele mobilizando todas as forças da razão para penetrar no jogo de Porfiri. — Na realidade, na realidade! Está me ouvindo?

[...] Mas escute Rodiόν Románovitch, meu benfeitor, observe pelo menos esta circunstância. Pois bem, fosse o senhor realmente, de fato um criminoso ou estivesse de alguma forma implicado nesse maldito caso, iria, pois, ressaltar que não o fizeram em delírio mas, ao contrário, em pleno gozo da razão? (Dostoiévski, 2021, p. 351).

Nesse trecho, vemos Raskólnikov confessar o crime cometido para aquele que seria o responsável por colocá-lo na cadeia. Mas, diferentemente do que se espera de um juiz responsável pelo caso, o que Porfiri faz é duvidar de Ródia por conta de sua sanidade frágil, e é nessa dúvida que reside uma das exceções do livro. Se, como um todo, *Crime e castigo* possibilita ler o que os personagens pensam uns dos outros, aqui a presença dessa dúvida existe por pelo menos duas razões. Pelo fato de o juiz Porfiri ser aquele de quem o narrador em terceira pessoa menos se aproxima, e ainda pelo fato de o juízo de Ródia não conseguir discernir o que é real do que não é. Ora, se, como já foi visto, a imagem dos personagens são construídas a partir da percepção dos demais, a incerteza sobre a franqueza do juiz ao duvidar do protagonista pode ser justificada pela própria incerteza do protagonista.

O quadro de paranoia em que Raskólnikov entra ao suspeitar da dúvida do juiz abre uma brecha para que a leitura do personagem Porfiri também exista na dúvida. Com isso, o enredo do romance é quem ganha, uma vez que, sentindo-se ameaçado, Ródia avança em atitudes que dinamizam os acontecimentos, colocando-se num jogo de quem antecipa quem. Porfiri é, então, construído no livro como o personagem que coloca à prova a superioridade que, desde o início, Raskólnikov tem como característica principal e é ainda responsável por guardar um suspense na trama, deixando por muito tempo em suspenso sua verdadeira opinião sobre Ródia.

Com esse último exemplo, tenta-se mostrar um traço dessa pluralidade de vozes de *Crime e castigo* que é a convergência para um enredo uno. Por mais que as várias perspectivas sejam um fator que estilhaça a autoridade do narrador, há ainda uma organização dessas percepções que implicam um enredo cujos fatos estão cronologicamente postos diante de uma narrativa que trabalha com o presente. Não é intenção dizer que o romance teria por finalidade última a execução do enredo ou que os personagens falem nesse sentido, uma vez que a própria caracterização dos personagens por meio das várias vozes e principalmente a independência entre narrador e personagem são ganhos singulares do romance. Mas reconhecer que há uma sucessão de presentes resultante da polifonia dos personagens e que essa sucessão de presentes demonstra os personagens saindo de uma situação de conflito para uma situação de desfecho, ou de outros conflitos, é reconhecer a existência, senão de um arco narrativo, de pelo menos um fio narrativo.

É sobre esse fator que a comparação com *Os detetives selvagens* pode apresentar diferenças. A fragmentação da narrativa no livro de Bolaño ocorre a partir de relatos de pessoas espalhadas por vários países e que, muito possivelmente, em sua maioria, não se conhecem nem tiveram experiências comuns, diferentemente do que ocorre no enredo de *Crime e castigo*, em que os personagens todos fazem parte de um mesmo contexto e de conflitos que se entrecruzam. Sobre isso, é preciso frisar uma diferença importante. Enquanto o romance de Dostoiévski prevalece estruturado com um narrador em terceira pessoa, expresso polifonicamente a partir da perspectiva dos personagens, em *Os detetives*, o que temos é o desaparecimento dessa narração em terceira pessoa, a voz que concatena vários personagens. O que temos são muitos narradores em primeira pessoa relatando lembranças não concatenadas a princípio, mas cujo elo temático Lima e Belano abre caminho para uma possibilidade incipiente de sentido.

Em alguns trechos da segunda parte, vemos relatos diferentes sobre os mesmos fatos, como na seção 22 sobre o duelo de Arturo Belano contra Iñaki Echavarne:

Susana Puig, rua Josep Tarradellas, Calella de Mar, Catalunha, junho de 1994. [...] Então ergueram o que tinham nas mãos e entrechocaram as tais coisas. À primeira vista pareciam cacetes, e ri, pois compreendi que o que Arturo queria que eu visse era aquilo, uma palhaçada, uma palhaçada estranha, mas definitivamente uma palhaçada. No entanto uma dúvida logo abriu caminho em minha mente. E se não fossem cacetes? E se fossem espadas? (Bolaño, 2006, p. 476–482).

Jaume Planells, bar Salambó, rua Torrijos, Barcelona, junho de 1994. [...] O resto é confuso. Piña disse alguma coisa em maiorquino. Depois pediu a Iñaki que escolhesse uma espada. Este levou o tempo que achou necessário pesando ambas, primeiro uma, depois outra, depois as duas ao mesmo tempo, como se em toda sua vida não houvesse feito outra coisa senão brincar de mosqueteiro. As espadas já não brilhavam. O outro, o escritor ofendido (mas ofendido por quem, por quê, se ainda não havia saído a maldita resenha afrontosa?), esperou que Iñaki escolhesse (Bolaño, 2006, p. 490–494).

A notável diferença de perspectiva entre a visão das duas pessoas citadas narrando o duelo demonstra uma convergência das narrações para um acontecimento do enredo que poucas vezes ocorre no livro, pois essa não é a regra em sua maior parte. O episódio do duelo entre o escritor Arturo Belano e o crítico literário Iñaki Echavarne é um dos mais simbólicos do livro por colocar novamente em jogo as duas características de Bolaño, introduzidas como importantes neste trabalho: literatura e crítica como tema e a relação com a realidade em suas ficções. Inácio Echevarría, crítico espanhol responsável por várias publicações póstumas da obra de Bolaño, parece ser a sugestão do nome fictício. Mais uma vez, o universo da literatura é abordado como tema e, nesses dois fragmentos, é possível perceber uma acidez irônica acontecer através dos contrastes entre um crítico muito bem amparado e acompanhado para o duelo, diante de um escritor isolado, reconhecido apenas por uma pessoa convidada a assistir de longe ao que ela nem mesmo reconhece como um duelo à primeira vista, encara sarcasticamente como um duelo entre cacetes, como sugere a tradução brasileira para “bastones”, adicionando-se um desdém ao falocentrismo da cena.

A importância simbólica para essa alegoria do duelo talvez seja o fator que faça as narrações convergirem para o evento, mas, nas demais relações possibilitadas pelos hiatos entre os narradores, o enredo é concatenado com mais dificuldade, resumindo-se muitas vezes simplesmente ao fato de se narrarem eventos no mesmo país ou na mesma cidade. Diante dessa diferença tão fundamental entre o efeito causado pelas várias vozes em Dostoiévski e as várias vozes em Bolaño, em que nível podemos colocar as duas experiências estéticas sob o mesmo guarda-chuva da polifonia?

Os detetives de castigo por crimes selvagens

Definida por Bakhtin como uma característica fundamentalmente presente em Dostoiévski, o filósofo russo comenta que:

No projeto criativo de Dostoiévski, os principais personagens são, de fato, não apenas objetos da palavra autoral, mas sujeitos de suas próprias palavras imediatamente significativas. Por isso, a palavra do personagem não se esgota, em absoluto, nas funções habituais de caracterização e de composição do enredo, mas tampouco serve à expressão da posição ideológica do autor (como em Byron por exemplo). A consciência do personagem é dada como outra, uma consciência alheia, mas ao mesmo tempo ela não se objetifica, não se fecha, não se torna um simples objeto da consciência do autor (Bakhtin, 2020, p. 54).

Logo, levando-se em consideração esse trecho, observa-se que um dos fatores principais para a fragmentação da narração em diversas vozes seria a produção da consciência ideologicamente independente em relação ao autor e ao narrador por parte dos personagens. No caso de *Os detetives selvagens*, a ausência de um narrador central como voz que mais se aproxima da voz do autor configura uma independência dos personagens, que, por esse mesmo motivo, são transformados em narradores do romance, ainda que sejam narrações fragmentadas. Ao tentarmos identificar por onde estaria visível essa voz do autor, para então pensar mais criteriosamente sobre a independência de consciência dos personagens, resta-nos olhar para a disposição e o ordenamento das falas do livro como um todo, tema que será elaborado e desenvolvido em um outro trabalho.

Por hora, é possível conceber que uma diferença palpável entre a estrutura de *Crime e castigo* e de *Os detetives selvagens* está presente na existência de uma narração que permanece do início ao fim no romance russo e a ausência de qualquer narração concatenadora no romance de Bolaño. O efeito provocado no primeiro caso não é, no entanto, uma sobreposição dessa voz em relação às vozes dos personagens. Esse narrador em terceira pessoa de Dostoiévski, pelo contrário, funciona como um veículo em que as demais vozes se validam, fator que faz com que o enredo tenha uma continuidade. A independência ideológica e de consciência dos personagens em *Crime e castigo* dinamiza de novas maneiras um mesmo enredo.

Em *Os detetives*, o que ocorre, de outro modo, são vozes independentes tratando de enredos independentes, cuja convergência paira sobre as figuras dos dois poetas e é lançada à investigação por parte de quem lê. A concatenação dos fatos, ora mais fácil, ora mais difícil, não está objetivada como ocorre na narrativa de folhetim de Dostoiévski, em que é possível identificar, no final de cada capítulo, o fio que irá se ligar ao capítulo seguinte. Em Bolaño, o enredo está reiteradamente *cortado*, o que leva a polifonia até às

últimas consequências, trazendo não apenas uma pluralidade de vozes, mas uma pluralidade de enredos introduzidos, cortados, iniciados e abandonados sem regularidade.

Dessa maneira, o que vemos em Dostoiévski a partir de Bakhtin é a identificação de um projeto de romance que propõe novos princípios de conexão. A polifonia está muito bem assentada na escolha do enredo de aventura como estrutura eleita por Dostoiévski para tratar dessa investigação moral, como é demonstrado no capítulo 4 da primeira parte de *Problemas da obra de Dostoiévski*.

O enredo de aventura apoia-se não no que é um personagem e no lugar que ele ocupa na vida, *mas sobretudo no que ele não é* e no que, do ponto de vista de qualquer realidade já presente, não está predeterminado e é inesperado. O enredo de aventura não se apoia em situações presentes e estáveis [...] (Bakhtin, 2020, p. 149, grifo nosso).

É através do enredo de aventura, no qual “o personagem ainda não é”, que o autor consegue ter espaço para investigá-lo com consciência de sua autonomia e de sua transformação, dando as bases para que ele se expresse no nível da palavra desierarquizada. O enredo é, então, não um fim provocado pela polifonia, mas um meio para o autor poder promovê-la, introduzindo elementos de suspense, clímax e revelações que ajudam quem lê a avançar por suas reflexões filosóficas e psicológicas.

Isso, como já se disse, não parece ocorrer da mesma maneira em *Os detetives*, já que o corte entre as vozes não está amparado por um enredo que provoque a concatenação imediata dos capítulos. Aqui, a proposta e a aposta são de outra natureza: é a sugestão de uma leitura que preencha os vazios causados pelos cortes. Se temos um enredo, temos um enredo esquizo⁴, onde cada fonia que surge abre mais uma porta de entrada para os fatos. Ainda que possamos chamar essa configuração de polifonia, é preciso então diferenciar as propostas, uma vez que a primeira sugere novos princípios de conexão do romance e a última, de Bolaño, parece sugerir novos princípios de desconexão, fazendo jus à sua proposta de ressuscitar o romance, que Borges teria enterrado como forma narrativa, a

⁴ Termo trabalhado em *O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em que a ideia de corte e acoplamento seria um caminho de análise do funcionamento das “máquinas desejanças” do eu e do mundo. Essa perspectiva é colocada como crítica e alternativa à ideia teatral do complexo edípico em Freud, em que um dos motores do desejo é dado na falta ou ausência. Na visão da esquizoanálise, o desejo é (também e principalmente) produção, e os cortes são etapas desse processo de produção (Deleuze, Guattari, 2011, p. 11). Logo, a ideia de trabalhar a noção de polifonia em direção a uma esquizofonia ainda é incipiente, mas tem como objetivo cartografar formas de produção de sentido a partir da subjetivação provocada pelos cortes no enredo de *Os detetives selvagens*. Este trabalho cumpre o papel de apontar a transição entre a polifonia de um enredo uno para uma polifonia que o recorta e o fragmenta, preparando as discussões em torno da possibilidade do conceito de esquizofonia.

partir de uma estrutura que não seja pretexto para falar dos personagens. A saída encontrada por Bolaño parece ser, então, essa implosão do fio narrativo dando a própria história pretendida nas mãos dos envolvidos, ainda que no final o que surja seja mais parecido com uma “esquizofonia” do que com aquela polifonia nos moldes da encontrada em Dostoiévski.

Referências bibliográficas

ARCURI, S. H. de C. *La parte de los crímenes: o romance infrapolicial na obra 2666 de Roberto Bolaño*. Tese de Doutorado – UFRJ/FL/Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, 2017.

ARCURI, S. H. de C. *Nocturno de Chile: literatura em tempos sombrios*. Dissertação – UFRJ/FL/Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, 2009.

BAKHTIN, Makhail. *Problemas da obra de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2022.

BOLAÑO, Roberto. *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama, 2003.

BOLAÑO, Roberto. *Os detetives selvagens*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras. 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Trad. Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

MARISTAIN, Mónica. *El hijo de Mister playa: una semblanza de Roberto Bolaño*. Oaxaca de Juárez: Almadía, 2012.

MARX, Karl. *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. Edição Ricardo Castigat Moraes, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/79/O%2018%20brum%20c3%a1rio%20de%20lu%20c3%a1%20marx.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2023.

WARNKEN, Cristian. *Roberto Bolaño en “La belleza de pensar”*. Entrevista de Cristián Warnken en la Feria Internacional del Libro de Santiago. Archivo Bolaño. 22 de julho de 2010. Disponível em: <https://garciamadero.blogspot.com/2010/06/roberto-bolano-en-la-belleza-de-pensar.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Recebido em: 12/11/2023

Aceito em: 05/02/2025

-
- ⁱ **Guilherme Rezende Machado** é doutorando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada no programa de Pós-graduação em Letras pela UERJ. Integrante do projeto de pesquisa “Linhas de força da literatura latino-americana contemporânea” coordenado pela Prof^a Dr^a Ieda Magri. **E-mail:** guirm7@hotmail.com
- ⁱⁱ **Ieda Magri** é doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora associada de Teoria da Literatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora do CNPq. **E-mail:** iedamagri@gmail.com

ARTE E ARMADILHA: A CARTOGRAFIA DO *ENTRE* NA POÉTICA DE ANA MARTINS MARQUES

[ART AND TRAP: THE CARTOGRAPHY OF THE BETWEEN IN ANA MARTINS MARQUES]

RENATA MOCELIN PENACHIO¹

<https://orcid.org/0009-0007-6886-6029>

Universidade Federal do Paraná – Curitiba, PR, Brasil

Resumo: Neste artigo, proponho a análise de alguns poemas do livro *Da arte das armadilhas* (2011), de Ana Martins Marques. Utilizo a metodologia cartográfica para compreender o *entre*, o não lugar que Marques dispõe em sua poética. Há no cenário da poesia contemporânea uma insistência em diluir dicotomias e, assim, compreender a disposição do caminho do meio em relação às extremidades paradoxais. Entretanto, não se trata de diagnosticar o *entre*, mas disponibilizá-lo enquanto instrumento de potencialização poética, estética e reflexiva. Assim, a ficção do cotidiano epítome se mostra como inelutável modalidade do (in)visível a partir da relação entre as coisas e o mundo.

Palavras-chave: Ana Martins Marques; ficções do cotidiano; método cartográfico; poesia brasileira; poesia contemporânea

Abstract: In this paper, we discuss some poems of the book *Da arte das armadilhas* (2011) of Ana Martins Marques, approaching with the cartographic method to understand the between, the non-place that Marques lays out in her poetic language. There's on the contemporary poetry scenario a persistence in diluting dichotomies and then, comprehend the arrangement of the in between path in relation of the paradoxical extremities. However, it is not about diagnostic the in between, but let it available as a poetic enhancement tool. Therefore, the fiction of the daily epitome shows itself as a "unfaithful" modality of the (un)seen, between the relation of things and the world.

Keywords: Ana Martins Marques; Brazilian poetry; contemporary poetry; cartographic method; cartographic poetics; daily fictions

“[...]o seu coração, aquela rosa, que ao menos poderia ter tirado para si sem prejudicar ninguém no mundo, faltava. Como uma falta maior. Na verdade, como a falta. Uma ausência que entrava nela como uma claridade.”
(Lispector, 1977)

*Tudo é teu, que enuncias.
Toda forma nasce uma segunda vez e torna
infinitamente a nascer. O pó das coisas
ainda é um nascer em que bailam mésons.
E a palavra, um ser esquecido de quem o criou; flutua.*
(Drummond, 1965, p. 14)

Abrir fendas

No presente artigo, irei articular uma análise em torno da produção poética de Ana Martins Marques, destacando a significativa presença das mulheres no cenário da arte contemporânea. São elas que abrem fendas no *corpus* e corpos engenheiros de mundos (im)possíveis por meio da poesia. Os poemas que analiso são do livro *Da arte das armadilhas* (2011), segunda publicação da poeta. Nesse livro, Marques promove, através dos objetos e elementos cotidianos, um tempo/espço outro que se dispõe no presente e no vértice intrínseco à arte e à armadilha, inaugurando uma nova forma de vida.

Sigmund Freud (1987), desde a inauguração do campo psicanalítico, introduz reflexões complexas e polêmicas em torno das questões de gênero. Sua principal teoria circunscreve a relação entre o falo e a falta. De maneira significativamente resumida, ao homem corresponde ao falo e ao medo de perdê-lo, enquanto a mulher vive a falta do falo e a vontade de tê-lo. Claramente, a teoria perpassa uma lógica falocêntrica que posteriormente repercute em diversas discussões na área psicanalítica e em outras ciências. Porém, é essa mesma teoria que Lacan (1998) mantém com apontamentos precisos para pensar a alteridade — o Outro, ou como Simone de Beauvoir bem posiciona:

na medida em que a mulher é considerada o Outro absoluto, isto é — qualquer que seja sua magia — o inessencial, faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito. As mulheres nunca, portanto, constituíram um grupo separado que se pusesse *para si* em face do grupo masculino; nunca tiveram uma relação direta e autônoma com os homens (Beauvoir, 1970, p. 90).

Esse Outro, para Lacan, começa a não existir em detrimento do homem, mas em detrimento de si, como retifica nas reflexões dispostas no texto *Diretrizes para um congresso sobre a sexualidade feminina*, de 1998, quando afirma que “o homem serve aqui de conector para que a mulher se torne esse Outro dela mesma, como o é para o homem” (Lacan, 1998, p. 741). Mesmo que seu pensamento continue a perpetuar a lógica falocêntrica, uma vez que sempre escolhe posicionar a mulher enquanto esse Outro de um sujeito, a virada significativa de Lacan é compreender a alteridade da falta, para além da sujeição. Ou seja, descentralizar o sujeito e centralizar a falta e seus desdobramentos.

A mulher revela-se superior no campo do gozo, uma vez que seu vínculo com o nó do desejo é bem mais frouxo. A falta, o sinal *menos* com que é marcada a função fálica no homem, e que faz com que sua ligação com o objeto tenha que passar pela negatividade do falo e pelo complexo de castração, o status do (- Φ) no centro do desejo do homem, é isso que não constitui para a mulher um nó necessário (Lacan, 2005, p. 202).

A falta sai do seu lugar negativo, de ausência, para permitir uma interpretação da falta como presença e sua supressão como ausência. Em outras palavras: se a mulher é falta, então é ela quem detém o poder do gozo. Claramente, o objetivo deste artigo não é pormenorizar as problematizações em torno das relações de gênero e sexualidade na psicanálise a partir das diferentes e opostas teorias que fundamentam essa discussão. Porém, compreender, minimamente, a noção de falta, de sujeito e de seu Outro, da negatividade e do gozo, é essencial para que adentremos as discussões posteriormente dispostas em relação a Ana Martins Marques. Em primeiro lugar, por ser uma mulher escrevendo poesia e, em segundo, por ser uma poesia contemporânea. Ou seja, o lugar em que a falta se torna hábito e habitável.

A inelutável modalidade do (in)visível

Nos rastros do crítico Giorgio Agamben (2009), compreendemos que o cenário do modernismo explora uma perspectiva pormenorizada em relação à vida, às reflexões da existência e aos eventos cotidianos — lugar (ou não lugar) em que as coisas tomam importância elevada, não enquanto materialização, mas enquanto personificação rotineira, pacata, imóvel. A pesquisadora Maria Esther Maciel (2004) examina as relações entre a matéria e a necessidade de permanência, memória de mundo, ao analisar a obra *Lições das coisas* (2012), de Carlos Drummond de Andrade. Aborda a poética da refração

do mundo dos objetos e tece um elo entre a teoria e o “mundo mudo” de Ana Martins Marques e Drummond. Aqui, o “mundo mudo” de Marques aparece como o cerne do pensamento das coisas.

v

Tudo é teu, que enuncias.
Toda forma nasce uma segunda *vez e torna infinitamente a nascer*. O pó das coisas ainda é um nascer em que bailam mésons.
E a palavra, um ser esquecido de quem o criou; flutua, reparte-se em signos — Pedro, Minas Gerais, beneditino — *para incluir-se no semblante do mundo*.
O nome é bem mais do que nome: *o além-da-coisa, coisa livre de coisa, circulando*.
E a terra, palavra espacial, tatuada de sonhos, cálculos.

vi

(...)

Que importa este lugar
se todo lugar
é ponto de ver e não de ser?
E esta hora, se toda hora
já se completa longe de si mesma
e *te deixa mais longe da procura?*
E *apenas resta*
um sistema de sons que vai guiando
o gosto de dizer e de sentir
a existência verbal
a eletrônica
e musical figuração das coisas?

(Drummond, 1965, p. 14, grifo nosso)

Os leitores de Ana Martins Marques provavelmente apresentam aptidão para analisar o quanto o uso das coisas, dos objetos e sua figuração na elaboração ficcional do cotidiano são elementos corriqueiros na obra da escritora. Ou, como aparece reiteradamente na obra de Carlos Drummond de Andrade¹, as coisas do mundo apoderam-se de um *topos* ímpar, no qual é possível contornar diferentes esferas de significação.

¹ Destaco que cito Drummond a partir de uma leitura contemporânea. É relevante lembrar que o poeta faz parte do movimento modernista e há na experiência dos movimentos artísticos a cisão entre a produção moderna e a produção contemporânea. Porém, leio Drummond como o “poeta das coisas” e pontuo a forte referência da sua produção poética em Ana Martins Marques, demonstrando não a cisão entre o moderno e o contemporâneo, mas a comprovação de que o moderno não se desloca do tempo historiográfico “de tal

Portanto, é na poesia contemporânea que “o mundo mudo/ aciona o fecho da flor” (Marques, 2011). Há a busca pela transcendência na matéria, que não pertence à permanência, mas ao permanecer — um estado fugidio de pertencimento, uma ficção, aquilo que escapa. Se planearmos a máxima joyceana de que *olhar algo é redobrá-lo* (Joyce, 1966, p. 11–12), pode-se considerar como inelutável tudo aquilo que a falta suporta. Redobrar até perder é como mapear a superfície que persegue e plana na própria profundidade em que se habita.

A partir do plano real da materialidade do mundo que a ficção cotidiana se sustenta, pois “toda visão efetua-se algures no espaço tátil” (Merleau-Ponty *apud* Didi-Huberman, 2010, p. 31),

[...] aquela forma, cor ou disposição que facilita a criação de imagens mentais claramente identificadas, poderosamente estruturadas e extremamente úteis do ambiente. Também poderíamos chamá-la de legibilidade ou, talvez, de visibilidade num sentido mais profundo, *em que os objetos não são apenas passíveis de serem vistos*, mas também nítida e *intensamente presentes aos sentidos* (Lynch, 1997, p. 11, grifo nosso).

É assim que o movimento da poesia contemporânea surgiu como uma transgressão da transgressão habitada no conformismo (Collot, 2013, p. 197), e a ideia de não lugar que aqui paira transcende a conformidade habitual, pois é o não lugar um princípio de mobilidade transgressora a partir da relação mundo-objeto/objeto-mundo. Como o antropólogo Marc Augé menciona, “na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não lugares misturam-se, interpenetram-se” (Augé, 2012, p. 98). Ou seja, o não lugar que aqui chamo de *entre*² é também uma ponte histórico-social de relação.

A poética cartográfica

Como expõe Rosa Martinez, “há formas de escrita nas quais a construção do significado foge da essencialidade que define as identidades como algo estável ao mesmo

forma que muitas vezes é possível entender o contemporâneo como modernismo continuado (ou ressignificado)” (Ferreira da Costa; p. 403, 2021).

² É importante destacar que a noção de *entre* que aqui exploro tem proximidade com o conceito de *entrelugar* de Silviano Santiago. Mesmo que a questão abordada pelo pesquisador seja mais direcionada às culturas americanas e às problemáticas étnicas oriundas da colonização, o conceito explorado neste artigo também se dirige a um pensamento que extrapola a interdisciplinaridade. O *entre* aqui caminha inclinado a uma *transcentralidade* que incorpora o não lugar como fundamento constitutivo e não como uma falta, ou, como observa Silviano Santiago, “apesar de dependente, universal” (Santiago, 1982, p. 110).

tempo que brinca com a ausência” (Martinez, 1998, p. 2). Portanto, a linguagem possibilita formas múltiplas de designar a realidade, através da mescla subjetiva e de refinamentos sensoriais que se baseiam na complexidade das “linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo” (Romagnoli, 2007, p. 170). Essa essência dicotômica dialoga principalmente com a poesia contemporânea, que traz na sua estrutura um forte interesse na presentificação (Resende, 2007), desejo de habitar um *entre* aquilo em que se está e aquilo que se é — pensando, principalmente, na condição temporal de passado, presente e futuro.

Ana Martins Marques, no livro *Da arte das Armadilhas* (2011), tem como princípio poético, além de sua característica de debruçamento sobre as ficções cotidianas, o precário ou os acontecimentos menores da existência. A escritora explora, no âmago das possibilidades oriundas desse lugar, as relações de oposição simbólica que ordenam, principalmente, o não lugar do *entre*, que, tratado aqui como não lugar, é na verdade um território preme a se constituir. O sujeito e o objeto, o dentro e o fora, o vazio e o preenchimento, a falha e a potência, o prender e o soltar, o caçador e a presa, a arte e a armadilha — figuras imagéticas dispostas ao decorrer de todo o livro — possibilitam ao leitor uma ondulação subjetiva, um navegar íntimo sempre passível à descoberta do novo. Há no *entre* a possibilidade de reterritorializar os sentidos e cambiar os lugares das significâncias predispostas no ser e na sociedade (Deleuze & Guattari, 1972).

No estudo presente, usaremos a cartografia como metodologia de análise — metodologia também bastante reconhecida e discutida pela própria autora aqui trabalhada —, em que cartografar é “mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer” (Romagnoli, 2007, p. 171); por isso, pensaremos na cartografia como um instrumento de perseguição e rastreamento das linhas, planos e territórios, como também de sua desconstrução, pois, como argumenta a psicóloga Roberta Carvalho Romagnoli,

A cartografia parte ainda de outra leitura da realidade, pois não quer só buscar o qualitativo, mas também romper com a separação sujeito e objeto. Em contraposição a uma forma de pensar dicotômica, essa vertente convoca a imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo-se para o que afeta a subjetividade. Esta última deve ser pensada como um sistema complexo e heterogêneo, constituído não só pelo sujeito, mas também pelas relações que ele estabelece (p. 170).

A dicotomia ou ideia de oposição exposta ao longo deste trabalho se apropria das ideias de Romagnoli e não habita a premissa de separação, mas, como Ana Marins Marques também propõe em forma poética, a correlação entre as duas partes funde uma interdependência. Aqui, esse processo de delineamento das dicotomias terá como princípio o *entre* — e seu não lugar já apresentado anteriormente — como objetivo de retratar uma tessitura sob os aspectos de concretude do espaço intermediário, como um fundamento de espaço em si e não como algo que falta, mas um espaçamento que se origina de um lugar possibilitando a origem de outro.

O caçador está preso à presa

A proposta deste estudo é analisar centralmente o poema *Da arte das armadilhas* (Marques, 2011, p. 83) e trazer algumas referências dispostas na obra como um todo, a começar pelo título do poema, que carrega o mesmo título do livro e, por isso, guarda intrinsecamente o potencial poético da obra. Porém, não é um poema propenso a traduzir a obra como um todo, nem concluir uma ideia. Ele contém o próprio cartografar do *entre*, que, em si, é uma artimanha proposital de estabelecer vínculo com o ordenamento das dicotomias trabalhadas na obra e reflete, portanto, sua idoneidade.

O primeiro verso da primeira estrofe já denuncia a dicotomia principal refletida tanto no poema quanto na obra, que é a relação entre o *outro* — o fora — e o *eu* — o dentro. Essa construção acontece a partir dos pronomes possessivos *seu* e *meu*, que aqui se referem ao corpo:

O seu corpo para o meu:
seta,
precisamente

Inaudível
o mundo mudo
aciona o fecho
da flor

O corpo é a matéria cartográfica do *entre* é a predisposição de um mapa; é ele que traça o vínculo entre o *seu* e o *meu*. Ele é a seta, portanto, um dispositivo de direção, de guia. A relação de *seta* e *corpo* está *entre* o *fora* e o *dentro* (*seu* e *meu*), como se o corpo alheio fosse a possibilidade de abertura a um novo lugar. A *seta* também tem relação com

o advérbio *precisamente*, que caracteriza um *enjambement* a complementar também o sentido da estrofe posterior. O *precisamente* se refere à *seta*, que, como artifício de direcionamento, necessita de exatidão ou controle, tendo, então, uma relação direta com o corpo alheio, que é a possibilidade de o externo ser rumo. Porém, há também a relação de *precisamente* com o primeiro verso da segunda estrofe “precisamente/ Inaudível”, que refere esse outro como um externo desprovido de acústica perceptível.

A segunda estrofe, a maior do poema, possui uma condensação sobre a possibilidade das análises posteriores. Fazendo relação com a estrofe anterior, ela complementa com:

Inaudível
o mundo mudo
aciona o fecho
da flor

Ou seja, o corpo — o outro — é inaudível, assim como o mundo, que, além de inaudível, é mudo, pois não se escuta, não se manifesta, sendo assim um *entre* o preenchimento e o vazio. É esse mundo que “aciona o fecho/da flor”. Aqui, o mundo não é ouvido, assim como não diz, porém ele tem a possibilidade do verbo que não direciona, mas aciona. Acionar o fecho da flor é restringir a possibilidade de abertura. O substantivo *fecho* tem direta relação com *flor*, fomentando o caráter opositivo do poema. O *fecho* é da ordem do remate, da finalização, do fechar; enquanto a *flor* é da ordem do abrir, da potência vívida. Costuma-se se referir à flor em seu processo de formação inicial, como *botão*. O botão, por si só, contém a possibilidade do abrir — o *fecho*, não. Na terceira estrofe:

Há desilusão
mas não há
fuga

O *há* vem com a certeza daquilo que existe, porém é a falta do sentir. A desilusão é o sentimento proposto, como um tipo de desencanto gerado sobre a não possibilidade de experiência do outro ou a não possibilidade da abertura da flor, que é, em si, um artifício romântico prenhe de ilusão. Esse Outro é a ilusão do próprio ser e, portanto, não há rumo — *seta* — que faça esse corpo transmutar aquilo que existe dentro. Por isso, “não há/fuga”. A dicotomia é novamente relevada pelo *há* e *não há*, refletindo o espaçamento ilusório dos dois lugares. A relação com a primeira estrofe está, para além do mesmo

número de versos, na relação entre a necessidade de um tipo de controle sobre a direção precisa do corpo do *outro* para significar o corpo do *eu*.

A quarta e última estrofe é a menor e de maior potencial temático, pois em dois versos é possível compreender um esclarecimento sobre todos os outros: “O caçador está preso/ à presa” revela a problemática existencial trabalhada ao longo do poema. Aqui a ordem se inverte: não é a presa que está presa ao caçador, mas, ao contrário, pois o caçador, predisposto à busca, à investigação, ao querer prender, é quem se prende ao próprio desejo. É revelado, então, que essa busca pelo *fora*, pelo *outro*, pelo *externo* transcorre primeiro a relação do *dentro* do *eu*, do *interno*. O objeto desejado diz mais sobre quem o deseja do que sobre o ato de desejar³, pois, nessa perspectiva, toda *armadilha* se constitui da necessidade de buscar algo para além de *si*, mas que sempre estará preso a *si* mesmo.

Da arte das armadilhas é o nome do poema, mas toma outras proporções quando analisado posteriormente, pois aqui é clara a relação da *arte* como cartografia do *entre* — que é a *armadilha*. A dicotomia entre *arte* e *armadilha* existe na mesma proporção trabalhada no poema, quando pensamos a arte como expansão ou reflexo do indivíduo e a armadilha como o processo inverso. Além de as palavras armadilha, caçador e presa terem uma conexão semântica, propõe-se a *armadilha* como necessidade de se apropriar do desejo do externo para uma vivacidade primordial.

Da arte das armadilhas

No geral, a obra não se detém na repetição só da temática, mas também das palavras: o mar, o vento, o dia, a noite, o amor, a armadilha, a presa, a casa, o mapa, os pássaros. Essa cartografia do *entre* se dá principalmente na paisagem de prender e soltar, como Ana Martins Marques traz em vários poemas do livro, por exemplo, o poema *Caçada* (Marques, 2011, p. 41), em que ela trabalha as mesmas referências do poema analisado:

³ Segundo a teoria lacaniana que o sujeito posiciona o desejo como “uma falta engendrada há tempos atrás que serve para responder à falta criada pelo tempo que se segue” (Lacan, 1979, p. 221). A partir da ideia dessa falta em estado contínuo, o sujeito toma o lugar da ausência e “introduz-se na palavra uma perda, e esta é a definição do sujeito” (Lacan, 1976, p. 205–206). Ou seja, o sujeito desaparece no próprio inconsciente, transpondo-se no próprio objeto — portanto, diz mais sobre o sujeito que sobre o desejo em si.

E o que é o amor
senão a pressa
da presa
em prender-se?

A pressa
da presa
em perder-se

Também quando a página 46 traz os versos:

num só gesto
reconhecer-te
e perder-te

Ou o poema *Lado a lado* (*Ibid.*, p. 51), que enuncia:

tantas vezes
ensaiamos a partida
mas nunca fomos bons
de despedida

Há também as oposições de mundo, como no poema *Três postais* (*Ibid.*, p. 59):

O mundo cheio
vazio

Quando chegamos ao fim do livro, o poema *Belo Horizonte* (2011, p. 61) traz duas partes complementares que também designam essa ideia.

[1]
Um dia vou aprender a partir
vou partir
como quem fica

[2]
Um dia vou aprender a ficar
vou ficar
como quem parte

Assim como o poema *À beira-mar* (*Ibid.*, p. 65):

– eu perderia o mar
se o tivesse sempre por perto

Entre a ilha e o ir-se

Pensar a poesia é também pensar os efeitos historiográficos em relação ao tempo e à alteridade. Ana Martins Marques é um marco fundamental na construção de poética e posicionamentos contemporâneos. Para a análise aqui proposta, sua poesia é justamente a transitoriedade do agora (Meschonnic, 1982), que perpassa o corpo-mulher⁴ e sustenta as fendas que passam pelas ficções cotidianas. Uma lírica a reinventar a relação entre o sujeito e o mundo para instaurar “uma relação que não poderia ser de fusão, visto que se passa pela linguagem e supõe, assim, uma distância mantida entre o indivíduo e o objeto, a palavra e a coisa” (Collot, 2013, p. 187).

Gaston Bachelard, em *A poética do espaço* (2008), teoriza sobre a proteção, o conforto e a construção do espaço/casa concreto como construção também do espaço/casa da subjetividade. O que a poeta faz é um movimento síncrono-diacrônico (Campos, 2006) entre a construção e desconstrução do espaço, pois a subjetividade emerge *entre* a arte e a armadilha: entre aquilo que se mostra e aquilo que se guarda. A partir do mapeamento exposto, podemos compreender que a cartografia do *entre* se estabelece como não lugar poético, pois é o território experimental no qual Ana Martins Marques presenteia o leitor com a incerteza, as ficções cotidianas que estão sempre escapando a partir da falsa ideia de controle do mundo. A poesia contemporânea não está interessada em controlá-lo, nem mesmo em pensar em controle. Subverte a própria noção de mundo, pois as dicotomias se opõem em significado. Nas significâncias, elas se misturam, se mesclam, originam novos olhares.

Por fim, o poema que *fechabre* esta sessão conclusiva e, não por coincidência, é a primeira parte do livro *Interiores*, vem como um remate à metodologia deste trabalho. O poema contrai o núcleo investigativo aqui exposto, no qual a existência se concentra na vida que emerge, enquanto sempre está pronta para abandonar o território, circunscrita em (in) transitoriedades oceânicas, motivando suas ficções:

entre a ilha
e o ir-se.
(Marques, 2011)

⁴ Pensando que a feminilidade da mulher “deriva de ‘ser castrada’: mulher é aquela cuja falta fática a incita a se voltar para o amor de um homem” (SOLER, 2005, p. 26). Aqui, a ideia de corpo-mulher é retomar a falta como um lugar de ocupação, de pertencimento. A falta como uma existência preñe e potente: o corpo-melhor veste a ausência.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Lição de coisas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 2012.
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo sexo: fatos e mitos*. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COLLOT, Michel. *Poética e filosofia da paisagem*. Trad. Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.
- DIDI-HUBERMAN, Georges; NEVES, Paulo. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FERREIRA, Luis Henrique Garcia; DA COSTA, Luana Signorelli Faria. Retrato da poesia contemporânea de Ricardo Domeneck quando em deslocamento com o modernismo. *Scripta*, v. 25, n. 55, p. 381–405, 2021.
- FREUD, Sigmund. *Sexualidade feminina*. Edição standard brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI, 1987.
- JOYCE, James. *Ulysses* (1922). Trad. Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- LACAN, Jacques. *Da estrutura como intromistura de um pré-requisito de alteridade e um sujeito qualquer*. In: MACKSEY, R.; DONATO, E. (org.). *A controvérsia estruturalista*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976, p. 198–212.
- LACAN, Jacques. *Diretrizes para um congresso sobre a sexualidade feminina*. Escritos (p. 734–748). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LACAN, Jacques. *O Seminário 10 – a angústia (1962–63)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, Jacques. *O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, v. 11.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACIEL, Maria Esther. *A memória das coisas: ensaios sobre literatura, cinema e artes plásticas*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2004.

MARQUES, Ana Martins. *Da arte das armadilhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTINEZ, Rosa. *O Trabalho dos dias*. Rivane Neuenschwander, XXIV Bienal de São Paulo. São Paulo: Galeria Camargo Vilaça, 1998, p. 2.

MESCHONNIC, Henri. *Critique du Rythme: Antropologie historique du langage*. Paris: Verdier, 1982.

RESENDE, Beatriz. Questões da ficção brasileira do século XXI. *Revista Grumo*, v. 6, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://www.beatrizresende.com.br/questoes-da-ficcao-brasileira-noseculo-xxi/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROMAGNOLI, R. C. A resistência como invenção: por uma clínica menor. Vivência, Natal, n. 32, p. 97–107. In: *A cartografia e a relação pesquisa e vida*. Psicologia e Sociedade (No prelo), 2007.

SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa* (ensaios sobre questões político-culturais). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOLER, C. *O que Lacan dizia das mulheres*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

Recebido em: 01/07/2024

Aceito em: 30/10/2024

ⁱ **Renata Mocelin Penachio** Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Paraná (2022–atual) na linha de pesquisa Literatura e outras linguagens. Mestra pelo mesmo programa e linha de pesquisa com pesquisa intitulada “Do mar de mim algo pro mar do mundo”: a historiografia cabocla na poética de Paulo César Pinheiro. Bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Paraná (2021–atual). Graduada em Letras Português – Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (2013–2018). Estudos nas áreas de poéticas orais, poesia e canção, ecocrítica, historiografia brasileira, arquivo e memória. **E-mail:** mocelinrenata6@gmail.com

Sobre as autoras e autores do Dossiê

Ana Luiza Riguetto

Doutoranda no PPG em Ciência da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pesquisa poesia contemporânea, criação e cultura midiática. No mestrado, pesquisou erotismo e jogo em Adília Lopes. Integra o PACC/UFRJ. **E-mail:** analurigueto@hotmail.com

Ana Maria de Amorim Alencar

É mestre em Letras Modernas (Université Diderot Paris 7), Doutora Semiologia pelo Programa de Ciência da Literatura da UFRJ, é professora associada aposentada da Faculdade de Letras (UFRJ) e tradutora. Coordenou por 20 anos oficinas de escrita potencial, e orientou trabalhos acadêmicos sobre a escrita oulipiana, mas também nas áreas de teoria da literatura, literatura francesa, semiologia literária, abrangendo estudos da tradução e da psicanálise. Tradutora literária, traduziu Marcel Bénabou (*Por que não escrevi nenhum de meus livros*, Tabla, 2016), mas também outros autores franceses e brasileiros dentre os quais Stéphane Mallarmé, Maurice Blanchot, Darcy Ribeiro, Gérard Genette, Alain Didier-Weill. Também tradutora-intérprete, participou de diversos ciclos literários e encontros no consulado da França no Brasil. **E-mail:** anaalenc@gmail.com

Ana Paula Aparecida Caixeta

Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB) e dos Programas de Pós-graduação em Literatura e Metafísica, também da UnB. É doutora e mestre em Literatura (UnB). **E-mail:** anapaulacaixeta.unb@gmail.com

Carolina Zuppo Abed

Escritora, pesquisadora, psicopedagoga e professora. Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e bacharel em Letras pela mesma instituição. Investiga processos de criação em escrita. **E-mail:** carolina.abed@gmail.com

Eduardo Coelho

Professor de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Vernáculas e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Ciência da Literatura) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenador-geral do Programa Avançado de Cultura Contemporânea – PACC, onde coordena com Luciana di Leone o Laboratório da Palavra, um projeto de pesquisa e extensão. **E-mail:** eduardocoelho@letras.ufrj.br

Filipe Manzoni

É pós-doutorando no Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua com o projeto “Comunidades estéticas na poesia brasileira contemporânea: materialidades e políticas da literatura”, financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/019557/2022. **E-mail:** manzoni@letras.ufrj.br

Francyne França

É doutora em Literatura Brasileira pela Faculdade de Letras da UFRJ. Atua como escritora, editora, revisora de textos e designer editorial. Atualmente sua pesquisa, que passa pelos campos da poesia, da arte e da psicanálise, investiga a escrita como ferramenta para a produção de conhecimento. Conduz o consultório de escrita Lituratese e ministra oficinas de escrita criativa em espaços como a Caixa Cultural e o Museu Nacional da República, em Brasília. **E-mail:** francyne@gmail.com

Gabriel Bustilho Lamas

Nasceu no Rio de Janeiro, em setembro de 1997. Hoje é poeta e pesquisador. Faz parte, como doutorando, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura/UFRJ. Pela Editora Urutau, em 2020, publicou seu livro de estreia, no dia após, que foi semifinalista do Prêmio Oceanos 2021. **E-mail:** gabrielbustilho@gmail.com

Gabriella Mikaloski Pinto da Silva

É bacharel em Letras: português-inglês, especialista em literatura hispano-americana e mestre em Teoria Literária pela UFRJ. Atualmente cursa o doutorado no departamento de Ciência da Literatura na UFRJ. **E-mail:** gabriellamikaloski@gmail.com

Juliana Serôa da Motta Lugão

Doutora em Estudos de Literatura (UFF, 2019) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (UFRJ) com financiamento de bolsa Faperj PDR-10 - Processo E-26/204.212/2021. **E-mail:** julianasmlugao@gmail.com

Julya Tavares

É formada em letras pela Universidade Federal Fluminense e mestra em Estudos de Literatura pela mesma instituição. Entre 2016 e 2018, construiu a muitas mãos a Oficina Experimental de Poesia, coletivo artístico-pedagógico que atuava no Méier, Rio de Janeiro, interessado na criação de dispositivos de escrita e nos estudos de poesia, principalmente contemporânea. Fez parte do conselho editorial da Garupa, revista voltada também para o mapeamento de poesia contemporânea e outras artes, entre 2017 e 2020. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura (UFRJ), com pesquisa dedicada à organização e teorização dessa experiência na Oficina Experimental de Poesia. **E-mail:** julya.tavares.reis@gmail.com

Karina Vilela Vilara

Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura na UFRJ. Bacharel em Letras - Português/Russo, pela mesma instituição. Seus principais temas de pesquisa são: poesia russa do início do século XIX e estudos de recepção e tradução no Brasil. **E-mail:** k.vilela.vilara@gmail.com

Lenio Vieira Carneiro Junior

Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (POSLIT/UnB). Bolsista CNPq. É graduado em Relações Internacionais pela mesma universidade (IREL/UnB). Pesquisa criação literária no contemporâneo em diálogo com a obra do escritor Victor Heringer. **E-mail:** leniocarneirojr@gmail.com

Lielson Zeni

É roteirista e editor, vencedor do Prêmio Literário Biblioteca Nacional, na categoria história em quadrinhos (Prêmio Adolfo Aizen, 2024). Bacharel em Letras Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, é Doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ. **E-mail:** lielson@gmail.com

Luciana di Leone

Professora de Teoria Literária da UFRJ. Bolsista de produtividade do CNPq com pesquisa sobre a relação da poesia latino-americana e o trabalho, no começo do século XX. Publicou os livros *Ana C.: as tramas da consagração* (2008) e *Poesia e escolhas afetivas: escritura e edição de poesia contemporânea* (2015). Coordena o Laboratório de Teorias e Práticas Feministas (PACC- UFRJ). **E-mail:** luciana.dileone@letras.ufrj.br

Luís Roberto Amabile

Escritor e acadêmico. Doutor em Letras e Escrita Criativa, é professor da PUCRS, onde coordena a especialização em Escrita Criativa. Organizou coletâneas sobre criação literária e colaborou com Luiz Antonio de Assis Brasil em *Escrever ficção* (2019). É autor, entre outros, de *O amor é um lugar estranho* (2012), *O lado que não era visível para quem estava na estrada* (2020, vencedor do Prêmio Minuano) e *Hemingway em Paris: como se tornar escritor revolucionário nos loucos anos 20* (2023). **E-mail:** luis.souza@puers.br

Luísa Loureiro Monteiro de Castro Teixeira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da UFRJ, com pesquisa em andamento sobre histórias em quadrinhos, literatura e imagem e poesia. Possui licenciatura em Letras – Literaturas, também pela UFRJ. Trabalha de forma autônoma como professora de língua e literatura, revisora, escritora e tradutora. **E-mail:** luisamonteiroct.rj@letras.ufrj.br

Luísa Monteiro

É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa sobre a relação entre a poesia visual brasileira e a francesa, em que compõem questões sobre

literatura e imagem e especificidades de tradução da poesia visual. **E-mail:** luisamonteiroct.rj@letras.ufrj.br

Mabel Boechat Telles

Mestranda em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Licenciatura Letras Português-Literaturas pela mesma universidade. Na graduação, atuou como monitora do departamento de Ciência da Literatura e extensionista do Laboratório de Teorias e Práticas Feministas (PACC/UFRJ). Atualmente integra o Laboratório da Palavra (PACC/UFRJ). **E-mail:** mabelboechat@letras.ufrj.br

Marcelo Jacques de Moraes

Professor titular de Literatura Francesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisador do CNPq e Cientista do Nosso Estado (Faperj). Ensaísta e tradutor de diversos escritores e ensaístas franceses, entre os quais, mais recentemente, Christian Prigent, Georges Bataille, Jean-Luc-Nancy, Marielle Macé e Lilliane Giraudon. **E-mail:** mjdemoraes@gmail.com

Maria Clara da Silva Ramos Carneiro

É professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Teoria Literária pela UFRJ, coordena pesquisas e oficinas em torno da prática oulipiana e dirige o Grupo de Pesquisa Oficinas de escrita, história em Quadrinhos e Tradução (GPOQT/UFSM). **E-mail:** maria.c.carneiro@ufsm.br

Matías Moscardi

Nasceu em Mar del Plata, em 1983. Publicou os livros *El Gran Deleuze para pequeñas máquinas infantiles* (Beatriz Viterbo); *Diario de Limpeza* (Bosque Energético) e o romance infantil *Marina Maravilla y el Fabuloso Dojo Literario de Katsumoto Hagakure* (AZ). Co-escreveu, juntamente com Andrés Gallina, três livros: *Diccionario de separación. De Amor a Zombie* (Eterna Cadencia), *Guía Maravillosa de la Costa Atlántica* (Sudamericana) e *Museo del Beso* (Reservoir Books). No gênero ensaio, publicou *La máquina de hacer libritos. Poesía y editoriales interdependientes en la década de los noventa* (Eduvim; prêmio FNA) e *La rosca profunda* (Prebanda; que reúne as suas colaborações no blogue Eterna Cadencia). É investigador do Conicet e doutor em Letras pela Universidade Nacional de Mar del Plata, onde exerce funções como professor. **E-mail:** moscardimatias@gmail.com

Mattia Faustini

Pesquisador e doutorando em “Discursos: Cultura, História e Sociedade” na Universidade de Coimbra (CES-UC). Formado em psicologia clínico-dinâmica pela Universidade de Pádua (Itália), investiga sofrimento psíquico, direitos humanos e escrita poética no projeto “PSYGLOCAL” (PTDC/FER-HFC/3810/2021). **E-mail:** mattiafaustini@ces.uc.pt

Vinícius Ximenes

Cursou o bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Estudos de Literatura na Universidade Federal Fluminense. Integra o grupo de pesquisa Pensamento Teórico-Crítico sobre o Contemporâneo (CNPq/UFF), coordenado pelas professoras Diana Klinger e Celia Pedrosa. Publicou o livro *Rituais, poemas, pronomes: um estudo com Júlia de Carvalho Hansen* (Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2023). É Professor Pesquisador I do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá. **E-mail:** vinicius.ximenes@gmail.com

Violaine Houdart-Merot

É professora emérita de literatura de língua francesa da Université de Cergy-Pontoise. Dedicou-se a pesquisas sobre as literaturas francesa e francófonas contemporâneas, bem como à escrita criativa, à criação literária e aos processos de criação. É autora, entre outros, de *La Culture littéraire au lycée depuis 1880* [Cultura literária no ensino médio desde 1880] (1998), *Réécriture & écriture d'invention* [Reescrita & escrita de invenção] (2004) e *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* [Práticas de escrita literária na universidade] (2013), organizado com Christine Mongenot. **E-mail:** Violaine.Houdart-Merot@u-cergy.fr

Sobre as autoras e autores dos artigos

Guilherme Rezende Machado

Doutorando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada no programa de Pós-graduação em Letras pela UERJ. Integrante do projeto de pesquisa “Linhas de força da literatura latino-americana contemporânea” coordenado pela Prof^a Dr^a Ieda Magri. **E-mail:** guirm7@hotmail.com

Ieda Magri

Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora associada de Teoria da Literatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora do CNPq. **E-mail:** iedamagri@gmail.com

Renata Mocelin Penachio

Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Paraná (2022-atual) na linha de pesquisa Literatura e outras linguagens. Mestra pelo mesmo programa e linha de pesquisa com pesquisa intitulada “Do mar de mim algo pro mar do mundo”: a historiografia cabocla na poética de Paulo César Pinheiro. Bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Paraná (2021-atual). Graduada em Letras Português - Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (2013-2018). Estudos nas áreas de poéticas orais, poesia e canção, ecocrítica, historiografia brasileira, arquivo e memória. **E-mail:** mocelinrenata6@gmail.com

Nesta edição

Ana Luiza Rigueto
Ana Maria de Amorim Alencar
Ana Paula Aparecida Caixeta
Carolina Zuppo Abed
Eduardo Coelho
Filipe Manzoni
Francyne França
Gabriel Bustilho Lamas
Gabriella Mikaloski Pinto da Silva
Guilherme Rezende Machado
Ieda Magri
Juliana Serôa da Motta Lugão
Julya Tavares
Karina Vilela Vilara
Lenio Vieira Carneiro Junior
Lielson Zeni
Luciana di Leone
Luís Roberto Amabile
Luísa Loureiro Monteiro de Castro Teixeira
Luísa Monteiro
Mabel Boechat Telles
Marcelo Jacques de Moraes
Maria Clara da Silva Ramos Carneiro
Matías Moscardi
Mattia Faustini
Renata Mocelin Penachio
Vinícius Ximenes
Violaine Houdart-Merot

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