

Cadernos Acadêmicos

CONEXÕES LITERÁRIAS



Nº 5 2024 (ISSN - 2764-8192)



Formação docente e literatura

Sumário

Editorial	I
Apresentação	III
Dossiê	1
Biblioteca íntima compartilhada: um desejo de ensino de literatura Carolina Duarte Damasceno João Carlos Biella	2
A afetividade na educação de jovens e adultos através do letramento literário Maristela Moreira de Souza Monique Alves Vitorino	15
Ensino de literaturas em língua espanhola: a Unesp de Assis nos anos 1990 Augusto Moretti de Barros Sérgio Fabiano Annibal	34
Literatura no ensino de línguas estrangeiras: reflexões teóricas em uma perspectiva de Novos Letramentos Danilo da Silva Solera	54



Escrever com o LAPES: a prática da escrita criativa 74
como projeto de extensão

Beatriz Rodrigues Machado

Juliana Sant'Ana Toivonen

Mayra Martins Guanaes

Nelson Flávio Moraes

Paloma Vidal

Thiago Henrique da Silva

Literatura, ensino de línguas, adolescentes, escola pública e 88
estágio curricular: um diálogo possível

Guilherme Giichi Afonso Goto

Kevyn Rodrigues Nascimento

Luana Munhos Moreira

Sabrina Santos Silva

Explorando horizontes literários: experiências no ensino 104
da literatura hispano-americana

Beatriz Teixeira Gomes

Eliza de Souza Santos

Gabriela Ferreira Ross

Júlia Santos Lopes

Clube do Livro: vozes latino-americanas 117

Greice de Nóbrega e Sousa

Letícia Branco Goes Silva

Helena Scatolo Ambrósio Mathias



Emilly Amanda Brito do Nascimento

Stefanny Paes Vilela Antonio

Os projetos de literatura no PIBID-Unifesp (2022-2024): **135**

um relato de experiência

Júlio de Souza Vale Neto

Luís Fernando Prado Telles

Ana Julia Mansano Floriano

Beatriz Nascimento Ferreira

Bruna Rodrigues Palhano de Oliveira

Tatiana Sayumi Duaibes Seki

Amabilin Strombeck dos Santos

Leandro Sales Gonçalves

Leonardo Santos da Silva

Nicolle Lima Nogueira

Vária **157**

A presença do autor na cena literária contemporânea: **158**

Natália Timerman, dentro e fora do texto

Luana Silva dos Santos Rodrigues

A relação entre engajamento e estética nos grupos **177**

Teatro Oficina e Teatro de Arena

Murilo Barros Ferreira

Pedro Marques Neto



**Quando as personagens são esfinges: uma introdução a Sphinx (1986),
romance de Anne Garréta, e à tradução da não-marcação de gênero** 202
Mercúrio Toscano Barali
Ana Cláudia Romano Ribeiro

Criação Literária 220

**Estações. Transcrição de Stations:
Anagrammes, de Michelle Grangaud** 221
Ana Cláudia Romano Ribeiro
Paola C. do Nascimento Jucio
Tatiana Sayumi Duaibes Seki
Frei Samael Dubois

Poetizar os conceitos 261
Leila de Aguiar Costa
Louis-Joseph-Jules Claude Neto
Murilo Barros Ferreira
Stephany Matsuda
Estéfani Paixão
Carina Maidana Telles
Gabriela de Aquino Costa

Poema Noturno 279
José D'Assunção Barros



Depoimento	282
Algumas considerações sobre a formação acadêmica em Letras Português/Francês na Unifesp e o trabalho na área de educação enquanto professor de língua portuguesa e francesa Gabriel Alves de Souza Diogo	283
Entrevista	297
O ensino de literatura em aulas de línguas estrangeiras e a formação docente: entrevista a Antonio Andrade Andreia dos Santos Menezes e Rosângela Dantas de Oliveira	298
A escrita literária e a sala de aula: entrevista a Luana Chnaiderman de Almeida Andreia dos Santos Menezes e Rosângela Dantas de Oliveira	313
Literatura, extensão e formação universitária: entrevista a Cristiane Checchia e Mario René Rodríguez Torres Andreia dos Santos Menezes e Rosângela Dantas de Oliveira	324
Tradução	334
A amplitude dos sentidos da tradução literária:	335



mapas e caminhos do fazer poemas

Katia Marchese

Nubia Batista dos Reis Barreto

Graciela Foglia

Márcia Valéria Martinez de Aguiar

Marcelle Marie Magnoni

Carlos Renato Lopes

La remplaçante | A Substituta | Tala Ka Vini:

346

**Tradução de um conto de Ketty Steward do Francês ao português,
apresentado em versão trilingue
(português, francês e crioulo martinicano)**

Tainara de Jesus Severo

Ana Cláudia Romano Ribeiro



Editorial

A revista *Cadernos Acadêmicos: conexões literárias* chega a seu quinto número com o dossiê **Formação docente e literatura**. O volume temático está formado por textos produzidos tanto por docentes, estudantes e egressos dos cursos de licenciatura que fazem parte do Departamento de Letras da EFLCH - Unifesp, como também por pessoas de outras universidades.

A seção *Artigos temáticos* conta com nove textos que se relacionam à proposta do dossiê. Os quatro primeiros trabalhos, produzidos por pessoas advindas de diferentes instituições, são resultados de pesquisas de pós-graduação em diálogo com a presença da literatura nos currículos dos cursos de Letras, bem como textos que refletem sobre experiências no ensino de literatura em salas de aulas de diferentes níveis de ensino. Já os cinco últimos artigos desta seção são relatos de experiências ocorridas em diversos âmbitos dos cursos de licenciatura em Letras da Unifesp: durante os estágios curriculares, no projeto Pibid Letras e nas atividades de extensão.

Em *Entrevistas* conversamos com docentes com experiências diversas no que se refere às instituições, às cidades e aos contextos de atuação. Com isso, almejamos oferecer um panorama quanto ao ensino de literatura no ensino formal, em cursos livres, na universidade e na extensão.

Também a seção *Depoimentos* dialoga com a temática do dossiê com o texto de Gabriel Alves de Souza Diogo, egresso da Licenciatura em Letras Português-Francês da Unifesp, que versa sobre como a experiência universitária colaborou para o seu trabalho com a literatura como professor de Português e de Francês.

Além dos trabalhos relacionados especificamente ao dossiê, o quinto número da revista traz também textos que não se enquadram no tema da chamada: três artigos na seção *Varia*, três trabalhos em *Criação Literária* e dois em *Tradução*.

I



Consideramos que o presente volume resultou em um interessante conjunto de textos, em especial no que refere à temática tratada, compondo um bom retrato de como o ensino de literatura vem sendo pensado nos cursos de licenciatura em Letras da Unifesp, bem como em outros âmbitos e instituições.

Desejamos uma boa leitura!

II



Apresentação

Conforme mencionado no Editorial, este quinto número da revista *Cadernos Acadêmicos: conexões literárias* traz o dossiê **Formação docente e literatura**, formado por artigos, relatos de experiência, depoimentos e entrevistas produzidos tanto por docentes, estudantes e egressos dos cursos de licenciatura que fazem parte do Departamento de Letras da EFLCH - Unifesp, como também por pessoas de outras universidades. Além dos trabalhos relacionados mais especificamente ao dossiê, o volume conta também com textos que não se enquadram na proposta da chamada, publicados nas seções *Varia*, *Criação Literária* e *Tradução*.

Na seção *Artigos temáticos* temos nove textos que abordam recortes do tema do dossiê. Os quatro primeiros trabalhos foram produzidos por pessoas advindas de diferentes instituições. O primeiro deles, *Biblioteca íntima compartilhada: um desejo de ensino de literatura*, é de autoria de Carolina Duarte Damasceno e João Carlos Biella, ambos professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No artigo, refletem sobre a forma como foi estruturada, bem como sobre os resultados, de uma disciplina da Licenciatura em Letras da UFU que se pautava na abordagem da leitura subjetiva e do letramento literário. O segundo trabalho, *A afetividade na educação de jovens e adultos através do letramento literário*, de autoria de Maristela Moreira de Souza, pós-graduanda do Programa de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e Monique Alves Vitorino, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aborda o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com um olhar sensível para as situações de vulnerabilidade social dos educandos, as autoras estabelecem um diálogo com a obra *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus e apresentam uma proposta didática destinada aos anos finais do Ensino Fundamental II na modalidade EJA. O artigo seguinte é de autoria de Augusto Moretti de Barros, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), e Sérgio

III



Fabiano Annibal, do campus de Assis da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e tem por título *Ensino de literaturas em língua espanhola: a Unesp de Assis nos anos 1990*. O artigo é fruto de uma pesquisa que teve como *corpus* o curso de Letras do campus de Assis, do qual Barros é egresso. O estudo enfoca a interação entre os agentes do campo e os programas das disciplinas de literatura hispânica da instituição. O último artigo desse primeiro bloco é de autoria de Danilo da Silva Solera, egresso da Universidade de São Paulo e atualmente doutorando em Educação na mesma instituição e se intitula *Literatura no ensino de línguas estrangeiras: reflexões teóricas em uma perspectiva de Novos Letramentos*. No trabalho, a partir do arcabouço teórico enunciado no título e com base na relação entre letramento crítico e literário, o autor defende o conceito de letramento crítico-literário como ferramenta para fomentar discussões sociais e ampliar a formação do sujeito.

Os cinco últimos textos dessa seção são relatos de experiências levadas a cabo em diferentes âmbitos dos cursos de licenciatura em Letras da Unifesp. O primeiro deles, *Escrever com o LAPES: a prática da escrita criativa como projeto de extensão* — de Beatriz Rodrigues Machado, Juliana Sant’Ana Toivonen, Mayra Martins Guanaes, Nelson Flávio Moraes, Paloma Vidal e Thiago Henrique da Silva — relata as experiências de um projeto de escrita criativa. O segundo e terceiro textos são resultados de experiências relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado de Espanhol do curso de Letras da Unifesp, o qual envolve a oferta de minicursos de extensão à comunidade. Em *Literatura, ensino de línguas, adolescentes, escola pública e estágio curricular: um diálogo possível*, Guilherme Giichi Afonso Goto, Kevyn Rodrigues Nascimento, Luana Munhos Moreira e Sabrina Santos Silva analisam como as vivências ocorridas com estudantes de uma escola pública repercutem em sua formação. Já em *Explorando horizontes literários: experiências no ensino da literatura hispano-americana*, Beatriz Teixeira Gomes, Eliza de Souza Santos, Gabriela Ferreira Ross e Júlia Santos Lopes refletem sobre o processo e os resultados do trabalho com literatura realizado em duas aulas de um minicurso que tinha como tema manifestações artísticas de países hispano-falantes. Os dois artigos que fecham esse bloco

IV



baseiam-se em experiências em outro espaço importante de formação docente no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O núcleo de espanhol do primeiro projeto do curso de Letras da Unifesp no Pibid é o contexto que proporcionará os resultados discutidos por Greice de Nóbrega e Sousa, Letícia Branco Goes Silva, Helena Scatolo Ambrósio Mathias e Emilly Amanda Brito do Nascimento no texto *Clube do Livro: vozes latino-americanas*. As autoras analisam, do ponto de vista da docente coordenadora e das discentes bolsistas, a proposta de um clube de leitura de textos escritos por autores da América hispano-falante em uma escola pública de Guarulhos. Esse mesmo conjunto de vozes, docentes e discentes, está presente no último trabalho desse bloco. Em *Os projetos de literatura no PIBID-Unifesp (2022-2024): um relato de experiência*, Júlio de Souza Vale Neto, Luís Fernando Prado Telles, Ana Julia Mansano Floriano, Beatriz Nascimento Ferreira, Bruna Rodrigues Palhano de Oliveira, Tatiana Sayumi Duaibes Seki, Amabilin Strombeck dos Santos, Leandro Sales Gonçalves, Leonardo Santos da Silva, Nicolle Lima Nogueira discutem os resultados de um projeto sobre *slam* e outro sobre o diálogo entre poemas e canções. Ambos constituem as duas intervenções do subprojeto de Literatura do Pibid Letras da Unifesp, realizadas também em uma escola do município de Guarulhos.

Além dos trabalhos relacionados mais especificamente à temática do dossiê, na seção *Varia*, o quinto número da revista traz artigos que não se enquadram no tema da chamada. No primeiro artigo, *A presença do autor na cena literária contemporânea*, Luana Silva dos Santos Rodrigues examina como a produção literária da escritora Natália Timerman se relaciona com sua presença nas redes sociais. No segundo, *A relação entre engajamento e estética nos grupos Teatro Oficina e Teatro de Arena*, Murilo Barros Ferreira e Pedro Marques Neto buscam analisar como se dá a representação dramática de questões sociais em peças dos dois grupos de teatro observados. Em *Quando as personagens são esfinges: uma introdução a Sphinx (1986), romance de Anne Garréta, e à tradução da não-marcação de gênero*, terceiro e último texto da seção, Mercúrio Toscano Barali e Ana Cláudia Romano Ribeiro apresentam a obra do título e traduzem pequenos trechos do

V



romance em um exercício para manter a não-marcação de gênero e o uso de pronomes de marcações neutras.

Este volume conta ainda com trabalhos nas seções *Criação Literária*, *Depoimentos*, *Entrevistas e Traduções*.

Em *Criação Literária*, encontram-se os trabalhos *Estações. Transcrição de Stations: Anagrammes*, de Michelle Grangaud — de Ana Cláudia Romano Ribeiro, Paola C. do Nascimento Jucio, Tatiana Sayumi Duaibes Seki e Frei Samael Dubois — e *Poetizar os conceitos* — de Leila de Aguiar Costa, Louis-Joseph-Jules Claude Neto, Murilo Barros Ferreira, Stephany Matsuda, Estéfani Paixão, Carina Maidana Telles e Gabriela de Aquino Costa. Ambos são fruto de atividades levadas a cabo em unidades curriculares dos cursos de Letras da Unifesp, de modo que têm, em certa medida, uma interface com o propósito do dossiê. Completa a seção o texto *Poema Noturno*, de José D'Assunção Barros.

O trabalho que integra a seção *Depoimentos*, por sua vez, dialoga diretamente com a temática do dossiê com o texto de Gabriel Alves de Souza Diogo, egresso da Licenciatura em Letras Português-Francês da Unifesp. Nele, o autor reflete sobre a contribuição da experiência universitária em seu trabalho com a literatura como professor de Português e de Francês.

Na seção *Entrevistas* encontramos três textos. Para o primeiro deles, entrevistamos Antonio Andrade, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O professor nos traz reflexões sobre a literatura nas aulas de línguas estrangeiras, sobre o lugar dessa área nos currículos universitários e nas aulas de formação básica, além de outros temas. Na segunda entrevista, conversamos com Luana Chnaiderman de Almeida, escritora, professora de Português no ensino regular em escolas e condutora de oficinas de escrita criativa. Ela nos contou sobre como é ser escritora e ensinar literatura, entre outros assuntos. Na terceira, contamos com Cristiane Checchia e Mario René Rodríguez Torres, professores de literatura na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Em suas respostas, entre outras questões, refletiram sobre a

VI



importância e o impacto para os públicos interno e externo à universidade de projetos de extensão relacionados à literatura.

Na seção *Traduções* encontram-se dois trabalhos. No primeiro, *A amplitude dos sentidos da tradução literária: mapas e caminhos do fazer poemas*, a poeta Katia Marchese nos apresenta um ensaio sobre o ato de traduzir partindo de diferentes experiências com seu livro de poemas *Mulheres de Hopper*, baseado em obras do pintor estadunidense. O ensaio precede as traduções de *Fardos*, um dos poemas que compõem o livro, para três diferentes idiomas: espanhol, por Nubia Batista dos Reis Barreto e Graciela Foglia; francês, por Márcia Valéria Martinez de Aguiar e Marcelle Marie Magnoni; e inglês, por Carlos Renato Lopes. No segundo, Tainara de Jesus Severo e Ana Cláudia Romano Ribeiro apresentam o resultado de uma Atividade Programada de Pesquisa na qual realizou uma tradução de um conto de Ketty Steward do francês para o português.

Acreditamos que o conjunto de trabalhos que compõem o quinto número da revista Cadernos Acadêmicos colabora para a construção da revista como um espaço plural e dinâmico de troca de conhecimentos. Ao reunir contribuições de diferentes origens institucionais e acadêmicas, este dossiê amplia o debate sobre o ensino e a prática literária, destacando sua relevância nos processos formativos e na construção de saberes. Nesse sentido, entendemos que alcançou seu objetivo de promover diálogos e reflexões críticas sobre a literatura e a formação docente, articulando múltiplas perspectivas e experiências. Esperamos que os textos aqui publicados inspirem novas pesquisas, práticas pedagógicas e colaborações (inter)institucionais.

Andreia dos Santos Menezes e Rosângela Dantas de Oliveira



DOSSIÊ



Biblioteca íntima compartilhada: um desejo de ensino de literatura

Carolina Duarte Damasceno¹
João Carlos Biella²

RESUMO

Este artigo almeja apresentar a forma como foi estruturada a disciplina PROINTER 2-Projetos interdisciplinares, que integra a grade curricular da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Uberlândia e também refletir sobre seus resultados, observados após ela ser ministrada algumas vezes. Partindo do pressuposto de que os moldes do curso universitário repercutem sobre a atuação dos egressos, foram propostas atividades pautadas na abordagem da leitura subjetiva e do letramento literário, dando aos graduandos a oportunidade de perceber seus alcances a partir de experiências práticas. O trabalho apresentará as cinco etapas em que foi dividida a disciplina: autobiografia de leitor (ROUXEL, 2013); círculos de leitura (COSSON, 2014); literatura, internet e ensino; leitura em voz alta e reescrita literária. As duas últimas etapas receberão um olhar mais detido. O relato aqui apresentado mostra como foi possível, no âmbito da graduação em Letras, colocar o sujeito-aluno-leitor em um lugar de destaque, contribuindo para uma formação efetiva de novos professores de literatura.

Palavras-chave: Formação de professores; Leitura subjetiva; Protagonismo do leitor; Leitura em voz alta; Reescrita literária.

ABSTRACT

This article aims to present the structure of the course PROINTER 2 – Interdisciplinary Projects, which is part of the curriculum for the Undergraduate Program in Languages at the Federal University of Uberlândia. It also reflects on the outcomes observed after the course was offered several times. Based on the premise that the structure of a university course impacts the professional practices of graduates, activities were designed focusing on subjective reading and literary literacy approaches, giving to the students the opportunity to

¹ Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. Professora da Universidade Federal de Uberlândia e do Profletras. Orcid: 0000-0001-7958-0818. Email: carolinaddf@yahoo.com.br.

² Doutor em Estudos Literários pela Unesp. Professor da Universidade Federal de Uberlândia e do Profletras. Orcid: 0000-0003-0991-0919. Email: biellaufu@gmail.com.



perceive their effectiveness through practical experiences. The article outlines the five stages into which the course was divided: reader autobiography (ROUXEL, 2013); reading circles (COSSON, 2014); literature, internet, and teaching; reading aloud; and literary rewriting. Special attention is given to the last two stages. The account presented here shows how it was possible, within the undergraduate program in Languages, to position the student-reader as a central figure, contributing to the effective training of new literature teachers.

Keywords: Teacher training; Subjective reading; Reader protagonism; Reading aloud; Literary rewriting.

1. A disciplina PROINTER 2 e sua importância na formação de professores

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 87) afirma que todo mundo tem o que dizer diante do texto literário. A autonomia desejada por educadores de ensino de literatura, no tempo-espaço do ensino básico, é o sujeito-aluno-leitor elaborar respostas sobre o entendimento de alguma obra literária lida na escola e de outras lidas em espaços extramuros escolares. Tendo em vista esse anseio, algumas perguntas se colocam: em que medida os cursos de Letras brasileiros investem na formação de professores cientes da importância de dar voz aos seus alunos, colocando a relação do sujeito-leitor com a obra literária em lugar de destaque? Como fazer a experiência subjetiva de leitura ganhar espaço também no âmbito da formação universitária? Com essas questões no horizonte, este artigo propõe descrever e analisar uma disciplina acadêmica da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Uberlândia e seus possíveis impactos sobre a atuação dos egressos como professores na Educação Básica.

Recentemente, em meio a um crescente interesse de pesquisa pelo ensino de literatura, tem despontado uma reflexão sobre a importância de identificar e questionar alguns paradigmas que pautam os modos como a obra literária é trabalhada em sala de aula. Dentre esses estudos, vale destacar o trabalho de Annie Rouxel (2012), no qual a pesquisadora francesa pontua alguns elementos capazes de acarretar “mutações epistemológicas” na forma de lidar com o texto literário na escola. Destaca-se também o livro mais recente de Rildo



Cosson (2020), dedicado à análise dos pilares de algumas vertentes metodológicas de ensino de literatura.

Entretanto, se uma análise crítica sobre os paradigmas que regem a prática escolar tem recebido mais atenção, poucos são os trabalhos que mostram o quanto a reformulação do ensino de literatura passa, necessariamente, por mudanças nos moldes dos cursos de Letras. É o caso do artigo *O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo?*, de Benedito Antunes (2015). Nele, o autor, além de reivindicar que seja dada uma ênfase maior, na graduação, a propostas centradas no leitor – passíveis de serem aproveitadas, com as devidas adaptações, pelos professores em formação – alerta para uma espécie de círculo vicioso: os alunos provavelmente reproduzirão, em suas futuras aulas, modelos vivenciados por eles na universidade. Também atenta à reprodução de formas de ensino e às repercussões das práticas pedagógicas universitárias na Educação Básica, Rosiene Almeida Souza Haetinger (2021) observa:

Ainda: como foi a formação desse professor na universidade? Ele tinha voz nas aulas de literatura? Essa pergunta é importante na medida em que, como já constatado em alguns textos, o futuro docente, que está no curso de licenciatura, tende a reproduzir o que vivencia na sala de aula da universidade. Não seria, então, o momento de repensar a proposta didática nestas aulas? Até porque, dada a situação em que vive o ensino de literatura nas escolas, pode-se intuir que dificilmente um futuro docente se tornará leitor aberto à afetividade se vivenciar essa dinâmica plantada somente no conhecimento teórico, não na subjetividade (HAETINGER, 2021, p. 47)

Para além da discussão sobre os alcances da abordagem da leitura subjetiva no ensino superior, objeto de sua tese, Rosiene Haetinger (2021) observa que, nas *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras* (BRASIL, 2021), a menção a questões concernentes ao ensino é apenas tangencial. Apesar de o documento contemplar tanto os cursos de licenciatura quanto os de bacharelado, o comentário evidencia o quanto a questão da formação de professores e de leitores tende a ser negligenciada, o que repercute inevitavelmente no perfil dos professores de literatura da Educação Básica e em suas futuras práticas em sala de aula. Ao invés de apenas delegar às disciplinas atreladas aos cursos de Pedagogia as reflexões sobre a prática docente, tendência bastante comum nas licenciaturas brasileiras, é importante trazer



essa discussão também para o âmago dos conteúdos específicos. Com esse propósito, implantaram-se, nos cursos de licenciatura da UFU, as disciplinas de PROINTER (Projetos Interdisciplinares) e SEILIC (Seminário Institucional das Licenciaturas), pensadas para contemplar questões didáticas sobre o ensino de português e literatura e também para estabelecer uma articulação com as necessidades extensionistas da universidade, seguindo recomendações do MEC.

No curso de Letras-Português, quatro disciplinas de PROINTER foram criadas. A primeira e a terceira são ministradas por professores da área de língua portuguesa. A segunda e quarta, por sua vez, são reservadas para os professores de literatura. O presente trabalho ficará restrito à descrição da elaboração, execução e análise da disciplina PROINTER II, que teve como suportes o paradigma do letramento literário e a perspectiva didática de ensino conhecida como “leitura subjetiva”.

Nos trabalhos dessa vertente teórica, que surgiu nos anos 2000 após polêmicas reformulações das diretrizes curriculares do ensino de língua materna na França, a subjetividade dos leitores ocupa um lugar central. Substituindo a ideia de um leitor modelo pela de um leitor real (ROUXEL, 2012, p. 16), parte-se do pressuposto de que existe uma relação única entre o texto literário e a vida de quem lê. Nesse processo, a obra ganha um traçado específico e identitário com a experiência de leitura. A proposta de considerar o sujeito-leitor em sua individualidade nas aulas de literatura não se restringe à Educação Básica, atingindo também as aulas do ensino superior. Nesse sentido, Rouxel propõe algumas orientações para a formação de professores, no intuito de “integrar a pesquisa ao ato didático” (ROUXEL, 2012 p. 21). Dentre elas, duas merecem destaque: a necessidade de formar uma identidade de leitor, em um movimento que, além da constituição de um repertório, implica uma reflexão sobre momentos importantes do percurso; e a importância de aprender a escutar os leitores reais em suas comunidades interpretativas. Nessa habilidade, que envolve o respeito pelos textos do leitor (BAYARD, 2007) criados pelos alunos, os professores devem aprender a mediar as impressões individuais de leitura, transformando-as em vozes de uma



reflexão coletiva. Esses dois pontos essenciais para uma nova concepção de ensino de literatura pautada na subjetividade são os pilares da disciplina PROINTER II, que também tem como intuito aproximar os alunos de outras perspectivas didáticas de ensino de literatura, contribuindo para que saibam como lidar com os livros literários lidos na graduação e suas experiências pessoais de leitura em suas práticas vindouras de leituras literárias como professores no Ensino Básico.

A fim de proporcionar atividades em que a perspectiva didática possibilitasse um encontro com o sentido artístico-literário das obras, para formar, tanto no âmbito do ensino superior quanto no da educação básica, leitores desejosos de ficção e poesia, a disciplina foi pensada em cinco movimentos: autobiografia de leitor, a leitura em voz alta, a experiência de recontar criativamente obras literárias lidas, a leitura compartilhada em círculos de leitura e as relações possíveis entre literatura, ensino e internet. Apesar de este artigo se debruçar apenas sobre dois deles, a saber, a leitura em voz alta e a reescrita das obras literárias, serão apresentados, em linhas gerais, os outros três, de modo a esboçar o traçado da disciplina como um todo:

1. Autobiografia de leitor. A primeira parte do curso, que teve como texto norteador *Autobiografia de leitor e identidade literária* (ROUXEL, 2013) propôs ao discente refletir sobre o seu próprio percurso pessoal em leituras literárias e a possibilidade de elaborar a sua identidade de leitor como professor de literatura em formação. O mote da proposta foi a lembrança das primeiras leituras realizadas na escola e nos espaços extramuros escolares. Em um tom mais expansivo, foram compartilhadas as bibliotecas íntimas de cada um, as quais, em um momento posterior, foram sistematizadas em forma escrita em suas autobiografias de leitores. Essa etapa inicial promoveu uma importante discussão, que gerou a seguinte pergunta: como os livros lidos e os modos de ler presentes no percurso pessoal podem fazer com que pensemos em identidades de leitores, figuras que se formam em processos conscientes e inconscientes de ações de escolha e materialização de leituras literárias? Aos discentes, foi proposto que fossem percebidos os possíveis vínculos entre seu percurso



pessoal de leitura e a formação de um sujeito literário. Nesse sentido, despontaram as questões: como organizar a leitura literária para uma ação genuína de letramento literário? Quais obras literárias selecionar no período formativo escolar, tanto no ensino público quanto no privado, partindo da consciência das lacunas da experiência dos alunos do ensino fundamental e médio em relação à leitura literária? A proposta de iniciar a disciplina com a reflexão sobre a autobiografia de leitores foi pensada também como um modo de legitimar o “eu” e o percurso pessoal no espaço acadêmico, ressaltando o quanto o PROINTER iria lidar com uma visada mais subjetiva e identitária de leitura literária.

2. Círculos de leitura. A partir da proposta de Cosson (2014), a ideia era promover a leitura e discussão de várias obras literárias simultaneamente, o que é possível contanto que haja algo comum entre elas: autor, tema, período histórico etc. A título de exemplo, em uma das vezes em que a disciplina foi ministrada, trabalhou-se com a leitura de obras memorialísticas de Bartolomeu Campos de Queirós: *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro de meu avô* (2021), *Indez* (1989) e *Vermelho amargo* (2011). Essa metodologia, que se configura como um meio de lidar com o número restrito de uma obra na biblioteca escolar, fez com que os alunos se apropriassem, em sala de aula, de uma prática que envolve tanto a leitura íntima quanto a leitura em grupo. Nas discussões promovidas nessa etapa do curso, evidenciou-se a potência da leitura compartilhada e da construção de uma comunidade de leitores.

3. Literatura, internet e ensino. Na última etapa da disciplina, os alunos foram convidados a refletir sobre os impactos da internet e das mídias digitais tanto em sua trajetória de leitura quanto em suas futuras práticas voltadas para a formação de leitores. A partir de seminários em grupo, foram apresentadas e discutidas possibilidades didáticas envolvendo as *fanfictions*, os blogs literários, os *booktubers*, as produções literárias digitais, entre outros.

Apresentado o desenho geral da disciplina, dois momentos receberão, a partir de agora, um olhar mais detido.

2. A reescrita literária



Walter Benjamin, em *Desempacotando minha biblioteca* (1987), lembra o divertido caso do professor de aldeia Wutz, personagem de Jean Paul, que, por não ter dinheiro para comprar as obras que o interessavam nos catálogos de feiras de livros, escrevia-as. Não interessa aqui adentrar nas considerações de Benjamin sobre essa personagem e nem na figura do colecionador, tema do texto em questão, mas sim destacar uma proposta suscitada pela anedota: trata-se da ideia de que escrever seria a melhor forma de se apropriar dos livros. A força sugestiva da personagem faz pensar numa mudança epistemológica do ensino de literatura para o ensino básico: passar de um ensino de natureza ainda escolástica, de sacralização da cultura letrada, para um ensino que valorize a investida pessoal do aluno na efetiva criação de suas versões da obra lida.

Esse movimento vai ao encontro da ideia do “texto do leitor”, concepção de Bayard (2007) que assume um lugar de destaque nas reflexões dos pesquisadores franceses voltados à leitura subjetiva. Nessa formalização, que relativiza a noção de uma obra única, original, cada leitor encontra na obra lida o seu livro, a partir de um recorte pessoal. Tal proposta evidencia inevitavelmente a relação entre leitura e invenção: “leitores e não-leitores estão presos, queiram ou não, a um processo interminável de invenção de livros, e, neste caso, a verdadeira questão não é saber como escapar a ele e sim como aumentar seu dinamismo e alcance”. (BAYARD, 2007, p. 178). Embora a criação esteja sempre presente, em menor ou maior medida, no ato de ler, a reescrita de uma obra lida torna tanto o teor criativo quanto o caráter identitário da leitura mais evidentes.

Essa foi a perspectiva que pautou os exercícios de reescrita de obras sugeridos na disciplina PROINTER: ao invés de privilegiar a qualidade das produções ou apresentar qualquer anseio de formar escritores na graduação de Letras, o propósito foi mostrar a reescrita como um modo de apropriação subjetiva da literatura. O ato de escrever passa a ser entendido, portanto, como uma resposta a um desejo suscitado pela leitura “...lemos verdadeiramente um livro quando dele não podemos mais nos desfazer, só podemos refazê-lo,



contrafazê-lo, ideia que converge com a ideia moderna de que é o leitor que, pela primeira vez, faz o livro” (SCHNEIDER, 1990, p. 87).

Assim, após a etapa inicial da disciplina – que legitimou, a partir das autobiografias de leitor, uma visão identitária da literatura –, os alunos foram convidados a dar uma forma escrita a suas leituras. Apesar de a aplicação da atividade apresentar algumas diferenças de acordo com o semestre em que a disciplina foi ministrada, um dos pressupostos basilares foi o direito de cada discente escolher a obra sobre a qual gostaria de intervir. No primeiro curso de PROINTER 2, por exemplo, a reescrita se dava em dois momentos: no primeiro, cada um poderia alterar qualquer livro importante em sua trajetória de leitura; no segundo, a elaboração criativa deveria tomar como objeto uma obra lida ao longo da graduação em Letras. Embora tenha havido mudanças no grau de liberdade das duas propostas, a preocupação de contemplar as afinidades literárias de cada leitor sempre foi mantida. Por isso, quando as produções foram comentadas com a turma, o exercício de reescrita também se configurou como um modo de compartilhar a biblioteca íntima da comunidade interpretativa ali presente.

Nesse viés, a reescrita intertextual foi apresentada como um meio de romper o silêncio diante de um texto impactante: esse silêncio, tão associado ao ato de ler, passou então a ter contornos delineados e voz. Ao deter-se sobre o caráter subjetivo do exercício em questão, Violaine Hourdart-Mérot (2006) defende que a reescrita não impede, mas propicia uma escrita identitária. Isso porque, muitas vezes, a expressão pessoal se daria de forma mais efetiva quando ocorre de modo oblíquo, a partir de textos de terceiros. Nesse sentido, é possível entender a reescrita como uma resposta criativa ao texto lido, na qual os valores do leitor-autor, seus gostos e recortes têm um lugar de evidência.

Os exercícios de reescrita literária, entretanto, não se restringem a uma dimensão literária, repercutindo também em termos críticos. Aqui vale destacar outras considerações de Violaine Houdart-Mérot (2006), para quem “a intertextualidade está no coração da poética e da leitura literária” (HOUDART-MÉROT, 2006, p. 28). A premissa de que a interpretação



sempre seria, em alguma medida, intertextual, evidencia o quanto a reescrita de uma obra literária, vista como uma leitura em movimento, envolve tanto elementos da crítica quanto da criação. Para contemplar essas duas frentes, os alunos foram convidados a refletir sobre os impactos das alterações realizadas nas obras. O exercício de reescrita, nesses moldes, buscava propiciar, então, não apenas um olhar sobre as próprias expectativas de leitura, mas também uma visão sobre os elementos relevantes para a economia da narrativa.

A proposta de reescrita literária buscava dar aos alunos a liberdade de alterar o gênero da obra em questão e também de se aventurarem em tentativas de pastiche – as quais, além de demonstrarem familiaridade com as obras retratadas, evidenciam uma consciência detida do traçado estilístico de seus autores. Também foi explorada em sala de aula a intertextualidade, que propicia, por exemplo, um diálogo de personagens de romances distintos, através de cartas, encontros e conselhos.

Outra possibilidade apresentada à turma foi a atualização das obras, as quais passaram a ser interpretadas sob o prisma de questões históricas contemporâneas, de discussões de gênero, ganhando também outras formas a partir de elementos regionais. Nessa perspectiva da reescrita literária, ecoa o comentário de Terry Eagleton (1997, p. 17): “Todas as obras literárias, em outras palavras, são ‘reescritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescritura’”.

É importante destacar que esses exercícios, independentemente de sua qualidade estilística ou estética, proporcionam uma experiência criativa, sinalizando as imbricações possíveis entre leitura e escrita. Tendo em vista que o PROINTER II é uma disciplina voltada à formação de professores, propiciar essa atividade aos licenciandos ao longo de uma disciplina do curso de Letras buscava fazê-los sentir, de forma prática, a importância de uma apropriação mais identitária da obra literária, convidando-os a oferecer formas mais profícuas de conciliar leitura e criação junto a seus futuros alunos.



3. A leitura em voz alta.

A potencialidade do exercício prático da leitura em voz alta para professores em formação abarca, em princípio, as práticas de linguagem da oralidade e de escuta. Escutas múltiplas são acionadas, assim, pelas vozes textuais, pelos ritmos poéticos e prosaicos, pela materialidade das construções paronomásticas e pela voz do leitor em ato. Alfredo Bosi, em "A interpretação da obra literária" (2003), postula que um texto bem lido oralmente assegura boa parte do exercício interpretativo.

Um dos textos literários escolhidos para vivenciar a leitura em voz alta na disciplina foi *Insulto ao público*, de Peter Handke (1966), no qual os atores insultam o público a respeito de sua passiva e alienada recepção do espetáculo teatral. O gênero dramático apresenta-se como uma possibilidade de os alunos experimentarem uma ação de ensino em que o corpo todo participa. Dessa forma, a força da literatura é compreendida não apenas como um mero objeto de estudo, mas também como uma sensibilização para a conversa e escrita sobre questões até então insuspeitas sobre a vivência humana e a representação literária.

Outra forma de lidar com a potencialidade da leitura em voz alta é convidar os alunos a escolherem poemas pelos quais tenham forte apreço, seja por questões de ordem identitária, seja pela admiração de seus aspectos formais. A proposta da atividade é que cada um leia o poema escolhido e, antes de qualquer comentário, haja uma nova leitura do mesmo texto por algum colega. Após essa dinâmica, pode-se sugerir reflexões sobre os impactos das diferentes vozes e entonações sobre a interpretação da obra poética.

Cosson, em *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), afirma que:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor é ouvinte, é dividir mais do que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. É isso que também acontece quando lemos um trecho de livro para um amigo ou uma pessoa que quer compartilhar prazeres com fim de seduzi-los para a leitura daquela obra. (COSSON, 2014, p. 104)

Tal afirmação nos leva a pensar sobre a sugestiva possibilidade da materialização de uma leitura compartilhada, em sua perspectiva de escuta e conversa, ser expediente legítimo



para construir condições para a formação de uma comunidade interpretativa no espaço escolar.

Em "Uma voz que só você pode escutar", Cadematori (2012), ao escrever sobre a relação entre professores e alunos, mediada pela presença de um livro, no romance *Sr Pip*, de Lloyd Jones (2007), aponta um lugar para a leitura em voz alta de uma obra literária. Lê-se no romance: "Ele costumava a ler e nós, a escutar. Levou algum tempo para parar, mas quando ergueu os olhos, nós estávamos paralisados pelo silêncio. O fluxo de palavras tinha terminado. Vagarosamente, voltamos aos nossos corpos e as nossas vidas" (JONES, p. 28).

O recurso metodológico em questão não se limita ao gênero dramático ou ao gênero lírico. Tem a plasticidade para práticas com os mais diversos gêneros, tais como a canção, o conto, a crônica, o romance, a *fanfiction*... Com a proposta de leitura em voz alta sugerimos compartilhar as vozes que somente cada um de nós pode escutar na relação com o texto literário em sala de aula.

4. Considerações finais

As atividades de reescrita literária e leitura em voz alta realizadas no PROINTER 2 buscam propiciar uma apropriação subjetiva da obra literária, de modo a trazer à tona elementos que não costumam encontrar espaço em sala de aula, mas que estão envolvidos no ato de ler, como a criatividade e a apropriação do texto a partir do corpo e da voz. Ao propiciar aos alunos essas experiências e também reflexões sobre elas, a disciplina ajudou a delinear uma perspectiva de ensino de literatura que não desconsidera os impactos da obra sobre o sujeito.

Retomando o comentário de Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 87) que abre este artigo, as atividades que a disciplina propõe contribuem para que os alunos se percebam como sujeitos leitores que legitimamente têm o que dizer diante de um texto literário. Ao adentrarem no universo de escuta e escrita, os futuros professores podem vivenciar o caráter



desejante da leitura literária, o que terá repercussões quando mediarem o processo de formação de novos leitores.

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ASSIS, Machado. Teoria do Medalhão. In: ASSIS, Machado de. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo. *Miscelânea*, Assis, v. 18, p. 217-230, jul.-dez. 2015.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: *Céu, inferno. Ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas cidades/ Editora 34, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. Brasília: MEC, 2001.

CADEMARTORI, Ligia. Uma voz que só você pode escutar. In *O professor e a literatura. Para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

HAETINGER, Rosiene Almeida Souza. *Janela sobre a palavra: a leitura subjetiva na formação de professores de letras*. Tese de doutorado. Santa Cruz do Sul, UNISC, 2021.

HANDKE, Peter. *Insulto ao Público* (1966). Tradução: Georg Sperber. Mimeo. Acervo do Banco de Peças da Biblioteca da UNIRIO.

HOUDART-MÉROT, Violaine. L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. Paris: Armand Colin, *Le français aujourd'hui*. 2006/2, n° 153, p.25 a 32. Disponível em:



<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-25.htm>. Acesso em 02/07/2024.

JONES, Lloy. *O Sr. Pip*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LISPECTOR, Clarice. A menor mulher do mundo. In: *Laços de família: contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilin, 1989.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Global, 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

REIS, Maria Firmina. *Úrsula*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, n.9, pp.13-26, nov. 2012.

SCHNEIDER, Michel. *Ladrão de palavras*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



A Afetividade na Educação de Jovens e Adultos através do Letramento Literário

Maristela Moreira de Souza¹
Monique Alves Vitorino²

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a afetividade representada nas atividades voltadas ao ensino de letramento literário no segmento da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, apresenta-se uma aproximação das situações de vulnerabilidade social dos educandos com a obra literária brasileira *Quarto de despejo* (1960) da autora Carolina Maria de Jesus. Por meio da leitura desta obra, sugere-se que os educandos reflitam sobre seus desafios cotidianos para que possam encontrar meios de superação. Neste contexto de formação de leitores, a escola tem o poder de proporcionar condições de educar cidadãos de forma crítica e reflexiva, conscientes de serem sujeitos sociais e atuantes no mundo moderno e com o direito garantido ao acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Afetividade, Educação de Jovens e Adultos, Leitura, Letramento, Literatura, Vulnerabilidade.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the affection represented in activities aimed at teaching literary literacy in the Youth and Adult Education segment. To this end, we present an approach to the situations of social vulnerability of students with the Brazilian literary book *Quarto de Despejo* (1960) by the author Carolina Maria de Jesus. By reading this book, it is suggested that students reflect on their daily challenges so that they can find ways to overcome them. In this context of reader training, the school has the power to provide conditions to educate citizens in a critical and reflective way, aware of being social subjects and active in the modern world and with the guaranteed right to access to quality education.

Key words: Affection, Youth and Adult Education, Reading, Literacy, Literature, Vulnerability.

¹ Licenciada em Letras (Português/Inglês e respectivas Literaturas) e Pedagogia. Possui especialização em Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, Territórios e Deslocamentos - Brasil, Moçambique e Portugal - Diferentes olhares (UAB - Unifesp), Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Psicopedagogia Institucional. Mestranda em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de São Bernardo do Campo/SP. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3736-5410> E-mail: maristela.souza@unifesp.br

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3195-7422> E-mail: monique.vitorino@upe.br



1. Introdução

Este artigo³ tem o objetivo de apresentar uma proposta de ensino do letramento literário através da afetividade na Educação de Jovens e Adultos utilizando a obra de Carolina Maria de Jesus *Quarto de despejo*. Para tanto, os objetivos específicos são apresentar meios de acolher afetivamente os educandos, conforme Freire (1974), ensinando o letramento literário, de acordo com Soares (2003), e por meio da obra caroliniana, discutir situações de vulnerabilidade social, aproximando-as da realidade social dos educandos, a partir do Círculo Semiestruturado de Cosson (2014).

Em um mundo de objetividade, racionalidade, individualismo, competitividade, as pessoas costumam agir com indiferença aos problemas alheios, demonstram pouco seus sentimentos e suas emoções. Nesse contexto, pode-se inserir a Educação de Jovens e Adultos, que necessita de um cuidado especial de educadores, o qual envolva os educandos em atividades significativas, que mostrem a eles a grande capacidade que têm de compartilhar suas experiências. Este artigo aborda a temática das relações afetivas na EJA, e como essas relações podem colaborar com o ensino-aprendizagem do letramento literário.

Paulo Freire, grande educador brasileiro, valorizava a afetividade no processo de ensino-aprendizagem:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 32).

Segundo Cosson (2014), letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, pois não se trata de algo estático, mas circular, contínuo e permanente. Desde a infância, período em que não há compreensão da leitura e da escrita, é

³ Parte do trabalho final para a conclusão do Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa - identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares (UAB/UNIFESP), orientado pela Profa. Dra. Monique Alves Vitorino, em 2021.



promissor o processo de letramento literário, pois é importante iniciar o convívio com o universo literário ao ter contato com cantigas de ninar, cantigas de roda, leituras de textos literários e leitura imagética. Assim, internalizamos o que ouvimos, lemos e assistimos. E a partir dessas experiências passamos a vivenciá-las em situações imediatas do cotidiano.

O livro *Quarto de despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus, é uma obra publicada em 1960 e na qual a escritora relata, em forma de diário, seu cotidiano como mãe solo de três crianças e catadora de recicláveis, vivendo na Favela do Canindé, periferia de São Paulo. Por integrar o que podemos chamar de literatura marginal⁴/periférica, a inscrição caroliniana no sistema literário brasileiro se apresenta como uma resistência a partir das sobreposições marginais que ela manifesta, desde sua figura autoral, representativa da escrita de mulheres, de negras e de pobres, até sua linguagem peculiar.

Letramentos enquanto participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico são práticas discursivas que precisam do registro gráfico para tornar-se significativas e que envolvem as atividades do ler e escrever. O desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler, escrever e compreender textos, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente, pois é necessário possibilitar ao indivíduo oportunidades de aprender os processos envolvidos na aquisição dessas capacidades, inclusive, ensejando situações que estão presentes no cotidiano das sociedades letradas, pois é com o domínio dessas capacidades e seu uso efetivo em práticas sociais que se caracteriza o letramento (SOARES, 2003).

A educação baseada na informação, conhecimento e aprendizado é essencial para a formação da cidadania plena em que o cidadão tenha consciência de seus direitos e seus deveres, e combata a exclusão social. A escola, para cumprir seu papel social na formação cidadã, tem o dever de planejar temáticas que possam trazer e fazer sentido para os educandos dentro e fora do cotidiano escolar, permitindo-lhes a oportunidade de relacionar

⁴A literatura marginal é um movimento literário brasileiro que surgiu na década de 1970 a partir da poesia marginal. O termo marginal em primeiro momento era referência à posição dos autores perante o mercado editorial e ao meio acadêmico.



seu universo social com outras possibilidades sociais. Assim, confirma-se a importância de projetos escolares com o foco no desenvolvimento das práticas de letramento, bem como na promoção de ações cidadãs dentro da escola que possam transpor ações fora da escola.

2. Contextualização

Acerca da minha prática docente com a Literatura, relembro o percurso da apreciação da leitura desde a infância, o que traz grande contribuição para o ensino do letramento literário. A função do exercício da leitura e interpretação não deve ser exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. O planejamento pedagógico integrado enriquece o aprendizado colaborativo dos educandos.

Para tanto, o curso de Pós-graduação “Literaturas de Língua Portuguesa”, promovido pela UAB/Unifesp, foi de extrema importância para a reflexão acerca das Literaturas Brasileira, Portuguesa e Moçambicana, pois o estudo individual e integrado dessas vertentes fizeram com que a reflexão sobre a prática pedagógica do letramento literário resultasse em melhora nos hábitos de leitura dos educandos. Conforme foi estudado no componente “As literaturas de língua portuguesa no contexto contemporâneo: integrativa”, a dialética da formação da identidade nos caminhos percorridos pelos escritores da Literatura em Língua Portuguesa é vista sob dois aspectos: a língua portuguesa como meio de expressão escrita e o processo de inculturação como permanente busca de uma intertextualidade nacional.

O cerne da pesquisa em literatura, apresentado na disciplina de “Fundamentos Teóricos para o estudo das Literaturas de Língua Portuguesa”, acontece em torno da interpretação. Não há uma receita ou fórmula, nada dado de antemão que assegure um ato interpretativo eficaz. Nesse sentido, qualquer metodologia em literatura conterá sempre algo de falho e insuficiente. Em torno da Literatura, a discussão e o acolhimento de vários pontos de vista são necessários para a ampliação do estudo e da pesquisa no âmbito literário.

O compartilhamento de conhecimentos prévios da função da Língua Portuguesa, estudo realizado na disciplina “Literatura e língua: perspectivas plurais”, é disparador nas



várias utilizações de uma mesma língua dentro do mesmo país ou outro país falante da Língua Portuguesa. A questão do pertencimento e conhecimento da origem da língua materna é essencial em nossa atuação docente, pois sem essa problematização junto aos educandos, nada que for dialogado fará sentido a eles em cada item envolvendo a relação do estudo da língua e da Literatura.

Em “O ensino das literaturas de língua portuguesa: problemas, desafios e perspectivas”, visando uma possível melhoria na qualidade do ensino de Literatura na escola, verificou-se que é urgente pensar o caminho que o ensino de Literatura vem percorrendo em nosso país, principalmente na escola. Para tanto, faz-se necessário analisar os documentos oficiais da educação, para entender os princípios, objetivos e encaminhamentos que os órgãos oficiais do país definiram para esse conteúdo escolar.

A especialização em “Literaturas de Língua Portuguesa” está integrada às identidades, aos territórios e aos deslocamentos. Assim, caracterizo este artigo com a identidade de Carolina Maria de Jesus, uma escritora brasileira de pouca instrução que se destacou por seus relatos que se transformaram no livro *Quarto de despejo*, em forma de diários, e, apesar de sua dura realidade na favela do Canindé, na Zona Norte de São Paulo, era apaixonada pela leitura. Trabalhava como catadora de papéis, tinha três filhos menores de idade, era negra, devastada pela situação extrema de vulnerabilidade social e econômica, suas palavras funcionam principalmente como possibilidade de ascensão social. É por meio da publicação desse livro que ela visualiza a possibilidade de sair do “quarto de despejo” e passar a viver em uma casa de alvenaria. É pela identidade literária marcada por seu universo pessoal (biografia) e seus dramas cotidianos na favela, que a obra se reveste de impacto social relevante à sociedade.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Para Paulo Freire, “o homem integrado é o homem Sujeito” (FREIRE, 1980, p. 42). Isto



é, um homem enraizado não só historicamente, mas, acima de tudo, aquele que expressa sua humanização. O sujeito precisa ser compreendido como portador de direitos universais, reconhecido como protagonista, livre e responsável por suas condutas, sendo assim sujeito social, crítico e ideológico. Esse conceito surge da concepção freiriana do mundo como processo, no qual o ser humano é parcela orgânica e ativa, constituído de história, portanto “o saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 1996, p. 85), por sua vez, implicando conceber presente e futuro como problema diante do qual a afirmação do sujeito constitui um desafio.

Tal desafio gera a vulnerabilidade social, a qual se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os torna expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. No entender de Freire:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1974, p. 19).

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1974, p. 50) afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Ao estabelecer as características fundamentais do diálogo como um ato de amor, humildade, esperança e pensamento crítico, Freire aliena qualquer possibilidade de desrespeito às diferenças.

Ao retomar a importância da postura dialógica e da prática da dialogicidade de uma educação humanizadora, Freire (1997, p. 153) diz que “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Esse modo de efetivar-se pelo diálogo crítico só transforma a relação na existência humana concreta.

O querer bem que possibilita o diálogo e a liberdade, encaminha a autonomia que se



constrói nas relações cotidianas de reciprocidade, nos limites e possibilidades que se têm na concretude dessas relações, pois “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

No projeto pedagógico e antropológico de Freire,

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.” (FREIRE, 1996, p. 11).

A educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria. Já os pressupostos da concepção de uma educação problematizadora, segundo Freire (1974), estão fundados na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Em razão disso, a função do educador que problematiza o objeto de ensino é a de possibilitar aos educandos condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (FREIRE, 1974, p. 71).

Freire expõe suas ideias centrais a respeito das interrelações com a leitura da palavra e a leitura do mundo, descarta a possibilidade de uma educação neutra e enfatiza a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1996). Assim, a educação problematizadora precisa centrar suas preocupações para “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 1983, p. 76).

O letramento literário é uma das vertentes do letramento e desenvolve-se na compreensão literária do termo. São várias as instâncias de escolarização da literatura mencionadas por Magda Soares (2003), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e o estudo dos textos



literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização.

Cosson define que o letramento literário, em diferentes momentos e organizações, deve “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Para Cosson (2006), o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais. Além disso, o autor aponta que “[...] ... devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

O direcionamento para o ensino de letramento literário é dado por Cosson (2014) como sequência básica, a qual contempla: motivação (conquista da atenção para a leitura do texto literário); introdução (apresentação sucinta da autoria e da obra); leitura (leitura literária propriamente dita, isto é, contato direto do leitor com o texto); intervalos (atividades com textos complementares ao texto literário principal); e interpretação (construção e socialização de sentidos sobre o texto). A proposta apresentada neste trabalho diz respeito ao favorecimento de círculos de leitura, nesse caso, o Círculo semiestruturado, assim definido por Cosson (2014):

Não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido (COSSON, 2014, p. 159).

A proposta de trabalho, como já mencionado, partiu de uma sequência de ensino do letramento literário para a leitura de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Ademais, o fato de esta ser uma obra diarística permite explorar um gênero discursivo que, nas escolas, costuma carecer de representantes literários nacionais. Os educandos da EJA, por sua vez, ao longo da leitura literária de *Quarto de despejo*, têm a oportunidade de abordar temáticas ainda atuais na sociedade brasileira, como: mulher e trabalho, criação e educação de filhos, discriminações racial e social, desigualdade social, condições de moradia e



alimentação.

A experiência com a leitura literária possibilita tanto apreciar a beleza e a expressividade de uma língua em torno da prática social, política e cultural, quanto planejar um trabalho que exceda sua concretude textual e linguística no processo de letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2014), como recurso para favorecer a utilização do texto literário na escola.

4. Desafio de ensino-aprendizagem: mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária

A proposta de ensino de letramento literário do apêndice é voltada para o termo final da Educação de Jovens e Adultos (8º, 9º ano EF II), uma modalidade de ensino criada pelo governo federal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Ela tem o intuito de dar acesso à educação para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio por diversas razões sociais. De acordo com Paulo Freire, patrono da educação brasileira, a escola deveria ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo: "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1974, p. 97).

A Educação de Jovens e Adultos é um segmento em que a vulnerabilidade social está fortemente presente. A obra caroliniana vai ao encontro desse público com temáticas sociais marcadas por: fome, preconceito, violência, sofrimento e descaso social/econômico. Narra fielmente o cotidiano passado na década de 1950 na favela do Canindé, Zona Norte de São Paulo. Ela relata em forma de diário como tenta sobreviver como catadora de lixo na metrópole, tentando encontrar naquilo que alguns consideram como sobra, o que a mantenha viva junto com seus três filhos:

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a

23



realidade (JESUS, 1960).

Consideramos importante ressaltar o caráter social na interpretação de textos para que os educandos se tornem leitores críticos e reflexivos. Por isso, foi selecionado o círculo semiestruturado: para que o educador possa mediar todas as etapas dessa atividade de leitura, uma vez que “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17).

Há um indicativo de um encontro semanal de duas horas e ao final serão cinco que comporão a sequência didática da tertúlia. Antes que essas etapas de leitura ocorram, é importante acolher afetivamente os educandos para que se sintam seguros a compor a roda de conversa que se sucede nas etapas da proposta de leitura, para que, assim, seja facilitado o registro das falas significativas e a relação com a temática da obra proposta, pois o educador deve ensinar de maneira transformadora e significativa: “É preciso que a leitura seja um ato de amor.” (FREIRE, 1974).

Após o acolhimento dos educandos na biblioteca, é necessário, ao iniciar a roda de conversa, introduzir o termo literatura marginal/periférica para que compreendam que há literatura com temas sociais representativos de uma identidade. Assim, a autora Carolina Maria de Jesus é apresentada através de um vídeo biográfico disparador e logo após, a obra é inserida no diálogo. A estrutura da obra e alguns trechos podem ser expostos, para que os educandos se sintam pertencentes à organização da leitura individual e dos encontros subsequentes com o compartilhamento dos trechos relevantes.

A cada encontro, os trechos da obra são comparados às várias falas significativas e assim, a roda de conversa (tertúlia) conduz à discussão das temáticas trazidas em forma de diário.

5. Análise, discussão e resultados esperados

A Literatura muitas vezes é subjetiva, porém com estratégias estabelecidas pelo autor



em diálogo direto com o leitor, pode-se ampliar essa informação para que seja transposta ao letramento literário na atuação docente.

O estudo da Literatura é muito amplo para simplesmente ler sem importância. A pesquisa deve ser dialogada, compartilhada e compreendida em seu âmbito cultural e a seu tempo. O espaço da Literatura é sempre um desafio, pois outros meios de comunicação tentam tomar o espaço da leitura, por isso que o prazer da leitura deve fazer parte do cotidiano de todo sujeito pensante.

É muito interessante perceber a grandeza da Literatura em Língua Portuguesa e o quanto essa relação é grandiosa frente a outras literaturas. Compreender outros modos de escrita e o quanto pode ser incorporado ao seu modo de escrever e se expressar frente a várias situações de emancipação e amadurecimento. A troca de ideias a respeito das variadas leituras é enriquecedora no processo de revisão ou aprendizagem da Literatura.

Espera-se que os educandos, ao final da sequência didática apresentada (Cf. Apêndice), consigam compreender que muitos problemas enfrentados em seu cotidiano (situações limite) podem estar representados por meio de uma Literatura de qualidade.

Por fim, é relevante demonstrar que a apreciação pela leitura literária pode ir além de uma codificação de letras para representar a realidade de muitos educandos, pois, além de estimular uma reflexão durante o ato de ler, os educandos podem compartilhar suas impressões durante as passagens mais relevantes da obra, revelando o panorama da narrativa em geral em aproximação com a realidade de cada um.

6. Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos é um segmento com um público peculiar, que já adentra o ambiente escolar com experiências e grandes desafios para a permanência na condução dos estudos. Esses estudantes devem ser reconhecidos como protagonistas de suas escolhas e, assim, os educadores devem respeitar os diferentes saberes para conseguir perceber as reais necessidades e possibilitar um processo de ensino-aprendizagem mais



significativo em suas vidas.

O ensino de letramento literário é possível e necessário na Educação de Jovens e Adultos, e partir da obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo* (1960) é de extrema relevância, pois o processo de perceber os desafios cotidianos dos educandos no encontro com os relatos carolinianos pode propiciar que o ensino afetivo esteja presente a todo momento, desde o acolhimento dos educandos, com suas experiências e trajetórias de vida, da apresentação da autora e sua obra, das discussões sobre trechos relevantes feitas por cada educando por meio de círculos de leitura, até a aproximação com o cotidiano extremamente desafiador relatado por eles.

A proposta de oportunizar a reflexão acerca dos desafios cotidianos por meio da literatura é um modo de criar hábitos de leitura saudáveis e possíveis, já que os educandos chegam na escola com a fluência de leitura muito precária e sem saber ao certo a importância do letramento na vida social. O contato com a literatura traz a abertura para a inserção de outras obras com temas variados, e o que poderá contribuir para atrair a atenção e o gosto para ler qualquer outro gênero textual.

Há uma grande influência da afetividade no ensino de letramento literário na EJA, pois qualifica o trabalho do educador em consonância com as necessidades dos educandos em compartilhar suas experiências com mais confiabilidade e sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Neste artigo, houve a oportunidade de compreender uma vertente da disciplina de Língua Portuguesa no ensino do letramento literário por meio de uma obra alinhada aos relatos em um segmento tão diferenciado que a EJA proporciona. Esta reflexão deve ser permanente para tornar possível a melhora do hábito de leitura e que o educando perceba que um ser integral deve ser um leitor crítico frente aos desafios da vida social.

7. Referências

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.



_____, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIAS, Tom. Carolina: uma biografia. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980^a.

_____, P. Educação e mudança. Coleção Educação e mudança vol.1.9^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13

_____, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HERBERT, Sérgio Pedro. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a ed., 2010.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo – Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MATOS, Edmar Ferreira De (13 de maio de 2023). «A CONCEPÇÃO DA LITERATURA MARGINAL». Verbum (1): 241–243.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.



8. Apêndice

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa
Desafio de ensino-aprendizagem: mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária
Passo I: Definição e justificativa da prática literária e seleção do(s) texto(s)
Autora: Maristela Moreira de Souza
1.
Público-Alvo: Educação de Jovens e Adultos - 2º Segmento (EF II)
Tempo de Duração: Carga horária: 10h Número de encontros: 5 encontros Cronograma: 5 semanas com 1 encontro semanal de 2h;
Definição da prática de letramento literário: <u>Círculo semiestruturado:</u> “não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido” (Cosson, 2014, p. 159).
Descrição da prática de letramento literário escolhida: A prática se direciona ao Segundo Segmento (EF II) da EJA, 8º termo, equivalente ao 9º ano do ensino fundamental. O Círculo semiestruturado, proposto por Rildo Cosson (2014), visa organizar a leitura não com um roteiro fechado, mas com orientações para conduzir cada etapa do ensino-aprendizado de letramento literário. O educador conduz o acolhimento dos educandos à autora e à obra com discussões (experiências e trajetórias de vida) acerca da temática relevante (desafios cotidianos) ao público-alvo, ajudando em possíveis dúvidas, e media a cada instante os turnos de fala, valorizando as contribuições dos educandos.
Justificativa da prática de letramento literário escolhida e delimitação dos objetivos: A experiência da leitura literária, afinal, possibilita tanto apreciar a beleza e a expressividade de uma língua quanto compreender melhor o entorno social, político e cultural. Todavia, fruir a leitura literária e refletir sobre ela requer planejamento para que o trabalho com a obra exceda sua concretude textual e linguística, de maneira que se baseie no processo de letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2014), como recurso para favorecer a compreensão e a interpretação do texto literário na escola. Esta prática é adequada à Educação de Jovens e Adultos por privilegiar o diálogo na condução da atividade de uma maneira não tão rígida, mas com direcionamentos ao foco do Ensino do letramento literário. Estes educandos necessitam ser respeitados em seu conhecimento de mundo e trazê-los a um novo modo de leitura como algo mais leve e prazeroso e pode fazer com que se apropriem do ato de ler.

28



[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014).

2.

Escolha do texto literário:

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo* – Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960 (2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a e 7^a ed. 1960).

Justificativa da escolha do texto literário:

A obra escolhida está de acordo com o eixo temático: Identidades, territórios e deslocamentos, com foco na identidade e na perspectiva brasileira: *Quarto de despejo* no contexto literário brasileiro, leitura literária biográfica como instrumento para o exercício da leitura reflexiva. O letramento literário, a partir de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, obra publicada em 1960 e na qual a escritora relata, em forma de diário, seu cotidiano como mãe solo com três crianças e catadora de recicláveis, vivendo na Favela do Canindé, periferia da Zona Norte de São Paulo.

Por integrar o que podemos chamar de literatura marginal/periférica, a inscrição caroliniana no sistema literário brasileiro se apresenta como uma resistência a partir das sobreposições marginais que ela manifesta, desde sua figura autoral, representativa da escrita de mulheres, de negras e de pobres, até sua linguagem, desviante do padrão. Ademais, o fato de ser uma obra diarística, permite explorar um gênero discursivo que, nas escolas, costuma carecer de representantes literários nacionais.

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa

Desafio de ensino-aprendizagem:

mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária

Passo 2: Motivação e introdução no processo de letramento literário

1.

1.1. Proposta de estratégias de motivação de leitura:

De acordo com as contribuições de Rildo Cosson (2014), a motivação à leitura inicia com o acolhimento dos educandos junto à experiência de letramento literário por meio de roda de conversa, com registro das experiências e trajetórias de vida, acerca da realidade de cada educando, apresentando a autora Carolina Maria de Jesus e sua obra *Quarto de despejo* como uma aproximação a com muitas situações de vulnerabilidade social apresentadas pelos educandos.

1.2. Justificativa das estratégias escolhidas:

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Para isso, a motivação para iniciar este processo deve ser acolhedora e chamar a atenção dos leitores através de uma temática relevante para o cotidiano destes educandos. A roda de conversa é sempre um meio de iniciar



a leitura de qualquer gênero textual na Educação de Jovens e Adultos, pois a escuta ativa é um momento exclusivo de atenção e cuidado. Por isso, a condução e o registro das experiências e trajetórias de vida pelo educador são tão necessários. Assim, o modo de apresentar a literatura marginal/periférica, a autora e a obra deve ser sempre cauteloso e minucioso, para incentivar a continuidade da proposta de letramento literário. Cosson (2009, p. 65) defende que: “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.”

2.

2.1. Proposta de introdução/apresentação da leitura literária:

- Acolher os educandos na Biblioteca da escola;
- Proporcionar uma roda de Conversa com escuta ativa às experiências e trajetórias de vida, dos educandos;
- Apresentar e exemplificar o termo Literatura marginal/periférica;
- Apresentar a autora Carolina Maria de Jesus através de um vídeo biográfico disparador, à escolha do educador;
- Descrever alguns elementos que estejam na obra *Quarto de despejo*: personagens, narrador, espaço, tempo, alguns conflitos e aproximação aos desafios cotidianos dos educandos;
- Organizar com os educandos a leitura individual e compartilhada do livro *Quarto de despejo*;
- Transformar a leitura em algo especial (Tertúlia, Sarau).

2.2. Justificativa das estratégias de introdução/apresentação:

A leitura deve ser um momento prazeroso, e para isso, o acolhimento em um espaço de leitura (biblioteca) é primordial para que facilite o processo de início do letramento literário. O diálogo com a Educação de Jovens e Adultos é importante para que os educandos se sintam seguros em compartilhar algumas experiências e trajetórias de vida. É importante abordar e exemplificar a literatura marginal/periférica para apresentar a autora e a obra e, desse modo, atingir o objetivo principal da introdução/apresentação positiva da proposta de leitura. Cosson (2006) defende a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola.

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa

Desafio de ensino-aprendizagem:

mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária

Passo 3: Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura no processo de letramento literário



1.

1.1. Proposta de concepção de leitura do texto literário:

A leitura literária tem a função de promover o aprendizado de bons hábitos de leitura. Rildo Cosson (2006) apresenta estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como objetivo principal desse tipo de letramento, ele destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. A Literatura tem um caráter humanizador, social e cultural que vem materializado pela linguagem, muitas vezes, permite a aproximação aos desafios cotidianos desses educandos. O educador tem papel fundamental neste convite aos momentos de leitura.

1.2. Justificativa da concepção de leitura do texto literário:

Cosson (2010 p. 56) afirma que durante muito tempo a literatura ocupava o mesmo espaço que o ensino da leitura e da escrita e esteve presente na sala de aula como a disciplina que contribuía com a conexão entre a escola, a língua e a sociedade, sendo a própria essência de uma formação humanista.

De acordo com Cosson (2014), as sequências são propostas de como trabalhar o letramento literário em sala de aula, e não uma fórmula imutável e perfeita. Ao aplicá-las, cada professor poderá encontrar novos caminhos para um letramento literário adequado a seus alunos e à sua escola.

A obra *Quarto de despejo* no contexto literário brasileiro, marginal/periférico, diário de leitura, apresenta-se como instrumento para o exercício da leitura reflexiva. Contribui para que os educandos comparem suas suas experiências e trajetórias de vida, com muitos trechos da obra e, assim, percebam o caráter perseverante da narradora-personagem, apesar de todos os percalços.

2.

2.1. Proposta de estratégias de acompanhamento de leitura literária:

O letramento literário demanda acompanhamento da leitura individual/compartilhada a cada encontro para que a leitura seja positiva e motivante. Cosson (2014) afirma que o que constitui a atividade da aula de literatura é o ato de explorar o texto literário, ou seja, discutir sua compreensão e promover sua interpretação por meio de atividades que instiguem a continuidade do processo de ensino do letramento literário. A cada encontro, a roda de conversa deve fazer parte da atividade proposta com a obra, pois a escuta ativa se intensifica ao avançar da leitura. Assim, o levantamento de temas relevantes aos educandos podem surgir com o compartilhamento individual dos trechos mais significativos e o registro escrito pelo educador (escriba) se faz necessário neste momento.

2.2. Justificativa das estratégias de acompanhamento de leitura literária:

A concretização do processo de letramento literário, por sua vez, parte de uma sistematização da leitura por meio de sequência de atividades, nomeadas por Cosson (2014) como sequência básica e que contempla: motivação (acolhimento dos alunos na biblioteca e referência ao termo Literatura marginal/periférica,); introdução (apresentação sucinta da autora Carolina Maria de Jesus e da obra *Quarto de Despejo*; leitura (organização da leitura



individual/compartilhada junto aos educandos para cada encontro); intervalos (atividades de ortografia e gramática retiradas de trechos da obra); e interpretação (socialização de trechos relevantes para discussão coletiva das temáticas e registro desta escuta ativa (educador-escriba). A proposta de trabalho, nesse sentido, partiu de uma sequência básica de letramento literário para a leitura de *Quarto de despejo* e rodas de leitura (tertúlia) para discussão/registo dos temas relevantes aos educandos.

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa

Desafio de ensino-aprendizagem:

mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária

Passo 4: Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação da leitura literária

1.

1.3. Proposta de atividades de interpretação do texto literário:

O processo de letramento literário é realizado a partir de um romance biográfico em que os educandos possam se reconhecer em vários momentos. As temáticas sociais marcadas por: brigas, assassinatos, a prostituição infantil, a miséria, a fome e o descaso social/econômico. A superação destes desafios veio através da vontade de ter uma casa de alvenaria longe daquele local, para libertar seus filhos da opressão e da miséria. É através da escrita caroliniana que o sujeito reconhece seus dramas e angústias, seus medos e frustrações; e através dela torna-se sujeito social mais atuante na sociedade. A interpretação da obra é um processo contínuo a cada encontro (tertúlia) para compartilhamento das impressões a partir da leitura individual e de trechos relevantes aos educandos.

1.4. Justificativa das atividades de interpretação do texto literário propostas:

Desta forma, o educando consegue compreender “a análise literária (...) como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2014).

É importante expor pontos de vista que estão sendo desenvolvidos a partir da leitura da obra e das rodas de conversa realizadas nos encontros, pois muitas vezes, as experiências dos estudantes se assemelham às da história relatada na obra *Quarto de despejo*. Proporcionar este momento rico de letramento literário é oportunizar ao educando valorizar cada vez mais seus hábitos de leitura e mantê-los por perto a cada nova leitura. Por isso, a leitura literária parte dos enunciados, que constituem as inferências, para se chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve, autor, leitor e comunidade (COSSON, 2014).

2.

2.3. Proposta de avaliação da leitura literária realizada:

A avaliação da leitura literária da obra caroliniana deve ser processual, isto é, a cada encontro, a partir do compartilhamento dos trechos relevantes a cada educando, registro das experiências e trajetórias de vida, e discussão das temáticas (tertúlia). Dessa maneira, a

32



elaboração de uma sequência básica de letramento literário se apresentou como uma possibilidade de efetivar o contato com a literatura, incentivando a predileção por ela. Nesse trajeto, foi preciso repensar o espaço e a função do texto literário na sala de aula, de modo geral, bem como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente.

2.4. Justificativa do processo de avaliação de leitura literária:

Para dimensionar a efetividade do processo de letramento literário realizado, considera-se os aspectos quantitativos e qualitativos relativos à sua concretização. A participação dos educandos possibilitou acompanhar a participação nas atividades e o progresso no desenvolvimento de saberes acerca da obra de Carolina Maria de Jesus. A interação autor-obra-leitor foi o estabelecimento de experiências coletivas de leitura e interpretação. Assim, possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores (COSSON, 2014).

3.

3.1. Referências Bibliográficas:

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.



Ensino de literaturas em língua espanhola: a Unesp de Assis nos anos 1990

Augusto Moretti de Barros¹

Sérgio Fabiano Annibal²

RESUMO

A área do ensino de literaturas em língua espanhola no Brasil vem se constituindo ao longo do tempo e a pesquisa de Barros (2023) demonstra que os anos de 1990 foram cruciais para as discussões em torno desse eixo. Período histórico em que a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) aproximava os brasileiros de seus vizinhos hispano-americanos e que as políticas educacionais eram atualizadas por meio da Lei nº 9.394/96, a década passava por efervescências na área e a universidade precisava acompanhar esse processo. Como *corpus*, selecionamos o curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis, cuja tradição de ensino de língua espanhola e das suas literaturas é revisitada de acordo com as novidades propostas pela área. Tendo como base teórica e metodológica Barthes (2004, 2015), Bourdieu (1983), Chartier (1991) e Lüdke e André (1986), analisamos a estrutura curricular do curso ao longo da década de 1990, sobretudo, os programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola, e as relações estabelecidas entre os agentes do campo. Assim, buscamos demonstrar como o curso de Letras da Unesp de Assis representa um contexto de formação docente que se manteve alinhado às movimentações da área nesse período.

Palavras-chave: Ensino de literatura; literaturas em língua espanhola; década de 1990; currículo de Letras; formação de professores de literatura.

ABSTRACT

The teaching Spanish-language literature in Brazil has been established over time and Barros (2023)'s research demonstrates that the 1990's were crucial for discussions around this axis.

¹ Doutor em Letras pela Unesp-Assis. Professor do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Apucarana. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplensp/Unesp-Assis). Pesquisador nas áreas de didática das literaturas de língua espanhola e de ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional. E-mail: augusto.moretti@unespar.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7201-3009>

² Livre-docente em Didática pela Unesp. Professor de Didática nos cursos de Letras e Ciências Biológicas da Unesp-Assis. Professor e Orientador no Programa de Pós-graduação em Letras da Unesp-Assis, com especialidade em ensino de literatura, didática da literatura e currículo e formação de professores em Letras. Um dos líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplensp/Unesp-Assis). E-mail: sergio.annibal@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5935-7854>



As a *corpus*, we selected the Course of Letters of São Paulo States University (Unesp), campus of Assis, whose tradition of teaching the Spanish language and its literatures is revisited in accordance with the new developments proposed by the area. Using Barthes (2004, 2015), Bourdieu (1983), Chartier (1991) and Lüdke and André (1986) as a theoretical and methodological basis, we analyzed the curricular structure of the course throughout the 1990's, especially the teaching programs of Spanish-language literature disciplines, and the relationships established between agents in the field. Thus, we seek to demonstrate how this Course represents a context of teacher education that remained aligned with movements in the area during this period.

KEYWORDS

Teaching literature; Spanish-language literature; 1990's; Letters curriculum; teacher education of literature.

1. Palavras iniciais

Este texto aborda questões derivadas da tese de doutorado de Barros (2023), que buscou reconhecer uma didática das literaturas em língua espanhola no Brasil, tendo como contexto o curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis, entre os anos de 1970 e 2005. Durante esse percurso investigativo, o pesquisador analisou os programas de ensino das disciplinas que contemplam o seu recorte, dentro do período estabelecido, e notou que a década de 1990 representa um momento histórico repleto de discussões teóricas e metodológicas que revitalizam o ensino de literaturas hispânicas não apenas em Assis, mas em outros espaços de formação de professores de literaturas em língua espanhola em contexto brasileiro. É possível se referir a esse contexto uma vez que, ao refletir sobre as dinâmicas de uma didática da literatura no campus de Assis, a pesquisa levantou outras fontes para tratar do assunto, que tinham relação direta com a Unesp.

Assinalamos, nesse sentido, os Anais dos Encontros de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras, o EPLLE (1991-1998), que constituíram um espaço de debate pungente e de divulgação científica, reunindo textos de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, cuja principal preocupação era o ensino de literatura. Dessa forma, pôde-se ter uma



visão panorâmica do que se pensava sobre o assunto, à medida que se captavam, por meio dos debates acadêmicos contidos nos textos dos professores e pesquisadores que escreveram para o EPLLE, suas representações sociais, que são, por sua vez, diversas tanto no que diz respeito ao objeto quanto às espacialidades.

Desse modo, buscamos, neste artigo, explorar as contribuições que os anos de 1990 trouxeram para a área do ensino de literaturas em língua espanhola no Brasil, a partir da pesquisa de Barros (2023), demonstrando como esse período foi crucial para romper com alguns paradigmas e para dar o tom que conhecemos hoje. Destacamos que a Unesp de Assis, por ser o *corpus* da investigação, representa um contexto universitário brasileiro em que essas movimentações ocorreram.

Necessitamos, portanto, contextualizar o curso de Letras da Unesp de Assis, recuperando informações importantes de sua fundação e estruturação, para que o nosso recorte se estabeleça nessa linha temporal. Da mesma maneira, visamos reconhecer aspectos que emergiram na década em questão e que são mantidos no e pela área.

Quando, em 1958, é fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, hoje denominada Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL-Assis), campus da Unesp, e, simultaneamente, criado o curso de Letras, o objetivo era “proceder à renovação dos estudos das Letras, enquanto busca dialética entre interiorização e internacionalização da cultura” (FANTINATI, 2011, p. 316). A criação de um curso como esse no interior do estado de São Paulo significava uma iniciativa arrojada de levar o que tinha de mais sofisticado nas culturas literárias e linguísticas para regiões distantes dos grandes centros. O curso de Letras de Assis tinha, desde a sua fundação, a finalidade de formar professores na língua vernácula e em línguas estrangeiras. No caso das línguas e literaturas estrangeiras, o corpo docente foi constituído, basicamente, por professores estrangeiros, oriundos de países aos quais estavam relacionados esses idiomas.



Especificamente na área de espanhol, foram contratados os professores Julio Gregorio García Morejón e, poucos anos depois, Ricardo Navas Ruiz, ambos espanhóis, formados pela tradicional Universidade de Salamanca. Assim, o enfoque dado ao ensino de espanhol e de suas literaturas em Assis recaiu sobre o viés da filologia, principal eixo teórico e metodológico adotado pelas universidades espanholas para a formação em Letras.

Nesse período, o curso não contava com um Projeto Político Pedagógico (PPP), o que havia para estabelecer e regulamentar o funcionamento do curso eram estruturas curriculares, o que se mantém até o início dos anos de 1990. Durante as primeiras três décadas de sua existência, o curso de Letras em Assis vai se estabelecendo, assim como o próprio *campus* e como a área de espanhol, criando, desse modo, sua identidade enquanto campo de ensino e de pesquisa.

É importante ressaltar, ainda, que no transcorrer desses trinta anos, a universidade e o curso, por consequência, foram se atualizando de acordo com as leis e resoluções vigentes em nível nacional e estadual. A segunda metade do século XX proporcionou ao Brasil avanços nas mais diversas áreas, inclusive a área da educação, logo, a chegada dos anos finais do século também reflete esse movimento.

Visando contemplar as discussões elencadas, seguimos os preceitos metodológicos da pesquisa qualitativa, com base em Lüdke e André (1986), nos pautamos teórica e metodologicamente em Barthes (2004, 2015) para definir literatura e examinar a linguagem, em Chartier (1991) para discutir as representações sociais, em Bourdieu (1983) para explorar o conceito de campo.

Após a contextualização histórica e a definição do embasamento teórico-metodológico da pesquisa, vamos abordar, de maneira mais específica, a efervescência da década de 1990 e as suas contribuições para o ensino de literaturas em língua espanhola.



2. Transformações no ensino de literaturas de língua espanhola

A discussão mobilizada neste artigo se pauta na visão de que a área do ensino de literatura é essencialmente híbrida, pois se constitui nas intersecções da educação com a teoria e a crítica literárias. Com vistas a nos mantermos coerentes com essa postura investigativa, nos embasamos em Barthes (2004), que defende a concepção de literatura a partir do uso da linguagem como fabricação, como causadora de impacto, o que podemos compreender como uma manifestação da linguagem que busca sempre jogar com os limites impostos pela própria língua.

Nesse sentido, buscamos remontar a história do ensino de literaturas em língua espanhola no Brasil a partir de diversas áreas. Para construir um panorama das movimentações ocorridas nessa área, vamos destacar três âmbitos que estabelecem, além da relação de concomitância, diálogos diretos: as políticas públicas, a área de espanhol da Unesp de Assis e as pesquisas acadêmicas realizadas em outras universidades públicas brasileiras. Essas esferas determinam, em conjunto, os rumos que os agentes do campo passam a traçar a partir dos anos 1990.

Essa década tem início em um novo contexto político e social no Brasil, pois, nos anos anteriores, havia findado a ditadura militar e havia sido promulgada a nova Constituição Federal, em 1988. Assim, todo o cenário político necessitava de alterações e atualizações que acompanhassem o ideário de nação que estava se construindo, o que incluía a educação.

Nesse contexto, é criado, em 1991, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), organização intergovernamental, cujos objetivos principais são estreitar os laços políticos, econômicos e culturais entre os países-membros: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, além de outros países hispano-americanos, que ocupam a posição de estados associados. Um dos maiores efeitos desse acordo é o aumento do interesse de brasileiros em aprender espanhol e conhecer as manifestações culturais dos países hispânicos, como a literatura, a música, o cinema, a telenovela e a culinária.



Essas relações que o Brasil, paulatinamente, vem estreitando com seus vizinhos hispano-americanos são fundamentais para que a área do ensino de língua espanhola e suas literaturas alce a América Hispânica para o centro, lugar ocupado, por muitos anos, somente pela Espanha. Estruturas curriculares e materiais didáticos passam a incluir, de maneira mais contundente, as manifestações linguísticas e literárias desses países, o que se reflete na formação de professores de espanhol como língua estrangeira e de literaturas em língua espanhola.

Já no ano de 1996, entra em vigor a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei nº 9.394/96³. Essa é a atual versão da LDB, que orienta todos os demais documentos oficiais para a educação no Brasil, em todos os segmentos, fundamental, médio e superior. A partir dela, os cursos de Letras passam por reformulações para que se adequem às demandas da formação de professores para atuar na educação básica, gerando a necessidade de se repensar o currículo.

Em Assis, o campus da Unesp passa a chamar-se Faculdade de Ciências e Letras (FCL) em 1989, mesmo ano em que a área de espanhol se constitui, após longos anos, por seis docentes efetivos, representando a totalidade de cadeiras destinadas para a área, salvo por ocasiões, de caráter transitório, em que tramitavam os processos de substituição de professores que se afastaram do campus, por motivo de aposentadoria ou demissão.

A década de 1990 se inicia, então, com perspectivas de reformulações para a Unesp de Assis, para o curso de Letras e para a área de espanhol. Desse modo, em 1991, foi elaborado e publicado o primeiro PPP para o curso de Letras, documento curricular que regulamenta a estrutura do curso e estabelece as diretrizes para a organização das disciplinas contempladas por ele. Com a implementação de um PPP, foi necessário, então, atualizar os programas de ensino das disciplinas que compõem essa licenciatura.

³ O texto da Lei nº 9.394/1996 está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.



Nesse mesmo período, com a área de espanhol consolidada, os docentes atualizam a identidade da formação de professores de língua espanhola e de suas literaturas, incluindo as discussões anteriormente destacadas, com ênfase no coprotagonismo da América Hispânica. Mais especificamente no caso das literaturas em língua espanhola, a disciplina que antes contemplava a totalidade dessa área se desmembra em duas: Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana.

Esse desmembramento é muito significativo, pois o professor de literaturas hispânicas em formação passa a compreender esse universo tão amplo e diverso de maneira mais particular e simbólica, uma vez que a história e as manifestações culturais da Espanha e da América Hispânica ganham mais visibilidade. De acordo com Silva (2010), esse é o resultado de uma disputa de poder, que se baseou na esfera das Letras (língua, literatura e cultura) para destacar, curricularmente, uma identidade e uma subjetividade.

Segundo Bourdieu (1983), todo campo possui agentes que o ocupam e que estão em constante disputa pelo seu centro. O centro, por sua vez, é ocupado por aqueles agentes que detêm mais poder, mais influência e mais capital cultural. A área do ensino de literaturas em língua espanhola no Brasil, pertencente, de maneira híbrida, ao campo da Educação e ao campo das Letras, foi, por muito tempo, centralizada em torno da filologia, perspectiva espanhola de ensino, e na historiografia literária. A literatura hispano-americana e um ensino condizente com ela passaram a ganhar espaço, nos anos de 1990, nessa área em que predominava a hegemonia da Espanha.

O destaque de dedicar disciplinas específicas para as literaturas em língua espanhola ocorre no mesmo período em que ingressam no curso de Letras da Unesp de Assis os professores Antônio Roberto Esteves e Heloisa Costa Milton. Ambos cursaram o doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), orientados pelo professor Mário González, com pesquisas dedicadas à literatura espanhola e à literatura hispano-americana, respectivamente.



Cabe destaque à década de 1990 para os programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola, pois foi nesse período que houve uma explícita adesão aos estudos culturais e à literatura comparada, sem perder de vista uma tradição ligada à filologia e ao estruturalismo, por exemplo. Atribuímos a esse processo de coexistência de correntes ou tendências da crítica e da teoria da literatura, o que também, sem dúvida, se reflete no ensino, o percurso de formação e de pesquisa dos professores responsáveis por essas disciplinas⁴.

Além disso, compreendemos, em consonância com Barros, Annibal e Cavalcanti e Silva (2023), que os programas de ensino são constituídos por marcas sociais dos sujeitos que os elaboram (representações sociais), visto que o objeto que esses documentos curriculares querem atingir é própria linguagem; e no caso da nossa análise, buscamos apreender como ela é tratada no currículo, oferecendo soluções ou pistas pedagógicas, a fim de transmutar o ritual didático em formas de ensinar literatura. Logo, as expertises de cada um desses docentes passam a moldar essas peças curriculares.

Cabe destacar que outras duas docentes atuaram na área de literaturas em língua espanhola no curso de Letras da Unesp de Assis nesse período: Nanci Lopes e Rubia Prates Goldoni, no entanto, nosso foco recai sobre o ingresso de Esteves e Milton, uma vez que corresponde de maneira mais significativa com as discussões selecionadas para este artigo. Além deles, a área de espanhol contava com as professoras Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz e Ester Myriam Rojas Osorio, que atuavam nas disciplinas de língua espanhola.

Consideramos importante listar os docentes que formaram a área de espanhol nesse período, “pois são eles que assinam os programas de ensino das disciplinas oferecidas pela área, atestando que aquela é a configuração necessária para que a disciplina seja concebida” (BARROS, 2023, p. 44). Nesse sentido, de acordo com Chartier (1991), esses sujeitos deixam marcas linguísticas que revelam as suas representações sociais, isto é, sua posição no mundo,

⁴ Embora o escopo deste artigo sejam os programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola do curso de graduação em Letras da Unesp de Assis, a tese de doutorado que os contempla é composta, ainda, por entrevistas com os docentes que atuaram no período histórico selecionado (que inclui a década de 1990), assim, algumas considerações que fazemos neste texto têm como base a referida pesquisa como um todo.



sua perspectiva e suas relações com a literatura e com a sua transposição para objeto de ensino.

Destacaremos, para essa discussão, o item “Objetivos” dos programas de ensino das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana, ao longo da década de 1990, visando destacar, a partir da linguagem empregada na constituição desse discurso acadêmico, as representações de ensino de literaturas hispânicas que emergem. Defendemos que esse tópico presente nos documentos curriculares pode revelar a perspectiva que se tem acerca do objeto.

Selecionamos, para esta análise, apenas o tópico “Objetivos”, pois acreditamos que a linguagem se revela nas minúcias, dando pistas valiosas de visões de mundo e de escolhas teóricas e metodológicas. Estamos, portanto, de acordo com Barthes (2015, p. 61), pois nos pautamos na ideia de que o papel do investigador é o de desconfiar da linguagem “para evitar que o discurso coalhe nas ilusões da naturalidade e nas tentações do autoritarismo”.

Nos objetivos da disciplina de Literatura Espanhola I, em 1990, encontramos as seguintes construções linguísticas:

1. *fornecer* ao futuro profissional o conhecimento de História da Literatura Espanhola e de seus principais expoentes;
2. *fornecer* ao aluno o conhecimento da História da Literatura Espanhola, das origens (século XII) ao século XVII, e dos principais autores desse período (Programa de ensino de literatura espanhola I, não assinado, 1990, grifo próprio).

O verbo “fornecer” abre os dois objetivos da disciplina, o que podemos interpretar como uma noção de que o docente assume o papel de guiar o aluno em direção aos saberes, uma vez que o professor será o sujeito da ação destacada, ocupando o papel de detentor do conhecimento que deve ser transmitido ao aluno, visto como um receptor. O ensino de literatura parece, então, seguir uma lógica unidirecional, sem que haja uma abertura explícita no discurso para o papel ativo do estudante/professor em formação. Acrescentamos que os



objetivos da disciplina de Literatura Espanhola II de 1990 apresenta objetivos iniciados com o mesmo verbo.

Constatamos, em nossas pesquisas, que essa é uma herança das estruturas curriculares anteriores, que, mesmo após os avanços mencionados, ainda se mantém. Esse descompasso entre as movimentações da área e o discurso dos programas de ensino demonstra a dificuldade que a universidade tem de romper com as tradições e incorporar as atualizações necessárias para que os cursos se desenvolvam de maneira alinhada ao seu tempo.

No mesmo ano, a disciplina de Literatura Hispano-americana I, então uma recente disciplina contemplada pelo curso de Letras da Unesp de Assis, apresenta os seguintes objetivos:

1. traçar *um quadro geral da literatura hispano-americana em sua relação com as culturas hispano-americanas e espanhola;*
2. analisar *os principais processos de produção da literatura hispano-americana, seus grandes momentos e alguns de seus autores de maior destaque;*
3. incentivar *a aplicação de conhecimentos de Teoria Literária e de Língua Espanhola na análise do texto literário.*⁵ (Programa de ensino de literatura hispano-americana I, não assinado, 1990, tradução e grifo próprios.).

Como essa disciplina não possui uma longa tradição no currículo do curso, os seus objetivos são elaborados já em consonância com a época em que ela é oferecida. Assim, assinalamos a presença dos verbos “traçar”, “analisar” e “fomentar” na sua construção, indicando um discurso acadêmico mais aberto para a liberdade dos docentes em recuperar conhecimentos de áreas correlatas, em relacionar aspectos culturais espanhóis e hispano-americanos e em incentivar uma participação mais ativa dos discentes.

⁵ 1. trazar un cuadro general de la literatura hispanoamericana en su relación con las culturas hispanoamericanas y española; 2. analizar los principales procesos de producción de la literatura hispanoamericana, sus grandes momentos y algunos de sus autores más destacados; 3. fomentar la puesta en práctica de los conocimientos de Teoría Literaria y Lengua Española, en el análisis del texto literario (Programa de ensino de literatura hispano-americana I, não assinado, 1990)



Esses aspectos demonstram uma visão mais arrojada do ensino de literatura, o que podemos compreender como uma abertura da área a partir das movimentações políticas e culturais desse momento histórico, sobretudo, ao notar que o ensino de literatura hispano-americana é o principal responsável por essas marcas discursivas nos programas de ensino.

Para dar mais subsídios a essa discussão, apresentamos, a seguir, os objetivos da disciplina Literatura Hispano-americana II do mesmo ano:

1. aprofundar o estudo da literatura hispano-americana pelo aluno e dar-lhe condições para que possa, mediante seus conhecimentos, exercitar-se como professor e pesquisador nesse campo.
2. promover reflexão crítica sobre a literatura hispano-americana e a prática de uma metodologia de análise do texto literário.⁶ (Programa de ensino de literatura hispano-americana II, não assinado, 1990, grifo próprio)

Se no programa de Literatura Hispano-americana I, as ações empregadas pelos verbos iniciais dos objetivos caminham para uma abordagem do texto literário que permite a atuação do aluno muito maior do que a transmissão de conhecimentos por parte do professor, o programa de Literatura Hispano-americana II consagra essa perspectiva. As noções de aprofundar os estudos da literatura em conjunto com o estudante, dando a ele condições de exercitar-se como professor e pesquisador, já que, para se aprofundar na área, é necessário ler literatura, ler teoria, além de ler e fazer crítica, são essenciais para a formação desse licenciando. Além disso, promover reflexão crítica e incentivar a prática de análise textual são fundamentais para a formação de um professor de literatura.

Verificamos, em nossas pesquisas, que contemplaram os objetivos das disciplinas de literaturas em língua espanhola desde 1970 até os anos 2000, que a mudança de tom que esse momento histórico apresenta é consideravelmente significativa para a estruturação de um ensino mais condizente com os avanços da área do ensino de literatura e, conseqüentemente,

⁶ 1. profundizar *el estudio de la literatura hispanoamericana junto al alumno y darle condiciones a que pueda, a través de sus conocimientos, ejercitarse como profesor e investigador en este campo.* 2. promover *reflexión crítica sobre la literatura hispanoamericana y la práctica de una metodología de análisis del texto literario.* (Programa de ensino de literatura hispano-americana II, não assinado, 1990.)



mais atualizado. Esse cenário é reflexo do perfil dos docentes que conduziam as disciplinas, que eram professores-pesquisadores, além de serem atuantes em associações acadêmicas e políticas, o que os mantinha sempre em diálogo com a área.

Com vistas a estabelecer um panorama da década, apresentamos, a seguir, o objetivo da disciplina de Literatura Espanhola I de 1999:

proporcionar ao aluno o contato com as principais obras da literatura espanhola medieval e dos Siglos de Oro, buscando desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos sempre devidamente situados em seus contextos de origem (GOLDONI, 1999a, grifo próprio).

Podemos notar que o verbo que inicia o objetivo, “proporcionar”, segue a linha semântica daqueles empregados nos programas de ensino da disciplina no início da década. O mesmo vocábulo é usado no objetivo de Literatura Espanhola II, também de 1999 e também assinado por Goldoni. No entanto, merece destaque o trecho “buscando desenvolver sua [do estudante] capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos”, que revela um discurso menos engessado e com maior abertura para as discussões sobre a formação do leitor e do professor de literatura.

Já os objetivos das disciplinas de Literatura Hispano-americana I e II, em 1999, agora assinados por Milton e Esteves, respectivamente, pouco são alterados em relação àqueles de 1990. A mudança mais significativa é o seu registro em língua portuguesa, acompanhando o idioma adotado, em geral, nas peças curriculares do curso.

Defendemos que ter acesso ao contexto de produção e de veiculação da literatura é importante para conhecê-la, caminhos percorridos com verbos como “fornecer”, “proporcionar” e “traçar”, mas a proposta de leitura e de análise dos textos, atreladas às práticas docente e pesquisadora, quando constam nos objetivos dos programas de ensino, revelam um discurso mais condizente com a preocupação principal de um curso de licenciatura em Letras: formar professores de literatura que sejam leitores críticos e com subsídios metodológicos para realizar análise literária.



Acreditamos que a presença de Esteves e Milton na Unesp de Assis pode ter contribuído para essa mudança de perspectivas sobre o ensino de literaturas hispânicas, “uma vez que os objetivos focados, predominantemente, na história da literatura já não eram suficientes para os estudos culturais ou para a literatura comparada, vieses teóricos adotados por eles” (Barros, 2023, p. 86). Para discutir melhor essa questão, é necessário compreender que a área do ensino de língua espanhola e das suas literaturas no Brasil, na década de 1990, estava em ascensão.

De acordo com Esteves (2008), os docentes da área de espanhol da Unesp de Assis foram responsáveis, ainda, por estabelecer contatos essenciais entre a universidade e grandes associações em nível estadual e nacional, como a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), a Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) e a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). Essas relações acadêmicas, culturais e, sobretudo, políticas, contribuem para que Assis esteja em constante diálogo com outros profissionais, acompanhando os avanços da área de espanhol.

A efervescência desse período se convertia em muito trabalho. Um exemplo disso são os Encontros de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EPLLE), organizados pelo Departamento de Letras Modernas da Unesp de Assis. Esteves (2008) os descreve como uma atividade pioneira para a área, pois buscava reunir, no mesmo evento, discussões em torno do ensino de línguas estrangeiras a partir da linguística aplicada e das metodologias de ensino e, ainda, incluía o ensino de literatura. Os encontros ocorreram entre 1990 e 2002, porém nem todos eles possuem anais publicados; os anais de 1991 a 1998 contam com textos de professores oriundos de diversas universidades, que contemplam os mais importantes debates e reflexões da área naquele momento.

Nos anais do IV EPLLE, em 1995, encontramos dois textos que devem ser destacados: “Em busca da literatura perdida”, de Eloá di Pierro Heise, e “O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo”, de Maria Augusta da Costa Vieira. Ambas as docentes atuavam na USP e contribuíram, na ocasião, com textos que abordavam pontos importantes para o



ensino de literatura na universidade, mais especificamente em cursos de licenciatura em Letras.

O primeiro texto, escrito por Heise (1995), docente e pesquisadora da área de literatura alemã, defende um trabalho intercultural ao abordar-se o cânone literário em língua estrangeira em sala de aula, pois esse processo possibilita uma aproximação entre os estudantes brasileiros e esse cânone a partir dos conhecimentos mobilizados dos estudos de literatura em sua língua materna.

Compreender a interculturalidade como escolha metodológica para o ensino de literatura em língua estrangeira é fundamental nesse momento histórico em que os estudos culturais estão ganhando força. Essa corrente teórica busca debruçar-se sobre fenômenos como identidade, nacionalidade, gênero e ideologia, e, para isso, o trabalho comparativo entre as literaturas e as culturas estrangeiras e nacionais é fundamental para concebê-las como objeto de ensino.

Segundo esse raciocínio, chegamos ao texto de Vieira (1995), cujo enfoque é a perspectiva de ensino de literatura adotada pela USP nesse momento histórico. A professora, nome ilustre do hispanismo no Brasil, reconhece que o curso de Letras da instituição à qual pertence concebe o ensino de literatura espanhola a partir de uma abordagem histórica e sequencial. Para ela, essa é uma organização do conteúdo que não contribui para a compreensão da literatura, pois o texto literário rompe com essa linearidade.

Essa inquietação demonstrada por Vieira (1995) era também manifestada por Esteves e Milton em suas atuações na Unesp de Assis, uma vez que buscavam inserir cada vez mais as metodologias de ensino baseadas nos estudos culturais, o que contemplava a interculturalidade e a literatura comparada. Esta última é defendida por Perrone-Moisés (1990, p. 91), que indica a possibilidade de se estabelecer relações “entre obra e obra; autor e autor; entre movimento e movimento; análise da fortuna crítica ou da fortuna de tradução de um autor em outro país que não é o seu; estudo de um tema ou de uma personagem em várias



literaturas etc”. Assim, compreendemos que a literatura comparada pode contribuir, teórica e metodologicamente, para criar aproximações entre a literatura em língua espanhola e o estudante brasileiro.

De acordo com Hall (2015, p. 30, grifo do autor):

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de *representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional.

Dessa maneira, uma vez que o ensino de literaturas hispânicas aborda a perspectiva dos estudos culturais, o estudante brasileiro passa a reconhecer as representações de sua própria identidade, de sua própria nação e de sua própria cultura para, assim, poder adentrar ao texto literário em língua espanhola e explorar toda a sua potencialidade. É com esse trabalho comparativo que o docente consegue estabelecer relações entre obras/autores/temas e, em conjunto com o licenciando, conhecer outros ideários de identidade, nação e cultura.

Ao acompanhar esse percurso histórico, podemos notar que o ensino de literaturas em língua espanhola, pelo menos na realidade estudada, buscou se atualizar de acordo com as demandas políticas, sociais e culturais que envolvem a educação no país. Os documentos curriculares e as publicações acadêmicas refletem diretamente a identidade que o curso de Letras da Unesp de Assis buscou definir ao longo da década de 1990, em diálogo com diversos agentes do campo.

3. Considerações finais

Neste artigo, buscamos destacar as contribuições que os anos de 1990 trouxe para a área do ensino de literaturas em língua espanhola no Brasil, tendo como contexto específico o



curso de Letras da Unesp de Assis e os seus diálogos com outros agentes do campo. Dentro do contexto histórico em que se encontra, essa década foi muito significativa para romper com algumas tradições que já não condiziam com o perfil do país e para estabelecer parâmetros seguidos até os dias de hoje.

Primeiramente, no âmbito das políticas públicas, reconhecemos que a década de 1990 é marcada no Brasil por estabelecer relações econômicas e culturais com seus vizinhos hispano-americanos através da criação do MERCOSUL, em 1991, o que acena para uma necessidade de brasileiros aprenderem a língua espanhola em suas mais diversas manifestações, inclusive a cultural e a literária.

Um outro marco importante nesta década, foi a promulgação da LDB, em 1996, que, independentemente das suas atualizações, impactou a educação nacional em todos os segmentos, desde as formas de nomear os sistemas e os níveis de ensino, cargas-horárias e a visada sobre a formação de professores. É importante dizer que a partir desse marco o país está sempre problematizando a função docente e seu objeto de trabalho - o ensino - ora de maneira mais crítica ora de maneira mais retrógrada.

Com uma nova legislação educacional e com a América Latina unida por um acordo comercial, o Brasil passa a investir na valorização do ensino de língua espanhola e de suas literaturas. A Unesp de Assis, que já tinha a tradição de formação de professores na área, passa a oferecer as disciplinas de Literatura Espanhola e de Literatura Hispano-americana de maneira independente, segundo as especialidades de seus docentes e das características específicas de cada um desses grupos de literaturas.

Aliadas às transformações nos documentos curriculares, estão os eventos e as publicações acadêmicas, que registram essas movimentações por meio da linguagem. De acordo com Barthes (2015), nenhum objeto constituído de linguagem está isento de ideologia, porque a linguagem, em suas escolhas (presenças e ausências) é ideológica.



Assim, podemos considerar que os anos de 1990 foram fundamentais para que o ensino de literaturas em língua espanhola no Brasil se adequasse ao seu tempo, se alinhasse aos movimentos políticos, sociais e econômicos, reconhecesse a importância das relações culturais e buscasse metodologias de ensino condizentes com essa perspectiva. A área ganhava força no sentido de romper com a hegemonia da filologia e de outras tendências de raiz espanhola e passava a ter uma personalidade latino-americana, que integra o Brasil e os países hispano-americanos. Esse período foi crucial para que velhas tradições ficassem no passado e novas tendências germinassem para o futuro.

4. Referências

ANDRADE, Antonio (Org.). *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2022.

BARROS, Augusto Moretti de. *Didática das literaturas em língua espanhola: um estudo a partir do contexto da UNESP-Assis*. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Letras). - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

BARROS, Augusto Moretti de; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; CAVALCANTI E SILVA, Carla. Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras. *Revista do GEL*, v. 20, n. 2, p. 201-225, 2023.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.



BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Trad. Andrea Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, 1991, p. 173-191.

ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (EPLLE), 2-5, 1991-1998, Assis. *Anais [...]*. Assis: UNESP; FCL, 1991-1998.

ESTEVES, Antônio Roberto. A FCL de Assis/UNESP: meio século atuando na formação de professores de espanhol. Apresentado em 2008. In: AGENDA COMEMORATIVA DOS 50 ANOS DA UNESP DE ASSIS, 2008, Assis.

ESTEVES, Antônio Roberto. *Literatura Hispano-americana II*. Assis: Unesp, 1999. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

FANTINATI, Carlos Erivany. Acheegas para os cinquenta anos do curso de Letras. In: *O professor e o escritor: estudos sobre literatura brasileira e leitura*. Editora UNESP, 2011, p. 313-329.

GOLDONI, Rubia Prates. *Literatura Espanhola I*. Assis: Unesp, 1999a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

GOLDONI, Rubia Prates. *Literatura Espanhola II*. Assis: Unesp, 1999b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

HEISE, Eloá di Pierro. Em busca da literatura perdida. ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (EPLLE), 4, 1995, Assis. *Anais [...]*. São Paulo: Arte & Ciência, 1996, v. 2, p. 118-122.

Literatura Espanhola I. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).



Literatura Espanhola II. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana I. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana II. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MILTON, Heloisa Costa. *Literatura Hispano-Americana I*. Assis: Unesp, 1999. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: *Flores da escrivantina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 91-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Estatuto da UNESP. Versão consolidada*. Resolução Unesp nº 21, de 21/02/1989. Aprovada pelo Decreto nº 29.720, de 03/03/1989. Reitoria – Unesp, 1989.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp, 1991.

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo. ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (EPLLE), 4, 1995, Assis. *Anais* [...]. São Paulo: Arte & Ciência, 1996, v. 2, p. 113-117.



Literatura no ensino de línguas estrangeiras: reflexões teóricas em uma perspectiva de Novos Letramentos

Danilo da Silva Solera¹

RESUMO

Com base no crescente número de pesquisas que apontam a importância da literatura no ensino de línguas estrangeiras (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009; FESTINO, 2014a; MOTA, 2010; SOLERA, 2020; BERTONHA, 2021; LOURENÇO, 2012) este artigo tem como objetivo discutir algumas contribuições da área de Novos Letramentos (DUBOC, 2011; DUBOC; GATOLIN, 2015) a respeito das potencialidades do trabalho com texto literário em aulas de língua estrangeira, sobretudo em termos de questionamento de noções tradicionais do que é literatura e defesa de uma educação de línguas estrangeiras em perspectiva crítica. A partir de um entendimento de uma relação estreita entre letramento crítico e letramento literário, este artigo argumenta em favor de uma perspectiva de letramento crítico-literário (PINHEIRO, ARAÚJO, 2016; SOLERA, 2020), em que o ensino de literatura possibilita discussões sociais e promove uma formação ampla do sujeito.

Palavras-chave: Letramento crítico-literário; Letramento Literário; Novos Letramentos; Ensino de línguas estrangeiras; Letramento Crítico.

ABSTRACT

Based on the growing number of studies pointing to the importance of literature in foreign language classes (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009; FESTINO, 2014a; MOTA, 2010; SOLERA, 2020; BERTONHA, 2021) this article aims to discuss some contributions from the field of New Literacy Studies (DUBOC, 2011; DUBOC; GATOLIN, 2015) regarding the potential of working with literary texts in foreign language classes, especially in

¹ Doutorando em Educação na Faculdade Universidade de São Paulo. Possui Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2020) graduação em Letras - Habilitação e Licenciatura em Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (2012). E-mail: danilo.solera@gmail.com.br . <https://orcid.org/0009-0008-4623-1003>



terms of questioning traditional conceptions of what literature is and promoting foreign language education from a critical perspective. Based on the understanding of a close relationship between critical literacy and literary literacy, this article argues in favor of a critical-literary literacy perspective (PINHEIRO, ARAÚJO, 2016; SOLERA, 2020), in which the teaching of literature enables social discussions and promotes a broad formation of students.

KEY WORDS

Literary-critical literacy; Literary literacy; New Literacy studies; Foreign languages teaching; Critical literacy.

1. Introdução:

Diversas pesquisas discutem o lugar e o propósito da literatura nas aulas de língua estrangeira (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009; FESTINO, 2014a; MOTA, 2010; SOLERA, 2020; BERTONHA, 2021; LOURENÇO, 2012). Com base nessas pesquisas, fica evidente que, se em algum momento a literatura foi exclusividade das aulas de língua materna, hoje as aulas de línguas estrangeiras² dão boas-vindas à literatura. No entanto, perguntas ainda podem ser levantadas a respeito do lugar (ou propósito) que a literatura deve ocupar nas aulas de língua estrangeira. A literatura deve subsidiar o ensino de gramática? Deve permitir aquisição de vocabulário? Fluência de leitura? Ou ela deve permitir um apreço do que é a “boa cultura” construída na “língua alvo”? Seria uma forma de apresentarmos a cultura da nação que “detém” a língua sendo estudada? Ou há algo mais que podemos ensinar a partir do trabalho com literatura em aulas de língua estrangeira? Essas perguntas ilustram não apenas receios que docentes em atuação e em formação podem ter, mas também que há diversos aspectos importantes a serem ponderados sobre este tema.

Considerando então que mais pesquisas são necessárias sobre as potencialidades do texto literário nas aulas de língua estrangeira (SOLERA, 2020; AIRES; BRENER, 2023),

² Embora algumas das pesquisas acima apresentem um recorte de pesquisa especificamente em ensino de língua inglesa, opto neste artigo por discutir ensino de línguas estrangeiras de uma maneira geral considerando que as reflexões aqui trazidas são pertinentes para discussões sobre as literaturas produzidas em diversas línguas (e não apenas literaturas produzidas em língua inglesa).



sobretudo visando uma formação docente consistente, que muitas vezes pode ficar limitada apenas à crítica literária e à leitura de obras canônicas (WIELEWICKI, 2011), este artigo tem como objetivo ampliar a discussão sobre as potencialidades do trabalho com texto literário em aulas de língua estrangeira, apresentando as contribuições que a área de Novos Letramentos (DUBOC, 2011; DUBOC; GATOLIN, 2015) tem para a temática, sobretudo em termos de tensionamento de noções tradicionais do que é literatura e com vistas a uma educação em perspectiva crítica em línguas estrangeiras³. Para tanto, terei como fundamentação teórica não apenas as pesquisas sobre novos letramentos (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; DUBOC, 2011; DUBOC; GATOLIN, 2015; ROJO, 2012), mas também as teorias sobre letramento crítico (DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2008).

2. Iniciando o diálogo: alguns entendimentos sobre literatura

Antes de iniciarmos a discussão sobre a relação entre literatura e ensino de línguas, é importante discutirmos alguns entendimentos sobre o que é literatura. Obviamente, não seria possível, neste artigo, revisar todas as definições de literatura, uma vez que o recorte da discussão exige adensamento em aspectos relacionados à educação e ensino de línguas, mas é importante entendermos algumas visões de literatura que embasam o imaginário social, para que possamos, então, discutir propostas pedagógicas.

É possível encontrar diferentes definições do termo “literatura” ao longo da história. Entre os séculos XV e XVIII, literatura dizia respeito ao acesso ao conhecimento e à língua escrita, não um “tipo” específico de arte ou texto, entendimento este que veio a ser construído nos séculos seguintes, ao mesmo tempo em que conceitos como estética e beleza

³ Diversas reflexões trazidas neste artigo constituíram base teórica para a minha pesquisa de Mestrado documentada na dissertação “Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras: possibilidades e desafios” (SOLERA, 2023), sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/pt-br.php>.



passaram a ser critérios para definição do que é um texto literário (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009). É importante observar que esse processo se deu a partir do ponto de vista de quem detinha as condições econômicas e sociais para ter acesso ao mundo escrito, de modo que, conforme apontam Zappone e Wielewicki (2009), “literatura” logo passou a significar o tipo de arte escrita por um determinado grupo social, isto é, a elite dominante do século XVIII. Até hoje podemos encontrar vestígios (e, às vezes, mais do que vestígios) dessa forma de entendimento de literatura, que muitas vezes visa uma separação do que é “bom” do que é “ruim” artisticamente.

Obviamente, autores e autoras trouxeram outras visões sobre o que é literatura, algumas voltadas para o papel social que a literatura tem para o indivíduo. Considerando que as formas artísticas e poéticas estão presentes em todas as sociedades de alguma forma, Antonio Candido (2011), por exemplo, considera a literatura enquanto componente fundamental para a transmissão e consolidação de valores políticos e sociais de determinada sociedade, enfatizando, contudo, seu caráter de “escape da realidade” (p. 176), através de uma “entrega ao universo fabuloso”. Antonio Candido também defende o caráter “humanizador” da literatura, sobre o qual discorre:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza e percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Assim, para Antonio Candido, a literatura teria o poder ou a função de sensibilizar os indivíduos para as diferentes visões de mundo e sobre o contexto em que vivem, algo que remete à forma como Paulo Freire (2014) entende o sujeito como um ser que precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos e formas de entender o mundo a partir da nossa “incompletude”. Entendimento similar sobre literatura é defendido por Cosson (2006), que critica visões arbitrárias e elitistas do que é literatura. Para o autor, a literatura tem o poder



de permitir um conhecimento sobre a sociedade, sobre o outro e sobre o próprio indivíduo, uma vez que "(...) é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade" (COSSON, 2006, p. 17).

Outra concepção interessante para pensarmos literatura é construída por Festino (2014b, p. 91), que nos traz o conceito de "narrativas". Para a autora, que também critica a visão de literatura apegada a padrões estéticos e até mesmo suportes (como o livro), as "narrativas" são a forma com a qual criamos histórias ressignificando a nossa comunidade. Assim, as narrativas, que não dizem respeito necessariamente a textos verbais escritos, podem ser entendidas como o conjunto de histórias que compõem os saberes das sociedades:

(...) não há cultura que não tenha a necessidade de escutar e saber as histórias de sua própria experiência e comunidade. Essa propensão às narrativas deve-se ao fato de que, ao impor uma certa ordem ao caos da existência, elas ajudam o homem a fazer sentido das suas circunstâncias, encurtando a distância entre o "ser" e o "conhecer". (FESTINO, 2014b, p. 89)

Isto posto, Festino (2014a; 2014b) também defende o poder transformador da literatura - ou das narrativas, de ressignificação da sociedade através das histórias. Além disso, Festino (2014a) discute que o que define uma narrativa enquanto "literária" está intrinsecamente relacionado com o contexto de produção e circulação de determinada narrativa:

Então, literatura seria o conjunto de todas aquelas narrativas consideradas "literárias" na sua cultura de origem porque os usuários desse tipo de textos as reconhecem como tal. Como temos visto, narrativas que são consideradas como literárias em um contexto podem não ser consideradas da mesma maneira em outros contextos. Isso quer dizer, por um lado, que o conceito de literatura não é universal e, pelo outro, que o literário não é uma essência, mas é produto da interação que se estabelece entre o leitor e o texto, mediada pelo contexto cultural (FESTINO, 2014a, p. 318).

Esse sentido provisório e negociado de literatura é também defendido por Zappone e Wielewicki (2009), que também consideram o contexto histórico e social como cruciais para



definição do que é literatura. Se considerarmos, inclusive, as diferenças de poder envolvidas nessas disputas, fica evidente a complexidade dos conceitos de literatura. Portanto, “a literatura passa a ser um palco de disputa ideológica, em que diversos significados para o termo são mais aceitos por uns ou por outros em determinado tempo histórico e contexto” (SOLERA, 2020 p. 35). Conforme argumenta Festino (2014a):

Essas diferentes epistemologias estéticas estão em uma relação hierárquica de poder fora e dentro dos limites da nação. Dentro, na relação que se estabelece com o que se considera como literatura canônica ou literatura regional. Fora, entre as diferentes tradições nacionais em línguas diferentes, ou na mesma língua, como no caso das línguas multiculturais como o inglês, por exemplo (p. 318).

Ao ampliar as possibilidades de entendimento sobre o que pode ser considerado literatura para além da língua verbal e escrita, Festino (2014a; 2014b) e Wielewicki (2011) nos convidam a pensar a literatura a partir das novas tecnologias digitais e como estas transformam e tensionam a forma como criamos e entramos em contato com as narrativas atualmente. Na próxima seção, trago algumas discussões sobre essa questão.

3. Novas perspectivas sobre literatura a partir de novas tecnologias digitais

Vários autores e autoras discutem o surgimento de diversos gêneros textuais a partir do surgimento e propagação das tecnologias digitais (AZZARI; MELLO, 2016; CANI; COSCARELLI, 2016; MAIA, 2013). *Fanfics*, *cyberpoesia* (ou “*Instapoesia*”, mais recentemente e para falar especificamente sobre as poesias compartilhadas pelo Instagram), *Twitter fiction*, são todos exemplos de novos gêneros discursivos que surgem a partir do uso de novas tecnologias. Pesquisas também apontam novas formas de criar ou interagir com textos nas plataformas digitais, sobretudo por seu caráter híbrido e multimodal, em que diversas linguagens (escrita, imagética e auditiva) se misturam para criar efeitos diferentes de sentido (ROJO; BARBOSA, 2015; BUZATO, 2012). A *remixagem*, por exemplo, consiste em utilizar textos ou trechos de textos já existentes para a criação de novas produções, como memes,



paródias ou *mashups* (ROJO; BARBOSA, 2015).

Essas novas formas de utilizar a linguagem resultam em produções interessantes, muitas vezes de cunho ficcional, e que podem, inclusive, proporcionar experiências de leitura diferentes da leitura no livro. Embora para algumas pessoas (incluindo muitos/as professores/as em atuação, com muita preocupação em como construir o interesse pela leitura) isso possa significar o “fim” da literatura (FESTINO, 2014b), se considerarmos o caráter provisório, local e negociado do significado de literatura, bem como a visão mais ampla de narrativas apresentada na seção anterior, podemos entender essas novas formas de produção de narrativas como transformações da própria literatura e da forma como entramos em contato com esta socialmente. Dito de outra forma, é possível argumentar que estamos testemunhando e vivenciando (e construindo) uma pluralização da literatura e dos seus meios de produção, consumo e divulgação.

Um exemplo muito interessante de uma nova forma de construção de narrativas em formato digital documentado por Piva e Martins (2020) é a narrativa gráfica “Confinada”, escrita e ilustrada por Leandro de Assis e Triscilla de Oliveira, publicada originalmente no Instagram. O Instagram é uma rede social que prioriza o compartilhamento de fotos, imagens e vídeos, além de permitir comentários e conversas entre os usuários. As postagens podem ser temporárias, aparecendo no perfil do usuário por 24 horas (conhecidas como “*stories*”) ou “fixas” (isto é, não são apagadas automaticamente pela plataforma, então conhecidas como “postagem no *feed*”). A história de “Confinada” acontece durante o período da pandemia de Covid-19 e diferentes acontecimentos contemporâneos do mundo real eram retratados na história enquanto ela estava sendo contada, algo facilitado pelo meio em que ela estava sendo publicada, uma vez que o Instagram tem um caráter dinâmico, priorizando e facilitando a visualização de postagens mais recentes. Assim, os eventos da história eram contemporâneos às questões que os/as leitores/as viviam, como a eventual flexibilização das regras de confinamento para abertura de estabelecimentos não essenciais ou as festas clandestinas que aconteciam nos períodos de regras mais rígidas.



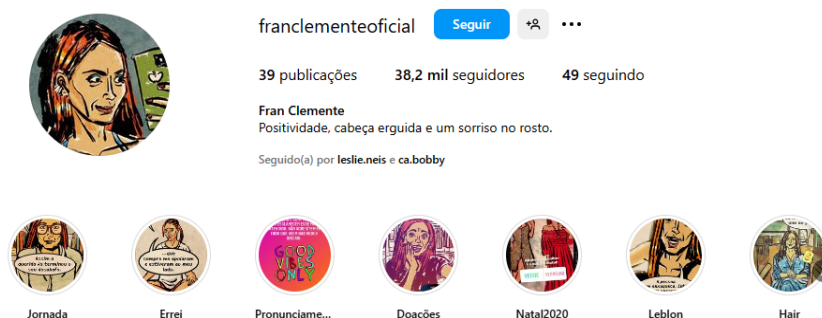
Figura 1 - Cena de “Confinada”



Fonte: https://www.instagram.com/p/CEZH20aJq69/?img_index=2, acesso em 14 de julho de 2024.

Ao analisar “Confinada”, Piva e Martins (2020) (não exatamente de um ponto de vista da literatura, mas sim da artemídia) ressaltam seu teor crítico enquanto um exemplo de “ativismo digital” (p. 272). É possível também apontar o caráter híbrido da narrativa que, além dos quadrinhos, contava também com perfis de Instagram fictícios para as personagens da história, criados também por Leandro de Assis e Triscilla de Oliveira, que trazem outra camada de entendimento da história e de possibilidades de interpretação da mesma, exemplo interessante do que tenho discutido até agora sobre novas formas de concebermos a literatura:

Figura 2: perfil social da personagem de “Confinada”



Fonte: <https://www.instagram.com/franclementeoficial/>. Acesso em 14 de julho de 2024

Figura 3: postagem no perfil social da personagem “Fran Clemente” de “Confinada”



Fonte: <https://www.instagram.com/franclementeoficial/>. Acesso em 17 de setembro de 2024

Na Figura 2 temos uma imagem do perfil social da personagem Fran Clemente de “Confinada”, criado pelos autores da história, a partir do qual temos acesso a postagens que adicionam elementos à história. Na Figura 3, por exemplo, podemos ver que a personagem Fran Clemente faz uma postagem se declarando “antifascista”, e cria a legenda explicando que “não ia ficar de fora dessa”, fazendo referência ao movimento de postagem de “selo antifascista”, que aconteceu em por volta de junho de 2020 em favor às manifestações “Black Lives Matter”⁴. A postagem no perfil da personagem traz um elemento novo para interpretação da história, enquanto a leitura dos quadrinhos permite compreender a ironia da postagem, uma vez que a personagem está constantemente em busca de atenção nas

⁴ <https://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2020/06/famosos-se-mobilizam-nas-redes-sociais-contr-o-fascismo.html> acesso em 18 de setembro de 2024.



redes sociais. Além disso, a Figura 3 também mostra leitores/as interagindo com a postagem, trazendo suas opiniões em tempo real sobre a personagem, opiniões estas que podem ser lidas por outras pessoas e também afetar suas interpretações da história. Assim, as postagens no perfil das personagens da história trazem então outros textos para compor o percurso interpretativo do/da leitor/a, ao passo que a possibilidade de postagem e interação com a personagem cria uma dimensão de experiência literária nova a partir do uso da ferramenta digital (nesse caso, o Instagram) para compor a narrativa.

É importante ressaltar, contudo, que esta visão do que é literatura está em disputa, corroborando novamente o caráter provisório do significado de literatura mencionado anteriormente. Cosson (2006, p. 22), autor supracitado, por exemplo, critica a valorização de obras em outras linguagens (sobretudo visual e auditiva) para além da literatura em língua escrita na escola, defendendo certo apreço por uma visão de literatura mais relacionada às artes verbais escritas. Obviamente, a língua escrita deve ter seu lugar, sobretudo na escola, mas as pesquisas acima demonstram que há importantes processos sociais e de linguagem que precisam também ser estudados e considerados em relação a entendimentos já construídos sobre o que é literatura, sobretudo considerando a não centralidade da língua escrita na era digital (Monte Mór, 2008). Conforme argumentei em outra oportunidade sobre essa mudança de paradigma:

No caso da literatura, não só não foi diferente como talvez seja o exemplo por excelência da centralidade da língua escrita, vide a discussão sobre o que pode ser considerado como literatura. Nesse sentido, é interessante voltar nas definições de Candido (2011, p. 177) de literatura e apontar que o autor menciona que a “entrega à fabulação” acontece de diversas formas: escrita, oral, imagética, por meio de contos, poemas, lendas e até chistes. Sendo assim, Candido (2011), embora não mencione novos tipos de discurso advindos do uso das novas tecnologias, já apontava para a importância de chamar de literatura “da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura (CANDIDO, 2011, p. 176). (SOLERA, 2020, p. 34).

Em todo caso, o que os/as autores e autoras supracitados/as nos mostram é que há diferentes perspectivas “em jogo” sobre o que é literatura, não só ao longo da história, mas também em nossa própria sociedade e tempo e, conseqüentemente, essas concepções de



literatura adentram a sala de aula através do que os/as próprios/as professores/as de línguas acreditam e afetam uma série de práticas e escolhas pedagógicas, como a escolha das leituras, os tipos de atividades sendo conduzidas, o que é considerado certo e errado, para citar algumas. Isto posto, longe de tentar definir qual seria a visão correta do que é literatura, na próxima seção trago algumas reflexões a partir da Perspectiva de Novos Letramentos que podem auxiliar docentes na prática com textos literários, em especial na aula de línguas estrangeiras.

4. Letramento Literário, Novos Letramentos e Letramento Crítico: combinações possíveis

Se diferentes formas de entender literatura circularam e circulam em nossa sociedade, logicamente diferentes formas de entendermos o ensino de literatura também concorrem na prática docente. Conforme argumenta Zappone (2008), o ensino de aspectos cognitivos foi privilegiado nos estudos sobre o aprendizado de leitura e nas práticas escolares. Vieira (2008), por sua vez, nos mostra que houve também grande apreço pelo ensino de literatura enquanto um bem cultural, priorizando o aprendizado de características de movimentos literários e a leitura para apreciação da boa escrita, o que a autora chama de “historiografia literária”.

Atualmente, no entanto, visões de ensino de leitura e de literatura mais voltadas para as práticas sociais de leitura e a um ensino mais crítico, que entende o texto como uma prática cultural e discursiva, perspectivas estas de ensino ancoradas, logicamente, em uma visão de língua mais sociocultural, ganham espaço. O conceito de *letramento literário* emerge então como contraponto ao ensino de leitura que tem como objetivo apenas a fruição ou o ensino de historiografia literária, permitindo proporcionar práticas pedagógicas para o ensino da reflexão sobre si a partir do texto literário:

De acordo com Cosson (2006, p. 120), o letramento literário vem como um contraponto à



leitura apenas para apreciação do texto (ou leitura por fruição), sendo uma forma de se “posicionar diante da obra literária”. De acordo com o autor, ler seria um trabalho ativo do leitor, que mobiliza diferentes conhecimentos para expandir sentidos a partir do texto, posicionando-se e relacionando-se com o texto. O sentido não está dado, à espera de ser descoberto, mas é construído pelo leitor na interação com o texto, e seria papel da escola ensinar a fazer essa leitura interpretativa, que seria a exploração do texto de modo a expandir os sentidos criados a partir da leitura, ajudando o aluno, dessa forma, a entender quais mecanismos de interpretação pode utilizar para dialogar com o texto (SOLERA, 2020, p. 36)

Logicamente, considerando a discussão da seção anterior sobre as transformações que a literatura tem sofrido a partir das novas tecnologias, o letramento literário não estaria restrito ao texto verbal escrito, mas sim poderia abarcar outras linguagens e textos híbridos e multimodais (WIELEWICKI, 2011). Esta interpretação de letramento literário não é unânime, contudo, visto que Cosson (2006, p.22), por exemplo, critica a popularização da utilização de diversas linguagens nas aulas de literatura quando estas vêm em detrimento da língua verbal escrita e do que ele chama de “obras antes consideradas fundamentais”. No entanto, embora a importância do ensino da literatura em língua escrita verbal, “me parece que Cosson (2006) não inclui em seu argumento que essas transformações não excluem a escrita, mas a transformam, como argumentado por Festino (2014)” (SOLERA, 2020, p. 33). Há, portanto, diferentes visões de letramento literário e do papel das linguagens não verbais para entendimento do que é literatura.

O ponto crucial em defesa do letramento literário é, contudo, a ênfase que ele coloca na leitura do mundo e da sociedade e do aprendizado sobre o indivíduo para o processo de interpretação do texto literário, que deixa de ser um processo apenas cognitivo. De certa forma, é possível argumentar que o letramento literário permite o processo de humanização mencionado por Antonio Candido (2011), conforme discutido anteriormente.

O surgimento da proposta de letramento literário não é um acontecimento isolado e está conectado a uma virada social nos estudos da linguagem que colocou no centro das discussões aspectos sociais do uso da língua e uma concepção de língua sociocultural e discursiva. Embora muito possa ser dito sobre a história e conceituação dos Novos Letramentos⁵, o que é fundamental para a discussão neste artigo é exatamente a centralidade

⁵ Ver Duboc (2011) e Duboc e Gatolin (2014).



na língua em uso, em oposição a aspectos estruturalistas da língua, que os Novos Letramentos trazem para o ensino de línguas:

O conceito de novos letramentos data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção de letramento como modelo autônomo (cf. STREET, 1995, 1998, 2003), caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Letramento, na acepção convencional, é entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico – estando, portanto, associado à ideia de alfabetização convencional – enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura (DUBOC, 2011, np).

Os Novos Letramentos também guardam relação próxima com as novas formas de interação nas tecnologias digitais, que transformaram as formas como utilizamos a língua, de modo que, considerando o que foi dito anteriormente sobre as transformações que a literatura tem sofrido a partir das novas tecnologias, os novos letramentos parecem ser uma alternativa para entendermos estes processos. Conforme Duboc (2011, p.18) explica:

Com isso, há dois aspectos que necessitam ser considerados no entendimento do que significa o “novo” nos atuais debates sobre os novos letramentos: um voltado para a questão técnica, caracterizada pela própria digitalidade de nossos tempos, e outro voltado para a questão do ethos, caracterizada por uma ruptura **ontológica** na medida em que todo o aparato digital tem afetado o próprio sujeito ao re-configurar aspectos como identidade, valores e agenciamento (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). (grifo no original).

Contudo, ainda é necessário explicitar a relação entre os Novos Letramentos e o ensino de línguas estrangeiras. Conforme argumentam diversos/as autoras/es (DUBOC, 2013; FERRAZ, 2017; DUBOC, FERRAZ, 2018; FERRAZ, MASSINI, 2019), as aulas de línguas, incluindo as aulas de língua estrangeira, são hoje em dia, importantes espaços para ensino e reflexão sobre as formas como a língua é utilizada para criação e manutenção de estruturas de poder. Se antes aspectos linguísticos estruturalistas como gramática, vocabulário, fonologia, dentre outros, eram os únicos a serem abordados em aulas de língua (sobretudo nas aulas de línguas estrangeiras), hoje eles “dividem os holofotes” com outros aspectos mais discursivos da língua, que visam uma formação de sujeito mais ampla, cidadã e social.



Portanto, é possível dizer que os Novos Letramentos trouxeram não apenas uma visão mais social de uso da língua para as aulas de línguas estrangeiras, mas também ressaltaram que esse ensino pode ser mais amplo e crítico:

Trata-se da inserção de atividades que visem à formação de alunos sensíveis à diversidade linguístico-cultural e conscientes da heterogeneidade nos usos da linguagem, num exercício que ensina aspectos linguísticos e ainda amplia a perspectiva do aluno sobre questões como sociedade, cultura, linguagem, cidadania, identidade, raça, gênero. A meu ver, tal exercício de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011) possibilitaria a formação de cidadãos críticos e éticos, portanto, propensos a melhor lidar com a diferença e a complexidade das sociedades pós-modernas.

Assim, sob essa orientação, o ensino de línguas estrangeiras (...) problematiza o próprio contexto social ao tratar concomitantemente dos valores, perspectivas e experiências que perpassam uma determinada situação discursiva, num processo que convida o aluno a responder ao seu entorno ao invés de reproduzir formas linguísticas previstas. (DUBOC, 2014, np).

Portanto, essa nova forma de entender os objetivos e conteúdos do ensino de línguas estrangeiras abre portas para a perspectiva de letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras (DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2008; JESUS, 2016; 2020), uma vez que aprender sobre a língua seria também aprender a agir *criticamente* sobre o mundo. Sobre Letramento Crítico, Duboc e Gatolin (2015, np) nos explicam que o termo, que é desenvolvido com grande influência da obra de Paulo Freire, propõe uma reflexão para além do desvelamento de uma realidade opressora, mas sim da construção de sentido a partir do uso da língua, incluindo uma leitura autocrítica sobre si mesmo, considerando que a forma como lemos e escrevemos é influenciada pela forma como entendemos o mundo:

Essa nova compreensão do termo (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2009, 2011, 2013a para citar alguns) – dá outro tom ao exercício de crítica na medida em que o sujeito não apenas questiona as práticas discursivas de seu entorno mas, também, a sua própria leitura, num movimento de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011b), reconhecendo a construção situada de sentidos. Sob essa ótica, a crítica prevista no trabalho de letramento crítico toma um rumo para além do ideal emancipatório na suposta “revelação da verdade do texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011b) ao se fundamentar numa epistemologia perspectivista em que a multiplicidade de sentidos passa a ser legitimada.



Trata-se, portanto, de uma crítica que não problematiza apenas os sentidos do texto em si, mas, também, a própria produção de sentidos do sujeito-leitor. (DUBOC; GATOLIN, 2015, np)

A perspectiva de letramento crítico propõe um entendimento das aulas de línguas estrangeiras enquanto oportunidade para aprender não apenas sobre o outro e sobre as diferenças, mas também sobre si mesmo e a sua própria cultura. Jordão (2013) defende, inclusive, que a perspectiva de letramento crítico nos ajuda a entender o contato com o outro não como um apagamento das diferenças, mas em uma perspectiva de convivência com o diferente, problematizando, logicamente, hierarquizações e diferenças de poder.

Ora, se recuperarmos o papel da literatura de humanização e de reconhecimento das diferenças, com vistas a uma convivência em sociedade, conforme discutido por Candido (2011), fica evidente que a literatura e o letramento literário nas aulas de língua estrangeira podem facilitar e criar excelentes oportunidades para um trabalho de letramento crítico. Mizan e Alcantara (2019), inclusive, apontam que o uso de textos literários nas aulas de línguas estrangeiras permite também a reflexão e construção de narrativas sobre a própria identidade do indivíduo aprendendo outra língua. Dessa forma, se considerarmos então a relação estreita entre letramento crítico e letramento literário, é possível pensarmos em uma perspectiva de *letramento crítico-literário* (PINHEIRO, ARAÚJO, 2016; SOLERA, 2020), que promoveria um posicionamento crítico frente ao texto literário (como a escolha de obras eurocêntricas, por exemplo [PINHEIRO; ARAÚJO, 2016]), sobre a sociedade, sobre o outro e sobre si. A ideia de letramento crítico-literário, portanto, descreve as possibilidades de letramento crítico que são proporcionadas a partir do trabalho com literatura⁶.

Concluindo então esta seção, relembro que, se o ensino de línguas estrangeiras hoje contempla possibilidades para uma formação crítica do sujeito, sobretudo na perspectiva de letramento crítico, logicamente, a proposta de letramento crítico-literário tem seu lugar nas

⁶ Algo similar também é defendido por Bertanha (2021) que, também apoiada na perspectiva de Novos Letramentos, defende a importância do “Letramento literário crítico” em aulas de línguas estrangeiras. Embora a conceituação teórica proposta pela autora me pareça similar à que construo em Solera (2020), opto pelo termo “letramento crítico-literário” porque entendo que esta terminologia constrói mais facilmente a ideia de uma aliança entre “letramentos”, e não uma qualificação do letramento literário.



aulas de língua estrangeira. Assim, retomando então a questão central que propus no início do artigo, é possível dizer que os Novos Letramentos nos ajudam a pensar a literatura nas aulas de língua estrangeira a partir de uma perspectiva mais crítica e social, entendendo o texto literário enquanto importante ferramenta para discussões sociais, identitárias e que promovam uma formação ampla do indivíduo, inclusive a partir de uma reflexão crítica sobre si. Além disso, os Novos Letramentos nos ajudam a entender como o surgimento de tecnologias digitais pode afetar a forma como entramos em contato, produzimos e entendemos a literatura, trazendo novas possibilidades de experiências literárias e de aprendizado.

5. Considerações finais

Antes de finalizar este artigo, uma ressalva precisa ser feita: embora grande parte da discussão aqui proposta tenha sido sobre possíveis ampliações do que consideramos literatura a partir das tecnologias digitais e sobre as possibilidades pedagógicas decorrentes dessas novas formas de entendimento do que é literatura, reconheço que há “armadilhas” a serem observadas nesse caminho. Deve-se evitar principalmente uma visão “vislumbrada” de novas tecnologias no ensino. Conforme argumenta Azzari (2015), é importante termos um olhar crítico frente ao uso de novas tecnologias na educação, pois o simples uso de novas tecnologias não significa nem uma educação realmente crítica, nem necessariamente melhor para o aprendizado de línguas.

Isto posto, este artigo visou discutir princípios teóricos da perspectiva de Novos Letramentos e suas implicações para o trabalho com textos literários no ensino de línguas estrangeiras. Embora nem todas as perguntas que inquietam docentes de línguas estrangeiras possam ser respondidas em um artigo (e este nem era o objetivo), evidenciei acima como há diferentes caminhos para a literatura adentrar as aulas de línguas estrangeiras. O que os Novos Letramentos e, sobretudo, a perspectiva de Letramento crítico



parecem apontar, contudo, é que a presença da literatura pode servir diferentes propósitos, muitos deles extremamente necessários, em tempos em que precisamos cada vez mais de literatura e cada vez mais de humanização.

6. Referências

AIRES, Ana Paula Luiz Dos Santos; MACHADO BRENER, Fernanda. Letramento literário e a formação de professores de línguas: construção de sentidos na produção acadêmica.

Entretextos, v. 23, n. 4, p. 200–223, 2023. Disponível em:

<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49358>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

AZZARI, Eliane Fernandes. Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas. *Revista X*, Curitiba, v. 2, 2015.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecid. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane, *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 73-92.

AZZARI, Eliane Fernandes; MELLO, Rosineide. Olhares sobre a linguagem em redes sociais e suas interfaces com a educação crítica e pluralista. *Texto livre: linguagem e tecnologia*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 94-113, jul.-dez. 2016.

BERTONHA, Giovanna. *Letramento literário crítico : uma proposta para o ensino transgressivo e literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, 2021.

BUZATO, Marcelo. O hibridismo na linguagem digital: investigando o trans-. In: ALMEIDA, Paulo Roberto; PEREIRA, Cilene Margarete; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos (orgs.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos letramentos nas tecnologias digitais, literatura e ensino*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 37-54.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CANI, Josiane Brunetti.; COSCARELLI, Carla Vianna. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Vianna; CANI, Josiane Brunetti. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.



COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, Katia Bruginski; RETORTA, Miriam Sester. (Orgs.) *Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 21-47.

_____. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, V.18, 2011, pp. 9-28

_____. Teaching with an Attitude: Finding Ways to the Conundrum of a Postmodern Curriculum. *Creative Education*, vol. 4, no 12, dezembro de 2013, p. 58-65.
www.scirp.org, <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2009>.

DUBOC, Ana Paula Martinez; GATTOLIN, Sandra Regina. Buttros. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: FERRARETO, Rosana; LUCAS, Patrícia de Oliveira. (Orgs.) *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez.; FERRAZ, Daniel Mello. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 227-254, June, 2018.

FERRAZ, Daniel. Visibilidade Lgbtqia+ E Educação Linguística: Por Entre Os Discursos De Ódio, Aceitação E Respeito. *Revista X*, Curitiba, v.14 , n . 4 , p. 200-221, 2019.

FERRAZ, Daniel de Mello; MASSINI, Thalita Cunha Rezende. Relações étnico-raciais e educação linguística em língua inglesa: por uma educação não envenenada. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 7, n. 2, p. 16-32, 2019.

FESTINO, Cielo Griselda. A Estética da Diferença e o Ensino das Literaturas de Língua Inglesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 312-330, 2. sem. 2014a

FESTINO, Cielo Griselda. Os avanços tecnológicos: o fim da literatura? In: TAKAKI, Nara ; MACIEL, Ruberval. (orgs.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2014. p. 89-100.

FREIRE, Paula. *Pedagogia do oprimido*. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014



JESUS, Dánie Marcelo de. Critical literacy for difference: teachers' perceptions of the english language curriculum in Brazil. *Polifonia, [S. l.]*, v. 23, n. 33, p. 184–202, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3867>. Acesso em: 25 jan. 2024.

_____. Gender and Language Teacher Education in a Brazilian context. *Polifonia*, v. 19, n. 25, 2012.

Disponível em:

<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/366>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco. (orgs.) *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane. (org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Professores de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa. Menezes; MARTINEZ, Juliana. Zegio.; HALU, Regina Célia. (orgs.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011 p. 279-303.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, Carrera, n. 2, dez. 2008, np.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Fólio: Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 101-111, jan-jun. 2010.

MIZAN, Souzaana.; ALCANTARA, Yan Borges. Ecologia de saberes na formação de professores de língua: o uso das novas tecnologias nas zonas de contato entre ensino básico e superior. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 170-199, set. 2019.

PINHEIRO, Michelle Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. O letramento crítico-literário a partir da obra *El Túnel* de Ernesto Sabato nas aulas de espanhol como língua estrangeira. *Interletras*, Dourados, v. 5, n. 23, p. 1-15, mar./set. 2016.



PIVA, Carolina Brandão; MARTINS, Alice Fátima. Arte e Resistência em Tempos de Pandemia: a série de Quadrinhos Confinada, de Leandro Assis e Triscila Oliveira. *Art&Sensorium*, v. 7, n. 2, p. 250-276, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/sensorium/article/view/3810>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOLERA, Danilo Da Silva. Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras: possibilidades e desafios. Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago., 2008.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literatura*, n. X, v. 1, p. 48-58, 2011.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, Thomas.; ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.). *Teoria literária: abordagens histórias e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá, Eduem: 2009.



Escrever com o LAPES: a prática da escrita criativa como projeto de extensão Writing with LAPES: the practice of creative writing as an extension project

Beatriz Rodrigues Machado¹
Juliana Sant'Ana Toivonen²
Mayra Martins Guanaes³
Nelson Flávio Moraes⁴
Paloma Vidal⁵
Thiago Henrique da Silva⁶

RESUMO

O presente artigo é um esforço conjunto de descrever e analisar o que tem sido o projeto de extensão LAPES (Laboratório de Práticas de Escrita) da Universidade Federal de São Paulo, a fim de compreender seu sentido e seus desafios, partindo do desejo por um espaço que – dentro da universidade e, em especial, nos cursos de Letras – é hoje ainda um tanto marginal: a escrita criativa. Há uma explicação da base teórica que se vale de textos de Roland Barthes, como *O grau zero da escrita* e *O prazer do texto*, além da psicanálise freudiana, nos quais o projeto vem se apoiando desde seu início. Quanto à prática, é explicitada a maneira como as

¹ Beatriz Machado é graduanda no curso de Letras Português da Unifesp, monitora da subárea de Teoria Literária e bolsista do LAPES, onde atua desde 2021. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5683-4504>. E-mail: brmachado@unifesp.br.

² Juliana Sant'Ana Toivonen é colaboradora do LAPES desde 2022. cursou licenciatura em Letras Português-Espanhol na Unifesp e atualmente é mestranda em Letras também pela Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8509-2754>. E-mail: toivonen.juliana@unifesp.br.

³ Mayra Guanaes é colaboradora do LAPES desde 2018. cursou licenciatura e bacharelado em Letras Português-Espanhol e mestrado em Letras na Unifesp. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da USP. cursa licenciatura em Arte-Teatro na Unesp. É professora e artista educadora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5873-5275>. E-mail: mayraguanaes@gmail.com.

⁴ Nelson Flávio Moraes de Oliveira é colaborador do LAPES. cursou licenciatura e bacharelado em Letras Português-Francês e mestrado em Letras na Unifesp. Sua dissertação teve como tema: "A construção da masculinidade e do afeto do homem negro na literatura negro-brasileira: um olhar sobre os Cadernos Negros nº 40". Atua também como formador de professores e leciona no município de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6382-3845>. E-mail: oliveira.nelsonfm@gmail.com.

⁵ Paloma Vidal é escritora e professora associada de Teoria Literária na Unifesp. Dedicou-se à ficção e à crítica, tendo publicado romances, peças, livros de contos, de ensaios e de poesia. Publicou *A história em seus restos: literatura e exílio no Cone Sul* (2004), *Escrever de fora: viagem e experiência na narrativa argentina contemporânea* (2011), *Estar entre: ensaios de literaturas em trânsito* (2019) e *Não escrever [com Roland Barthes]* (2023). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4731-5707>. E-mail: pvidal@unifesp.br.

⁶ Thiago Henrique da Silva é graduado em Letras Português-Francês pela Unifesp e faz parte do LAPES desde 2021. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9545-2995>. E-mail: escreverparaothiago@gmail.com.



oficinas e encontros têm sido propostos desde 2018, dando ênfase especial às mudanças que foram enfrentadas mediante à pandemia do covid-19 que provocou uma ruptura no modo de atividade do grupo, forçando as nossas atividades a ocorrerem de forma virtual e depois, no pós-pandemia, a conciliação entre presencial e online. Por fim, o artigo destaca algumas de suas atividades recentes, refletindo sobre como elas sustentam uma forma alternativa de relação com a literatura e com a escrita: um minicurso sobre escritoras ensaístas, realizado no primeiro semestre 2023, e o Grupo de estudos do LAPES sobre escrita criativa, criado no primeiro semestre de 2024.

Palavras-chave: Escrita criativa; Projeto de extensão; Práticas de ensino; Prazer de escrever.

ABSTRACT

The present article is a collective effort to describe and analyze what is the LAPES (Unifesp's Laboratory of Writing Practices), an extension project at the Federal University of São Paulo, in order to understand its meaning and its challenges, stemming from the desire for a space that — within the university and, especially, in Literature courses — is still somewhat marginal nowadays: creative writing. There is an explanation of the theoretical basis that draws on texts by Roland Barthes, such as *Writing Degree Zero* and *The Pleasure of the Text*, as well as Freudian psychoanalysis, on which the project has relied since its beginnings. Regarding practice, the way workshops and meetings have been proposed since 2018 is addressed, with special emphasis on the changes faced due to the COVID-19 pandemic, which caused a disruption in the group's mode of activity, forcing our activities to occur virtually, and then, post-pandemic, to reconcile in-person and online formats. Lastly, the article highlights some of its recent activities, reflecting on how they support an alternative way of relating to literature and writing: a short course on essayist women writers, held in the first semester of 2023, and the LAPES Study Group on creative writing, created in the first semester of 2024.

Keywords: Creative writing; Extension project; Teaching practices; The pleasure of writing.

Este artigo, escrito coletivamente, busca descrever os anseios, desafios e discussões de um projeto de extensão, criado dentro do Departamento de Letras da Unifesp, em 2018: o LAPES (Laboratório de Práticas de Escrita), que vem realizando atividades em torno da escrita, envolvendo a comunidade interna e externa da Universidade (alunos de graduação e



pós-graduação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp; alunos de outras universidades e cursos de Humanidades; interessados em literatura, escrita e leitura de modo geral). O projeto tem três principais objetivos, que buscaremos aprofundar ao longo do artigo, focando no desafio de produzir modos alternativos de abordar a literatura, dentro e fora da universidade: realização de atividades de escrita, como oficinas e conversas, abertas à comunidade interna e externa da Unifesp; utilização das plataformas online como um espaço de trocas e encontros que expandam as atividades do projeto para um público mais amplo; formação de estudantes, de graduação e de pós-graduação, que possam dar oficinas de escrita após sua experiência de participação no projeto.

De saída, gostaríamos de destacar que a formalização do LAPES como um projeto de extensão atendeu ao desejo de uma parcela significativa de estudantes do curso de Letras que tem o interesse de experimentar a escrita para além da escrita acadêmica, bem como a escrita criativa por meio da prática. Por outro lado, logo nas primeiras atividades realizadas, constatou-se que esse era um interesse entre estudantes dos outros cursos e também da comunidade do entorno que já frequentava o campus em outras atividades de extensão. Esse grande interesse, a nosso ver, demonstrava o quanto as oportunidades para exercitar e aprofundar a escrita criativa⁷ ainda são escassas e restritas, principalmente se comparadas às outras artes. Nos cursos de bacharelado de outras artes – como as artes cênicas, artes visuais ou música – a produção artística também é contemplada, sendo que o mesmo geralmente não ocorre nos cursos de Letras.

Também era perceptível que a dificuldade entre estudantes do curso de Letras não acontecia somente no domínio da escrita acadêmica, mas no ato de escrever, mais amplamente. Ao chegar na universidade, é comum que estudantes ainda carreguem os pesos que o ensino regular coloca na escrita; por isso, antes de pensarmos na escrita acadêmica, poderíamos pensar: e se nos sentíssemos à vontade para escrever? E se deixarmos que a

⁷ Não pretendemos, neste artigo, aprofundar a noção de "escrita criativa", focando mais na ideia de escrita de maneira mais ampla, que engloba práticas distintas, inclusive a acadêmica. Quando a utilizamos é, como destacamos em alguns momentos, para referir-nos a uma escrita mais livre e mais experimental, que pode incluir procedimentos e estratégias de vários gêneros literários, como a poesia, o ensaio ou a narrativa.



escrita primeiro percorra seu caminho espontâneo para que depois seja formalizada em suas diversas possibilidades, inclusive acadêmicas? Em algumas experiências com a escrita criativa antes da formalização do LAPES como projeto de extensão, estudantes relatavam que antes de entrar no curso de Letras adoravam escrever, mas que no contato com a crítica literária desenvolveram “travas” e “bloqueios” no processo de escrita. Por isso, uma das propostas do LAPES é praticar a escrita de uma forma mais livre, recuperando o prazer em escrever.

As atividades propostas têm sido organizadas coletivamente, pela coordenadora, Paloma Vidal, e uma equipe composta de alunos e ex-alunos da Unifesp, que se reúnem periodicamente para discutir os rumos e os desafios do projeto, cujo foco é a escrita entendida como uma prática ao mesmo tempo coletiva e subjetiva, que envolve a criação, a reflexão, a participação e a comunicação, abrindo possibilidades de transformação pessoal e inserção social. Ela é praticada e pensada sobretudo na sua condição contemporânea, como veremos em algumas atividades descritas a seguir, relacionada a questões que a mobilizam e a transformam no presente, tais como: novos modos de circulação e arquivamento da escrita; relações entre escrita, gênero e raça; fronteiras da escrita com outras práticas (performance, vocalização, teatralização, entre outras); condições de produção de escrita no contexto digital.

Início do projeto

Como professora de Teoria Literária do Departamento de Letras desde 2009 e escritora, Paloma Vidal vinha realizando em sala de aula práticas de escrita que ajudavam a desenvolver a aprendizagem da literatura, tanto nas disciplinas obrigatórias e eletivas que fazem parte do currículo do curso, como em disciplinas da Pós-graduação em Letras e em atividades de extensão, como oficinas e cursos. O LAPES foi uma maneira de formalizar e sistematizar tais atividades em um projeto de extensão que funciona como um catalisador desse tipo de prática no nosso Campus e para além dele.

Começamos o LAPES, no primeiro semestre de 2018, com um curso-oficina com o título *Variações sobre a escrita*, ministrado por Paloma, em que a proposta era pensar e



praticar a escrita a partir de leituras e exercícios que coloquem em discussão as condições de possibilidade de uma aprendizagem criadora e coletiva. A inspiração do título é um longo ensaio de Roland Barthes, de 1973, sobre o desenvolvimento da escrita através da história, que toma emprestado da música o termo *variação* para considerar as diferenças em torno de um mesmo tema, pensando a escrita como algo que une pessoas, culturas, línguas e épocas diferentes.

A inspiração teórica principal do projeto é, justamente, a noção de escrita tal como foi abordada e desenvolvida por Barthes, ao longo de sua trajetória como crítico e escritor. Em seu primeiro livro, *O grau zero da escrita* (1953), na tentativa de dialogar com o engajamento literário tal como concebido por Jean Paul Sartre, Barthes propõe a escrita como intermediária entre *o estilo e a língua*, pertencendo o primeiro fundamentalmente à esfera do indivíduo e das marcas pessoais, e a segunda à esfera da sociabilidade e das marcas sociais. Em ambos casos, tal como definidos por Barthes naquele momento, trata-se do que está dado para quem escreve, isto é, quem escreve o faz partindo de uma língua e de um estilo, ou, em outros termos, de uma natureza e de uma história, que não podem ser evitados. Mas disso surge uma escrita, que é algo que está entre esses dois dados, que é uma criação a partir deles, que não é nem totalmente individual nem totalmente social, que é até certo ponto determinada por esses elementos, mas tem também certa liberdade, na medida em que há um sujeito dessa escrita que vai trabalhar com ela a partir das condições que possui e também para além delas. Daí que Barthes defenda a *realidade ambígua* da escrita, livre e determinada, confrontada ao social, mas implicada numa solidariedade em relação a ele.

É fundamental para o que pretendemos desenvolver no LAPES essa compreensão de escrita, em três sentidos principais: 1. como um tipo de solidariedade, um elo comum, algo que só faz sentido porque existe uma comunidade na qual se insere e à qual responde; 2. como uma contraposição a esse mesmo social, com o qual frequentemente entra em conflito, evidenciando suas contradições; 3. como uma manifestação de um sujeito, que tem marcas



personais, relacionadas a uma história de vida, que coloca uma série de condições e possibilidades para quem escreve.

Há, além disso, uma quarta dimensão fundamental para o modo como trabalhamos no projeto, que tem igualmente a ver com uma obra barthesiana: *O prazer do texto*. Nesse livro de 1971, Barthes reivindica o prazer na relação com a literatura, tanto de quem escreve como de quem lê. A literatura é sempre *para mim*, em sua dimensão subjetiva irreduzível, o que não significa de modo algum solipsismo, porque esse eu existe sempre *em relação*: ao texto que lê ou escreve, mas também àqueles com quem compartilhamos esses textos, seja porque falamos de nossas leituras ou porque mostramos nossos escritos a outras pessoas. O prazer, por sua vez, não é puro hedonismo, uma vez que envolve uma dupla dimensão, a do prazer propriamente, porque a leitura ou a escrita fluem e nos deixamos levar por elas, com liberdade e alegria, e a do que Barthes chama de *jouissance* (gozo, em português), que é aquele momento de encontro difícil com o texto, porque ele nos abala, tirando-nos de nossa zona confortável.

Gostaríamos de destacar ainda que, em diálogo permanente com a psicanálise, entendemos a escrita, em termos subjetivos mas também coletivos, como um *trabalho*, no sentido do *traballar através* que aparece no termo *durcharbeiten* utilizado por Sigmund Freud ao se referir ao processo de cura analítica (FREUD, 2010). Com isso queremos dizer que há travas, há resistências, há obstáculos de várias ordens nos processos de escrita, mas que isso precisa e será trabalhado, através de exercícios de escrita e de conversas sobre ela. Num certo sentido, há um caminho que é feito por cada um que está no grupo, mas tendo um terreno em comum, que é a escrita e a língua. Esse trabalho se mostrará fundamental, especialmente, em momentos difíceis como os que nos coube viver, como veremos, nos anos em que o projeto vem se desenvolvendo, com a pandemia sob um governo negacionista, com um horizonte de violência e precarização, em especial em relação ao ensino público.

As oficinas de escrita



À medida que o projeto foi se desenvolvendo, as oficinas de escrita⁸ começaram a ser ministradas por estudantes, no início principalmente da pós-graduação (do Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp e egressos da graduação em Letras da Unifesp, mas também egressos de outros programas de pós). Ministar uma oficina é uma oportunidade de desenvolver habilidades que se tornam viáveis em outros contextos formativos, fora do ensino regular ou da educação formal, que um projeto de extensão viabiliza, sendo possível pensar, nesses contextos alternativos, o ensino de literatura em outros âmbitos e através de outras práticas, como, por exemplo, oficinas de escrita em bibliotecas, em espaços culturais, em casas de cultura, ocupações, penitenciárias, entre outros. Ao propor e organizar uma oficina, cada integrante do projeto tem autonomia e liberdade para desenvolver temáticas de interesse alinhadas à prática de escrita e às suas próprias pesquisas. Assim, depois de seis anos de projeto, é possível observarmos a multiplicidade de temáticas abordadas nas oficinas e procedimentos de escrita criados pelosicineiros e icineiras⁹.

Ao longo do projeto, as oficinas aconteceram em diversos espaços do Campus e de seu entorno, em diálogo com os desejos de experimentação de cada integrante ao ministrar as oficinas. Antes da pandemia, as oficinas aconteciam nas salas de aulas, na sala de dança, no pátio, no auditório e nos espaços expositivos do Campus. A busca por experimentar espaços não-convencionais para a escrita possibilitou que também fosse possível pensar a ocupação dos corpos nos espaços universitários, permitindo que os elementos especiais também pudessem contribuir com o processo criativo. Nesse sentido, podemos citar como exemplo a oficina *Plantas e memória*, ministrada em novembro de 2018 por Mayra Guanaes, que realizou graduação e mestrado na Unifesp e é colaboradora permanente do projeto, cuja proposta era

⁸ No Instagram do projeto, @lapex_unifesp, é possível ter acesso às descrições das oficinas que realizamos desde 2020.

⁹ Além dos autores e autoras deste artigo, participaram como icineiros do LAPES os seguintes estudantes: Carlos Henrique Vieira (doutorando em Teoria Literária na Unicamp, com mestrado pela mesma instituição e graduado na Unifesp); João Pedro Cerdeira (doutorando em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa na USP, graduado e mestre em Letras pela Unifesp); Jordana Braz (graduada e mestre em Letras pela Unifesp e pós-graduada em Gestão de Projetos Culturais pelo CELACC-USP); Larissa Teodoro Andrade (graduada pela Unicamp e mestre em Letras pela Unifesp); Mariane Tavares (formada em Letras, pela Unifesp, mestre e doutora em Teoria Literária pela Unicamp).



que cada participante caminhasse pelo campus e observasse as plantas para no momento seguinte, produzir uma escrita a partir da caminhada e das plantas observadas.

A possibilidade de praticar a escrita e dar oficinas em outros espaços para além da sala de aula convencional já era uma realidade dentro do LAPES quando adveio a pandemia de covid-19 e o isolamento social, no início de 2020, de modo que a transição para o meio on-line aconteceu de maneira bastante orgânica, uma vez que vínhamos refletindo sobre possibilidades de abertura do projeto. Assim, ao nos depararmos com a necessidade de ter que explorar o ambiente virtual, isso transformou-se também em uma curiosidade. Da mesma maneira que em algumas oficinas nos perguntávamos como os diferentes espaços do campus podiam interferir e potencializar a escrita, também nos perguntamos sobre o ambiente virtual e como nos adaptarmos a ele, em especial no contexto angustiante da pandemia.

A primeira oficina on-line do LAPES, *Escrita literária em casa*, também ministrada por Mayra Guanaes, aconteceu no dia 3 de abril de 2020, no segundo mês de pandemia, porque de imediato compreendemos a importância da escrita e do fazer artístico naquele contexto difícil de isolamento social. Devido ao êxito dessa primeira oficina, que teve mais de 50 inscritos, fomos desenvolvendo procedimentos que foram replicados nas oficinas on-line seguintes, experimentando as plataformas e as maneiras de propor os exercícios e interagir com o público.

Em 2020 também começamos a melhorar nossa comunicação nas redes sociais pelo Instagram do LAPES, lançando uma proposta chamada *Segunda de poesia*, para o público escrever uma poesia para compartilharmos na nossa página. Em janeiro de 2021, no período de reposição das aulas, aconteceu o evento *Janeiro com Clarice*¹⁰, uma atividade proposta pelo LAPES, mas que também retomava a cultura de eventos que já existia no curso de Letras da Unifesp. Nesse contexto pandêmico, ficou evidente que a literatura e a escrita são meios de

¹⁰ *Janeiro com Clarice* nasceu do interesse dos membros do LAPES que trabalhavam com os textos de Clarice Lispector paralelamente. Inicialmente chamado *Depois da Hora: Janeiro com Clarice*, visava celebrar o centenário da autora. O evento seguiu por mais dois anos, sempre de forma on-line. Foram reunidos alguns dos nomes mais emblemáticos dos estudos clariceanos (Vilma Arêas, Flavia Trocoli, Mariela Méndez, entre outras). Todos os encontros encontram-se disponíveis no canal do LAPES no Youtube como forma de fomentar o já vasto arquivo digital de produções e conversas sobre a autora.



promover encontros e socialização, mesmo que no formato remoto.

Até o ano de 2021, o LAPES era composto sobretudo por pessoas egressas, seja da graduação ou do mestrado em Letras da Unifesp ou de ambos. Apesar do contexto complexo, durante a pandemia o projeto foi acolhido também por estudantes da graduação que estavam começando o curso de Letras e passaram a contribuir com organização, divulgação e execução das atividades do projeto. Destacamos que ocorreu, assim, uma integração entre egressos (da graduação e da pós-graduação da Letras da Unifesp e de outros programas de pós) e estudantes da graduação e da pós do curso de Letras da Unifesp. Ou seja, em 2021, o LAPES passou a integrar várias gerações que passaram pelo mesmo curso e que experienciam o curso de Letras de maneiras e em momentos diferentes, integração entre pessoas com experiências distintas que promove uma grande troca significativa de saberes.

Já no começo de 2022, buscando voltar à presencialidade, Paloma propôs a oficina *Escrita situada* que promovia uma visita à 34ª Bienal de Artes de São Paulo no Parque Ibirapuera, para realizar uma atividade de escrita a partir de algumas obras selecionadas na exposição. Nessa época, as pessoas ainda estavam saindo do isolamento social e essa atividade, como muitas pessoas relataram, foi uma das primeiras saídas para algum passeio ou alguma atividade no espaço público. Ficou evidente também que a escrita criativa era um espaço de encontro, em que a liberdade de escrever potencializa a socialização e a reflexão.

Alguns desdobramentos

Mesmo depois do retorno presencial ao campus, o LAPES manteve as atividades online devido ao alcance como projeto de extensão e sempre buscando novas formas de ampliar o público participante. Em 2023, participamos do Congresso Acadêmico da Unifesp com a *Oficina de Crônicas Intercampi*, ministrada por Paloma Vidal, Beatriz Machado, Thiago Henrique e Mayra Guanaes, visando integrar estudantes de todos os campi da Unifesp e



estimular a escrita a partir do próprio cotidiano¹¹.

Uma das questões que aparecem muito nas atividades do LAPES, é a relação entre a escrita e o tempo – “És um senhor tão bonito/ Quanto a cara do meu filho/ Tempo, tempo, tempo, tempo ...”. É possível arriscar que boa parte das pessoas em algum momento de suas vidas já escutaram algum trecho de *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso. A letra traz uma reflexão do que pode ser essa coisa, que em outras culturas é vista até como uma divindade, o tempo. No ocidente, ele é tomado na maioria das vezes como algo cronológico, que precisa ser bem pago, pois “tempo é dinheiro” e, no mercado e nas redes sociais do mundo contemporâneo, quinze segundos valem milhões. Talvez lidar com o tempo seja o principal conflito da atualidade, uma vez que a linha de produção não pode parar, e *pausar* é tido como um fim. Mal sabem muitos que a pausa é uma das possibilidades do tempo.

Pensar a escrita criativa dentro dos espaços acadêmicos é uma tentativa de diálogo com o tempo, uma espécie de negociação entre as tarefas cotidianas da universidade e a elaboração criativa da escrita. O LAPES surge como uma espécie de catalisador do tempo, ele auxilia a olharmos aquilo que nos é sensível e transformá-lo em algo artístico que rodopia no tempo. Foi em torno dessas questões que se deu o ciclo *Encontros sobre escritoras ensaístas*, que aconteceu entre os meses de junho e julho de 2023. Nele foram ministrados três encontros abordando as obras de Susan Sontag, Marguerite Duras e Leda Maria Martins,

¹¹ De curta duração, a oficina apresentou brevemente a crônica, privilegiando a relação do gênero com o cotidiano, intimidade e espaços geográficos. Nesse sentido, osicineiros levaram alguns textos-inspiração de crônicas (e de outros gêneros próximos, como diários e cartas) e convidaram os participantes a escrever um parágrafo sobre alguma ida marcante ao campus onde estuda. Após um período de escrita, algumas das produções foram compartilhadas e lidas.

¹² Bárbara Santos Silva é formada em Letras (Português/Francês) pela Unifesp e, atualmente, faz mestrado em Estudos Literários também pela Unifesp sob a orientação de Paloma Vidal. Sua pesquisa intitula-se *Fragmentos de um amor inacabado: a criação de si e o discurso amoroso no diário íntimo de Susan Sontag*. Realizou uma oficina sobre os ensaios de Susan Sontag, focado principalmente no ensaio *A doença e suas metáforas*. O objetivo era apresentar aos alunos a escrita ensaística de Susan Sontag e instigar uma discussão sobre o tema do ensaio, ou seja, a doença e quais relações a sociedade atual possui com as questões levantadas por Sontag em seu texto, levando em consideração a experiência pessoal do participantes da oficina.



ministrados respectivamente por Bárbara Santos Silva¹², Thiago Henrique da Silva¹³ e Nelson Flávio Moraes. A proposta teve como objetivo entender e dialogar como essas escritoras refletem sobre o processo de escrita criativa e o quanto suas reflexões podem auxiliar na elaboração dos nossos escritos.

Em *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela* (2021), Leda Maria Martins levanta a discussão sobre o fazer artístico e a sua movimentação no tempo:

Este livro explora as inter-relações entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes, principalmente os que se instituem por vias das corporeidades. A ideia aqui é que a experiência e a compreensão filosófica do tempo também podem ser expressas por uma inscrição não necessariamente discursiva e mesmo não narrativa, mas não por isso menos significativa e eficaz: a linguagem constituída pelo corpo em performance, pelo corpo vivo que, em si mesmo, estabelece e apresenta uma noção cósmica, ontológica, teórica e também rotineira da apreensão e da compreensão temporais. (MARTINS, 2021, p. 22)

É a partir dessa perspectiva que o encontro sobre Leda Maria Martins foi conduzido. Primeiro, a autora traz a noção de que tudo passa pelo corpo, ele é o condutor de tudo, uma espécie de ponto entre o que queremos dizer e o tempo. Assim, pensar a escrita é observar também como ela se inscreve no corpo, como ela elabora a mesma e, principalmente, como elaboramos a noção do que chamamos de tempo, pois nem todo sujeito se enquadra no tempo ocidental. Ou seja, pensar em autoria, escrita criativa e tempo é elaborar inicialmente quem é o sujeito que escreve. Se partirmos do princípio de que o Brasil é formado por pessoas que descendem de diversos povos, é possível compreender que carregamos uma herança ancestral que, em algum momento da experiência, vivenciou o tempo de outra maneira. Martins deixa isso evidente quando traz para a discussão exemplos de como alguns povoados indígenas e africanos cuidam do tempo. Portanto, é possível vê-lo a partir de outra cosmovisão. Para ela, o tempo é espiralar:

¹³ O encontro é um desdobramento das discussões propostas em sala na unidade curricular Introdução aos Estudos Literários. A disciplina, que fez um recorte especial em mulheres escritoras, abriu a possibilidade de trabalhar com o texto de Duras no qual a escritora reflete de forma ensaística sobre o seu próprio processo. A atividade visou proporcionar para os discentes do curso, mas também aos membros da comunidade em geral, uma ocasião para discutir o texto durasiano e ainda propor uma atividade de escrita com base na reflexão apresentada.



Espiralar é o que, no meu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológicas e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. (MARTINS, 2021, p. 23)

Talvez podemos resgatar aqui a imagem do rodopiar, deixando mais nítida ainda a noção de que não é só o corpo que está para o tempo, mas também o tempo que está para o corpo, podemos ver a concretude do tempo através das marcas que ele deixa no corpo. Portanto, pensar a escrita é também entendê-la como algo sinestésico. Foi justamente nessa encruzilhada que o encontro se deu: os nossos diálogos aconteceram na tentativa de debatermos como outra perspectiva incentiva nossos métodos de escrita criativa e o quanto ela, muitas das vezes, vem na contramão daquilo que é solicitado pelas esferas institucionais.

É fundamental perceber que o LAPES nasce dessa encruzilhada e nela encontramos possibilidades para inúmeros caminhos, pois a escrita criativa é também uma forma de capturar outras maneiras de ver e sentir o mundo. Se retornarmos ao fazer universitário e nos concentrarmos na forma como o tempo é vivido dentro da academia, vemos que a possibilidade de um laboratório de práticas de escrita criativa fortalece e colabora não só nosso fazer criativo, mas também a própria elaboração acadêmica, uma vez que, no bailar do tempo, o sujeito que escreve é o resultado daquilo que cruza o corpo, o cotidiano, as sensações e a memória, que no nosso caso pode ser registrada através das narrativas criativas, essas que sempre dançarão no momento que forem lidas: “Portanto, peço-te aquilo/ E te ofereço elogios/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ Nas rimas do meu estilo/ Tempo, tempo, tempo, tempo”.

A partir da experiência com o minicurso *Encontros sobre escritoras ensaístas*, começou a se fortalecer a ideia de um Grupo de estudos para nos aprofundarmos em textos que tragam reflexões sobre a escrita. Esse era um desejo antigo dos integrantes do projeto, mas era necessário um tempo maior para se solidificar. A perspectiva com o grupo é ampliar as leituras sobre escrita criativa e poder trocar percepções com os participantes. Neste caminho,



idealizamos um grupo de estudos dedicado à escrita criativa, divulgado pelo nosso instagram, cuja proposta é ler, estudar e discutir textos teóricos que pensaram a escrita criativa e de escritores que refletem sobre a própria produção. A existência do grupo de estudos visa, assim, dar apoio teórico às atividades já em andamento que se dedicam majoritariamente à prática da escrita. De maneira geral, espera-se que, a partir dos encontros mensais do grupo, se estimule a pesquisa e a reflexão sobre escrita, num ponto traçado entre duas linhas: Teoria Literária, haja vista que é nesta subárea que nasce o projeto, e Escrita Criativa – que, embora possam se complementar mutuamente, são traçadas comumente de formas paralelas. É esperado também que o grupo contribua para o aprofundamento da formação deicineiros e icineiras que participam do LAPES, munindo-os de um repertório teórico-reflexivo sobre a escrita, porque, como foi dito antes, imaginamos o projeto como a ocasião de desenvolvimento de outras habilidades no ensino de literatura, envolvendo a liberdade e o prazer de escrever, que podem ser levados para fora da universidade.

Em nosso primeiro encontro, conseguimos perceber várias potencialidades na discussão sobre a escrita. Além de praticar a escrita com prazer, o LAPES tem promovido a experiência do prazer de conversar sobre escrever em outros ambientes, ligados à universidade, mas ao mesmo tempo com uma liberdade que lhe é própria. Além disso, tornaram-se evidentes, para nós, os resultados de um projeto de extensão que começou em 2018 e que ainda pode nos trazer novas descobertas, aprendizados e reinvenções.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto precedido de Variações sobre a escrita*. Trad. Luís Felipe Sarmiento. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. Aula do dia 16 de dezembro de 1978. In: *A preparação do romance I*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 35-46.

DIDION, Joan. Sobre ter um caderno. In: *Rastejando até Belém*. Trad. Maria Cecília Brandi. São Paulo: Todavia, 2021, p. 113 - 121.



FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. In: S. Freud, *Obras completas*. Vol. 10. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, pp. 193-209.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.



Literatura, ensino de línguas, adolescentes, escola pública e estágio curricular: um diálogo possível

Guilherme Giichi Afonso Goto¹
Kevyn Rodrigues Nascimento²
Luana Munhos Moreira³
Sabrina Santos Silva⁴

RESUMO

Este trabalho configura-se como um relato de experiência sobre uma iniciativa ligada ao estágio curricular supervisionado em língua espanhola. Com base em Dewey (1938/1967), Freire (1985, 1994), Masetto (2000), Candido (1972, 1989), Langlade (2013) e Jouve (2013), licenciandos em Letras da Unifesp refletem sobre como o trabalho com literatura em um minicurso de espanhol, oferecido como ação de extensão a alunos de uma escola pública, repercute em sua formação. As conclusões apontam para a importância da literatura e da leitura na aprendizagem de línguas, destacando-se a valorização do conhecimento prévio dos alunos nas discussões para uma relação significativa entre o texto literário e o contexto educacional.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; Ensino de língua estrangeira; Literatura Hispano-americana; Leitura literária.

ABSTRACT

This work is an experience report about an initiative related to the supervised curricular internship in Spanish. Based on Dewey (1938/1967), Freire (1985, 1994), Masetto (2000), Candido (1972, 1989), Langlade (2013) and Jouve (2013), Languages graduates of Unifesp reflect on how the work with literature in a mini-course of Spanish offered as an extension

¹ Estudante de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: guilherme.goto@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1675-8879>.

² Estudante de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: rodrigues.kevyn@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7079-151X>.

³ Estudante de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: luana.moreira@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2124-2037>.

⁴ Estudante de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: santos.sabrina@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9786-035X>.



action to students of a public school impacts their formation. The conclusions point to the importance of literature and reading in language learning, highlighting the appreciation of students' previous knowledge in discussions for a significant relationship between literary text and educational context.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Foreign Language Teaching; Spanish-American Literature; Literary Reading.

1. Introdução

Ser professor no Brasil implica dificuldades diárias que se sobrepõem ao simples exercício de uma profissão. Os falares sobre a experiência docente se desdobram em um multifacetado labirinto de vozes, permeado por visões que, em sua maioria, a colocam em um lugar pouco convidativo. Nessa trajetória, os professores se encontram esgotados, pouco valorizados e sem esperança em relação ao seu fazer pedagógico. No caso específico dos cursos de Licenciatura em Espanhol⁵, considerando a atual conjuntura, a formação docente pré-serviço se converte em constantemente desafiar as condições impostas a formandos e formadores tanto no presente quanto com relação ao futuro. Este trabalho tem como objetivo precisamente refletir sobre o desenvolvimento e as repercussões de uma dessas iniciativas de desafio das adversidades e das ideias pré-concebidas. Tendo como objeto uma ação ligada ao Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola⁶, cujos resultados surpreenderam

⁵ Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou que a Língua Espanhola fosse oferecida como disciplina optativa no currículo do Ensino Médio. Em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.161, tornando obrigatório a oferta do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio, com matrícula facultativa para o estudante. No entanto, a partir de 2016 o ensino da língua espanhola foi retirado da grade curricular com a reformulação do Ensino Médio, implementada por meio da Medida Provisória 746, que se tornaria a Lei 13.415 em fevereiro de 2017. Atualmente, apenas um número reduzido de escolas inclui o Espanhol em seu currículo, e os professores de Espanhol são predominantemente encontrados em cursos de línguas estrangeiras ou nos projetos de Centro de Línguas de estados e municípios. Enquanto políticas de exclusão e implementação do Espanhol como disciplina optativa são debatidas, o movimento "Fica Espanhol" persiste na defesa pela obrigatoriedade do ensino do idioma no Brasil. Outras informações sobre a situação do ensino de Espanhol no Brasil podem ser obtidas em: [Movimento Fica Espanhol no Ensino Médio](#); [A lei 11.161 e a realidade do ensino do espanhol nas escolas](#); [Frente parlamentar vai fiscalizar implantação obrigatória do Espanhol na rede pública](#). Acesso em 16/07/2024.

⁶ O trabalho do grupo durante o estágio curricular foi supervisionado pela Profa. Dra. Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira.



muito positivamente, tem-se o objetivo de discutir os aprendizados de um dos principais polos envolvidos no processo, os discentes estagiários. Nesse percurso, será revista e discutida a experiência vivida por seus autores e autoras, estudantes de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ao decidir trabalhar literatura em um minicurso de espanhol oferecido como ação de extensão a um grupo de alunos adolescentes de uma escola pública com perfil de grande vulnerabilidade social.

A discussão está fundamentada nos postulados de Dewey (1937/1967) sobre o papel da experiência, em Freire (1985 e 1994) sobre a autonomia e os saberes envolvidos no fazer docente e também no conceito de mediação pedagógica, tal como discutido por Masetto (2000). No que se refere ao papel da literatura e seu ensino, o trabalho se apoia em Candido (1972; 1989), Langlade (2013) e Jouve (2013). A escrita deste texto coloca também em diálogo concepções sobre o estágio curricular supervisionado, as quais serão referenciadas na abordagem desse tópico.

Iniciamos com a descrição da experiência em articulação com alguns dos eixos do marco teórico que norteia o trabalho. Em seguida são apresentadas as reflexões advindas do trabalho desenvolvido com textos literários no minicurso, também em diálogo com os estudos mobilizados para discuti-las. Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese reflexiva sobre os principais aprendizados advindos da experiência.

2. Fundamentando a experiência

A experiência aqui relatada está vinculada ao Estágio Curricular Supervisionado em Espanhol II, do curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol da Universidade Federal de São Paulo. Por conseguinte, está balizada pelos fundamentos teóricos emanados dos documentos oficiais que regulamentam a formação de professores no Brasil. Nesse sentido, a Resolução 2, de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a



Educação Básica, em seu artigo 7º, destaca que os cursos voltados para essa área devem ter como fundamentos pedagógicos, entre outros:

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando. (BRASIL, 2019, p. 4)

Andrade e Resende (2010, p. 232), por sua vez, acrescentam que o estágio deve proporcionar que os estudantes realizem atividades teórico-práticas, crítico-reflexivas, que sejam respaldadas por referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, “devendo articular ensino, pesquisa e extensão”.

Na instituição em que se deu a experiência aqui analisada, em consonância com as orientações e concepções citadas, para o cumprimento das horas relativas ao estágio curricular obrigatório, os licenciandos devem planejar e ministrar um minicurso voltado para o ensino de língua espanhola, o qual é oferecido como uma atividade de extensão voltado a alunos de outros cursos e à comunidade externa. O trabalho é desenvolvido ao longo de dois semestres, articulando conteúdo teórico e prático em unidades curriculares que se complementam e que se desdobram em aulas e reuniões de supervisão. No processo, os licenciandos são estimulados a exercer sua criatividade, a ousar nos recortes temáticos. Dá-se destaque ao fato de que se trata de uma oportunidade que talvez poucas vezes se repetirá na futura prática docente, posto que as propostas são desenhadas com base em temas que despertam seu interesse. Persegue-se assim, uma oportunidade de desenvolvimento de autonomia com base em “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.



41).

Os minicursos vêm ocorrendo nas dependências físicas do campus e, a partir de 2023, ocorreram também em escolas parceiras da região, com as quais foram estabelecidos convênios. Assim, com o objetivo de aliar a oportunidade de proporcionar um contato com a língua espanhola de maneira gratuita a jovens da região à experiência de uma vivência real da docência, este grupo de licenciandos optou por contemplar os estudantes de uma escola da rede estadual de ensino localizada nas proximidades do Campus da EFLCH (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), situado no município de Guarulhos. Esse município faz parte da região metropolitana da cidade de São Paulo e a escola se encontra em uma região conhecida como Bairro dos Pimentas, o maior bairro de Guarulhos e um dos dez mais populosos do Brasil. Por outro lado, um dos que possui uma das menores rendas per capita entre os municípios mais populosos do país (SANTOS; PAULA; RODRIGUES, 2023, p. 592). A escola em questão, por sua vez, atende um alunado marcado pela vulnerabilidade social e nela são realizados os estágios de Língua Portuguesa dos cursos de Licenciatura em Letras da Unifesp.

A proposta previa propiciar conhecimentos introdutórios sobre a língua espanhola e a cultura de países hispano-falantes, tendo como tema gêneros ligados ao entretenimento. Durante o planejamento, pareceu que esse recorte seria o mais apropriado para que as aulas fossem um espaço de trocas entre o grupo de quatro jovens que ministraria o curso e o grupo de alunos adolescentes da escola que constituía seu público-alvo. Os questionamentos e as experiências seriam não apenas o ponto de partida para as discussões motivadas por músicas, séries televisivas e textos literários, mas também a essência do que se procurava despertar a cada aula.

A fim de estabelecer uma faixa etária condizente com os temas que seriam abordados no decorrer das aulas, foi definido que o minicurso intitulado *La Casa del Español* teria como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e alunos do Ensino Médio. As tratativas com a escola foram mediadas pela professora supervisora que realizou contato com



a gestão da escola para apresentar a proposta. Nesse contato, a iniciativa foi bem acolhida pela equipe, porém foram apontadas algumas dificuldades para que o curso fosse oferecido na própria escola. Assim, considerando as limitações de infraestrutura e de recursos do espaço, ficou acordado que as aulas seriam ministradas nas dependências do Campus EFLCH, às terças e quintas, das 17h50 às 18h50, para possibilitar a participação dos estudantes do horário noturno e do vespertino. A escola permitiu e facilitou a divulgação do curso a seus alunos. Assim, o grupo de estagiários visitou as salas de Ensino Médio e as do 9º ano do Ensino Fundamental para explicar a proposta. Também foi criado um perfil no Instagram⁷ a fim de que a comunicação se desse de forma mais ágil com os interessados e de divulgar a forma de inscrição.

A realidade das escolas da rede pública é cercada de desafios de ordem estrutural, tanto nos aspectos das instalações físicas como também de recursos humanos, que impõem dificuldades diversas e que comprometem o desenvolvimento do processo pedagógico. Não foi surpresa, portanto, no primeiro contato realizado, encontrar nas salas de aula alunos muito pouco motivados. Por outro lado, outros pareciam mais dispostos e, após a divulgação da proposta, pediram novamente informações sobre o minicurso – início e término, horário e quantidade de aulas. Mais do que proporcionar uma noção do nível de adesão que haveria ao minicurso, a visita à escola se constituiu em uma experiência instigadora. O grupo extraiu dela reflexões sobre como seria possível engajar os potenciais alunos durante as aulas, em especial naquelas cujo conteúdo fosse mais denso. Evidenciou-se a necessidade de adotar estratégias para garantir uma aprendizagem ativa e para que os alunos assumissem o papel de protagonistas. Embora houvesse receio quanto à viabilidade do projeto que estava sendo proposto, dias após a visita, a reação por parte dos alunos da escola foi surpreendentemente boa. A receptividade foi tão grande que chegou a assustar, já que as 25 vagas oferecidas se esgotaram em poucas horas, fato que evidencia tanto a demanda por iniciativas desse tipo como a carência delas.

⁷ A página pode ser encontrada em: [La casa de Espanhol](#). Último acesso: 16/07/2024.



O curso teve uma carga horária total de 16 horas, distribuídas em 12 encontros com duração de uma hora mais quatro horas de atividades extraclasse. Os encontros ocorreram duas vezes por semana entre os meses de setembro e outubro. Como mencionado, prévia e posteriormente ao curso, também foram realizadas reuniões semanais com a supervisora para orientações e atualizações do andamento do minicurso. Nessas reuniões, foram discutidos os planos de aula, desde sua elaboração até os resultados de sua aplicação em sala de aula, passando por detalhes do desenvolvimento dos passos previstos. O curso como um todo foi pensado contemplando aspectos introdutórios à língua espanhola mediado por temas culturais que fizessem parte das experiências cotidianas dos estudantes, buscando promover uma aproximação ao idioma a partir de dinâmicas lúdico-pedagógicas. Para este trabalho, enfocaremos o trabalho realizado com textos literários. Nessa perspectiva, com base em Candido (1989) que aponta a literatura como um instrumento poderoso de instrução e educação, capaz de atuar não somente como equipamento intelectual, mas também afetivo, duas aulas foram dedicadas ao trabalho com textos literários, que possibilitaram concomitantemente desenvolver algumas habilidades linguísticas e estimular o pensamento crítico e a criatividade. Esses textos foram trabalhados nas aulas finais do curso, quando os alunos já haviam sido expostos à língua espanhola em diferentes suportes e gêneros.

Para introduzir o texto literário no curso, foi escolhido o gênero crônica, haja vista que suas configurações facilitariam o acesso ao trabalho de compreensão textual. Assim, na primeira aula dedicada à literatura, foram trabalhados dois textos do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano intitulados *El fútbol* e *El estadio* (GALEANO, 2000), que foram selecionados pensando, de maneira especial, na sua temática - o futebol - que era de interesse de grande parte do grupo. Para a segunda aula de trabalho com o texto literário, foi escolhido o gênero microconto e o texto *El eclipse* de Augusto Monterroso. O microconto narra os últimos momentos da vida de um religioso espanhol que, para salvar-se de um grupo de indígenas que estava prestes a sacrificá-lo, utiliza como último recurso seus conhecimentos sobre astronomia, acreditando que os impressionaria. Durante as reuniões de supervisão,



discutiu-se bastante a pertinência do título escolhido, pois se trata de um texto mais denso do que os lidos na aula anterior e que aborda diversos assuntos - diferenças culturais, aculturação, herança cultural - que poderiam resultar complexos demais para os alunos. Foi apontada a necessidade de um trabalho cuidadoso de mediação pedagógica nos termos propostos por Masetto (2000), ou seja, uma forma de

(...) apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 145).

Assim, no processo de supervisão ficou evidente que, como docentes no minicurso, seria necessário por parte de nós, estagiárias e estagiários, buscar uma atitude que proporcionasse uma ponte entre os adolescentes e o texto, como um objeto de fruição e aprendizagem, “uma ponte ‘rolante’” que ativamente colaborasse para que os aprendizes chegassem aos objetivos (idem). No próximo item, será apresentado como esse objetivo foi perseguido durante o desenvolvimento do trabalho com esses dois textos, com destaque para os aspectos significativamente relevantes como aprendizados para a futura prática docente.

3. Discussão dos resultados

Enviamos o texto *El estadio* previamente para que os alunos pudessem lê-lo antes da aula. Durante a aula propriamente dita, fizemos uma leitura conjunta dos dois textos de Galeano. Ao longo da leitura esclarecemos dúvidas quanto ao vocabulário, mas sempre dando mais atenção ao conteúdo do texto do que às formas linguísticas, visto que não estávamos utilizando-o como um suporte para o ensino de questões gramaticais, e sim para enriquecer o repertório cultural de nossos alunos e ajudá-los a exercer seu pensamento crítico.

Segundo Jouve (2013), é essencial a implantação de um ensino de literatura em que a subjetividade do aluno seja levada em consideração. Reconhecer a subjetividade desse sujeito leitor envolve acolher as diferentes interpretações e emoções que o texto suscita nos alunos.



Nas palavras do autor:

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. (JOUVE, 2013, p. 53)

Com fundamento em Jouve, portanto, iniciamos o debate com perguntas sobre o conteúdo dos textos, a fim de verificar a compreensão dos alunos. Nessa primeira etapa, apenas alguns alunos participaram da discussão. Em seguida, passamos para perguntas de ordem pessoal. Assim, visto que nos textos o autor relatava sua experiência com o futebol, pedimos que os alunos contassem sobre sua relação com o esporte. Uma discussão que inicialmente envolveu apenas alguns dos presentes, nesse segundo momento acolheu quase todos os alunos. Ao discutirmos suas impressões de leitura sobre *El fútbol*, por exemplo, veio à tona, a partir dos comentários feitos, que eles também compartilhavam da opinião do narrador da crônica a respeito da faceta mercadológica que o futebol possui já há bastante tempo. Apontando para um trecho do texto, ao comentar sobre o número crescente de casas de apostas envolvendo times do futebol brasileiro divulgadas diariamente nos mais diversos meios de comunicação, lê-se no texto: "O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para assistir, e o espetáculo se transformou em um dos negócios mais lucrativos do mundo"⁸ (GALEANO, 2000, p. 8). O que se evidenciou, portanto, foi o fato de que, como leitores subjetivos, ao se colocarem no texto, suas próprias experiências, conhecimentos socioculturais e de mundo foram acionados durante a leitura e posteriormente exteriorizados no debate. Como anteriormente exposto, isso também demonstra, segundo Jouve (2013), como a leitura do texto literário capacita a possibilidade de se retornar a si, visto que por meio dessa experiência de leitura literária a noção do esporte como atividade lucrativa evocada pelo texto foi despertada como conhecimento prévio em um dos nossos alunos, isto é, a noção de que *business* e lucro se tratam de elementos presentes tanto no jogo quanto nas equipes, influenciando na qualidade dos seus jogadores e na paixão

⁸ Nossa tradução para "El juego se ha convertido en espectáculo, con pocos protagonistas y muchos espectadores, fútbol para mirar, y el espectáculo se ha convertido en uno de los negocios más lucrativos del mundo" (GALEANO, 2000, p. 08).



da torcida, já era compartilhada por ele – o que também contribuiu para que os estudantes passassem a ter uma relação diferente com o texto anteriormente apresentado.

Para o trabalho com o texto de Monterroso, também enviamos o material previamente e fizemos uma leitura conjunta em sala, esclarecendo dúvidas referentes ao vocabulário durante a atividade. Começamos a discussão chamando atenção para alguns tópicos presentes no texto, como a diferença cultural. Ao iniciar, percebemos que havíamos subestimado nossos alunos. Embora a princípio alguns tenham apresentado dificuldade em compreender o microconto, ao longo da conversa todos os alunos se engajaram, apresentando suas opiniões e experiências pessoais. Esse engajamento por parte dos alunos inscreve-se no que Langlade descreve como “fundamento mesmo da leitura literária”.

(...) essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênuo’ e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013, p. 37)

Durante a discussão, foi interessante perceber como as diferentes visões de mundo dos alunos influenciaram na maneira como interpretaram o texto. Como afirma Jouve (2013): “cada leitor projeta um pouco de si na sua leitura”. Ao projetar-se em um texto, o sujeito invoca suas experiências pessoais, crenças, emoções e conhecimento de mundo. No decorrer da conversa, houve quem defendesse o religioso e suas intenções, já outros exaltavam a atitude do grupo indígena. Acolhemos cada intervenção e entendemos que todas as interpretações apresentadas eram possíveis dentro do texto, porém, a subjetividade de cada aluno fez com que suas impressões tomassem rumos diferentes. Apesar de apresentarem diferentes impressões sobre o texto, algo notável foi o respeito que todos eles demonstraram uns com os outros durante a discussão. Este era outro receio que tínhamos a princípio, não sabíamos o rumo que a discussão poderia tomar. Porém, fomos mais uma vez surpreendidos positivamente.

Ao refletir sobre essas duas aulas e seus bons resultados, entendemos que uma das



razões que poderia explicá-los foi termos acolhido as subjetividades de nossos estudantes, ou seja, que manifestassem suas emoções, histórias pessoais e também associações livres durante as leituras realizadas nas aulas. Muitas vezes consideradas como empecilho, para nós a “implicação do sujeito leitor” foi vista “como uma necessidade funcional da leitura literária” (LANGLADE, 2013, p. 37). Sua participação tornou possível a apropriação do texto literário e, por conseguinte, a evocação de outras leituras, prévias ou fundadoras, daquilo que os fazia sensíveis ao texto lido, ou ainda daquilo que o texto lia em cada um deles e que, portanto, tornava-os autores de um texto e de uma experiência “singular”. Além disso, acreditamos que ter iniciado a leitura literária em espanhol a partir de crônicas sobre temas cotidianos, como o futebol, facilitou significativamente a aproximação dos estudantes aos textos literários e ao novo idioma. A familiaridade com o assunto permitiu que estabelecessem conexões mais diretas e imediatas com o texto, ampliando a capacidade de compreensão e interpretação ao passo que promoveu uma entrada menos intimidadora no universo literário em espanhol. Esse processo gradual foi fundamental para que, posteriormente, ao trabalharmos com um texto mais complexo como *El Eclipse*, os alunos já se sentissem mais confiantes e preparados para dialogar sobre obras que exigiam maior domínio linguístico e profundidade analítica. Ressaltamos que o trabalho sob essa perspectiva só foi possível com o consenso de que o aluno tem o direito de compartilhar dúvidas, interesses e experiências suscitadas ou não pelas discussões em sala de aula, assumindo o papel de protagonista do seu aprendizado, enquanto que, como docentes, nos colocamos no lugar de mediadores e incentivadores da investigação pela busca do conhecimento, além de fazermos nossas escolhas com base nas experiências positivas que tivemos enquanto estudantes durante toda nossa trajetória escolar e universitária.

4. Considerações finais

Como anteriormente mencionado, considerando que os desafios postos para levar a cabo a proposta eram inúmeros, ao longo da experiência aqui relatada, foram obtidos



resultados surpreendentemente positivos, como, por exemplo, a plena participação desses estudantes nas aulas, a assiduidade, o engajamento com o conteúdo proposto e a leitura efetiva das obras sugeridas. Por ser um curso que tinha como objetivo propiciar algum conhecimento da língua espanhola, era necessário muito cuidado para selecionar textos que fossem compreensíveis para os futuros alunos. Além disso, se desconhecia a relação que os alunos tinham com a literatura, e caso não tivessem qualquer relação, era necessário proporcionar uma experiência agradável e prazerosa. Pairava também um receio ligado a algumas ideias pré-concebidas sobre a atitude de rechaço de adolescentes frente à leitura e ao texto literário. Não obstante as inseguranças inerentes a toda primeira experiência, os desafios foram enfrentados.

Diante desse cenário, um primeiro ponto a destacar é que termos trabalhado em grupo foi uma ferramenta crucial de apoio, proporcionando o alento necessário para seguir adiante. Desde o início, a colaboração mútua se mostrou fundamental para lidar com as inquietações que surgiram na elaboração e na aplicação do curso. Estar em grupo permitiu o surgimento de ideias e de soluções mais criativas, enriquecendo os encontros. Além disso, a divisão de tarefas permitiu que cada aula fosse cuidadosamente planejada e executada sem que houvesse sobrecarga de trabalho. Essa experiência evidenciou a importância do trabalho docente não ser solitário, pois quando unidos por um propósito comum, os resultados alcançados são significativamente melhores. A luta pela educação gratuita e de qualidade é diária e árdua, de modo que é essencial encontrar colegas de profissão que ajudem a lembrar o propósito do professor e a sua luta.

No que se refere à experiência positiva com o texto literário, acreditamos que, além de incluir a subjetividade do aluno, outro aspecto importante foi ter escolhido trabalhar esses textos no final do curso, não só porque naquele momento os alunos estavam mais familiarizados com a língua, mas também porque o vínculo que estabelecemos com o grupo contribuiu para a receptividade dos textos. Ao longo daquelas semanas, criou-se um ambiente acolhedor e de mútuo respeito não só entre estudantes e docentes, mas também dos



estudantes entre si, que se sentiram confortáveis para apresentar suas opiniões e se expor pois sabiam que naquele ambiente suas vozes eram ouvidas e respeitadas. A discussão sobre o texto de Monterosso demonstrou isso, pois, apesar de apresentarem diferentes impressões, em nenhum momento os estudantes agiram como se apenas sua visão devesse ser levada em consideração.

A experiência com o texto literário, em toda sua extensão, mostrou-nos que ainda há esperança. Embora tenhamos notado haver descrença no êxito desse minicurso por parte de algumas pessoas, nossos estudantes mostraram o contrário: as inscrições acabaram no mesmo dia em que foram abertas e, dos 25 estudantes inscritos, o minicurso terminou com cerca de 21, demonstrando, assim, um distanciamento entre a apatia e o desânimo que vimos na visita à escola e a grata resposta receptiva dos discentes inscritos.

Ao analisar o percurso que levou aos bons resultados, podemos constatar a importância da reflexão tal como apresentada por Dewey (1938/1967), visto que a prática pedagógica e o entendimento sobre ser docente são constituídos por meio dela. Reconhece-se que, como indivíduo, o professor também é formado pelas suas experiências e pelas interpretações que lhes dá, construindo aquilo que o autor afirma tratar-se de conhecimento acumulado e, mais ainda, corroborando um de seus princípios fundamentais, o princípio da *continuidade*. Nesse sentido, refletindo sobre o que nos diz o princípio, tanto as experiências vividas com as leituras e discussões de textos literários em língua espanhola ao longo das unidades curriculares anteriores ao estágio, como a primeira aula sobre um texto literário no minicurso propriamente dito, se entrelaçaram, de modo que a experiência anterior servia de elo para uma próxima e assim sucessivamente. Vê-se esse entrelaçamento como o contínuo experiencial, a soma do princípio da *continuidade* e do princípio da *interação*, possibilitando a compreensão de como as experiências passadas se relacionaram às experiências presentes e como ambas têm o potencial de nos capacitar à interpretação de experiências futuras, conseqüentemente, guiando-nos na maneira de expor o conteúdo, bem como nos momentos de falar e de deixar escutar (DEWEY, 1938/1967 apud MAYRINK, 2007).



Considerando o processo didático educativo concomitante ao processo de ensino aprendizagem, pode-se constatar que o professor utiliza no fazer docente toda uma rede de saberes e conhecimentos cuja constituição interconecta aqueles que são construídos antes, durante e após a sua formação acadêmica, aos que advém da experiência em sala de aula, caracterizando a sua formação profissional como um processo de aprendizagem permanente, sendo ela marcada pela articulação de conhecimentos e de experiências e, portanto, pela reflexão (DEWEY, 1938/1967 apud MAYRINK, 2007).

Ao introduzir o texto literário em sala de aula e permitir que os estudantes interagissem diretamente com ele, foi possível devolver o protagonismo ao aluno no processo de aprendizagem. Desse modo, observamos que a leitura não apenas contribuiu para aprimorar a compreensão leitora, como também ofereceu aos alunos a oportunidade de refletir sobre os diversos usos da língua em contextos distintos, ao passo que puderam compreender que os textos permitem o aprofundamento a respeito dos aspectos culturais dos países dos quais se originam. Além disso, a forma como os textos literários foram abordados criou um espaço para a valorização das experiências prévias dos alunos, reconhecendo a importância de suas vivências pessoais no debate de temas presentes em nossas sociedades. Esse ambiente de aprendizagem promoveu a troca de experiências e opiniões, enriquecendo o debate e permitindo que se sentissem mais confiantes para compartilhar suas próprias reflexões e vivências. Na experiência procuramos fomentar um ambiente livre de julgamentos e aberto ao diálogo, onde os alunos puderam conectar-se mais profundamente uns com os outros, com os professores e com o próprio idioma. Essa interação contribuiu para a superação de inseguranças relacionadas à comunicação, incentivando a escuta ativa e a expressão oral. Como resultado, observou-se um espaço de respeito mútuo e uma aula verdadeiramente colaborativa. A partir dessa vivência no estágio de espanhol foi possível constatar que a integração de textos literários nas aulas de língua estrangeira é uma estratégia poderosa para promover uma aprendizagem significativa, que além de proporcionar o ensino



da língua, oportuniza o pensamento crítico e uma compreensão do mundo com uma visão mais abrangente e humanística.

Iniciativas como a descrita aqui são carregadas de desafios, exigem dedicação e estão intrinsecamente ligadas à construção de uma sociedade mais igualitária. Articulando a dimensão da extensão universitária ao estágio curricular obrigatório, viabilizou-se uma aproximação ao ensino da língua espanhola para alunos de escola pública, preocupando-se com a qualidade educacional e visando uma formação mais sólida para os estudantes de licenciatura. Portanto, promover mais experiências como essa deveria ser um compromisso de todas as pessoas envolvidas com formação docente nas instituições de ensino superior, que têm a responsabilidade de contribuir efetivamente para a transformação social. Para os futuros professores, essa vivência é inestimável, permitindo uma reconexão com a realidade da educação básica da rede pública, que demanda cada vez mais atenção e esforços de aprimoramento. Já para os estudantes, representa uma chance de perceber o ensino e aprendizagem da língua espanhola como uma oportunidade para ampliar suas perspectivas culturais, acadêmicas e profissionais, além de despertar a curiosidade e o desejo pelo conhecimento. Espera-se que esta experiência enriquecedora sirva de inspiração para que, no futuro, deixe de ser uma exceção.

Referências

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. In *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474/2653>. Acesso em 24/07/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em 24/07/2024.



CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In FESTER, A. C. Ribeiro (org.). *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In *Ciência e cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

DEWEY, John. *Experience and Education*. Nova Iorque: Collier Books, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *El fútbol a sol y sombra*. México: Siglo XXI, 2000.

JOUBE, Vincente. “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. In: *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

LANGLADE, Gérard. “O sujeito leitor: autor da singularidade da obra literária”. In: *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

MAYRINK, Mônica Ferreira. *Luzes... Câmera... Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP, 2007.

MONTERROSO, Augusto. *Obras completas (y otros cuentos)*. México: Unam, 1959

OLIVEIRA, Rosângela Aparecida Dantas de; MENEZES, Andreia dos Santos; SOUSA, Greice de Nóbrega. TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. In *Caracol*, São Paulo, Brasil, n. 13, p. 102–134, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122597>. Acesso em 25/06/2024.

SANTOS, Wesley; PAULA, Liana de; RODRIGUES, Joana. Experiências periféricas em Guarulhos durante a pandemia de COVID-19: espaço urbano, territórios vulneráveis e controvérsias. In *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 13, n. 2, maio - agosto. 2023, pp. 589-615.



Explorando horizontes literários: experiências no ensino da literatura hispano-americana

Beatriz Teixeira Gomes¹
Eliza de Souza Santos²
Gabriela Ferreira Ross³
Júlia Santos Lopes⁴

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência elaborado a partir de um processo reflexivo sobre a preparação e realização de duas aulas abordando a literatura hispano-americana, desenvolvidas para o curso "Foco na Arte: o mundo hispânico pelas lentes artísticas", elaborado para o estágio obrigatório do curso de Letras: Português e Espanhol da Universidade Federal de São Paulo. As aulas integraram contextualização histórica, análise de textos, atividades de escrita colaborativa e uso de recursos multimídia, visando despertar o interesse dos alunos pela literatura em espanhol e enriquecer sua compreensão da diversidade cultural e histórica da América Latina.

Palavras-chave: literatura hispano-americana; ensino de literatura; formação de professores; estágio; estratégias de ensino.

ABSTRACT

This work is an experience report developed from a reflective process on the preparation and delivery of two lessons addressing Hispanic-American literature, designed for the course "Focus on Art: The Hispanic World Through Artistic Lenses," as part of the required teaching practicum for the Portuguese and Spanish Language and Literature program at the Federal

¹ Graduada pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo no curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol em 2023. E-mail: btgomes@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3458-1901>.

² Graduada pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo no curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol em 2023. E-mail: eliza.santos07@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3770-2100>.

³ Graduada da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo no curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol. E-mail: gross@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7113-9923>.

⁴ Graduada da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo no curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol. E-mail: jslopes@unifesp.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8270-5767>.



University of São Paulo. The lessons incorporated historical contextualization, text analysis, collaborative writing activities, and the use of multimedia resources, aiming to spark students' interest in Spanish-language literature and enrich their understanding of the cultural and historical diversity of Latin America.

Key words: Hispanic American literature; literature teaching; teacher education; internship; teaching strategies.

1. Introdução

O curso intitulado "Foco na Arte: o mundo hispânico pelas lentes artísticas", elaborado como proposta de estágio obrigatório do curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo em Guarulhos, foi ministrado no segundo semestre de 2023. A supervisão foi conduzida de forma híbrida, combinando reuniões virtuais semanais para alinhar os conteúdos dos planos de aula, previamente compartilhados em uma pasta do Google Drive, e as dinâmicas das aulas, com o acompanhamento presencial da supervisora em duas ocasiões para indicar melhores práticas pedagógicas e estratégias de engajamento dos alunos.

O tema do nosso curso surgiu do desejo de trabalhar mais especificamente com produções culturais hispano-americanas, afastando-se da perspectiva colonialista espanhola, com a intenção de proporcionar aos alunos uma compreensão crítica sobre as origens e os significados dessas obras, levando em consideração seus aspectos estéticos, sociais e históricos, através de atividades interativas. Para isso, selecionamos composições diretamente alinhadas ao nosso objetivo de ensino, escolhendo exclusivamente autores e artistas latino-americanos que representassem as diversas formas de arte — como literatura, pintura, cinema, dança e música — com uma contextualização político-histórica para cada uma delas. O público-alvo eram todos os interessados em aprender espanhol através da arte, mesmo sem conhecimento prévio, o que naturalmente nos auxiliou na conexão com os



discentes.

Neste texto serão abordados aspectos como a construção de algumas habilidades pelos estudantes, os materiais de apoio utilizados pelas professoras estagiárias, os conteúdos apresentados, mais especificamente, aqueles relacionados ao trabalho com a literatura latino-americana de língua espanhola e, de forma especial, quanto à experiência educativa, a fim de promover o aprendizado significativo.

Em primeiro lugar, apresentaremos algumas observações sobre como ocorreu o processo de elaboração dos planos de aula. Isso servirá como suporte para as reflexões apresentadas posteriormente. Em seguida, discutiremos as ferramentas e abordagens pedagógicas utilizadas na aplicação das aulas, incluindo o detalhamento do desenvolvimento das atividades didáticas. Por fim, exporemos quais foram os resultados obtidos ao final do nosso curso.

Figura 1 - Pôster de Divulgação do Curso



Fonte: Autoria Própria



2. Seleção das obras

O curso “Foco na arte: o mundo hispânico pelas lentes artísticas” foi desenvolvido em 8 aulas, das quais duas foram destinadas ao ensino de literatura. Cada aula teve 1 hora e meia de duração e foram ministradas para uma turma de cerca de 20 estudantes.

Para introduzir a questão literária no curso, nos apoiamos em uma bibliografia que dialogasse com os objetivos do curso. Portanto, a seleção foi pensada de maneira subversiva, de uma forma que vai para além do olhar da literatura do colonizador (Espanha). Pedro Ureña (1884-1946), ensaísta dominicano e estudioso da unificação literária da América Latina, defende na obra *Caminos de nuestra historia literaria* (2020) a separação entre a literatura europeia da Espanha e uma literatura unificada dos países colonizados por ela:

Assim que existiu uma população organizada de origem europeia no Novo Mundo, assim que nasceram os primeiros crioulos, declarou-se que eles diferiam dos espanhóis; desde o século XVI, observa-se, com insistência, a diversidade. Na literatura, todos a sentem. (...) nossa literatura se distingue da literatura da Espanha, porque não pode senão se distinguir, e isso é sabido por todo observador. Há mais: na América, cada país, ou cada grupo de países, apresenta traços peculiares em sua literatura, apesar da língua recebida da Espanha, apesar das constantes influências europeias⁵. (UREÑA, 2020, p. 61 – tradução das autoras)

Priorizamos, então, textos de prosa e poesia escritos em espanhol e que buscassem explorar a pluralidade da América Latina, e ao mesmo tempo, mostrar seus pontos de unificação.

Dado que o curso tinha apenas duas aulas dedicadas a esse universo literário e considerando a diversidade de nacionalidades e movimentos, optamos por apresentar previamente os quatro principais períodos da história da literatura hispano-americana:

⁵ *Apenas existió población organizada de origen europeo en el Nuevo Mundo, apenas nacieron los primeros criollos, se declaró que diferían de los españoles; desde el siglo XVI se anota, con insistencia, la diversidad. En la literatura, todas la sienten. (...) nuestra literatura se distingue de la literatura de España, porque no puede menos de distinguirse, y eso lo sabe todo observador. Hay más: en América, cada país, o cada grupo de países, ofrece rasgos peculiares suyos en la literatura, a pesar de la lengua recibida de España, a pesar de las constantes influencias europeas.* (UREÑA, 2020, p. 61)



período colonial, em que predominavam as cartas entre as colônias e o Império Espanhol (como as cartas de testemunhos de conquista de Bartolomé de las Casas no século XVI); patriótico, por volta do século XVIII, quando manifestos de independência começam a circular pelas colônias espanholas; de consolidação, no século seguinte, em que a literatura nas colônias ainda seguia forte influência europeia; e de maturação, ao surgir, no século XX, uma literatura mais identitária das ex-colônias com o chamado “Boom Latino-americano”, que expôs a escrita latino-americana ao cenário global. Nesse último período surgiu um dos principais movimentos da literatura latino-americana moderna: o realismo fantástico. Após essa breve contextualização histórica, focalizamos nas biografias e obras de autores de diversas nacionalidades, entre eles: Gabriel García Márquez (Colômbia), Julio Cortázar (Argentina), Mario Vargas Llosa (Peru), Gabriela Mistral (Chile), Isabel Allende (Chile), Juan José Arreola (México) e Miguel Ángel Asturias (Guatemala).

Em relação à escolha das obras trabalhadas nas mencionadas aulas, focamos em escritas de prosa, poesia, contos e romances que abordassem temas diversos, como a ditadura (*El Señor Presidente*, de Miguel Ángel Asturias), que foi uma realidade comum em muitos países latino-americanos durante o século XX. Por meio dessa temática tínhamos o intuito de proporcionar uma compreensão crítica e histórica desse período, justamente pelo fato de que as obras literárias sobre esse tema uniram os países da região, trazendo diferentes perspectivas de uma infeliz realidade. Por esse mesmo motivo, abordamos a obra que encabeçou o movimento, *Cien Años de Soledad* de García Márquez (Colômbia, 1962), que representa uma síntese das tradições e da história da América Latina, além de oferecer uma visão rica e complexa das dinâmicas sociais e políticas da região. Também optamos por introduzir o conto infantil *La Jirafa*, de Juan José Arreola (México, 1972) e uma poesia lírica de Gabriela Mistral, intitulada *Desvelada* (Chile, 1970), buscando inserir nossos alunos cada vez mais no universo hispânico e trabalhar com diferentes gêneros literários.



Nesse sentido, e alinhadas com Antonio Candido que considerava literatura "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (1988, p. 174), acrescentamos histórias em quadrinhos em nossas aulas. Optamos por trabalhar com Mafalda, a personagem criada em 1962 pelo cartunista argentino Quino (nome artístico de Joaquín Salvador Lavado Tejón) e que se transformou em um ícone da cultura argentina e latino-americana.

Mafalda é uma menina precoce e questionadora, conhecida por suas reflexões sobre política, sociedade e questões existenciais. As tirinhas em que ela aparece são marcadas por seu humor ácido e suas críticas sociais, abordando temas como guerra, desigualdade social, consumismo, meio ambiente e muitos outros. Embora tenham sido publicadas pela primeira vez na década de 1960, o humor inteligente e atemporal de Mafalda continua a cativar leitores de todas as idades ao redor do mundo.

Ao realizar a escolha da bibliografia, nos deparamos com alguns desafios a serem superados, como a vastidão de informação com que teríamos que lidar ao fazer essa seleção e o equilíbrio entre diferentes estilos e períodos literários. Isso porque trabalhamos com um idioma presente em muitos países, cada um com sua cultura, e que necessitam ser representados de maneira justa. Optamos, portanto, em observar aspectos gerais, mas que ainda assim valorizassem as particularidades de cada autor apresentado e que reafirmassem os objetivos principais do curso.

3. Desenvolvimento das aulas

O curso foi ministrado em espanhol e os inscritos podiam se comunicar tanto em português como em espanhol. Os estudantes matriculados em nosso curso, em sua maioria, não tinham experiência prévia com a língua espanhola. Alguns tinham tido seu primeiro contato durante a graduação, de modo que deixamos livre a escolha do idioma que iriam falar. Nossa turma era composta em sua maioria por alunos do próprio campus Guarulhos, tendo



apenas dois alunos da comunidade externa. Assim, nos colocamos como um desafio despertar o interesse dos alunos por essa diversa cultura literária. Diante desse contexto, buscamos fugir de abordagens tradicionais para tornar a literatura em espanhol mais atrativa e relevante. Nesse sentido, consideramos que:

A sala de aula é um espaço formado por múltiplas culturas e diversos costumes que necessitam ser trabalhados e valorizados de forma a possibilitar que os estudantes aprimorem suas práticas e aprendam novas formas de interpretar e construir sentidos no mundo globalizado que os cerca. (JESUS; VIEIRA, 2016, p. 129)

Reconhecemos na literatura uma poderosa aliada para ampliar horizontes, estimular o pensamento crítico e promover reflexões sobre diferentes culturas e realidades. Fundamentados nas ideias de Candido (2002), nosso objetivo foi estabelecer conexões entre a vida dos alunos e as obras literárias, tornando a experiência de leitura mais significativa.

Como Paulo Freire observa, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1989, p. 9). Esta afirmação ressalta a importância de contextualizar o aprendizado literário dentro das vivências e realidades dos estudantes, promovendo um diálogo profundo entre a obra literária e a experiência pessoal. Além de explorar textos escritos, também buscamos enriquecer o processo educativo com materiais audiovisuais que favorecessem a compreensão auditiva, complementando atividades de expressão escrita e oral.

Na seleção das obras, buscamos escolher os textos não apenas pelo seu aspecto estético, mas também ético e cultural, no intuito de deixar uma marca significativa nos alunos (ROUXEL, 2013, p. 18). Como dinâmica de aula, realizamos leituras em grupo porque acreditamos que essa prática pode despertar o interesse pela literatura e proporcionar uma experiência enriquecedora com as obras selecionadas. Dentro das limitações de tempo em sala de aula, no caso de obras mais longas (como romances e contos), optamos por trabalhar com trechos selecionados das obras, explorando aspectos que consideramos mais relevantes, o que nos permitiu abordar uma variedade de gêneros literários e autores, oferecendo aos alunos uma visão abrangente da literatura latino-americana.



No início da primeira aula destinada ao estudo literário, fornecemos uma breve contextualização histórica da literatura na América Latina, focando nos principais temas desde a colonização até o "Boom Latino-americano", buscando aproximar os alunos da rica diversidade cultural dos países hispano-americanos. Compreender esses contextos se mostrou fundamental para interpretar as obras de forma profunda e significativa. Em seguida, introduzimos aos alunos trechos emblemáticos de dois romances: *Cien Años de Soledad*, de Gabriel García Márquez, explorando o movimento do realismo mágico, e *El Señor Presidente*, de Miguel Ángel Asturias, que nos levou a refletir sobre os períodos de ditadura na América Latina. Os alunos leram pequenos parágrafos das obras e compartilharam suas interpretações e visões de mundo. Para complementar a experiência, apresentamos um poema em vídeo, *Desvelada*, de Gabriela Mistral, que nos convidou a refletir sobre temas feministas através da beleza da poesia. Essa atividade não apenas desenvolveu a compreensão auditiva dos alunos, mas também despertou sua sensibilidade para o poder expressivo da linguagem poética. Reconhecendo a importância da diversidade cultural, incorporamos em nossas aulas uma variedade de ferramentas, desde vídeos e debates até atividades criativas, conforme sugerido por Dalvi (2013), a fim de tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Ainda nessa primeira aula, destacamos o trabalho com miniconto *La Jiraja*, de Juan Arreola, como um ponto alto de nossa jornada. Através de uma análise descontraída, desvendamos as nuances do texto e sua mensagem profunda, com os alunos participando ativamente de debates e até mesmo se aventurando a expressar-se em espanhol ou "portunhol", demonstrando seu entusiasmo e interesse pela cultura latino-americana.

Nosso método de ensino de literatura foi inspirado na visão de Rouxel (2013), que enfatiza a importância de formar leitores independentes e críticos (p. 20). Decidimos adotar uma abordagem de leitura ativa, em que os alunos foram incentivados a construir suas próprias interpretações com base em suas experiências e conhecimentos. Essa prática tinha por objetivo desenvolver uma postura crítica dos estudantes com relação às leituras e



também despertar um interesse mais profundo pela estética e pela função social da literatura. Como destacado por Umberto Eco (1994), a interação do leitor com o texto é crucial para sua vitalidade. Sem essa interação, o texto permanece preguiçoso. Para realmente entender e apreciar uma obra, o leitor precisa estar engajado, consciente e ativo durante a leitura.

A atividade proposta foi a de elaboração de poesias em grupo. Cada aluno recebeu um uma folha de papel sulfite e a dobrou como leque em camadas. Após escrever seu verso em espanhol, o aluno passava o leque para o colega ao lado, que acrescentava outro verso em uma camada diferente. Esse processo continuou até que todas as camadas do leque estivessem preenchidas. Ao final da atividade, realizamos a leitura em voz alta dos poemas criados. Essa atividade serviu para verificarmos, informalmente, se eles estavam conseguindo interagir com o conteúdo literário apresentado, além de incentivar a colaboração e a troca de ideias entre os membros do grupo, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

Seguindo o espírito de debate, dedicamos a aula da semana seguinte às tiras cômicas de Mafalda. Para começar, iniciamos com a apresentação do tema, explorando a motivação por trás das tirinhas e estabelecendo uma contextualização sobre o início da personagem Mafalda, bem como seu impacto na América Latina, especialmente na Argentina. Além disso, abordamos alguns aspectos da biografia de seu criador, Quino, para melhor compreensão da aula. Ainda nesse primeiro momento, cada estudante recebeu uma cópia impressa com todas as tirinhas que seriam trabalhadas e fez a leitura silenciosa e individual, realizando a marcação de expressões que lhes chamaram atenção e/ou palavras que desconheciam. Juntos, lemos e interpretamos quatro tiras, explorando seus diálogos perspicazes e reflexões.

Como primeira atividade, dividimos os alunos em grupos e os desafiamos a criar continuações para as tiras que mais os impactaram. Essa atividade estimulou a criatividade e revelou o profundo entendimento dos alunos sobre os temas abordados por Mafalda, consolidando assim o aprendizado e o envolvimento com a literatura hispano-americana.



E como encerramento decidimos realizar um jogo de perguntas sobre fatos relacionados à Mafalda na plataforma *Baamboozle*⁶. A proposta era criar uma dinâmica interativa e divertida, em que os alunos pudessem testar seus conhecimentos sobre as tirinhas de Mafalda, enquanto consolidavam o aprendizado de forma lúdica.

À medida que avançamos, vimos nossos alunos se envolverem cada vez mais profundamente com a literatura, expressando suas interpretações, compartilhando experiências e expandindo seus horizontes culturais. Foi enriquecedor testemunhar não apenas o progresso no domínio do idioma, mas também o desenvolvimento de uma apreciação mais profunda pela riqueza e diversidade da literatura hispano-americana.

Ao final do curso, disponibilizamos um formulário anônimo no formato de Google Forms para que os alunos avaliassem as aulas, atribuindo notas de 0 a 5 tanto para a organização das aulas quanto para nosso desempenho como professoras. Os resultados foram extremamente positivos, confirmando que as estratégias adotadas não só alcançaram nossos objetivos pedagógicos, como também despertaram nos alunos um interesse duradouro pela cultura literária em espanhol.

4. Considerações Finais

De maneira geral, enxergamos este relato de experiência como um lindo nó de um tecido que percorreu toda uma jornada pelos caminhos do estágio supervisionado até se constituir como o princípio de um importante e inesquecível bordado educacional; jornada essa que envolve desde a montagem dos grupos, passando pela escolha do tema, separação e definição das temáticas, preparação do material didático, aplicação das aulas, até chegar, de fato, ao registro dessa junção de quatro diferentes, porém complementares, vivências do ensino de literatura hispano-americana. Nó esse que não se apresenta como um ponto final,

⁶ Para acessar o jogo de perguntas: <https://www.baamboozle.com/game/1830123>. Acesso em 03/07/2024.



ou seja, encerramento desta linda peça; mas sim, como um ponto de direcionamento a uma longa e edificadora trajetória de aprendizagem de quatro jovens que, agora, não mais se apresentam apenas como estudantes, mas também, como formadoras de futuras gerações.

Ao escrever este texto, nos deparamos com nossas escolhas de um passado recente, mas que talvez hoje, se tivéssemos a oportunidade, faríamos muitas abordagens de uma outra maneira. Portanto, muito mais do que uma vivência no ensino da literatura, este registro se apresenta como construção e encontro entre o que nós éramos antes dessa caminhada, como nos encontramos no meio dela e o que nos tornaremos, a partir da descoberta de uma paixão que se revela não mais por apenas aprender como, sobretudo, por ensinar um pouco acerca da literatura hispânica.

Assim, encerramos este estágio com a certeza de dever cumprido, de que nos entregamos a esse processo e não medimos esforços para que nossos alunos tivessem uma visão mais ampla não só sobre a língua, mas, acima de tudo, acerca da cultura dos países retratados, fugindo justamente da perspectiva colonialista, na qual todo conhecimento deveria ser centralizado na visão espanhola. Tudo isso, proporcionando compreensão crítica, por meio de atividades interativas.

Finalmente, vale encerrar este relato, recordando que o percurso de nossas emoções durante a realização do estágio supervisionado foi permeado por altos e baixos. Tivemos alguns momentos de insegurança, pelo receio de não suprimos as demandas de nossos alunos, mas também de felizes descobertas, já que superamos cada obstáculo com muita pesquisa, debate e união. E é por essa dedicação em entregar o melhor conteúdo à nossa turma que temos a certeza de que no decorrer desses próximos anos de ensino/aprendizagem ainda teceremos muitos outros importantes nós, que agregarão mais na bordagem deste tecido, fazendo com que ele se torne cada vez mais eficiente, completo e acolhedor.



Referências

ARREOLA, Juan José. La Jirafa. In: *Bestiario*. Madrid: Turner, 2002.

ASTURIAS, Miguel Ángel. *El señor presidente*. Madrid: Cátedra, 1997.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Textos de intervenção. Seleção, apresentação e notas Vinicius Dantas. São Paulo: Editora 34/ Livraria Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na Escola: propostas didático-metodológicas*. Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

El boom latinoamericano: características y autores. In: *Revista de Humanidades da Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*. Disponível em:
<https://www.unir.net/humanidades/revista/boom-latinoamericano/>. Acesso em 09/10/2023.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em:
https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 03/07/2024.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien Años de Soledad*. España: Alfaguara, 2007.

Poema Desvelada - Gabriela Mistral. Canal Laura Feliz.
<https://www.youtube.com/watch?v=xDKiF4pPsis>. Acesso em 09/10/2023.



JESUS, Lucas M. de; VIEIRA, Mauricéia S. P. Estratégias pedagógicas em contextos digitais: técnicas para promover o letramento digital. In: REIS, Andreia G.; MAGALHÃES, Tânia. (Orgs). *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

UREÑA, Pedro Henríquez. Caminos de nuestra historia literaria. In: *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2020. Disponível em: https://www.asale.org/sites/default/files/2022-03/9_Seis%20ensayos%20en%20busca%20de%20nuestra%20expresi%C3%B3n_PHU.pdf. Acesso em 20/06/2024.



Clube do Livro: Vozes Latino-americanas

Greice de Nóbrega e Sousa¹

Emilly Amanda Brito do Nascimento²

Helena Scatolo Ambrósio Mathias³

Letícia Branco Goes Silva⁴

Stefanny Paes Vilela Antonio⁵

RESUMO

Este relato de experiência coletivo tem como objetivo apresentar um dos desdobramentos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): *Clube do Livro: Vozes Latino-americanas*. Seguindo a perspectiva interculturalista, o projeto teve sua aplicação destinada a alunos de Ensino Médio de uma escola pública de Guarulhos. A atividade consistiu na proposta de um clube de leitura de contos do livro *16 Contos Latino-Americanos*, com o propósito de aproximar os participantes à cultura de países em que a língua espanhola é oficial, ao mesmo tempo em que os mesmos discutiam sobre questões pertinentes à sua realidade. Neste relato, também apresentamos nossas perspectivas sobre como esse projeto impactou na escola e na formação docente. Sendo assim, este depoimento destina-se àqueles que se interessam pela docência e pela literatura.

Palavras-chave: PIBID; clube do livro; contos; literatura latino-americana; formação docente.

ABSTRACT

This collective experience report aims to present one of the developments of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Book Club: Latin American Voices. Following an interculturalist perspective, the project was implemented with high school

¹ Mestre e Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), professora adjunta do Departamento de Letras, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), uma das coordenadoras do PIBID Letras-UNIFESP. E-mail: greice.nobrega@unifesp.br. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5239-4510>.

² Graduanda de Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: emilly.amanda@unifesp.br.

³ Graduanda de Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: helena.mathias@unifesp.br. Número do orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9358-9812>.

⁴ Graduanda de Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: leticia.goes@unifesp.br. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7675-2418>.

⁵ Graduanda de Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: stefanny.paes@unifesp.br. Número do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3873-4881>



students at a public school in Guarulhos. The activity involved a short story reading club based on the book *16 Contos Latino-Americanos*, aiming to familiarize participants with the cultures of countries where Spanish is the official language. In this report, we also share our perspectives on how this project impacted the school community and contributed to teacher training.

Keywords: PIBID; book club; short stories; Latin American literature; teacher education.

1. Contextualização

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo introduzir estudantes de graduação à realidade das escolas de níveis fundamental e médio, estabelecendo um elo entre esses dois momentos cruciais no processo educacional. Este programa oferece a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula a partir da perspectiva docente, permitindo a aplicação e conciliação de elementos teórico-práticos estudados durante o período de formação.

O Projeto foi implementado em uma escola pública estadual situada na região central da cidade de Guarulhos (SP), de novembro de 2022 a abril de 2024. Uma das atividades desenvolvidas nesse período foi o *Clube do Livro: Vozes Latino-americanas*, que começou a ser aplicada após o recesso do meio do ano de 2023 e durou até o final do ano. O espaço selecionado para os encontros foi a Sala de Leitura, que se localiza na própria escola.

A ideia do *Clube do Livro* surgiu a partir de motivações nas salas de aula, com intervenções que envolveram temas da cultura hispano-falante, pensadas por nós, estudantes de licenciatura em Letras - Português e Espanhol. A motivação para este projeto também veio do fato de uma das professoras responsáveis pelas aulas de língua portuguesa, que nos acompanhou, ser coordenadora de um Centro de Línguas e professora de espanhol também.

Assim, o objetivo dessa atividade foi o de introduzir os alunos do ensino médio à diversidade cultural latino-americana, desenvolvendo habilidades de leitura e reflexão crítica. Dada a ausência da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas públicas, tornou-se necessário elaborar estratégias de ensino baseadas em uma abordagem mais ampla



de ensino de línguas, fundamentada na educação linguística (Bagno e Rangel, 2005; Freitas, 2021).

Nesse contexto, também foi pensado o papel do *professor de língua como interculturalista*, caracterizado pela capacidade de realizar práticas de mediação sociocultural, abordando questões como o tratamento de “conflitos identitários e contradições sociais, utilizando a linguagem da sala de aula” (Serrani, 2005, p. 15). Professores precisam enfrentar as questões colocadas pela mutação cultural,

[...] o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (Candau, 2011, p. 35).

Todas nós - participantes do projeto e também autoras deste texto - colaboramos de alguma forma com o projeto: fazendo as inscrições dos alunos, produção de materiais, mediações, seleção dos textos e até a divulgação e aplicação das atividades.

Nas seguintes partes deste depoimento, faremos uma breve descrição da atividade que desenvolvemos, abordando a proposta do *Clube do Livro*: o tema escolhido, os textos selecionados, o cronograma e as atividades realizadas; discutiremos sobre o processo de escolha do tema e dos contos; compartilharemos nossas expectativas iniciais e as decisões tomadas para a execução do projeto, destacando os aspectos positivos encontrados; identificaremos áreas que poderiam ser aprimoradas; e refletiremos sobre o aprendizado adquirido sobre a formação docente através dessa experiência, bem como o impacto pessoal para cada uma de nós⁶.

2. O Clube do Livro

A proposta do *Clube do Livro* foi elaborada com o objetivo de sensibilizar os alunos à cultura de regiões em que o espanhol é língua oficial, tendo como foco os países latino-americanos. Os encontros se deram em momentos extraclasse e foram planejados para

⁶ Com exceção dessa última parte, que contém depoimentos pessoais, todo o texto foi escrito coletivamente.



abordar contos de autores que escrevem em espanhol. Foi realizado um encontro por mês (13/09/23, 04/10/23, 08/11/23 e 06/12/23), sempre no mesmo horário (das 11h às 11h50) e suas atividades foram organizadas da seguinte forma: contextualização sobre o autor e seu país de origem, leitura do texto (em português) em conjunto e discussão – com algumas questões previamente selecionadas.

O livro que selecionamos para discussão foi *16 Contos Latino-Americanos* - coletânea de contos organizada por Martha Muñoz de Coronado (1992) -, composto por narrativas de diversos autores famosos e importantes na América Latina, como Júlio Cortázar, Gabriel García Márquez e Mario Benedetti. Decidimos, então, trabalhar com três contos desse livro, sendo cada encontro mediado por duas ou três de nós. Cada texto tinha sua particularidade, mas, apesar disso, todos eles estavam entrelaçados de alguma forma a partir das temáticas envolvidas.

No primeiro encontro, discutimos sobre o conto "A rã que queria ser uma rã autêntica", de Augusto Monterroso. O conto narra a história de uma rã que, cansada de ser confundida com um sapo, decide se tornar uma rã autêntica. No entanto, ao se esforçar para ser diferente das outras, acaba se transformando em um monstro. O conto é uma crítica humorística à busca obsessiva por autenticidade e originalidade, mostrando como às vezes nossos esforços para nos destacarmos podem nos levar a resultados indesejados. Durante o encontro, houve uma apresentação do projeto e uma breve introdução sobre o autor e sua relação com a escrita. Após a leitura do conto (em português), os alunos debateram sobre os temas de autenticidade e comparação presentes na narrativa, relacionando-os à influência das redes sociais e dos padrões de beleza impostos pela sociedade.

No segundo encontro foi abordado o conto "Como um simples estudante", de Senel Paz. Nessa história, o protagonista é um estudante cubano que se vê confrontado com algumas das suas decisões. O conto explora temas como a vida estudantil, a responsabilidade individual e as consequências das escolhas. Nesse encontro, os participantes demonstraram maior conforto e interação, compartilhando reflexões sobre o enredo e os personagens. Como o



conto apresenta o cotidiano de um estudante, houve uma identificação com os alunos, já que eles estão na mesma fase que o personagem da história – fase de preparação para o vestibular e o ingresso para a faculdade. Além disso, houve uma troca de recomendações de leitura entre os alunos, e uma discussão sobre o impacto da educação na busca por identidade e aceitação social.

O terceiro encontro foi realizado no auditório (devido ao uso da sala de leitura para outra atividade da escola), e concentrou-se no conto "Flor de sisal", de Magali García. A história aborda temas como traição e o "feminino", através do relato de uma jovem universitária que se envolve com um professor universitário enquanto observa a vida de Clotilde e a traição do marido dela com uma bibliotecária. O conto explora as complexidades das relações humanas, o preconceito, comportamento masculino, rivalidade feminina e toxicidade em relacionamentos. Antes da leitura do texto, nós apresentamos aos participantes informações sobre a autora e sua obra. Durante a discussão do conto, foram abordados temas como traição, ridicularização e dependência emocional em relacionamentos amorosos.

Ao final, como atividade de conclusão, foram propostas atividades que remetessem aos contos lidos e sua discussão, como a elaboração de um roteiro de novela, um relato autobiográfico por áudio (diário) e uma paródia de uma fábula. Dessa forma, a última data foi utilizada exclusivamente para que os alunos apresentassem os trabalhos desenvolvidos.

Apesar das expectativas para uma discussão final e para a entrega das atividades propostas, o número de contribuições foi limitado. Por ser um período de encerramento de semestre, pouquíssimos alunos estavam indo à escola, sendo assim, o encerramento do clube não teve a presença de muitos participantes. Entretanto, por meio dos alunos presentes, foi possível ver suas habilidades de escrita e criatividade para desenvolver histórias – e foram recebidos retornos e manifestações positivas, tanto dos docentes quanto dos discentes, para a continuidade dos encontros do Clube do Livro.

3. A escolha do tema e dos textos selecionados



Como já mencionado, o *Clube do Livro: Vozes Latino-americanas* foi uma das ações realizadas dentro do projeto do PIBID. Portanto, essa atividade foi pensada e planejada de forma alinhada ao propósito interculturalista do projeto como um todo. Assim, de acordo com as leituras teóricas que guiaram nossa prática, buscamos mais uma vez conectar os alunos com as culturas dos países hispano-falantes, por meio de obras literárias, construindo pontes culturais junto a eles, além de nos desenvolver como mediadores culturais (Serrani, 2005). Nesse contexto, o *Clube do Livro* buscou cumprir com esse objetivo através de uma atividade de mediação de leitura e discussão, a partir da literatura latino-americana.

A escolha por trabalhar com o livro *16 Contos Latino-Americanos* foi proposta pelas professoras orientadoras, uma vez que a obra fazia parte do acervo da sala de leitura da escola, o que facilitaria o seu acesso tanto a nós, bolsistas, quanto aos alunos. Além disso, a possibilidade de trabalhar com contos foi vista de maneira positiva, já que são textos curtos e de fácil leitura para aqueles que não estão habituados. Isso também possibilitou que cada encontro fosse dedicado a um texto diferente, ampliando o repertório cultural dos alunos. Em relação aos contos escolhidos, dentre a gama que o livro oferecia, nos revezamos na leitura do livro e nos reunimos, para discutir quais pareciam mais adequados para o *Clube do Livro*. Durante o processo de escolha, alguns aspectos se tornaram relevantes na tomada de decisão: extensão do texto, nacionalidade do autor, temas abordados que pudessem fomentar discussões relevantes - o aspecto mais importante.

Durante a etapa de planejamento, optamos por realizar a leitura dos textos de forma conjunta com os participantes durante o próprio encontro. Essa decisão foi tomada pensando que o *Clube do Livro* seria uma ação que se estenderia a todas as turmas do Ensino Médio, incluindo aquelas com as quais não havíamos tido contato frequente nas atividades do PIBID, dificultando, assim, nosso acompanhamento para lembrá-los da atividade de leitura em casa. Em todos os encontros recebíamos novos alunos participantes, os quais não sabiam de antemão qual seria a leitura da vez. Sendo assim, tornou-se importante escolher textos mais breves que não demandassem muito tempo de leitura durante os encontros e que prendessem



a atenção dos alunos. Dessa forma, também foi possível que os próprios alunos se voluntariassem e se dividissem para realizarem a leitura em voz alta, em português.

Visando ampliar o máximo possível o repertório cultural dos alunos, dentro da quantidade limitada que tínhamos de encontros do *Clube do Livro*, priorizamos abordar autores de países diferentes. Desse modo, parte dos nossos encontros se dedicava a um trabalho cultural em relação ao país do autor, tratando de sua localização e um pouco da sua história e questões sociais que se relacionassem ao conto. Ao observar o interesse dos alunos da escola por música, decidimos trazer recomendações musicais do país em destaque em cada ocasião, fornecendo-lhes a oportunidade de conhecer novos artistas e estilos musicais, ampliando seus horizontes nesse quesito e fomentando seu contato com a língua espanhola.

Por último, o aspecto mais significativo na escolha dos contos foram os temas abordados que poderiam suscitar discussões interessantes para os alunos e condizentes com questões da sua realidade. Um dos objetivos de nosso trabalho era desenvolver propostas educativas que não fossem desconectadas da realidade dos alunos. Em conformidade com Candau (2011), buscamos construir um projeto que contribuísse para que a escola se mantenha atualizada com o contexto de seus jovens, a fim de que estes não sejam distanciados do processo de ensino. A escola em que estávamos inseridas se mostrava engajada com questões sociais atuais, abrindo espaço para o diálogo no ambiente escolar e incentivando seus alunos a participarem de atividades nas quais pudessem desenvolver seu pensamento crítico. Dessa forma, pudemos nos sentir confortáveis e encorajadas a realizar ações como a do *Clube do Livro*, na qual visamos o desenvolvimento de reflexão e discussão entre os estudantes.

Portanto, para o primeiro encontro, escolhemos o conto “A rã que queria ser uma rã autêntica” do autor guatemalteco Augusto Monterroso. A escolha desse texto foi principalmente motivada por aspectos que pudessem engajar os alunos em seu primeiro contato com o *Clube do Livro*. Sendo assim, pontos relevantes para a escolha foram a brevidade do texto e a sua relação com o gênero literário da fábula, com o qual os alunos estão



familiarizados, facilitando sua leitura e a compreensão. Em relação à temática, o conto se mostrava produtivo para que levantássemos discussões acerca de autoimagem e autoestima, identidade e aceitação social. Estas são questões que estão presentes de forma enfática durante a fase da adolescência, especialmente dentro da escola, e ainda mais acentuadas com a ascensão das redes sociais, nas quais esses jovens estão intensamente inseridos.

Para o segundo encontro, optamos pelo texto “Como um simples estudante”, do escritor cubano Senel Paz, justamente por trazer um relato de um jovem na fase escolar. Além disso, mais uma vez pudemos trabalhar a temática da comparação e da necessidade de aprovação social dentro da escola e suas consequências na vida emocional e social dos adolescentes. Como resultado, os alunos poderiam se sentir profundamente identificados ao se depararem com a literatura ilustrando vivências que fazem parte da experiência estudantil. Assim, rendendo-lhes reflexões e diálogos acerca de si mesmos, de seus colegas e do ambiente escolar.

Por fim, “Flor de Sisal”, escrito pela autora porto-riquenha Magali García, foi a escolha para o terceiro encontro. No primeiro momento, o fato de Magali ser a única escritora mulher da coletânea de contos latino-americanos se colocou como um fator relevante para que trouxéssemos seu texto para o *Clube do Livro*. O seu conto traz personagens mulheres representantes de arquétipos femininos típicos, e que estão orbitando ao redor de um personagem masculino. Em virtude disso, vimos nessa escolha uma oportunidade de trabalhar com a questão dos papéis de gênero, especialmente no que diz respeito às relações amorosas. Ademais, o conto também se mostrava proveitoso para gerar reflexões acerca da dependência emocional amorosa, do tratamento da traição na sociedade e da ridicularização da vítima, tópicos que estavam sendo trazidos à tona naquele momento devido a casos midiáticos. Com isso, os alunos poderiam desenvolver seu pensamento crítico em relação a questões sociais relevantes e que os atingiam naquele momento ao serem reverberados na *internet*.



4. Expectativas e decisões

Toda a atividade envolvida no *Clube do Livro* aconteceu muito rápido, com um breve período para elaboração e execução do projeto. Então, anseios e angústias foram frequentes nesse período inicial e anterior ao Clube também. No momento da elaboração da proposta do projeto, tínhamos expectativas em relação ao que seria realizado. O principal objetivo era engajar os alunos na leitura, um grande desafio, considerando as diversas distrações e responsabilidades que os alunos enfrentam atualmente. Sabemos que leitura não deveria ser vista apenas como uma tarefa escolar, mas como uma atividade prazerosa e enriquecedora que a escola deve incentivar. Como afirma Cosson (2018),

[...] os livros falam por si mesmos ao leitor. Afinal, se lemos as obras literárias fora da escola com prazer sem que nos sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisa se ocupar de tal forma de leitura? A resposta para essa pergunta está na desconstrução do sofisma que ela encerra. Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. (Cosson, 2018, p. 26).

Nesse sentido, o grupo pretendia promover discussões significativas durante os encontros, onde os alunos pudessem compartilhar suas percepções, sentimentos e interpretações dos textos lidos, exercitando os mecanismos de interpretação. Além disso, outra expectativa era relacionar os temas literários com questões culturais e contemporâneas, trazendo sensibilização à questão da literatura latino-americana a partir de textos que trouxessem identificação com a vida cotidiana dos alunos – experiências vividas na escola, na vida pessoal ou temáticas com grande destaque nas redes sociais. Isso permitiria que os alunos vissem a relevância da literatura em suas próprias vidas e contextos sociais, auxiliando, simultaneamente, em uma compreensão mais profunda dos textos e das situações vividas. A literatura, nesse sentido, seria uma ferramenta para explorar temas atuais, como identidade, relações interpessoais, e questões sociais e culturais. De acordo com Cosson (2018),



(N)o exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2018, p. 27).

Para alcançar essas expectativas, algumas decisões estratégicas foram tomadas. Primeiramente, como vimos, houve uma cuidadosa escolha de contos variados e relevantes. A diversidade de temas e estilos literários foi essencial para manter o interesse dos alunos e garantir que diferentes perspectivas e experiências fossem exploradas. A seleção dos contos levou em consideração seu potencial em motivar boas discussões e a conexão com outras manifestações culturais, como músicas, imagens, vídeos ou outras obras literárias.

A definição de um cronograma foi outra decisão importante, pois foi difícil para o grupo estabelecer datas e horários que fossem convenientes para a maioria. No final, o planejamento, apesar de desafiador para ser elaborado, contribuiu para o sucesso do *Clube do Livro*. Com o passar dos encontros, as atividades foram sendo executadas de uma maneira exemplar e as PIBIDIANAS foram agraciadas pela boa recepção e participação dos alunos.

5. Pontos positivos

A aplicação da proposta do *Clube do Livro* resultou em vários aspectos positivos que evidenciaram o sucesso da iniciativa. Primeiramente, houve um aumento significativo na interação com os alunos ao longo dos encontros. Inicialmente, muitos se mostraram tímidos e hesitantes em compartilhar suas opiniões. No entanto, à medida que os encontros avançaram, eles se sentiram mais à vontade para expressar suas ideias e participar ativamente das discussões. O primeiro encontro foi marcado por uma grande participação dos alunos. Esse momento fortaleceu o contato e o envolvimento dos estudantes ao longo de toda a atividade.

O que impactou foi a estratégia de divulgação do projeto. Cada uma de nós, responsáveis pelo *Clube do Livro*, enfrentou o desafio de promover o evento de maneira eficaz, indo além das simples postagens em murais ou redes sociais. Cada sala de aula se tornou um espaço importante para o contato direto com os alunos, principalmente de turmas que não



fazíamos o acompanhamento, via PIBID. Então, entramos nas salas e apresentamos a proposta, seus objetivos e os benefícios de participar da atividade. Esse desafio foi mais do que uma mera divulgação, foi um esforço consciente e coletivo para despertar a motivação dos alunos. Ao interagir diretamente com eles foi possível escutar as suas expectativas e entender cada um.

Outro ponto positivo foi a qualidade das discussões geradas pelos contos selecionados. As narrativas escolhidas conseguiram envolver os alunos de maneira profunda, levando a debates relevantes. Como vimos, os temas abordados nos contos, que incluíam questões de identidade, relações interpessoais e conflitos sociais, se conectam com as experiências e reflexões dos alunos, tornando as discussões não apenas literárias, mas também pessoais e significativas. Assim, foi possível conhecer os assuntos de interesse dos alunos e suas habilidades em elaborar opiniões, argumentos e de interpretação de textos.

Por fim, o *feedback* positivo recebido tanto de docentes quanto de discentes foi um indicador claro do impacto positivo da proposta. Professores e alunos expressaram seu apreço pela iniciativa e destacaram a importância de continuar com os encontros do *Clube do Livro*, mesmo depois do término do projeto do PIBID na escola. A valorização do projeto pelos participantes e pela comunidade escolar mostrou que a atividade atingiu seus objetivos e gerou um impacto para mais propostas nesse nível.

6. Aspectos a serem aperfeiçoados

Assim, em geral, o *Clube do Livro* impactou de maneira muito positiva a escola. Entretanto, há alguns aspectos que poderiam ser aperfeiçoados para que todos pudessem obter ainda mais proveito dessa atividade. Nesse sentido, o principal fator que nos trouxe dificuldades foi a realização do *Clube do Livro* no último trimestre do ano. Por consequência, o nosso último encontro, dedicado à entrega das atividades de produção criativa, acabou acontecendo na primeira semana de dezembro, quando a maioria dos alunos já não estava



mais indo à escola. Dessa forma, infelizmente tivemos um número limitado de contribuições em relação às atividades por parte dos estudantes.

Além disso, após a finalização do projeto, evidenciou-se como era indispensável pensar em estratégias para incentivar os alunos a produzirem as atividades propostas para que houvesse maior participação nesse quesito. Algumas possibilidades que poderiam ser consideradas são: elaboração de atividades mais curtas e sucintas para serem realizadas ao fim dos encontros, atribuição de nota pela participação ou entrega de certificados para aqueles que além de comparecerem aos encontros, também desenvolvessem suas produções criativas.

7. Aspectos formativos para a docência

Tanto o PIBID quanto o *Clube do Livro* nos proporcionaram grandes aprendizados e experiências para a nossa futura vida docente. Tivemos a oportunidade de vivenciar a elaboração de um projeto, desde seu planejamento (diferente de um plano de aula) até a ação propriamente dita. Com isso, experienciamos a organização, o “planejar”, a elaboração de encontros, trazendo uma boa bagagem para nós como futuras professoras.

Toda a interação e motivação demonstrada pelos alunos, professores e coordenadores, nos incentivou e, certamente, influenciou positivamente para seguir nesse longo caminho que traçaremos na vida acadêmica. Além disso, uma ótima experiência que tivemos foi a da elaboração dos materiais e discussões para as mediações nos encontros, promovendo uma atividade de troca entre os alunos e um espaço para discussões bem contundentes e fundamentadas.

Um aspecto significativo foi o desenvolvimento de habilidades de mediação e facilitação de discussões. Durante os encontros do *Clube do Livro*, aprendemos a planejar e pensar em atividades envolvendo a literatura, conduzindo conversas sobre os contos. Refletimos continuamente sobre a importância de adaptar os encontros de acordo com as características específicas dos estudantes observados. O reconhecimento dos diferentes



estilos, leituras, interpretações e contextos culturais dos alunos foi essencial para criar uma experiência literária enriquecedora.

8. O que mais me marcou

Para terminar este texto, cada membro do grupo escreveu um depoimento pessoal sobre alguns dos aspectos do projeto que considerou mais marcantes.

Por Autora 1

Como uma das coordenadoras do PIBID, posso dizer que o que mais me marcou foi ter a oportunidade de vivenciar o processo de formação inicial de minhas alunas da licenciatura de uma forma diferente: através da experiência de estar na sala de aula desde o começo de sua formação acadêmica. Há 10 anos atuo na formação de professores e na supervisão de atividades de estágio - o que acontece no final do curso -, no entanto, no PIBID, tive a oportunidade de fazer uma supervisão parecida com a do estágio, mas com estudantes ainda no começo de seu curso. Para mim, ficou claro que o projeto proporciona uma formação inicial muito mais completa e condizente com a realidade da educação formal. Isso porque ao mesmo tempo em que as universitárias cursam sua graduação, estão em contato com a escola, com a sala de aula, os estudantes e a professora supervisora. Esse contato incide diretamente na formação das licenciandas, trazendo uma melhor compreensão das habilidades a serem desenvolvidas para que possam atuar, futuramente, na docência. Assim, uma proposta como a do *Clube do Livro*, fez com que elas mobilizassem muito do que já tinham aprendido na universidade, mas também, fez com que fossem em busca de outros materiais e referências teóricas, fez com que entendessem as necessidades de ajustes de suas propostas preliminares, a partir da prática que vinham vivenciando na escola. Assim, a experiência de coordenação do PIBID proporcionou o que vimos procurando estabelecer como objetivo de formação nos cursos de licenciatura da UNIFESP: uma formação crítica que traga autonomia ao professor. Só a partir dessa formação cada estudante será capaz de agir como um profissional que



consegue analisar e compreender seu contexto de trabalho, selecionar e/ou buscar os instrumentos de atuação e transformação de seu contexto e avaliar, de forma crítica, sua atuação. O desenvolvimento do *Clube do Livro* trouxe muitos desafios para o grupo, mas acredito que enfrentar esses desafios nos mostrou que o caminho para uma atuação efetiva na educação é feita de momentos como esses, em que acreditamos no potencial do projeto e não desistimos de fazer com que ele aconteça. Os retornos trazidos pelos estudantes da escola e pelos professores que participaram da atividade nos mostraram a relevante contribuição do PIBID e do *Clube do Livro* durante o ano de 2023. E, para mim, é nítido ver como essa atividade impactou positivamente na formação das licenciandas envolvidas, fundamentalmente, no que se refere ao papel da literatura na escola.

Por Autora 2

O que mais me marcou no *Clube do Livro: Vozes Latino-americanas* foi a divulgação e seleção dos textos. Na escolha dos contos, fiz o meu melhor, sabendo que participaria apenas do planejamento porque não poderia participar dos encontros. Após a leitura de todos os contos do livro, minha primeira ideia foi selecionar os que mais me agradaram. No final, alguns contos me chamaram atenção, mas só dois contos foram escolhidos para discussão nos encontros: "Uma Rã que Queria Ser Autêntica", de Augusto Monterroso. Sou fã dos seus microcontos e estava na expectativa de que esse conto, que mais parece uma fábula, fosse escolhido. O outro foi "Como um Simples Estudante", de Senel Paz. Eu não conhecia e selecionei por ser curto, mas não esperava que ele fosse um dos escolhidos.

A divulgação me marcou por ser desafiadora. Eu não imaginava que seria tão trabalhoso passar por mais de 10 salas divulgando o projeto, batendo em cada porta, pedindo licença aos professores e fazendo uma breve apresentação. No entanto, foi interessante conhecer cada sala de aula, observar as reações dos alunos e quantos estavam interessados. Foi frustrante ter a recusa de alguns professores, preocupados em não interromper a aula, ou a desmotivação de alguns que diziam coisas como: "eles não gostam disso, não adianta



chamar". No final, os alunos que escutaram essa fala não mostraram interesse em participar. Isso mostra o quanto a motivação de um professor é importante, independentemente da disciplina. Acredito que o erro foi não ter uma forma convincente de mostrar ao professor e alunos que a leitura faz diferença, que o *Clube do Livro* faz diferença, mas infelizmente não consegui mostrar isso naquele momento.

Mesmo com essas dificuldades, conseguimos concluir uma etapa entre muitas que vieram e ainda estão por vir. Acredito que, no final das contas, o *Clube do Livro* deixou uma marca e pode ter motivado outros a se engajarem em propostas semelhantes. Inclusive, o projeto de sessão de curtas que realizamos no final do PIBID, chamado *Pueblos Migrantes*, foi uma prova de que nossa proposta foi influente para novas propostas que reunissem alunos em um espaço para discussão e debate.

Acredito que, embora não tenha impactado a todos, alguns perceberam o verdadeiro valor da iniciativa. Isso é o ensino, a diferença na vida de um aluno importa, mesmo que seja só um.

Por Autora 3

Sinto que o *Clube do Livro* foi uma experiência muito gratificante, mas, sem dúvidas, bem desafiadora. Com os planejamentos, elaboração de materiais, discussões, sinto que obtivemos uma grande carga para nossa futura vida docente. Além disso, a oportunidade de conduzir uma discussão com jovens tão engajados e interessados me deixou extremamente realizada pois vejo que, realmente, trouxemos pautas, textos e conhecimentos que, de alguma forma, se relacionaram com a vida real, com as vivências desses discentes. Recebemos elogios dos professores, coordenadores, diretores e pedidos para a continuação do projeto. Nada paga esse interesse e retorno tão positivo de uma atividade que, muitas vezes, ficamos receosas em realizar, por conta dos prazos, outros compromissos e demandas.



O *Clube do Livro* trouxe a literatura de uma forma real, de uma forma dinâmica. Os alunos puderam, realmente, se expressar e se identificar com as discussões. Nada melhor do que essa entrega feita pelos alunos.

Por Autora 4

Todo o projeto do PIBID foi uma experiência valiosa por permitir que tivéssemos um contato real com a sala de aula desde o início da nossa formação universitária, o que me trouxe segurança para a escolha da licenciatura. Nesse sentido, o *Clube do Livro* foi especialmente marcante para mim ao nos proporcionar a oportunidade de trabalhar com a literatura de uma forma diferente da qual geralmente estamos habituados na escola. Nós tivemos a chance de não apenas transmitir conhecimentos literários teóricos, mas pensar um projeto visando o incentivo à leitura e o uso da literatura para criar uma conexão com os alunos, ao mesmo tempo que buscávamos aproximá-los dela. Assim, o trabalho de escolher cada texto com o objetivo de provocar discussões relevantes para a realidade dos alunos e de forma que eles pudessem se identificar com as questões e temáticas levantadas enriqueceu nossa formação docente em um outro nível. Dessa forma, foi uma tarefa que me ajudou a desenvolver uma prática mais crítica, dialógica e que tenta entender os jovens.

Além disso, trabalhar com a literatura latino-americana foi outro aspecto que me marcou de maneira especial. É um tanto frustrante pensar como nós, brasileiros, muitas vezes seguimos distantes das culturas presentes nos países que nos cercam. Sendo assim, se tornou muito animador poder desenvolver projetos dentro de uma escola visando essa aproximação cultural, além de ter sido muito positivo para pensarmos uma prática docente mais interculturalista desde o início da graduação - o que certamente trará frutos positivos para mim, como futura professora. Por outro lado, é preciso reconhecer os desafios que enfrentamos durante o desenvolvimento do *Clube do Livro*, seja pelas outras demandas e responsabilidades que possuíamos com o PIBID e com a universidade, ou pelas questões que surgiam com o próprio desenrolar da ação. Gostaríamos de ter tido mais tempo para o



planejamento e a realização do clube, mas dentro desse cenário pudemos aprender a definir nossas prioridades e trabalhar de forma alinhada com os prazos que tínhamos - ensinamentos que irão beneficiar nossa formação docente. Da mesma forma, foi desafiador pensar nos tópicos de discussão de cada conto e em estratégias para incentivar a participação dos alunos a fim de que o debate fluísse de forma produtiva, mas por fim pudemos realizar o *Clube do Livro* com sucesso e o finalizamos com feedbacks muito animadores. Ao final de tudo, o resultado mais gratificante do projeto foi escutar alguns alunos nos revelarem como gostaram do projeto e demonstrarem seu interesse por uma continuação a fim de manterem a sala de leitura em uso.

Por Autora 5

O que mais me marcou foi o fato de poder fazer parte de um projeto que incentivou a leitura e a promoção de um espaço onde os alunos se sentiram à vontade para expressar suas opiniões e ideias. Me dirigir a estudantes de Ensino Médio em uma atividade extraclasse foi uma experiência muito diferente da que é vivida em sala de aula, mas encontro um ponto em comum entre essas duas situações: as duas requerem resiliência.

Na verdade, pude perceber que a docência no geral requer resiliência. É uma característica necessária para lidar com imprevistos e diversos cenários possíveis (tendo em mente ideias alternativas que possam ser aplicadas nesses casos), e isso me trouxe novas perspectivas a respeito do ensino.

O *Clube do Livro* foi um projeto enriquecedor que me trouxe satisfação, pois viver um pouco da docência antes mesmo de finalizar a graduação, ainda nos primeiros passos rumo à formação em licenciatura, é uma oportunidade rara. Além disso, receber retornos positivos quanto ao projeto que desenvolvemos torna tudo ainda mais especial. Saber que o clube despertou mais o interesse dos alunos pela leitura e por atividades assim me faz sentir como se tivéssemos cumprido a nossa parte.



8. Referências

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-37.

CORONADO, Martha Muñoz de (org.). *16 contos latino-americanos*. São Paulo: Ática, 1992.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Educação linguística*. Revista Sede de Ler. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 5-8, 2021.

SERRANI, Silvana. O professor de língua como mediador cultural. In: _____. *Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005. p. 15-27.



Os projetos de literatura no PIBID-Unifesp (2022-2024): um relato de experiência

Júlio de Souza Vale Neto¹
Luís Fernando Prado Telles²
Ana Julia Mansano Floriano³
Beatriz Nascimento Ferreira⁴
Bruna Rodrigues Palhano de Oliveira⁵
Tatiana Sayumi Duaibes Seki⁶
Amabilin Strombeck dos Santos⁷
Leandro Sales Gonçalves⁸
Leonardo Santos da Silva⁹
Nicolle Lima Nogueira¹⁰

¹ Professor da subárea de Ensino de Literatura da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Possui bacharelado (1999) e licenciatura (2000) em Letras, mestrado (2005) e doutorado (2011) em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor supervisor do estágio supervisionado em Língua Portuguesa e suas Literaturas no curso de Letras da UNIFESP. E-mail: julio.valle@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1356-752X>

² Professor de Teoria Literária da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Possui bacharelado e licenciatura em Letras (1997), mestrado (2000) e doutorado (2009) em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolveu pesquisa de Pós-Doutorado junto ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP) durante os anos de 2013 e 2014. Possui especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: luis.telles@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1000-5118>

³ Graduanda em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid (2022-2024). E-mail: ana.mansano@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0404-1648>.

⁴ Graduanda em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid (2022-2024). E-mail: b.ferreira30@unifesp.br

⁵ Graduanda em Letras -Português pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid - Letras (2022-2024). E-mail: bruna.rodrigues@unifesp.br

⁶ Graduanda em Letras -Português-Francês pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid -Letras (2022-2024). E-mail: tatiana.sayumi@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8333-6305>

⁷ Graduanda em Letras - Português-Francês pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid - Letras (2022-2024). E-mail: amabilin.strombeck@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5891-5439>

⁸ Graduando em Letras -Português pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid - Letras (2022-2024).E-mail: leandro.sales@unifesp.br.

⁹ Graduando em Letras -Português pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid - Letras (2022-2024). E-mail: leonardo.santos08@unifesp.br.

¹⁰ Graduanda em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista do Projeto Pibid (2022-2024). E-mail: nl.nogueira@unifesp.br.



RESUMO

Este artigo apresenta duas propostas envolvendo o texto literário desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, durante os meses de novembro de 2022 a abril de 2024. Inicialmente, faz-se um breve histórico do Programa e do Projeto Interdisciplinar concebido pelo curso de Letras da Unifesp, no qual as referidas propostas se incluem. Além disso, descrevem-se a dinâmica das reuniões realizadas e os pressupostos teóricos que sustentaram as atividades, nas escolas, por parte dos bolsistas. As propostas são descritas mais especificamente num momento posterior, depois do qual se faz um balanço desta experiência inicial com o programa, que se mostrou bastante produtiva para os diferentes participantes, na escola e na universidade.

Palavras-chave: Pibid; literatura; *slam*; canção popular brasileira, ensino de literatura.

ABSTRACT

This article presents two pedagogical proposals involving literary texts. They were implemented between November 2022 and April 2024, within the scope of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships, PIBID. Initially, a brief history of the Program is provided. In the second part, the Interdisciplinary Project of the Language and Literature course at Unifesp, in which the proposals are included, is described. Furthermore, the meetings held and the theoretical assumptions that supported the activities applied in schools are discussed. The specific proposals are then described. Finally, an evaluation of this initial experience is provided, which proved to be quite productive for the various participants, both in schools and at the university.

Key words: literature; slam; brazilian popular song, literature teaching.

1. Introdução:

No final de 2007, publicou-se o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição à qual se vincula o programa, ele “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (CAPES, 2023). Visando a esse objetivo, concedem-se “bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede



pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES)”, que desenvolvem, em conjunto, propostas didáticas a serem implementadas nas escolas participantes durante os 18 meses de vigência do projeto.

Segundo Silveira, a “premissa inicial” do programa, no edital de 2007, privilegiava “a atuação de estudantes dos cursos de licenciatura em química, física, matemática e biologia nas escolas públicas de educação básica”. A escolha, naquela oportunidade, justificou-se “em função da baixa procura por essas licenciaturas, como também, pela alta evasão nesses cursos” (SILVEIRA, 2017, p. 52). Com o passar dos anos, porém, o programa ampliou-se consideravelmente, passando a integrar várias áreas do conhecimento. A título de comparação, o edital N° 23 de 2022, ao qual se filiou o subprojeto de que se ocupa este relato, prevê a participação de 18 áreas distintas, além dos “cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo” (CAPES, 2022).

O subprojeto submetido à CAPES pelo curso de Letras da Unifesp, no escopo do referido edital, caracterizou-se como interdisciplinar. Sob a coordenação institucional do Prof. Emerson Izidoro e sob a coordenação de área da profa. Beatriz Critelli, o subprojeto contou, em sua elaboração e acompanhamento, com a participação de docentes de diferentes áreas: de Estudos da Linguagem, Beatriz Critelli (Libras) e Rafael Minussi; de Estudos Literários, Júlio Vale e Luís Telles; de Língua Espanhola, Greice de Nóbrega e Souza e Rosângela Dantas. As atividades tiveram início em novembro de 2022 e foram concluídas em abril de 2024.

Inicialmente, o subprojeto foi contemplado com 16 bolsas, às quais foram acrescentadas, passado o semestre inicial, outras 8. Com isso, foram integrados ao Pibid, no total, 24 bolsistas de diferentes licenciaturas do curso de Letras. As propostas foram aplicadas em duas escolas da rede pública estadual do município de Guarulhos – SP: E.E. Vereador Antônio de Ré e E.E. Zilda Graça Martins de Oliveira. Operacionalmente, cada grupo de alunos ficou sob a coordenação mais direta de dois docentes da Universidade, com os quais se realizavam reuniões periódicas. Para o recorte deste relato de experiência, que se ocupa das propostas desenvolvidas, predominantemente, no âmbito dos Estudos Literários, os estudantes foram acompanhados pelos professores Júlio Vale e Luís Telles.



De início, as reuniões periódicas envolveram a totalidade dos estudantes e coordenadores do subprojeto. Em se tratando da primeira experiência do curso de Letras da Unifesp com o PIBID, pareceu-nos relevante, naquele momento, compreender o funcionamento do programa a partir de experiências desenvolvidas por colegas da área, em edições anteriores, em outras universidades. Foram objeto de discussão, com este objetivo, os textos “O Impacto do Pibid na Formação de Professores na Área de Literatura”, de Ana Maria Ferreira Côrtes e Marcos Aparecido Lopes, e “Ensino de Língua Estrangeira e Gêneros Textuais”, de Laura de Almeida e Luciene Monjardim. Especificamente voltado para o ensino de literatura, o texto de Côrtes e Lopes, que recorda as atividades desenvolvidas no contexto do PIBID da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) entre os meses de março a junho 2013, mostrou-se bastante relevante para a estruturação dos trabalhos relacionados aos Estudos Literários. Com base numa proposta com foco na literatura fantástica, aplicada numa turma de 9º ano de uma escola municipal de Campinas-SP, foi possível conhecer um desenho plausível, dentre tantos outros, para um projeto da área integrado ao programa. A partir desse referencial bibliográfico inicial, deu-se, assim, um primeiro contato com aspectos essenciais para o bom encaminhamento das atividades: os princípios teóricos de base, a definição dos temas, a escolha dos textos, a metodologia de leitura, o estabelecimento do cronograma, a divisão do trabalho e a interlocução com a comunidade escolar são, apenas, alguns deles.

Ainda neste momento inicial, mais abrangente, o grupo todo leu o texto de Alexandre Barbosa Pereira, “A Juventude como Questão: alteridades e autoridades em escolas da periferia de São Paulo”. A partir dele, foi possível discutir, com a presença do autor, aspectos de relevo, seja para o melhor conhecimento da cultura escolar, compreendida como um todo, seja para, de modo mais específico, a compreensão mais acurada de peculiaridades dessa cultura nas periferias da cidade de São Paulo, com as quais uma das escolas do PIBID-Letras, localizada em um bairro periférico de Guarulhos, guarda numerosos pontos de contato, seja do ponto de vista socioeconômico, seja do ponto de vista educacional e cultural. Sob o ponto de vista da observação desenvolvida pelos bolsistas, que nesta altura já visitavam, semanalmente, a escola participante do programa, a discussão constituiu oportunidade, portanto, de estabelecer vínculos, sempre relevantes, mas



especialmente num projeto como o PIBID, entre teoria e prática.

Pode-se mesmo dizer que a observação de escola, a reflexão teórica e o estudo dos documentos oficiais caracterizaram uma tríade fundamental para a organização dos trabalhos de bolsistas e docentes participantes. Especificamente quanto à observação, no caso das propostas relativas aos Estudos Literários, as visitas semanais ocorreram na Escola Estadual Zilda Graça Martins de Oliveira, localizada no bairro Vila Carmela, região periférica de Guarulhos. O grupo de oito alunos foi subdividido em dois quartetos, que acompanharam as aulas de Língua Portuguesa de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, nas manhãs de quinta e sexta-feira. Apesar das conhecidas vulnerabilidades socioeconômicas e educacionais comuns às periferias dos grandes centros urbanos, cumpre destacar que pudemos contar, desde o princípio, na referida instituição, com uma organização escolar muito eficiente e, sobretudo, com uma constante abertura para o diálogo, seja com a Direção, seja com o Professor Supervisor.

A partir desse ambiente favorável, foi possível considerar aspectos relevantes, já nos primeiros momentos do projeto, para a estruturação das propostas a serem desenvolvidas por cada um dos quartetos, em suas respectivas turmas. Documentos essenciais, como a apostila *Aprender Sempre* e o “Caderno do Estudante” da série *Currículo em Ação*, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e presentes nas salas de aula das escolas públicas sob a sua jurisdição, foram disponibilizados pelo professor supervisor, para consulta por parte de bolsistas e coordenadores, no *Google Classroom* aberto pela coordenação para melhor acompanhamento das atividades do PIBID. Do mesmo modo, as habilidades previstas pelo *Currículo Paulista* para o 1º ano do Ensino Médio, considerando-se a grande área de Linguagens e, especialmente, “os objetos de conhecimento de Língua Portuguesa”, colaboraram ativamente para a estruturação de propostas que dialogassem, curricularmente, com os tópicos programáticos previstos para a série a que se destinavam.

A caracterização do perfil de leitura das turmas em questão, considerando-se o texto literário de modo mais direto, embora não excludente, configurou aspecto essencial para o desenvolvimento



do trabalho. Para esse fim, além da observação atenta, dos registros regulares em cadernos de notas e do diálogo semanal com os professores coordenadores da área de Estudos Literários, foi essencial, uma vez mais, o suporte do professor supervisor Daniel Correia da Silva, que forneceu, em mais de uma oportunidade, valiosas informações sobre hábitos, dificuldades, preferências e atividades regulares de leitura que se destacavam nas turmas em questão. Com o passar do tempo, ficou caracterizado que as propostas precisariam considerar, em termos muito gerais, um grupo de leitores que, no conjunto, não se mostrava particularmente inclinado à leitura dos textos literários, sobretudo em contexto extraescolar. Igualmente, ficou claro que esses alunos, como é frequente para a faixa etária da geração a que pertencem, se mostravam especialmente interessados por produtos artísticos e culturais diversos, dentre os quais figuram séries, filmes, canções de gêneros diversos (*funk*, sertanejo, *rap*, dentre outros) e programas televisivos. Também como é típico para esse grupo etário, o interesse por variadas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e, de modo relevante, pela interação via redes sociais diversas, ficou patente desde o princípio. Por fim, parecia que as chamadas “culturas juvenis” (REZENDE, p. 93, 2018) consistiam numa possível porta de entrada para as propostas em andamento, uma vez que o diálogo com o texto literário, por meio de referências familiares e contemporâneas àquele perfil de leitor, poderia propiciar, ao menos em tese, um engajamento maior nas atividades em andamento.

Daí que, do ponto de vista teórico, tenha sido fundamental trabalhar com uma concepção ampliada de literatura. Para tanto, foram organizadas reuniões periódicas de orientação destinadas ao planejamento, acompanhamento e avaliação contínua do trabalho desenvolvido na escola. Como trabalho de preparação, os grupos foram orientados a realizarem leituras destinadas à pavimentação dos princípios teóricos norteadores do trabalho com literatura. Durante os encontros de supervisão, destacam-se as discussões sobre o estatuto da arte e da literatura fomentadas pelas leituras do capítulo intitulado *O ser ou não ser da arte* e do capítulo intitulado *Literatura: o que é, como se faz*, do livro Fundamentos teóricos para o estudo das literaturas de Língua Portuguesa. (São Paulo: UAB/UNIFESP, 2022). O primeiro capítulo do referido livro propõe uma discussão acerca do estatuto da arte e chega à conclusão

de que a melhor saída não seja um resposta definitiva e universal; mas, sim, uma mudança



de perspectiva, que encare a pergunta sobre o ser da arte de modo analítico, como quer Jouve (2014), que leve em conta os aspectos contingenciais, históricos e sociais que levam algum discurso a referir-se a algo como arte. Em vez de perguntarmos sobre o que é arte, talvez devamos nos perguntar quais as instâncias de legitimação que fazem algo ser tomado como arte e quais os critérios explícitos ou implícitos que estão em jogo. Contudo, como lembra Jouve, apesar de não ser possível estabelecer uma essência para o objeto artístico, se encararmos a arte como uma prática, seria possível pensá-la no sentido transcultural, com traços comuns que atravessam diferentes culturas e diferentes tempos, tais como o fato de ser algo não utilitário, capaz de exprimir algo e ao qual é atribuído valor. Contudo, o estabelecimento de tais características nunca se dá de modo absoluto, mas sempre é condicionado, contingencial. Se a arte depende, portanto, do espaço, do contexto em que está inserida, então o estabelecimento da atenção estética no indivíduo depende da criação das condições para tanto, da elaboração de um espaço, de um contexto em que isso seja possível. Nesse sentido, a escola talvez deva ser encarada como um desses espaços privilegiados de promoção da criação da atenção estética. Para tanto, a sala de aula deve se constituir num lugar de criação de contexto para o objeto artístico se constituir enquanto tal e para a atenção estética poder ser construída, inclusive para que essa educação para a atenção estética possa modificar o olhar do aluno sobre o mundo. (TELLES, 2022, p. 70)

A partir dessa concepção não essencialista de arte, buscou-se traçar também uma perspectiva de olhar mais abrangente ao se pensar o estatuto do literário, o conceito de literatura, bem como entender em que medida os conceitos de estranhamento e de literariedade podem ajudar a organizar os pressupostos teóricos que podem dar base para as ações desenvolvidas na escola. Nessa oportunidade, as bolsistas relataram atividades desenvolvidas nas respectivas turmas que tiveram por base colocar em discussão justamente o conceito de literatura, levantando expectativas dos alunos e procurando desfazer preconceitos. Notou-se a importância da leitura coletiva de textos teóricos em dois aspectos: primeiramente, no sentido de se estabelecer paradigmas comuns para a implantação de ações na escola, em segundo lugar, no sentido de se criar repertório teórico que servisse como apoio para uma prática reflexiva acerca das práticas. Nesse sentido, a concepção explorada no segundo capítulo do referido livro serviu para alicerçar as bases dos dois projetos desenvolvidos na escola, a partir de uma concepção de literatura mais abrangente:

Nesse sentido, não seria possível dizer, a priori, o que seria literatura, mas, sim, poderíamos analisar as razões que fazem determinadas comunidades considerarem determinados discursos como sendo literatura ou não. Um dos sentidos de se entender um discurso como literatura, para Culler, está no fato de se querer valorizá-lo; considerar algo como literatura seria dotar de prestígio determinado discurso dentro de uma determinada comunidade. Então, se a literatura não possui um caráter essencial, mas depende sempre de elementos contingenciais, por outro lado, ela não seria o que simplesmente resolvemos chamar de literatura, por capricho. Como vimos, segundo Eagleton (1994), partindo do mesmo



entendimento de Culler de que a literatura seria um discurso altamente valorizado, quando algum texto é alçado à condição de literatura isso revela valores e movimentos de força de uma determinada sociedade, ou seja, sua ideologia. Os valores e os movimentos de força ideológicos seriam, então, movediços ao longo do tempo, do mesmo modo como o conceito do que seja literatura. Por essa razão considera Eagleton que alguns discursos nascem literatura, outros deixam de ser considerados como tais e a outros tal condição é imposta. Diante desse caráter fluido do que seja a literatura, Compagnon (2012) nos ensina que a tarefa de alguém que se coloca a pensar a literatura como objeto de conhecimento deve, antes, fazer o exercício da não ingenuidade, perguntando-se acerca dos pressupostos daquilo que o senso comum tende a enxergar como dado, como por exemplo a natureza literária de determinado texto, seu valor, seu sentido, sua origem, seu destino. O percurso realizado ao longo deste capítulo talvez nos ajude a enxergar a escola como um lugar menos de afirmação ou de imposição de determinados postulados do que seja a literatura e mais como um espaço de abertura para se pensar a literariedade dos discursos das mais diversas origens e naturezas, bem como um espaço do exercício da não ingenuidade diante dos fenômenos discursivos tidos como literatura. Conforme explica Culler, uma educação literária permitiria nos colocarmos de modo menos ingênuo e também menos preconceituoso diante dos discursos, visto que colocaria em suspenso a busca por uma inteligibilidade imediata de qualquer discurso, ao mesmo tempo que nos lançaria sempre à indagação sobre como os sentidos se produzem, tendo sempre como base a noção de que um discurso exerce influência sobre nós, gerando as mais diversas ordens de sensações, afetos e emoções, antes mesmo que tenhamos a chance de elaborarmos o seu sentido ou de o racionalizarmos como um objeto de conhecimento. (TELLES, 2022, pp. 71-72)

A partir dessa concepção mais alargada de literatura é que se decidiu pelo trabalho com os gêneros canção e *slam*, como exemplares culturais que podem ser chamados de literatura e que dialogam com outros gêneros e registros. Para tanto, passou-se ao trabalho com mais dois textos orientadores. Foram discutidos os textos *Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo*, de Carlos Minchilo e *Canção: ramais interdisciplinares*, de Pedro Marques. A partir da experiência de trabalho que vinha acontecendo com as turmas, foram destacados elementos importantes relativos à organização dos aspectos pedagógicos relativos às possibilidades de atividades ainda a serem feitas. Dois aspectos chamaram a atenção. Da parte do trabalho com a canção, discutiu-se como esta pode ser tratada como uma forma de literatura em si, sem que, necessariamente, se tenha de tomá-la como um meio para se chegar à literatura, mesmo porque, salientou-se, a canção popular, em muitos aspectos, já se torna de acesso não natural para o alunado. Discutiu-se como é importante o trabalho com a relação entre os aspectos formais da canção e os sentidos, como forma de proporcionar ao aluno uma experiência especial e particular de reflexão e de fruição. Da parte do trabalho com o *slam*, salientou-se o quanto esse gênero pode servir como forma de provocação quanto à construção do processo identitário dos



alunos e alunas, no sentido de proporcionar uma visão mais crítica acerca de seus processos de pertencimento. A partir dos dois textos, foi salientado como a escola deve se constituir como um espaço especial de experiência da arte e do literário, oferecendo ao/à aluno/a vivências que divergem das que chegam a eles/as no cotidiano.

Somou-se ao trabalho de preparação com os gêneros selecionados, uma reflexão mais panorâmica acerca do enquadramento de tais propostas de abordagens a partir da discussão sobre os parâmetros curriculares nacionais de ensino de língua e literatura. Para tanto, realizou-se a leitura do segundo capítulo do livro *Ensino de literaturas de Língua Portuguesa: problemas, desafios e perspectivas*. (São Paulo: UAB/UNIFESP, 2022), de autoria de Juliana Loyola e Júlio Vale. Iniciando pela discussão teórica, os grupos apontaram alguns aspectos que chamaram a atenção no capítulo em questão. Um dos pontos levantados diz respeito ao modo pelo qual os documentos oficiais preveem o trabalho com o texto literário em sala de aula, nem sempre satisfatório, por diversas razões. Em se considerando especificamente no caso do Pibid, lembra-se que os projetos propostos, de certo modo, tentam responder afirmativamente a possibilidades de trabalho produtivo presentes na BNCC. Os eixos previstos no documento – especialmente, os de leitura, produção textual e oralidade – encontram-se claramente contemplados em ambos os projetos, assim como habilidades e competências específicas arrolados na Base, tendo-se por objeto o “campo artístico-literário”.

Com base nessa discussão e tendo em vista o calendário para a realização das atividades até o final do ano letivo de 2023 e início de 2024, cada grupo concebeu, em parceria com o professor supervisor da escola, um plano de ações específico para as respectivas propostas, cujo teor será descrito, nas seções seguintes, pelos próprios alunos bolsistas.

2. Apresentação das propostas aplicadas

2.1.0 *slam* na sala de aula ¹¹

¹¹ Autores desta seção: Ana Julia Mansano Floriano; Beatriz Nascimento Ferreira; Bruna Rodrigues Palhano de Oliveira; Tatiana Sayumi Duaibes Seki.



A aplicação da proposta focada no trabalho com o gênero *slam* organizou-se em torno da implementação de uma oficina de escrita, a qual foi motivada pela necessidade de apoiar alunos que não tinham o hábito da escrita. A oficina proporcionou um espaço para que os grupos separados e escolhidos pudessem discutir temas, registrar ideias e, por fim, escrever o poema que seria utilizado na apresentação final do *slam*. O público-alvo inicial foi composto por alunos do 1º ano do Ensino Médio, que demonstravam, em grande parte, dificuldade na produção textual. Com o passar dos meses, percebemos que a composição da turma se manteve relativamente constante, notando-se, porém, um aumento progressivo no interesse do grupo em aprimorar as suas habilidades de escrita e performance. Creditamos esse engajamento à identificação com os temas abordados dentro do *slam*, como a resistência a mazelas sociais da sociedade, especialmente a periférica. Esta foi uma das razões, a propósito, que nos levaram a optar pelo trabalho com o gênero, que parecia propício a angariar o interesse da turma em questão, como revelou a fase inicial dedicada, como já referido, ao estabelecimento do perfil leitor dos estudantes.

As atividades da oficina foram realizadas semanalmente ao longo de um semestre acadêmico. Cada sessão teve a duração de duas horas, permitindo um desenvolvimento gradual e consistente das habilidades dos alunos. A oficina foi dividida em dois blocos principais, cada um com atividades específicas para alcançar os objetivos propostos. No primeiro bloco, os alunos analisaram poesias de *slammers* brasileiros, focando em temáticas, rimas e performances. Além de ouvir o áudio das poesias, os alunos também assistiram aos vídeos dos artistas, observando postura, gestos, feições e expressões, elementos cruciais para apresentações em batalhas de *slam*. Com base nas análises, os alunos começaram a rascunhar ideias em seus grupos. A utilização de mapas conceituais facilitou a interligação de conceitos e temas, ajudando na escolha da temática para os seus textos.

No segundo bloco, os alunos se dedicaram à escrita dos poemas, já mais familiarizados com a prática da escrita e registrando ideias no caderno. Este processo foi continuamente acompanhado pelo grupo de bolsistas, composto por quatro alunas que se subdividiam nas tarefas de supervisão



das leituras efetuadas e de produção textual, semana a semana. Os temas propostos foram variados e interessantes, refletindo a diversidade de ideias e experiências na vivência dos alunos. Além da escrita, os alunos começaram a pensar na futura performance dos poemas, incorporando os elementos observados durante a análise dos *slammers*.

Ao longo da oficina, observamos diversos pontos fortes no desenvolvimento dos estudantes envolvidos. Alunos que inicialmente não tinham o hábito de escrever demonstraram grande progresso, principalmente os mais tímidos ou que não pareciam demonstrar interesse no começo, conseguindo expressar suas ideias de forma clara e fluida. Houve diversidade de temas abordados nas poesias, evidenciando a criatividade dos alunos e sua capacidade de refletir sobre diferentes assuntos. Os grupos trabalharam de forma colaborativa, discutindo ideias e ajudando uns aos outros a melhorar os seus poemas e performances. Os alunos desenvolveram, ainda, uma maior consciência sobre a importância da expressão corporal e facial na performance, elementos que enriqueceram suas apresentações.

Ao final da oficina, todos os grupos haviam produzido uma primeira versão de seus poemas. Alguns grupos conseguiram produzir até quatro ou cinco textos, demonstrando um engajamento para além das expectativas iniciais. A oficina não só atingiu seus objetivos de incentivar a prática da escrita e a criatividade entre os alunos, como também proporcionou um ambiente de aprendizado colaborativo. A evolução dos estudantes ao longo do projeto foi evidente, refletida na qualidade dos *slams* produzidos e na confiança demonstrada durante as performances.

Em termos mais precisos, as atividades foram orientadas pelo cronograma que segue abaixo. Importa observar que a definição dos textos e abordagens passou por um processo contínuo de revisão e adaptação às circunstâncias as mais diversas, todas elas objeto de discussão com os professores coordenadores e, especialmente, com o professor supervisor da escola. Foram contemplados, nesse âmbito, ajustes considerando-se o calendário escolar, a resposta da turma às atividades até então sugeridas, os refinamentos de ordem teórica e a seleção de textos que pudessem dialogar, mais ativamente, não só com o perfil da turma, mas também com a BNCC do Ensino Médio. Trata-se de uma prática, igualmente, encorajada pela *Base*, como se verifica, inclusive, no estímulo a “situações de trabalho mais colaborativas”, citando-se expressamente o *slam* como



possível gênero a ser trabalhado em “núcleos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 472). Trata-se, exatamente, do tipo de proposta a que nos dedicamos. Ainda em relação a este último ponto, observe-se, no cronograma, a tentativa de estabelecer diálogos entre o *slam* e textos canônicos da literatura brasileira, como a poesia modernista de Carlos Drummond de Andrade. Trata-se de uma estratégia para contemplar, de um lado, “as produções das culturas juvenis contemporâneas” (dentre as quais, mais uma vez, figura expressamente o *slam*) e, de outro, “a leitura de obras significativas da literatura brasileira, (...) tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico” (BRASIL, 2018, p. 514).

Data	Atividade
PARTE 1: Introdução Geral	
18/08/2023	<ul style="list-style-type: none"> Introdução sobre o que é literatura, abordando principalmente o <i>slam</i> e seus temas sociais, apresentando vídeos pelo YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dbMz67uSQXQ
25/08/2023	<ul style="list-style-type: none"> Início da sequência de vídeos de apresentações de rodas de <i>slam</i>. Análise da tabela de poesias comparando um poema de Carlos Drummond de Andrade (“Memória”) com o <i>slam</i> de Lucas Konka (“Calma, senhor, não atira”).
01/09/2023	Revisão sobre o <i>slam</i>
1º BLOCO	Análise de textos com ênfase em temas, estruturas, rimas, performance etc. Dinâmicas em grupo com a supervisão dos bolsistas.
15/09/2023	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise detalhada do poema “Calma, senhor, não atira”. Análise da performance (vídeos): “Calma, senhor, não atira. Não sou bandido...” e “Memória”, declamado por Carlos Drummond de Andrade Divisão de grupos em sala de aula: 7 grupos de 5 alunos.
22/09/2023	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise detalhada do poema “<i>Slam</i> Interescolar” Análise da performance (vídeo): Nicole Amaral - E.E José Talarico, Mapa conceitual sobre o poema lido com o tema: “Resistência” (feito na lousa com os alunos)
20/10/2023	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise detalhada da poesia: “Amar é aceitar o outro” Análise da performance (vídeo): “Amar é aceitar o outro”



	<ul style="list-style-type: none"> ● Mapa conceitual sobre a poesia lida com o tema pedido pelos alunos: “Amor” (feito na lousa com os alunos) ● Conversa individual com todos os grupos para observar o andamento da escolha do tema.
27/10/2023	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e análise do poema: “Poesia - Desenhos” ● Análise da performance (vídeo) ● Mapa conceitual sobre a poesia lida com o tema pedido pelos alunos: “Desenhos” (feito na lousa com os alunos) ● Definição dos temas de todos os grupos para o começo da execução da oficina de escrita.
2º BLOCO	Produção textual dos poemas, após a escolha de um tema central
10/11/2023	<ul style="list-style-type: none"> ● Execução da oficina de escrita: Fluxo de consciência (escrita livre, a partir do tema escolhido pelo grupo) ● Início da escrita do poema a partir dos registros advindos da prática acima descrita ● Introdução aos movimentos e gestos durante a roda de slam: apresentação de movimentos de braços, expressões faciais e deslocamentos pelo espaço cênico.
17/11/2023	<ul style="list-style-type: none"> ● Continuação da oficina de escrita e conversa individual com cada grupo de alunos para acompanhar o andamento da escrita do(s) poema(s). ● Elaboração de movimentos de braços, expressões faciais e deslocamentos pelo espaço cênico condizentes com o texto em produção.
24/11/2023	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalização dos poemas de todos os grupos. ● Pré-apresentação da poesia com o gestual elaborado para observar o que precisa ser aperfeiçoado para a apresentação final.
01/12/2023	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do Slam de todos os grupos

Como já referido anteriormente, a oficina trouxe uma contribuição muito importante para a formação dos estudantes que participaram do projeto. Desde o começo, os alunos demonstraram um grande empenho, tanto nas atividades da oficina quanto na batalha de *slam*.

De modo mais preciso, pode-se dizer, em síntese, que os resultados demonstraram avanços em



relação aos seguintes aspectos:

- a) Ampliação do repertório literário;
- b) Ressignificação da concepção da escrita literária;
- c) Ressignificação do conceito de literatura;
- d) Elaboração de estratégias para escrita colaborativa e processual;
- e) Ressignificação do espaço da sala de aula enquanto laboratório de leitura e escrita.

A apresentação dos estudantes ocorreu no dia 24 de novembro de 2023, na sala de aula do 1º ano A, espaço designado para a elaboração do projeto desde o início. Após os ensaios e a elaboração dos textos literários, os estudantes deveriam apresentar seu(s) poema(s) aos colegas de turma e para o professor titular de Língua Portuguesa. A ordem das apresentações foi decidida entre os próprios alunos. Os estudantes sentaram-se em um grande círculo e cada um deles ia até o meio da roda para apresentar aos colegas a sua criação artística. Alguns deles ainda explicaram o porquê de abordar certa temática em seu texto.

Ao todo, sete grupos se apresentaram e mais de dez textos, produzidos em grupo ou individualmente, foram apresentados. De modo geral, pode-se dizer que eles corresponderam muito satisfatoriamente às expectativas iniciais dos bolsistas. Nos textos elaborados pelos alunos, foram abordados temas pertinentes e atuais, com críticas construtivas e indispensáveis que levam em consideração, de um lado, o momento histórico que vivemos em nosso país e, de outro, a subjetividade de cada estudante. Importa registrar que este aspecto é constitutivo do slam enquanto gênero, o que aponta, igualmente, para uma compreensão do objeto a ser explorado pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita aqui referidas.

2.2. A canção popular em sala de aula ¹²

Aplicado em uma turma de primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Zilda Graça

¹² Autores desta seção: Amabilin Strombeck dos Santos; Leandro Sales Gonçalves; Leonardo Santos da Silva; Nicolle Lima Nogueira.



Martins de Oliveira, no bairro Vila Carmela, em Guarulhos – SP, o subprojeto concebido pelo grupo buscou explorar novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa e literatura. Visando a esse objetivo, a proposta buscou incentivar os alunos a expressarem as suas percepções e associações entre a canção popular e o texto literário, valendo-se, para isso, de diferentes recursos, como vídeos e cartazes produzidos a partir de obras selecionadas. Para esse fim, foram utilizados objetos variados, como *slides*, textos impressos, canções e aplicativos como o *WordCloud*, o *Youtube* e o *Mentimeter*. A exposição a seguir especificará, aos poucos, em que medida tais recursos demonstraram ser úteis para o andamento da proposta.

Inicialmente, foram discutidos, com os alunos, a coordenação do PIBID e, sobretudo, o professor titular da turma, estratégias para que o trabalho produzisse os resultados esperados. Considerando-se a intenção de despertar o interesse dos alunos pela literatura, definiu-se que uma boa forma para alcançar esse objetivo seria aproximar o texto literário com a canção popular, já que a música é uma arte de maior apelo do que a poesia, por exemplo.

Tendo isso em vista, foi feita uma pesquisa em sala de aula, com o uso do *WordCloud*, em que os alunos foram perguntados sobre seus artistas musicais favoritos. A ideia era que os textos escolhidos fossem baseados em temáticas presentes em letras de músicas dos artistas que mais aparecessem nos resultados da pesquisa. Visava-se, também, que o repertório de textos abrangesse, efetivamente, produções artísticas com as quais o grupo expressamente se identificasse.

Após o levantamento desses dados, foram inicialmente definidos os artistas e canções que fariam parte da proposta. Em seguida, efetuou-se a seleção dos textos literários, que tentou preservar certa diversidade na escolha dos gêneros. Com isso, pretendeu-se criar um repertório maior de referências, aumentando-se, com isto, a probabilidade de haver um interesse genuíno pelos textos, uma vez que as suas características variam bastante de acordo com o autor e o gênero escolhido. Sendo assim, contos, crônicas e poemas foram selecionados para estabelecer o paralelo com as canções.

Por fim, tendo a base da proposta já bem estabelecida e os dados levantados, definiu-se enfim o cronograma que seria seguido durante o desenvolvimento e aplicação do projeto. Abaixo, sintetizamos cada etapa do subprojeto acima referido:



Maio a junho de 2023: Primeiras Intervenções em Sala de Aula

Nesse período, os alunos bolsistas do PIBID realizam intervenções em sala de aula junto aos alunos do Ensino Médio. Essas intervenções incluem atividades práticas, dinâmicas de grupo e apresentações variadas, com a finalidade de subsidiar, mais especificamente, as etapas posteriores do subprojeto. Nesse período, desenvolveu-se a pesquisa sobre o gosto musical dos alunos.

Agosto a setembro de 2023: Intervenções Preparatórias

Nesse período, os alunos bolsistas e professores colaboradores trabalham na preparação de intervenções mais elaboradas e focadas. Realizam-se o planejamento detalhado das atividades e a revisão dos materiais. São selecionados os textos literários e as canções que constituem a base do trabalho. Como etapas preparatórias, foram ministradas aulas abrangendo a variação linguística e o gênero literário crônica.

Outubro a novembro de 2023: Implementação do Projeto

Esta fase envolve a implementação propriamente dita do projeto. Os alunos bolsistas executam as intervenções planejadas em sala de aula, colocando em prática os métodos de ensino desenvolvidos:

1ª aula (19/10): Os alunos são divididos em grupos através de uma dinâmica idealizada com o professor. Os temas são sorteados entre os grupos e a proposta do trabalho é apresentada à classe. Abaixo, apresentamos as obras que constituem a base das leituras cruzadas realizadas juntamente com os alunos:

Obra Escolhida	Artista Sugerido
“Timidez” - Cecília Meireles (Poema) “Iracema” – Lygia Fagundes Telles (Conto)	“Amor é pra quem ama” (Lenine)
“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” – Conceição Evaristo (Conto) “As Crianças Chatas” – Clarice Lispector	“Canção para meu filho” (Djonga)



(Crônica)	
“Infância” – Carlos Drummond de Andrade (Poema) “Cidadezinha Qualquer” – Carlos Drummond de Andrade (Poema)	“Romaria” (Elis Regina)
“Um Beijo” – Olavo Bilac (Poema) “Minha Namorada” – Vinícius de Moraes (Poema)	<i>Love Song</i> (A Maior Dor de um Homem) – Sabotage & Mano Brown
“Eu-mulher” – Conceição Evaristo (Poema) “Não se mate” – Carlos Drummond de Andrade "Nenhuma Dor" – Torquato Neto (poema)	Triste, Louca ou Má (Francisco, El Hombre)

2ª aula (26/10): Momento com maior foco nos textos literários. Os alunos dirigem-se para uma área ao ar livre da escola e, junto com os colegas, começam a ler os poemas, contos ou crônicas do grupo. Os bolsistas monitoram a atividade e ajudam os alunos na atividade.

3ª aula (09/11): Momento com maior foco nas canções selecionadas. Os alunos vão para o laboratório de informática pesquisar maiores detalhes sobre a música atribuída ao grupo. Pesquisas relacionadas ao artista e a composição da canção são incentivadas pelos bolsistas, na tentativa de construir uma base de referências mais ampla para as próximas etapas do projeto. As primeiras ideias para o trabalho final já começam a ser desenvolvidas pelos alunos.

4ª aula (16/11): Produção do material final. A atividade em sala de aula, onde os alunos reúnem todas as informações coletadas até então para começar a construir as possíveis relações entre o material literário e o musical, sob a forma de produção textual e/ou artística, supervisionados pelos bolsistas.

5ª aula (23.11): Produção do material final: Atividade em sala de aula, onde os alunos finalizam o trabalho proposto.

Dezembro de 2023 a Fevereiro de 2024:

Recesso de Final de Ano e período de férias escolares



Março a Abril de 2024: Socialização dos Resultados

Nesse estágio final, os resultados e as experiências do projeto são compartilhados. Isso pode envolver apresentações em seminários, elaboração de relatórios, publicações acadêmicas ou outras formas de disseminação dos aprendizados e das conclusões obtidas ao longo do projeto.

O cronograma foi pensado com a intenção de reforçar algumas características de certos gêneros literários e também para aproximar os bolsistas dos alunos, propondo atividades que poderiam gerar debates em sala de aula.

Dito isto, foi esperado que boa parte da turma aderisse, levando em conta a participação dos alunos durante as intervenções, que era sempre considerável, apesar da sala de aula nem sempre ter contado com a presença de todos os alunos em todas as quintas-feiras, o que também era esperado.

Quando os dias de confecção dos trabalhos chegaram, os grupos se sentaram entre si, leram os textos em conjunto e escutaram as canções. Durante o processo de reflexão acerca do que eles haviam lido, os bolsistas se disponibilizaram a tirar qualquer dúvida que eles poderiam ter sobre os textos, e até mesmo debater com eles sobre possíveis significados.

Devido à extensão do cronograma, após a confecção dos trabalhos, houve uma mudança de semestre. Dessa forma, no semestre seguinte, já em 2024, nem todos os alunos compareceram ao estágio final do projeto, a socialização dos resultados.

Antes disso, visando ao compartilhamento e à discussão dos trabalhos efetuados pelos diferentes grupos, foi realizada uma reunião, no dia 12 de novembro, na qual todos os bolsistas e professores envolvidos apresentaram as atividades realizadas pelos diferentes subgrupos. Nesta oportunidade, pudemos condensar as etapas que detalhamos neste artigo e ouvir as dúvidas, comentários e sugestões de colegas e coordenadores. Com o mesmo objetivo, mas visando a um público mais amplo, todos os bolsistas se inscreveram no Congresso Acadêmico da Unifesp, submetendo dois trabalhos, intitulados “Explorando o texto literário e a canção popular: integração universidade-escola no PIBID” e “Explorando o *slam*: integração universidade-escola pelo PIBID”, apresentados, presencialmente, nas sessões dedicadas às comunicações vinculadas ao Programa



Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Por fim, realizou-se, no dia 2 de maio de 2024, uma confraternização entre os bolsistas e os estudantes participantes do projeto na escola Zilda Graça Martins de Oliveira, de modo a que a comunidade escolar, de um lado, e a universidade, de outro, pudessem registrar a satisfação com o projeto desenvolvido em conjunto pelo período de 18 meses.

Em relação aos resultados obtidos, ressaltamos que, com o projeto, os alunos foram expostos a alguns escritores sobre os quais eles ainda não haviam ouvido falar, como é o caso de Torquato Neto e Ana Cristina César. Com isso, pretendeu-se colaborar para o alargamento de referências do repertório literário de cada participante. Paralelamente, com a divisão dos textos escolhidos em contos, poemas e crônicas, foi reforçada a característica de cada um desses gêneros textuais para os estudantes.

Cada um dos grupos teve também sua criatividade e interpretação de texto estimuladas, levando em conta que os textos não precisavam ser tão somente lidos, mas também interpretados, necessariamente, em diálogo com a canção selecionada para cada grupo.

Sendo mais específico, desde as primeiras intervenções, foi interessante notar o engajamento que alguns alunos demonstraram nas propostas. Durante a intervenção que buscava reforçar as características de uma crônica, por exemplo, foi proposto aos alunos que pensassem nos eventos mais banais que caracterizam a vida de todos nós, de forma a reforçar o pendor cotidiano do gênero enfocado.

Em outra oportunidade, durante a intervenção que buscava explorar a variação linguística, os alunos foram expostos ao texto “Um Beijo”, de Olavo Bilac, e à canção “Maçã Verde”, de MC Hariel. Perguntados se aqueles dois textos poderiam ser considerados “poesia”, as discussões foram bem produtivas e serviram para o estabelecimento mais preciso, por parte dos bolsistas, dos conhecimentos prévios que a turma dispunha quanto ao gênero literário em pauta, bem como quanto às relações entre a literatura e a música, que constituem parte relevante de nossa proposta.

Já no que diz respeito ao projeto em si, e não às intervenções preparatórias, os estudantes também demonstraram interesse e engajamento. Nenhum aluno deixou de fazer a atividade solicitada, mesmo que de forma parcial, já que nem todos compareceram a todas as aulas de confecção do texto multimodal solicitado.



Houve algumas pequenas mudanças na aplicação da proposta. A dinâmica de escolha dos grupos, por exemplo, ficou por conta dos próprios alunos: talvez por isso, os grupos tenham desenvolvido um diálogo verdadeiramente produtivo, o que foi considerado um ponto forte da aplicação. As produções textuais demonstraram, em síntese, ter havido uma compreensão das obras, bem como das possibilidades de leitura cruzada decorrentes dos paralelos propostos. Além disso, como já referido, o projeto serviu para ampliar o repertório literário dos alunos, para exercer e qualificar o debate em sala de aula e, por fim, para desenvolver e sofisticar o trabalho colaborativo, especificamente no processo de confecção do trabalho multimodal, em que a forma e o resultado dependeriam, em grande medida, das discussões entre os membros do grupo.

3. Considerações Finais

A partir do que foi exposto, é possível considerar que os objetivos iniciais apresentados no projeto geral de literatura que integrou a execução do PIBID-Unifesp (2022-2024) foram alcançados a contento, haja vista os resultados constantes dos relatos dos dois grupos responsáveis pelas aplicações das ações enumeradas na segunda seção deste relato de experiência. Nesse sentido, é razoável concluir que o projeto como um todo conseguiu articular de modo equilibrado a reflexão teórica e a prática em sala de aula, seja do ponto de vista do acompanhamento do trabalho do professor supervisor da escola, seja do ponto de vista das ações desenvolvidas pelos bolsistas. É nítido o impacto positivo desse trabalho articulado entre universidade e escola no processo formativo dos bolsistas e, nesse sentido, o presente texto teve como principal objetivo registrar a memória dessas experiências formativas, tanto no intuito de servir de inspiração e de aprendizado para projetos futuros, quanto no de celebrar uma ação tão significativa, que tem a particularidade de ter um caráter inaugural no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras da Unifesp.

4. Referências

ABREU, M. DOS S.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.. Letramentos literários e translinguagem entre as ruas e as escolas do sul global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, 2021 60(3), p. 626–644.
<https://doi.org/10.1590/0103181311060011520211022>



<https://www.scielo.br/j/tla/a/M3J9jRhtfWY9jNmQhvrpfSr/>.

ABRAHÃO, Bruno Ferreira. Slam: Poesia Contemporânea em Línguas de Sinais e sua Influência na Sociedade. INES. Revista Espaço, Rio de Janeiro, nº 53, jan-jun, 2020.

<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1579>.

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Slam surdo: expressão contemporânea da literatura brasileira? E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.12, número 1, janeiro-junho, 2021.

<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4131>

FREITAS, D. S. DE . Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. Estud. Lit. Bras. Contemp., 2020 (59), e5915, 2020.

<https://doi.org/10.1590/2316-40185915>

<https://www.scielo.br/j/elbc/a/4tDyMX8Dtz7qnBBCTP7RsQb/?lang=pt#>

LOYOLA, Juliana Silva e NETO, Júlio de Souza Vale. Ensino de literaturas de Língua Portuguesa: problemas, desafios e perspectivas. São Paulo : UAB/UNIFESP, 2022.

<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65577>

MARQUES, Pedro. Canção: ramais interdisciplinares. In: A formação docente interdisciplinar São Paulo: Plêiade, 2013. (pp.157-178)

https://www.academia.edu/37878262/Can%C3%A7%C3%A3o_ramais_interdisciplinares

MINCHILLO, C. C. Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. Estud. Lit. Bras. Contemp., 2016 (49), p. 127–151, set. 2016. <https://doi.org/10.1590/2316-4018497>

<https://www.scielo.br/j/elbc/a/MnWjY3NQ5k3MQFT7PsqGtVR/abstract/?lang=pt#>

SILVEIRA, H. E. da. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento (Memories about Pibid: conceptions, creation and dynamics of operation). Crítica Educativa, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 50–62, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.215.

SILVA, C. R. DA .; LOSEKANN, C. Slam poetry como confronto nas ruas e nas escolas. Educação & Sociedade, v. 41, n. Educ. Soc., 2020 41, p. e228382, 2020.

<https://doi.org/10.1590/ES.228382>

<https://www.scielo.br/j/es/a/bwTxL8HgTvMb3XkBGPy4pfS/abstract/?lang=pt>.



SOUZA, T. B., & KUNZ, M. S. (2021). Cantoria Brasileira e Slam: poéticas da performance. Revista Brasileira De Estudos Da Presença, 11(2), 01–22. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/102580>.

SOUZA, F. O. DE. O poetry slam no ensino de língua espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 60, n. Trab. linguist. apl., 2021 60(3), p. 645–658, nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/0103181311005816202110081>
<https://www.scielo.br/j/tla/a/pCSPBcGTwmRjkWJq9Hz3rrP/abstract/?format=html&lang=pt#>.

TELLES, Luís Fernando Prado. Fundamentos teóricos para o estudo das literaturas de Língua Portuguesa. São Paulo : UAB/UNIFESP, 2022.
<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65516>.

TELLES, Luís Fernando Prado e NACAGUMA, Simone (Org.) Ensino e pesquisa em literaturas de Língua Portuguesa: desafios e propostas. São Paulo : UAB/UNIFESP, 2022.
<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65571>.



VÁRIA



A presença do autor na cena literária contemporânea: Natália Timerman, dentro e fora do texto

Luana Silva dos Santos Rodrigues¹

RESUMO

Este artigo investiga a construção da identidade autoral no contexto das plataformas digitais, destacando sua importância na relação entre autores e leitores. A fundamentação teórica se baseia nas discussões sobre a autoria (FOUCAULT, 2009; BOURDIEU, 2017; BARTHES, 2004; VIEGAS, 2007) e se concentra na análise da trajetória da escritora brasileira Natália Timerman a fim de explorar como sua produção literária se relaciona com sua presença nas redes sociais, considerando as concepções de pose, máscara (AGUILAR; CÁMARA, 2017) e postura literária (MEIZOZ, 2007). Assim, o artigo tem como principal objetivo discutir a interconexão entre a exposição da autora nas redes sociais e sua obra.

Palavras-chave: Autoria; Performance; Mídias digitais; Natália Timerman.

ABSTRACT

This article investigates the construction of authorial identity in the context of digital platforms, highlighting its importance in the relationship between authors and readers. The theoretical foundation is based on discussions about authorship (FOUCAULT, 2009; BOURDIEU, 2017; BARTHES, 2004; VIEGAS, 2007) and focuses on the analysis of the trajectory of the Brazilian writer Natália Timerman, to explore how his literary production relates to his presence in social networks, considering the concepts of pose, mask (AGUILAR;

¹ Graduanda em Letras com habilitações em português e francês pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e integrante do grupo de pesquisa *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI* coordenado pela Profa. Dra. Luciene Azevedo (UFBA). Foi bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desenvolvendo pesquisa sobre as dinâmicas do campo literário e as noções de autoria no cenário contemporâneo que integrou o projeto da Profa. Dra. Luciene Almeida de Azevedo, intitulado *O romance e o ensaio: narrativas do século XXI*. O presente artigo é resultado da pesquisa. Email: luanar109@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9055-4298>.



CÂMARA, 2017) and literary posture (MEIZOZ, 2007). Thus, the article aims to discuss the interconnection between the author's exhibition on social networks and his work.

Keywords: Authorship; Performances; Digital media; Natália Timerman.

1. Construção de identidade autoral nas redes sociais

O ponto de partida da discussão começa em 1967, com Barthes (2004) que, ainda filiado a vieses estruturalistas, publicou seu ensaio *A morte do autor* no qual postula que o autor nada tem a contribuir, uma vez escrita a obra, para a relação entre texto e leitor. Na contemporaneidade, no entanto, as investigações acerca das noções de autoria parecem nos indicar outras direções que levam ao mote principal deste artigo.

Segundo Ana Cláudia Viegas (2007), "assistimos hoje a um 'retorno do autor', não como origem e explicação última da obra, mas como personagem do espaço público midiático" (VIEGAS, 2007). É partindo desse pressuposto que a investigação busca pensar como se constitui um autor no século XXI dentro dos novos rearranjos do campo literário.

Dois conceitos foram basilares para a construção da discussão, a de *campo literário* de Pierre Bourdieu (2017) e a *noção de autoria* cunhada por Foucault (2009). Quando pensamos hoje no autor e nas novas maneiras de se inserir no circuito artístico-literário, consideramos que tais conceitos ainda são importantes para pensar a contemporaneidade.

Se reconhecemos de fato uma transformação do literário, sobretudo com o advento da internet e as redes sociais, como afirma Azevedo (2016), "a arte contemporânea inscreve-se em uma inespecificidade que complica as antigas certezas que estabeleciam limites entre a ficção e a realidade, a vida e a arte, o autor e o narrador, a arte e a não-arte" (AZEVEDO, 2016). No entanto, parece-nos precipitado decretar o fim de elementos-chave como a autoria em sua relação com a produção contemporânea. Assim, interessa-me refletir como essas movimentações de expansão do próprio campo nos levam a investigar os novos lugares que a autoria do século XXI ocupa.

Desta maneira, tomo como premissa observar a performance de autores que desejam inscrever seu nome e sua obra na cena literária do presente, em especial escritores e



escritoras que estão publicando suas primeiras obras, como Natália Timerman, psiquiatra, doutoranda em literatura e autora de *Desterros* (2017), seu livro de estreia que apresenta um relato de experiências não ficcionais, *Rachaduras* (2019), uma coletânea de contos, o romance *Copo Vazio* (2021) e sua mais recente publicação *As pequenas chances* (2023). Timerman é uma autora bastante ativa em suas redes sociais, concede muitas entrevistas, oferece cursos online e participa de muitos eventos. Em todos esses canais, atua também como divulgadora de sua obra. Então, pensando que as mídias digitais constituem hoje importantes canais de mediação entre autores, leitores e críticos, mapear a trajetória literária desta autora e seus deslocamentos nas redes interessa inicialmente à investigação enquanto meio de compreensão sobre o autogerenciamento que os autores fazem de sua imagem pessoal e profissional se dividindo entre produzir e divulgar seu nome e suas produções através dos meios em que eles atuam. Notadamente, a espetacularização do sujeito está presente no século XXI, sobretudo como sintoma e causa do desaparecimento das fronteiras entre o público e o privado promovido pelo aparecimento e popularização dos meios digitais. A guinada subjetiva² influencia diretamente a virada autobiográfica, ou seja, a importância que a figura autoral assume no presente. Assim, tenho me interessado, para além de fazer uma crítica do apelo ao autobiográfico, a perscrutar a relevância da autoria para a teoria nos dias atuais e para os lugares de poder na cena literária contemporânea dentro das influências nos modos como o mercado faz circular a literatura.

Timerman, por exemplo, é uma autora recente dentro desse circuito artístico-literário, tendo publicado seu primeiro romance em 2021. É interessante observar como sua imagem como autora vai se construindo à medida que a própria pesquisa também avança e mapeia esses comportamentos e posturas. Uma das marcas de sua autoria aparece reiterada tanto em *Copo Vazio* quanto em alguns contos e textos publicados nas redes. Nessas obras, Timerman aposta bastante nas representações geracionais atuais e na exploração das redes sociais como tema de suas obras.

² Termo que tomo da escritora argentina Beatriz Sarlo (2007) para pensar essa reconfiguração da subjetividade contemporânea e o vínculo estreito entre ficção e a vida de quem escreve.



Como pressupõe Ana Claudia Viegas (2007) em *Escritas contemporâneas: literatura, internet e a invenção de si*, o advento dos computadores e das interações nos meios digitais, sobretudo as redes sociais neste novo século, implicam numa mudança de comportamento, em uma transformação nas maneiras de escrever e ler literatura atual. Natália Timerman, como tantos autores contemporâneos, utiliza as redes sociais como meio de forjar e fortalecer afinidades importantes para a entrada e manutenção de uma presença no mercado literário, mas também tematicamente, para refletir sobre a mudança nas subjetividades.

Em *Copo Vazio*, por exemplo, ela explora o tema do *ghosting*³. Na narrativa do romance os leitores acompanham a história de Mirela e Pedro, dois jovens que se conhecem por meio de um aplicativo de namoro, o Tinder, e durante três meses mantêm uma relação. Tudo parecia correr bem até que num dia qualquer Pedro some e o que fica é o *fantasma* desse relacionamento sem ponto final: "Um dia ele tá lá, no outro — puf, um passe de mágica — sumiu, e ficam os resquícios, os livros que tavam comigo, uma camiseta velha no armário, como se fossem provas, como se precisasse ter provas de que ele realmente existiu na minha vida, porque eu mesma passo a duvidar" (TIMERMAN, 2021).

Inicialmente, *Copo Vazio* foi um livro divulgado pela autora como romance e inteiramente ficcional; no entanto, a maior parte das análises, resenhas e entrevistas sobre ele insistiam numa possível ligação entre a vida pessoal da autora e o drama vivido pela personagem principal Mirela. Como resposta a essa aproximação entre a ficção e a autobiografia, Timerman (2022) escreveu em um dos seus textos de publicação semanal intitulado *O ghosting real que virou livro de ficção: o que é verdade em Copo Vazio*, no qual relata sua resistência inicial ao que chama de "demanda incessante pela intimidade de um eu" (TIMERMAN, 2022):

Copo Vazio é um livro de ficção, sobre uma personagem que não existe. Eu acho graça que já tenha sido chamada de Mirela algumas vezes, em debates, lives, conversas sobre o livro; acho

³ Termo em inglês que deriva de *ghost* ("fantasma", numa tradução para o português), e se definiria como um comportamento que surge nas redes sociais e se caracteriza pelo *sumiço* de alguém com quem se construiu uma relação por meio dos aplicativos de relacionamentos.



graça também que o que eu inicialmente quis esconder, que havia de fato levado um perdido, tenha saído em manchetes através da palavra autobiográfica. (TIMERMAN, 2022)

Timerman, com essa publicação, ao mesmo tempo que demonstra entender a relação entre o real e o ficcional de forma mais complexa que a mera espetacularização, também confirma o mote autobiográfico da narrativa e, ainda, as influências desse diálogo constante com a recepção em suas decisões pessoais e profissionais.

No instagram, numa postagem de divulgação desse mesmo texto, publicado em julho de 2022, um dos mais comentados em suas redes sociais, um comentário se destaca. Nele, a seguidora e leitora de Timerman, escreve "beijo pro Pedro que sumiu", ao que Timerman responde "rindo alto, quase marquei o Pedro real aqui". Dessa forma, essas voltas em torno do autobiográfico não deixam de ser uma forma de alimentar o desejo contemporâneo pela intimidade e interrogar como se constrói um autor na contemporaneidade. Para o presente artigo, esse aspecto interessa enquanto meio de perceber os modos de auto-exposição, os modos de funcionamento das redes e como os autores constroem sua própria imagem e vão construindo uma obra a partir de uma intensa mediação com as redes.

Vale ressaltar que quando citamos performance autoral estamos falando justamente desse modo como olhamos a literatura a partir da atuação pública do escritor. Segundo Ferreira (2020), a performance pública dos autores, ou seja, os posicionamentos dos escritores fora da obra em aparições públicas, afetam a recepção de suas obras. Texto e figura autoral se inscrevem no campo e forjam valores por meio de influências importantes sobre a recepção, com sua presença nas redes, nos espaços públicos nos quais se apresentam.

Acompanhando a interação de Timerman com seus seguidores/leitores, foi possível observar também uma tendência da autora de revelar o próprio processo de escrita e refletir sobre a própria identidade e sobre as preocupações e dificuldades pessoais e profissionais em suas manifestações na internet. Em um dos seus textos para a coluna semanal no site Uol, intitulado *Preciso dizer não: agruras de uma escritora que precisa terminar seu livro*, Timerman publicou um comentário que revela inquietações a respeito da busca por um equilíbrio entre a construção de um universo ficcional e as demandas autorais contemporâneas: “Para escrever



– e também para ler – eu necessito não só de tempo, mas principalmente de silêncio. E por mais que eu goste do burburinho literário, de participar de debates, festas, lançamentos e conversas, literatura é quase sempre silêncio. Mas como é difícil dizer não” (TIMERMAN, 2022).

Em outro texto, *Sofrimentos privados em lugares públicos: Por que postamos nossas dores?*, ela reflete sobre a exposição da própria intimidade:

Por que postar? Por que refletir dessa forma, em público, com textos escritos no Instagram e não nas páginas do meu diário? Porque mostrar o rosto dos que amamos a quem não conhecemos, ou a quem conhecemos de longe, essas pessoas, os seguidores, que não partilham do nosso cotidiano? (...) Em que momento a declaração pública em um post virou uma espécie de medida de afeto, de garantia de apreço, de asseguramento de existência? (TIMERMAN, 2022)

De certa forma, essas reflexões de Timerman funcionam não só como mote de escrita da autora, mas como marca da sua performance pública, ou seja, as movimentações da autora fora da obra repercutem na leitura dos seus textos assim como a recepção dos seus textos contribui para uma criação e circulação do seu nome de autora, sobretudo nesta fase inicial de consolidação no mercado literário para uma autora que publica suas primeiras obras, o que fortalece ainda mais um pressuposto caro a este artigo: a desterritorialização do modo como pensamos a literatura a partir das movimentações físicas e virtuais do escritor.

2. Natália Timerman: dentro e fora da obra

A presença de Natália Timerman nas redes sociais, cuja carreira literária encontra grande suporte de circulação e divulgação no ambiente digital, imbrica-se a uma identidade textual, em especial no que diz respeito à mescla entre aspectos autobiográficos e a criação ficcional.

Aguilar e Cámara (2017) conceituam a máscara como elemento da textualidade, como própria ao discurso literário. Com base nas reflexões de Antonio Candido sobre as *máscaras*



criadas pelos escritores românticos, os autores referem-se à assinatura textual que é construída como projeção da obra. No entanto, é necessário considerar como a construção de uma obra é cada vez mais influenciada por elementos não textuais, como continuarei discutindo ao longo deste texto.

A presença pública do escritor e a disseminação de sua imagem (que circula junto ou fora de suas obras) tornam-se importantes para a consolidação de seu nome e de sua produção. Assim, realizamos algumas análises de fotos de divulgação da autora para capturar uma possível *pose*: a pose é pensada como uma performance que envolve, para além da criação textual, os gestos, as imagens, os trejeitos e toda corporeidade que marca a presença do autor na cena pública, ou mais precisamente o que Aguilar e Cámara chamam de um "gesto autoral que busca para si certa singularidade" (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 153).

Comentarei, por exemplo, as fotografias de Timerman registradas pela profissional Mariana Vieira Elek, que se descreve como *curator, visual explorer, creative strategist* (tanto em seu site⁴ como em seu perfil profissional do Instagram⁵). Chama a atenção o fato de que Timerman vai a uma fotógrafa profissional para fazer imagens de divulgação. No entanto, também é notável certa ambivalência em relação não só a esse gesto, mas também em relação às *poses* que assume diante da câmera. Em algumas, sua imagem é borrada, Timerman está de braços cruzados, por vezes olhando diretamente para a câmera, em outros momentos com os olhos fechados. Defendemos que essa *pose* na qual identificamos uma ambivalência entre ocultar e revelar, entre as sessões de fotos para promover sua imagem e as fotografias que evitam a transparência do mero *mostrar*, também está presente na forma como a autora lida com a exposição de sua vida nos textos que publica.

Vejamos mais um exemplo. Em maio de 2023, Timerman participou de uma ação promocional realizada em parceria entre a Livraria da Vila e uma operadora de viagens, a

⁴ Disponível em: <https://marianav.com>. Acesso em 06/11/2024.

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/marianavieir.a>. Acesso em 06/11/2024.



Auroraeco. O sorteio, cujo anúncio no Instagram⁶ foi promovido pelo influenciador Pedro Pacífico (@book.ster), era: "Concorra a uma viagem literária – uma viagem de 4 noites com tudo pago em um barco na Amazônia, você e um acompanhante! E não é só isso: é um barco literário, com autoras incríveis e um cenário inesquecível!" Nesse cruzeiro estavam presentes a leitora/seguidora vencedora da promoção junto com seu acompanhante, influenciadores do meio literário e algumas escritoras, dentre elas Natália Timerman. O prêmio consistia em uma viagem que oferecia uma imersão no universo literário, com a presença de autores e artistas, possibilitando discussões e interações com leitores e influenciadores do meio literário, segundo a proposta do evento. Estratégias como essa podem ser caracterizadas como produto de "uma cultura atravessada por estratégias de marketing de tipo empresarial" (AGUILAR; CÂMARA, 2017, p. 153), mas será esse tipo de exposição que garante a consolidação de uma imagem de autor? Qual imagem?

Acreditamos que a própria Timerman vai dando mostras de reconhecer esses impasses e que diante deles assume certa ambiguidade, que é uma espécie de reação a certa indecisão quanto às bases de consolidação de sua carreira. Essa ambiguidade não diz respeito apenas à (auto)exposição de sua figura pública como escritora, mas acreditamos que também está presente em sua produção. Considerando o entrelaçamento dos dispositivos da máscara e pose na atuação de Timerman nas redes sociais e em relação a seus contos-crônicas e a seu primeiro romance, *Copo Vazio*, é possível identificar uma crescente demanda de seus seguidores pela exposição da vida da autora nas redes, a exemplo do episódio citado anteriormente a respeito das possíveis ligações estabelecidas entre o drama vivido pela personagem principal do seu romance de estreia, Mirela, e a vida pessoal da autora.

Ao analisar a forma como Timerman aborda a exposição de sua vida em relação à sua carreira profissional, podemos traçar uma linha do tempo que ajuda a compreender a possível guinada subjetiva da autora (ou seja, um entrelaçamento cada vez maior entre vida e obra,

⁶ Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CoBMXrqr51H/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MmjiY2I4NDBkZg%3D%3D. Acesso em 06/11/2024.



vida e ficção)⁷. Em seu ensaio intitulado *Quem dera fosse farsa: desafios de se publicar um livro de não ficção no Brasil*, publicado na revista *Revera* do Instituto Vera Cruz, Timerman discute questões relacionadas à criação e repercussão de seu primeiro livro, intitulado *Desterros: histórias de um hospital-prisão*.

Neste livro de não ficção, a autora relata histórias vivenciadas em seu local de trabalho como psiquiatra, retratando a vida em um ambiente prisional e apresentando personagens como detentos, carcereiros, enfermeiros e técnicos de enfermagem que atuam nesse cenário da vida real. No ensaio mencionado, Timerman revela sua ingenuidade ao acreditar que a interpretação dos leitores seria exatamente como ela imaginou durante a escrita. Sendo seu primeiro livro, ela afirma que tinha pouco conhecimento sobre o funcionamento do campo literário e sobre as influências que poderiam afetar a recepção de uma obra após ser lançada aos leitores, escapando ao controle do autor:

Eu não sabia nada a respeito de lançar livros, e pouco também sobre escrevê-los. Nem que aquele peso que tentei esquecer dialogava com acontecimentos de antes e com outros que viriam depois; acontecimentos que poderiam ter me dito, se eu conseguisse escutar, e que mais tarde me diriam de maneira ainda mais enfática que a leitura das minhas palavras teria dimensões e teores completamente diferentes dos que eu havia intencionado dar a elas ao escrever. (TIMERMAN, 2018, p. 106)

Com a publicação desse livro, Timerman parece ter experimentado seu primeiro impacto junto à crítica e aos leitores, e, sobretudo, a não ficção tornou-se, a partir desse ponto, um terreno de grande vulnerabilidade para a autora, já que a versão de alguns episódios que narra é alvo de severas críticas por parte dos funcionários do hospital:

Se eu já sentia medo do que eu mesma havia escrito, a partir da conversa com o membro da superintendência, quando soube que a dimensão alcançada pelas minhas palavras antes mesmo

⁷ No segundo semestre de 2022, durante o período inicial desta pesquisa, foi observada uma possível guinada subjetiva da autora Natália Timerman, como detalhado ao longo deste artigo. Essa mudança gradual culminou em agosto de 2023, aproximadamente um ano após o início da pesquisa, coincidindo com o estágio final deste estudo (motivo pelo qual não será explorado em detalhes neste contexto). Neste momento, a autora lançou o romance *As Pequenas Chances*, marcando o entrelaçamento crescente entre sua vida e obra literária. No referido romance, Timerman desafia as fronteiras entre ficção e realidade, explorando tanto sua história pessoal, destacando as memórias que cercam a perda de seu pai, quanto a história coletiva inserida na cultura judaica.



de virarem livro era bem maior do que eu imaginara para elas, o medo se transformou em sensação de vigilância, em aura de perseguição, como a que circunda muitos de meus pacientes, alguns dos quais narrados por mim. Ainda era um medo difuso, uma sensação de que, expondo, eu também me expunha, me colocava vulnerável e suscetível a algum tipo de ataque. (TIMERMAN, 2018, p. 110)

O episódio interessa para esta discussão porque leio nele algo da ambiguidade presente nas poses das fotografias registradas por Elek e em algumas de suas publicações nas redes sociais: "Mas em cada entrevista, em cada evento de divulgação, havia uma bifurcação: enquanto parte de mim se aprazia, parte se sentia exposta e ameaçada. O que, em algum grau, talvez concerna ao ato de publicar, tornar público, o que se diz" (TIMERMAN, 2018, p. 110).

Depois de seu primeiro livro, Timerman aposta na ficção mas, curiosamente, é aí também que surgem mais elementos autobiográficos misturados às tramas. Essa associação entre o vivido e o inventado, entre o autobiográfico e o ficcionalizado, fica mais evidente porque há uma exposição pessoal nas redes sociais, que funcionam como uma extensão da produção autoficcional.⁸ São as redes, o contato direto com a autora, suas postagens, que permitem que identifiquemos elementos pessoais em sua obra.

Por exemplo, Timerman compartilhou uma postagem em seu Instagram em resposta à repercussão de seu primeiro romance, *Copo Vazio*. Na foto, ela aparece ao lado de seu companheiro, e é importante destacar que Timerman geralmente publica poucas fotos de sua família, tornando essa postagem especial. Na legenda, postada em 7 de fevereiro de 2022, Timerman conta que, ao procurar um texto seu na internet, encontrou uma das opções de busca do Google como: *Natália Timerman Marido*. Ela apresenta seu companheiro (@eder_camargo), declarando amar compartilhar sua vida com ele, que a ajuda a tomar as melhores decisões há seis anos.

Essa postagem pode sugerir que a autora abre espaço à exposição pessoal em virtude da demanda do público, pois a interação quase em tempo real com os leitores através das

⁸ Termo surgido na França em 1977 a partir da publicação do romance *Fils* do escritor Serge Doubrovsky e definido por ele como "ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais" [DOUBROVSKY, 1977, p. 10]. Essa ideia de *autoficção* foi criada em resposta a um quadro elaborado por Philippe Lejeune, que tratava da relação onomástica entre autor, narrador e personagem no contexto do *pacto autobiográfico*.



redes sociais cria um fluxo próprio de informações e atuações, característico das dinâmicas interativas das redes. Esse tipo de comunicação facilitada pelas redes sociais permite uma maior proximidade entre o autor e o público, abrindo espaço para comentários, perguntas e reflexões sobre a obra e sua relação com a vida real da autora.

Uma outra observação curiosa é que durante o período de escrita de seu recente romance, *As pequenas chances*, a autora começou a publicar mais fotos de seus pais, especialmente do pai, que já havia falecido. A partir desse momento, foi possível identificar uma transição na autora, tanto no caráter das publicações, que passaram a ter um pouco mais de personalidade, quanto no gênero do novo livro que estava por vir. Hoje sabemos que o livro é um romance autoficcional que aborda os temas de família e luto, com enfoque na experiência de Natália (a autora, que também se torna personagem) sobre a perda e a memória. Essa mudança nas postagens nas redes sociais e na temática de suas obras reflete a forma como a escritora vai modalizando a interação de elementos de sua vida pessoal com a criação literária.

Na coluna de opinião intitulada *Entre ter seguidores no Instagram e ser levada a sério, quero os dois*, Timerman (2023) afirma que "a renúncia das redes sociais é como renunciar a uma droga de abuso" (TIMERMAN, 2023) e comenta que passou a enxergar o Instagram como ferramenta de trabalho, começou a publicar menos fotos da família, a partir da necessidade de divulgação do seu primeiro romance, mas que isso tinha um custo para além da excitação provocada, porque a exaustão gerada pelo uso frequente das redes era enorme:

O custo não era só íntimo, não era só uma batalha minha comigo mesma. Provavelmente por ingenuidade, demorei para perceber que, em alguns meios, principalmente o literário, o número de seguidores costuma ser inversamente proporcional ao respeito intelectual. A questão não é nova: cair nas graças do grande público e dos próprios pares, ser ao mesmo tempo sucesso de crítica e de vendas é algo raro, raríssimo, uma curva matemática lógica de mais aqui, menos lá, potencializada pelo algoritmo, pelas nossas mais primitivas emoções e pela perigosa combinação entre ambos. (TIMERMAN, 2023)

Na contemporaneidade, o autor tem um papel importante na gestão da postura, mas isso é uma via de mão dupla, considerando a definição do termo dada por Meizoz (2007).



Considerada pelo crítico francês algo inerente a todos os escritores e artistas em geral, a noção de postura é tomada como própria ao estatuto da arte: uma maneira do artista ou autor se apresentar positiva ou negativamente, considerando todas as vantagens e desvantagens da posição que ocupam no campo artístico ou literário. Todo autor revela uma postura, conscientemente ou não. Todo artista, em seu papel público, independentemente do grau de codificação, é acompanhado por posturas. Segundo Meizoz, a postura só adquire significado em relação à posição real ocupada pelo autor no espaço das posições literárias do momento. Nesse sentido, as posturas contemporâneas estão relacionadas ao fato de que os autores estão ativamente envolvidos na promoção e divulgação de suas obras. Uma transformação importante, então, na dinâmica de consolidação de um nome de autor hoje, é o fato do uso das redes sociais funcionar como uma vitrine para autores em busca de inserção no campo literário e isso pode resultar na formação de uma postura autoral mesmo antes de o autor construir uma obra.

Timerman, como já citado, é ativa nas redes sociais, onde divulga suas obras, participa de eventos e compartilha aspectos de sua vida pessoal. Essa presença pública nas redes sociais também se reflete em suas narrativas, que exploram a relação dos personagens com as mídias sociais. Essa ambivalência no uso das redes sociais, como tema das obras e meio de divulgação e exposição pessoal, evidencia uma postura autoral em construção e indefinida, tanto em sua conduta pública (expor ou não a vida pessoal?) quanto em suas escolhas estéticas (não-ficção, ficção ou autoficção?).

No conto intitulado *Cartas*, publicado no *Jornal de Psicanálise*, Natália Timerman apresenta dois personagens principais: Leo e Eula. O relacionamento de ambos é fundamentado principalmente na comunicação por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, o Whatsapp, e o que os aproxima também é fonte de angústia para a personagem:

Quando chegam as mensagens dele, por um lado se alegra, sente que algo se aquece em sua região torácica, onde habitualmente se localiza uma espécie de ardor, um pequeno nó de angústia fomentado dia a dia pelas pendências com que precisa lidar, mas se vê simultaneamente aflita, pois a mensagem indica que agora é sua vez de responder e não deixa,



então, de ser também uma pendência para se somar às outras, mais um fio para apertar o nó. (TIMERMAN, 2022, p. 176)

Os conflitos enfrentados por Eula revelam a ambiguidade em relação ao tempo e à maneira como vive seu desejo. Cabe observar que há algo que sugere uma aproximação autobiográfica (autoficcional?), já que a narradora é uma escritora e ao longo da história ocorrem interrupções para inclusão de anotações e lembretes de ideias para um novo romance. Essas ideias estão de alguma forma conectadas de maneira metanarrativa ao texto principal que está sendo narrado:

Notas -> Pastas -> Ideias para o texto sobre amor
Encontro - app?
Amigos em comum? Festa de despedida de um dos amigos que viajaria pelo mesmo programa de pós-graduação. Relação que começa fadada a terminar.
(Como todas rsrs)
Alguma demora - outro tempo? Cartas??
Uma relação epistolar??
(TIMERMAN, 2022, p. 177)

As temáticas do conto *Cartas* e do romance *Copo Vazio* são parecidas, pois ambos abordam a dependência e a ausência do outro no comportamento feminino. Tanto Mirela, no romance, quanto Eula, no conto, existem em relação ao tempo do outro, e ambos os textos exploram a angústia provocada pela espera por mensagens ou respostas. Em *Copo Vazio*, o sumiço de Pedro é misterioso e prolongado, reaparecendo apenas quando Mirela já reconstruiu sua vida. Por outro lado, em *Cartas*, o desaparecimento de Leo dura apenas um dia, mas, considerando a lógica da instantaneidade das redes tanto para a personagem quanto para nós, leitores, esse tempo parece se arrastar como uma eternidade:

Chega a cogitar que o Leo da realidade, cansado das evasivas que ele acredita fictícias, a tenha bloqueado. Entra de novo no aplicativo, um tique só, a mensagem ainda não chegou (faz oito horas do envio), mas a foto dele ainda aparece. Ou seja, é um problema com o celular. Percebe, no lugar do nó costumey no peito, um ardor diferente, mais agudo, ao mesmo tempo corrosivo e excitante, formado por uma espécie de amálgama absurdo entre a preocupação e a abstinência, um desespero pinicante no fundo do qual há, sem dúvida, algum tipo de prazer. Quanto ao fictício, desiste. Desiste das cartas. Precisa de outra ideia. Precisa da noite, do sono, mas o remédio não funciona desta vez. Dobra a dose. O que aconteceu com o Leo? (TIMERMAN, 2022, p. 179)



Aí também está presente a ambiguidade. Ao mesmo tempo que Eula parece desejar um descanso, um afastamento das redes, um outro ritmo para viver seu relacionamento com Leo, não é capaz de escapar da urgência, do modo próprio de funcionamento da dinâmica virtual. Na coluna da Uol mencionada anteriormente, a autora aborda a exaustão causada pelas redes sociais como um vício, retratando a ambiguidade de desejar estar presente nas redes e, ao mesmo tempo, buscar o reconhecimento sério e a oportunidade de dedicar-se ao ócio criativo da escrita.

Outra ambiguidade notável é que, embora Timerman tenha afirmado que, depois da repercussão de sua primeira publicação de não ficção, sentia-se mais segura no terreno da ficção, podemos acompanhar uma crescente exploração de dados autobiográficos em sua produção. Tanto na coluna de opinião, no conto e no romance, os personagens mesclam-se com pessoas reais da vida da autora. Os personagens Pedro e Leo do romance se fundem com o Pedro e Leo da vida real. Veja-se, por exemplo, o comentário feito por uma das seguidoras de Timerman em uma postagem de divulgação⁹ do livro *Copo Vazio*: "Um livro maravilhoso! Amei a coluna também! Queria tanto saber a versão do Pedro, mesmo que seja pra chorar de raiva hahahah Sucesso Natalia!" A autora responde: "quem sabe um dia ele não aparece pra dizer?"

Nossa análise das atividades da autora aponta para uma percepção muito consciente de Timerman sobre essas ambivalências (que não são exclusivamente suas, mas dizem respeito a todo um campo em transformação). Timerman está atenta não apenas às complexas dinâmicas das redes sociais, mas demonstra também, por meio de suas máscaras, poses e posturas, uma observação atenta para a disseminação do autobiográfico e da autoficção em publicações recentes. Atualmente, como pesquisadora doutoranda que estuda autores como Knausgård e Ferrante, a autora revela seus desejos ambíguos tanto pela exposição quanto pelo recolhimento. Será por isso que resolve investir na autoficção em sua mais recente publicação?

⁹ Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CfeYLMurXCY/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D. Acesso em 06/11/2024.



As escolhas narrativas da autora refletem significativamente sua trajetória até o momento. Com a incursão na autoficção, Timerman parece ter encontrado uma noção que acomoda as incertezas que tem sobre os rumos de sua autoria e mais um gesto de negociação em relação à exposição de sua imagem como autora.

3. Considerações finais

Com base nas análises efetuadas neste artigo, que amalgamaram a literatura ficcional, teorias pertinentes e a observação atenta das atividades da autora Natália Timerman em suas redes sociais, emergem algumas conclusões. Aprofundamos nossa reflexão sobre a intensa interação entre a autora e seus leitores/seguidores, mediada pelo fluxo constante de postagens, alinhando-se ao escopo principal deste artigo: a investigação da construção da identidade autoral de Timerman dentro e fora do texto. Essa presença marcante nas redes sociais transcende a mera divulgação de sua produção literária; ela implica também em uma expansão de seu papel, assumindo a função de divulgadora de sua obra e de sua figura como autora. Nesse contexto, observamos modulações do autobiográfico que se manifestam em posturas autorais e performances autorais.

É relevante notar que a autora se dedica a problematizar em suas narrativas temas relacionados às redes sociais, explorando comportamentos e efeitos do ambiente virtual sobre nossa subjetividade e afetos. Timerman utiliza sua intensa participação nas redes como um laboratório, representando a lógica da internet em suas obras.

Além disso, constatamos que as redes sociais desempenham um papel crucial na inscrição e consolidação da carreira de Timerman. Ela as utiliza para promover seus textos, compartilhar entrevistas e, mais recentemente, explorar aspectos de sua autobiografia, atendendo às demandas de seus seguidores. Ao fazê-lo, busca um equilíbrio delicado e difícil entre a exposição de sua intimidade e a construção de um universo ficcional.

Considerando o engajamento ativo de Natália Timerman nas redes sociais, especialmente no Instagram, nossa pesquisa revela como essas plataformas favorecem a



inserção de autores na cena literária contemporânea. Demonstramos como esses espaços permitem que os autores não apenas promovam suas obras, mas também se tornem parte integral delas em momentos específicos. Nossas reflexões destacam a maneira pela qual elementos autobiográficos, discutidos por Timerman em seu Instagram, afetam suas posturas como autora, resultando em um diálogo intenso entre a autora e seus leitores.

A presença ativa de autores na internet desempenha um papel crucial na divulgação de seus nomes, especialmente no início de suas carreiras. Timerman demonstra uma compreensão aguçada das dinâmicas do campo literário e das tensões que emergem da exposição da figura autoral nas redes sociais. Isso se reflete em sua obra, que aborda temáticas relacionadas às redes sociais, explorando comportamentos e efeitos do ambiente virtual na subjetividade e nos afetos de seus personagens e tramas.

Por fim, identificamos uma possível guinada autobiográfica na trajetória de Timerman, evidenciada pela maior assertividade na exploração de dados pessoais e biográficos em sua exposição pública, bem como em sua produção mais recente, notavelmente o romance *As Pequenas Chances*, classificado como autoficcional.

Assim, acreditamos que oferecemos uma reflexão que contribui para a compreensão das mudanças no repertório de posturas consolidadas no campo literário, impulsionadas pelas redes sociais na contemporaneidade, bem como torna possível compreender melhor os novos arranjos do campo literário e o papel das mídias digitais na construção da imagem e da carreira dos autores.

Referências

AGUILAR, Gonzalo; CÁMARA, Mario. *A máquina performática: A literatura no campo experimental*. Editora Rocco, 2017.

AZEVEDO, Luciene. Dentro e fora da literatura. In: *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI*. Salvador, 6 set, 2016. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2016/09/06/dentro-e-fora-da-literatura/>. Acesso em: 17/03/2023.



BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DOUBROVSKY, Serge. *Fils*. Paris: Galilée, 1977.

FERREIRA, Nivana. *Assinatura e contra-assinatura: Ricardo Lísias. Performances de autor*. Salvador, Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2020.
Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34809>. Acesso em 24/02/2023.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce qu'un auteur?. In: *Dits et écrits. 1954-1988, tome I*. Paris: Gallimard, 1994, pp. 789-821.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: *Ditos & Escritos III*. Tradução por Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. pp. 264-298.

MEIZOZ, Jérôme. *Postures Littéraires: Mises en scène modernes de l'auteur*. Genève: Slatkine Érudition, 2007.

MOLLOY, Sylvia. La política de la pose. *Cuadernos Líricos*, 2017. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/lirico/3576>. Acesso em 02/07/2023.

RODRIGUES, Luana. A autoria, dentro e fora da obra. In: *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI*. Salvador, 2022. Disponível em:
<https://leiturascontemporaneas.org/2022/08/25/autoria-dentro-e-fora-da-obra/>. Acesso em 08/09/2023.

RODRIGUES, Luana. A autoria e construção de carreira literária nas redes. In: *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI*. Salvador, 2022. Disponível em:
<https://leiturascontemporaneas.org/2022/10/27/autoria-e-construcao-de-carreira-literaria-nas-redes/>. Acesso em 08/09/2023.

RODRIGUES, Luana. Máscaras e poses na contemporaneidade literária. In: *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI*. Salvador, 2022. Disponível em:
<https://leiturascontemporaneas.org/2023/05/25/mascaras-e-poses-na-contemporaneidade-literaria/>. Acesso em: 08/09/2023.

RODRIGUES, Luana. Performance, redes sociais e autoria. In: *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI*. Salvador, 2023. Disponível em:
<https://leiturascontemporaneas.org/2023/04/06/performance-redes-sociais-e-autoria/>.



Acesso em 08/09/2023.

RODRIGUES, Luana. Posturas de autor. In: *Leituras Contemporâneas: Narrativas do Século XXI*. Salvador, 2023. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2023/06/22/posturas-de-autor/>. Acesso em 08/09/2023.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, pp. 11-87.

TIMERMAN, Natália. A ficção do real ou a realidade da ficção? In: *Peixe Elétrico #09 - END*. Editora e-galáxia, 2019.

TIMERMAN, Natália. Cartas. São Paulo: *Jornal de Psicanálise*, nº 55, 2022, p. 175-180.

TIMERMAN, Natalia. *Copo vazio*. São Paulo: Todavia, 2021.

TIMERMAN, Natalia. *Desterros: histórias de um hospital-prisão*. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

TIMERMAN, Natalia. Entre ter seguidores no Instagram e ser levada a sério, quero os dois. In: *Universa UOL*. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/colunas/natalia-timerman/2023/05/21/renunciar-as-redes-sociais-e-como-renunciar-a-uma-droga-de-abuso.htm>. Acesso em 28/07/2023.

TIMERMAN, Natália. O ghosting real que virou livro de ficção: o que é verdade em Copo Vazio. In: *Universa UOL*. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/colunas/natalia-timerman/2022/07/01/os-bastidores-de-um-livro-de-ficcao-o-que-ha-de-verdade-em-copo-vazio.htm>. Acesso em 02/08/2023.

TIMERMAN, Natália. Quem dera fosse farsa: desafios de se publicar um livro de não ficção no Brasil. In: *Revista Revera: escritos de criação literária do Instituto Vera Cruz*. São Paulo, 2018, v.3, p. 105-125. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revera/index.php/revera/article/view/78>. Acesso em 31/07/2023.

TIMERMAN, Natalia. *Rachaduras*. São Paulo: Quelônio, 2019.



VIEGAS, Ana Cláudia. Escritas contemporâneas: literatura, internet e a "invenção de si". In *Cadernos de Letras da UFF - Letras & Infovias*. Rio de Janeiro, nº32, 2007, pp. 61-72.



A relação entre engajamento e estética nos grupos Teatro Oficina e Teatro de Arena

Murilo Barros Ferreira¹
Pedro Marques Neto²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a relação entre engajamento e estética nos grupos Teatro Oficina e Teatro de Arena. Para tanto, tenciona-se elucidar as concepções de teatro engajado e estética teatral por Augusto Boal e José Celso Martinez, a partir de referências teóricas como *Teatro e política* (2016), de Edélcio Mostaço; *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1991), de Augusto Boal, *A arte engajada e seus públicos (1955-1968)* (2001), de Marcos Napolitano e *Teatro oficina atento ao momento político* (2001), de Reynuncio N. de Lima. O corpus é constituído pelas obras *O Rei da Vela* (1933), de Oswald de Andrade, e *Eles não usam black-tie* (1955), de Gianfrancesco Guarnieri. Com a análise, visa-se explicitar de que modo ocorre a representação dramática de questões sociais em cada peça, a fim de identificar as dimensões políticas das composições estéticas de ambos os objetos.

Palavras-chave: Teatro brasileiro; Teatro Oficina; Teatro de Arena; Engajamento; Estética.

ABSTRACT

*This paper has the general objective of investigating the relationship between engagement and aesthetics in the Teatro Oficina and Teatro de Arena groups. To this end, it is intended to elucidate the conceptions of engaged theater and theatrical aesthetics by Augusto Boal and José Celso Martinez, based on theoretical references such as *Teatro e política* (2016), by Edélcio Mostaço; *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (1991), by Augusto Boal; *A arte engajada e seus públicos (1955-1968)* (2001), by Marcos Napolitano and *Teatro oficina atento ao momento político* (2001), by Reynuncio N. de Lima. The corpus consists of the works *O Rei da Vela*, by Oswald de Andrade, and *Eles Não Usam Black-Tie*, by Gianfrancesco Guarnieri. The*

¹ 1 Graduando em Letras-Português (EFLCH-Unifesp). Orcid: 0000-0002-0795-7353. E-mail: murilo.barros@unifesp.br.

² 2 Professor de Literatura Brasileira da EFLCH-Unifesp. Bacharel e Licenciado em Letras pelo IEL-Unicamp (2000). Mestre (2003) e Doutor (2007) em Teoria e História Literária pelo IEL-Unicamp. Orcid: 0000-0003-4154-3645. Email: pedro.marques@unifesp.br.



analysis aims to explain how the dramatic representation of social issues occurs in each theater play, in order to identify the political dimensions of the aesthetic compositions of both objects.

Keywords: *Brazilian theater; Teatro Oficina; Teatro de Arena; Engagement; Aesthetics.*

1. Introdução

Paralelamente à Ditadura Militar brasileira, iniciada em 1964, surgiu um movimento de vanguarda cultural, contexto em que criam uma nova etapa combativa os grupos Teatro Oficina e Teatro de Arena: este tem como nome principal o de Augusto Boal (1931-2009); ao passo que aquele tem como figura central José Celso Martinez (1937-2023), também conhecido como “Zé Celso”. Ambos se assemelham à medida que se situam na contramão do regime militar, adotando um posicionamento à esquerda no espectro político. Não obstante, no decorrer dos anos, tais companhias compõem estéticas autênticas e diferentes entre si, consolidando-se no cenário das artes cênicas no Brasil.

Segundo Lima (2001, p. 13), “no contato com o Teatro de Arena, dirigido por Augusto Boal, o Oficina amadurece seus instrumentos de captação da realidade social brasileira”. Portanto, houve efetivamente uma colaboração – mais de uma, na realidade –, a partir da qual Boal, reforçando sua tendência a um teatro mais político, contribui para o aprimoramento das ferramentas de análise social do Oficina.

Apesar das múltiplas convergências, seja no plano ideológico, nas influências teóricas ou em tantas outras áreas, a relação entre estética e engajamento se desenvolve com certa singularidade em cada um dos coletivos. Por um lado, pode-se observar que, para o Oficina, os preceitos políticos servem de instrumento à constituição de uma estética própria. Já o Arena elabora uma estética impulsionadora de ideais políticos. É como se ambos, partindo de pratos diferentes da balança, se encontrassem no ponto de equilíbrio.

A fim de melhor elucidar essas afirmações, é pertinente avaliar o contexto histórico da nova etapa dos grupos. Embora o senso comum seja de que a prerrogativa para o golpe de 1964 tenha sido a “ameaça comunista”, o que as empresas apoiadoras do regime militar verdadeiramente pretendiam combater eram as mobilizações populares de diversas



categorias, dentre as quais pode-se citar os movimentos sindicais, haja vista os direitos dos proletários constantemente revogados até 1985, ano que marca o término do período ditatorial. Nessas circunstâncias, o combate à cultura trabalhista, sobretudo às assembleias e greves, era constante.

O prédio do Teatro Oficina, localizado na Rua Jaceguai, no Bairro da Bela Vista, em São Paulo - SP, é um projeto da renomada arquiteta Lina Bo Bardi. Entre as estruturas metálicas nas quais há assentos para a plateia, uma espécie de corredor dá lugar às encenações, fazendo com que a movimentação das peças frequentemente ocorra de forma análoga a um cortejo. Levando em consideração que a arquitetura é parte fundamental da estética do Teatro Oficina, o espaço interfere diretamente na performance dos artistas, nas encenações em si e no modo como o público interage e dialoga com o espetáculo. Além disso, e por tudo isso, é possível notar que o teatro de Zé Celso remonta uma movimentação de cultura popular.

Ademais, é importante observar que as greves, em especial aquelas de funcionários de grandes empresas, podem se organizar como cortejos, com um carro, no qual normalmente discursa um líder sindical, seguido dos trabalhadores. Sendo assim, ao remontar essa forma de locomoção, ou melhor, esse movimento performático, o Oficina põe em prática a manutenção de um ato de cultura popular, o cortejo, perpetuando um elemento da cultura grevista – isto é, a estética da manifestação proletária –, num contexto político de ameaça aos sindicatos.

Analogamente, o Teatro de Arena remonta outro aspecto da cultura trabalhista: as assembleias, reuniões nas quais os proletários se organizam em prol da luta por reivindicação de direitos. Ao contrário do tradicional palco italiano, no qual a audiência fica separada do espetáculo, havendo distanciamento não apenas físico, mas também pela quarta parede, a disposição do espaço em formato de arena faz com que o público não se veja na posição passiva de espectador, causando sensação de pertencimento à ação cênica. É como se a arquitetura do palco, por assim dizer, convocasse todos – atores e públicos – para o ato democrático, posto que todos fazem parte da arena política.



Tratava-se, afinal, de implantar um formato absolutamente novo não só dentro da relação palco/plateia tradicional como, em modo mais amplo, forçar o hábito do público, condicionado a uma leitura da esquerda para a direita, ao espetáculo frontal (teatro e cinema), isolado num escuro ensimesmado, a admitir a visão da plateia oposta, agora desnudada, passando da contemplação de uma caixa de surpresas, coisa que a circularidade rompia, para um maior envolvimento com a ação e o espaço. (MOSTAÇO, 2016, p. 30)

Dessa forma, o teatro toma para si, através da configuração espacial, uma dinâmica de participação popular. Portanto, percebe-se a adesão ao ideal coletivista, em oposição ao estilo de vida individualista estimulado por governos anteriores, desde a tentativa de adaptar o *american way of life* à realidade brasileira, o qual “[...] por sua vez, circularia no Brasil desde pelo menos a década de 1920” (CARVALHO, 2015, p. 212): “Apesar de muitos historiadores determinarem a década de 1940 como o marco inicial da entrada da Política da Boa Vizinhança em território brasileiro, percebemos durante o levantamento de fontes que desde pelo menos 1938 esta política ganha ampla divulgação no Brasil” (*idem, ibidem*).

Com base nesse excerto, nota-se que a política da Boa Vizinhança, durante o governo de Getúlio Vargas, perpetua os valores estadunidenses difundidos em 1920. Não obstante, são mantidos pela ditadura que, apoiada política e economicamente pelos Estados Unidos, tinham o país norte-americano como modelo de sociedade. Convém ressaltar que o termo *american way of life* é utilizado, segundo Silva (2020, p. 279), “[...] com o propósito de designar uma vida baseada no consumo, no individualismo, no pragmatismo, além da exaltação dos valores e das instituições tradicionais como a família nuclear heterossexual, a religião cristã e o chamado patriarcalismo”. Nesse sentido, por meio da valorização da coletividade, estabelece-se, no Teatro de Arena, uma ruptura com a lógica individualista liberal, centrada numa identidade definida mais pelo poder de compra do que por valores subjetivos, de uma cidadania relacionada a uma coletividade.

Tendo em vista os argumentos apresentados, retoma-se a hipótese inicial de que o Oficina articula os ideais políticos para construir sua estética, enquanto o Arena propõe uma estética agitadora política. Embora ambos tomem proveito da utilização do espaço para compor uma estética que carrega consigo um repertório engajado, o grupo de Augusto Boal inova ao propor uma dinâmica de interação entre a peça e a plateia, objetivando aproximar o



povo do debate apresentado e realizando o que a perspectiva marxista chama de “trabalho de base”. Já o coletivo de José Celso, também adepto às ideias de esquerda, edifica sua estética baseada nesses princípios, ainda que frequentemente não estejam tão explícitos. Disso pode-se também depreender que a esquerda é, de fato, um espectro composto de ações e estratégias diversas para combater a luta de classes.

Outro aspecto relacionado a essas diferenças é o público frequentador. Devido ao potencial de adaptabilidade da configuração em arena a diferentes ambientes, o Arena como companhia pôde levar suas peças até os espectadores. Em virtude de seu propósito educador, ou melhor, de conscientização de classe, passaram a levar seus espetáculos às fábricas, para apresentá-las aos proletários. Eram trabalhadores do palco falando, por exemplo, com trabalhadores das metalúrgicas. Em contrapartida, o Oficina tem de esperar que o público vá prestigiá-los, entre outras razões, por ter sede fixa com um prédio cuidadosamente construído para atender às suas demandas artísticas. Por esse motivo, bem como ocorre com diversos outros teatros, há um recorte específico de espectadores da pequena burguesia urbana, sobretudo de jovens acadêmicos.

Tendo a consciência de classe como um objetivo, o Arena fez escolhas um tanto mais concretas e literais. Além da proximidade física com o público, a escolha temática também visava aproximá-los, vide a encenação de *Eles não usam black-tie* (1955), um de seus maiores sucessos. Nessa peça de Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), o protagonista é Tião, um proletário, namorado de outra trabalhadora da fábrica, Maria, e filho de Otávio, um líder sindical. A história aborda questões acerca da luta trabalhista, como greves, violência policial, entre outras pautas relacionadas à realidade da classe trabalhadora.

Espectáculo de tese, *Eles Não Usam Black-Tie* viabilizou para o núcleo tepeísta do Arena a base de sua atuação artística: uma descrição realista da realidade dentro de um engajamento de luta ideológica. Estribada sobre os pressupostos básicos do realismo socialista, foi encontrada uma forma estética de plasmar tal ideário. (MOSTAÇO, 2016, p. 44)

O Teatro Oficina, contudo, adota uma abordagem menos direta e uma linguagem teatral repleta de recursos poéticos, visuais, sonoros e diversas outras ferramentas artísticas que conferem certo grau de subjetividade aos espetáculos. A título de exemplo, pode-se



mencionar a releitura de *Bacantes*, clássico grego encenado sob a perspectiva de José Celso. A obra canônica foi recriada de modo a manter a trama original, mas tornando-a vanguardista e moderna. A articulação de tais conceitos, comumente compreendidos como antagônicos, atribui complexidade e primor estético à peça. Todavia, há diversas críticas ao autoritarismo, conservadorismo e outras problemáticas sociais, aliadas à rebuscada forma artística.

Cabe ressaltar que a companhia de Martinez não deixa de ser engajada por não realizar o trabalho de base em fábricas, bem como não se deve descredibilizar Boal enquanto esteta. Em suma, tanto o Teatro Oficina quanto o Teatro de Arena são grupos emblemáticos, repletos de nuances. Ambos têm ideais político-ideológicos similares, apesar de pô-los em cena distintamente, cada qual com suas singularidades. A relação entre estética e engajamento, em conjunto com outros elementos, é justamente o que compõe a identidade desses coletivos.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Para efetuar a análise do corpus, recorre-se a algumas ideias desenvolvidas em *A Distinção: crítica social do julgamento*, de Pierre Bourdieu (1979). No livro, o teórico atesta, conforme Scholz (2009, p. 89), que “[...] os sujeitos sociais diferenciam-se pelos gostos e hábitos que eles praticam, e pelo intermédio destas práticas, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações sociais objetivas”. Tal pressuposto é fundamental à investigação dos aspectos políticos dos objetos deste artigo. Para tanto, emprega-se, sobretudo, o conceito de *habitus*, que “comporta, em sua expressão, um sistema de disposições que abrange as estratégias e as práticas sociais pelas quais a ordem social se materializa” (*idem, ibidem*).

É pertinente partir dessa concepção para observar a materialização da ordem social dos microcosmos diegéticos das peças teatrais analisadas, identificando como ocorre a incorporação e internalização dessas disposições pelos personagens e, sobretudo, como suas práticas exprimem suas classificações sociais objetivas. Em outras palavras, pretende-se



identificar o *habitus* de determinados personagens, apresentando-os como indicadores de classe, para elucidar de que forma ocorrem as representações dramáticas das dinâmicas sociais.

Tendo presente essa premissa, Raymond Williams recomendou que se distinguíssem três versões ordinárias do conceito de ideologia: *i*) ideologia como um sistema de crenças característico de uma determinada classe ou grupo social; *ii*) ideologia como um sistema ilusório de crenças (ideias falsas ou “falsa consciência”, na expressão inventada por Engels), que pode ser contrastado com o conhecimento verdadeiro ou com o conhecimento científico sobre o mundo social; e *iii*) ideologia como resultado do processo coletivo de produção de ideias e significados na vida social. (WILLIAMS, 1977 *apud* CODATO, 2016, p. 313)

Em virtude da complexidade do conceito de ideologia, o emprego dessa expressão neste trabalho está alicerçado nas três versões conceituais propostas por Raymond Williams. Tais concepções devem fomentar a discussão desenvolvida com base nos princípios bourdieusianos. Antes, entretanto, é imprescindível assimilar as diferenças entre as propostas de Augusto Boal e José Celso, a começar pela discussão sobre a conexão entre teatro e política.

A discussão sobre as relações entre teatro e política é tão velha como o teatro... ou como a política. Desde Aristóteles e desde muito antes, já se colocavam os mesmos temas e argumentos que ainda hoje se discutem. De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que, pelo contrário, a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou de demorá-la. Deve a arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, atuar, ou deve ser simplesmente objeto de prazer e gozo? (BOAL, 1991, p. 17)

Nesse excerto, Boal evidencia o quão antigo é o debate sobre a arte ser contemplativa ou política. Desde a Grécia Antiga, essa dicotomia norteia filósofos que se propuseram a refletir sobre o tema e artistas que compuseram suas obras partindo de uma dessas duas concepções. Na história da arte ocidental, esse dualismo repercute de diferentes formas. A título de exemplo da reverberação do modo de compreender a arte como pura contemplação, pode-se mencionar o Parnasianismo, movimento cujo princípio era a “arte pela arte”, marcado por características como o rigor formal e referências clássicas.

Posteriormente, os parnasianos tornam-se alvos de críticas durante o Modernismo, movimento artístico-literário de contundente viés social, explicitando a manutenção da dinâmica de contrariedade entre as visões de arte como contemplação e de arte política. Não



obstante, percebe-se entre os defensores da arte contemplativa, ou da “arte pela arte”, o esforço na composição de uma estética própria, autoral e autêntica, vide Olavo Bilac, Oscar Wilde e outros autores cujas obras apresentam estilos bem delimitados e singulares.

Para estabelecer um paralelo entre literatura e teatro, cita-se o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) como referência estética. De acordo com Mostaço (2016, p. 25), “[...] a atuação dos diretores italianos do TBC tornou-se decisiva quanto à almejada densidade estética, fazendo avançar os modos expressivos e representacionais [...]”. Dito isso, nota-se que a diretoria da companhia era composta por estetas, os quais conquistaram o prestígio do grupo em virtude da inovação artística, sobretudo atrelada à expressividade e representação.

O TBC já havia alcançado seu auge no surgimento do Teatro de Arena. Este, cabe ressaltar, originou-se daquele. Logo, é evidente que um grupo de tamanha relevância, em certa medida, influenciaria a companhia em ascensão. No entanto, num momento posterior, dando continuidade ao ciclo de oposição frequente no universo artístico, o moderno e transformador Arena rompe com o italianismo e outros elementos do Teatro Brasileiro de Comédia.

(...) contra o *italianismo* do TBC, o estilo correto de pronúncia das frases, o pormenorizado acabamento do espetáculo, o luxo e o apuro indiscriminados a cobrir uma cena a ser degustada, uma evocação de dramas íntimos, de conflitos de alcova, de serenidade olímpica para representar clássicos; a favor da *classe média*, que havia se misturado à aristocrática plateia do TBC, mas que já estava desfazendo aquele enlace feliz, exigindo outros temas e colocações na problemática do palco: a sua própria imagem e dimensão. Uma plateia que, estilisticamente, preferia atores que “sendo gogos, fossem gogos; que sendo brasileiros falassem português, misturando tu e você” e que, ideologicamente, havia substituído o caipira afrancesado dos atores luxuosos pelos *revolucionários-irlandeses-gente-do-Brás*. (MOSTAÇO, 2016, p. 37, grifos do autor)

Nesse fragmento, Mostaço elenca algumas prioridades de Augusto Boal, entre as quais algumas se definem a partir da contrariedade ao TBC. É necessário examinar as dimensões dessa ruptura, a começar pelo fator linguístico. Em objeção ao estilo de pronúncia bem articulada do texto, normalmente escrito em consonância com as normas gramaticais da Língua Portuguesa, Boal rejeita o compromisso com o rigor formal e opta por fazer uso



político da linguagem ao aderir à coloquialidade, visando aproximar-se da realidade do brasileiro médio e maximizar o alcance de suas peças.

Outra dimensão dessa ruptura está atrelada à delimitação de um público alvo. Se por um lado, o teatro conquista sua audiência devido ao que apresenta, por outro lado, após tê-la conquistado, tem de atender às suas demandas para mantê-la. Tendo ciência do caráter intercambiável dessa relação, o emprego de variantes linguísticas coloquiais é, também, estratégico, à medida que causa identificação e, portanto, contribui para a manutenção do público. Além de tática, mantendo no auditório a classe média, a comunicação acessível tem, sobretudo, propósito conscientizador, tencionando dialogar com a classe trabalhadora. Contrariamente, o Oficina rejeita a ideia de teatro como instrumento de educação popular, conforme esta transcrição de uma fala de José Celso.

O teatro não pode ser um instrumento de educação popular, da transformação de mentalidades na base do bom meninismo. A única possibilidade é exatamente pela deseducação, provocar o espectador, provocar sua inteligência recalcada, seu sentido de beleza atrofiado, seu sentido de ação protegido por mil e um esquemas teóricos abstratos e que somente levam à ineficácia. (...) Para um público mais ou menos heterogêneo *que não reagirá como classe*, mas sim como indivíduo, a única possibilidade é o teatro da crueldade brasileira - do absurdo brasileiro - teatro anárquico, cruel, grosso, como a grossura da apatia em que vivemos. (...) Sem o golpe militar, sem o desgaste da festividade pós-golpe, sem talvez o incêndio do Teatro Oficina (...) talvez *O Rei da Vela* não existisse. (...) Hoje, com o fim de todos os moicanos da festividade, ele é a possibilidade de um marco de ruptura com toda a tradição do teatro brasileiro, político ou não, destinada a uma visão engrandecedora e mistificadora de nossa realidade. O Brasil não tem uma tradição de cultura revolucionária. Oswald preconiza uma. (...) Oswald faz para o teatro brasileiro o que tem sido feito em todos os outros setores da arte. A eliminação de limites e barreiras nos gêneros, a intercomunicação de todos. A arte colocando toda a experiência de significar o mundo e as coisas como experiência estética. (...) enfim, é uma relação de luta. Luta entre atores e público. Metade deste, praticamente, não adere. Ou detesta. Ou não entende. A peça agride intelectualmente, formalmente, sexualmente, politicamente. (...) *O Rei da Vela* deunos a consciência de pertencermos a uma geração. Pela primeira vez eu sinto isso (CORREA, 1968 *apud* MOSTAÇO, 2016, pp. 125-126, grifos do autor).

Com base nesse enunciado, depreende-se a relação com o público como uma diferença fundamental entre as propostas de Augusto Boal e José Celso: este, mostra a passagem, propõe um teatro provocador e deseducador; enquanto aquele propõe que “se, pelo contrário, queremos estimular o espectador a que transforme sua sociedade, se queremos estimulá-lo a fazer a revolução, nesse caso teremos que buscar outra Poética” (BOAL, 1991, p. 64). Nesse trecho, Boal



critica a Poética de Aristóteles por formular um sistema eliminador do ímpeto revolucionário, sugerindo a criação de outra Poética capaz de engajar sua audiência, ou seja, outro esquema teórico abstrato.

Em contrapartida, o ator do Oficina tem o intuito de desafiar o espectador individualmente, com agressividade. Napolitano (2001, pp. 105-106), define o coletivo da Rua Jaceguai como um exemplo de “teatro de agressão” feito “contra o público” e coloca como paradigmas as peças *Roda Viva* e *O Rei da Vela*. Essa última, de Oswald de Andrade (1890-1954), concebida por José Celso como uma ruptura com a tradição teatral brasileira, integra o corpus deste artigo, em conjunto com *Eles Não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri.

3. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa

Em certa medida, é correto afirmar que o teatro é efêmero, uma vez que cada apresentação é única e pode ser contemplada exclusivamente no intervalo de tempo em que o espetáculo ocorre. Logo, visa-se examinar objetos em registro de escrita, com a finalidade de eleger um corpus cujas obras possam ser objetivamente consultadas. É fato que a encenação modifica, algumas mais e outras menos, o texto em si. Contudo, ao selecionar uma peça, ou ao escrevê-la, a companhia compactua com as ideias que o texto expressa.

Dito isso, pode-se compreender o corpus deste artigo como uma espécie de metonímia do objeto em sua forma mais ampla, visto que se pretende analisar as peças de modo a identificar características dos grupos que as encenaram. Em outras palavras, para percorrer a respeito da relação entre engajamento e estética no Teatro Oficina e no Teatro de Arena, visa-se identificar tais elementos nas obras *O Rei da Vela* e *Eles não Usam Black-Tie*.

Em 1967, o Teatro Oficina estreou *O Rei da Vela*, peça dirigida por José Celso, escrita em 1933 e publicada em 1937 por Oswald de Andrade. Já *Eles Não Usam Black-Tie* foi escrita em 1955 por Gianfrancesco Guarnieri e encenada pela primeira vez no ano de 1958, sob a direção de José Renato (1926-2011), em São Paulo, no Teatro de Arena, grupo do qual o autor e o diretor eram participantes. Ambas as peças foram emblemáticas não apenas para a



história dos grupos que as encenaram, mas também para o cenário das artes dramáticas brasileiras como um todo. Portanto, é essencial apresentá-las, mesmo que resumidamente.

3.1. *O Rei da Vela*

Este trabalho tem como referência a publicação do texto pela editora Civilização Brasileira, em 1973. Sua estrutura dramática é composta por três atos e conta com os seguintes personagens: Abelardo I; Abelardo II; Heloísa de Lesbos; Joana conhecida por João dos Divãs; Totó Fruta-do-Conde; Coronel Belarmino; Dona Cesarina; Dona Poloquinha; Perdigoto; O Americano; O Cliente; O Intelectual Pinote; A Secretária; Devedores, Devedoras; O Ponto. Posto isso, apresenta-se um resumo da história.

O primeiro ato tem como cenário o escritório de usura de Abelardo & Abelardo, onde estão os sócios do negócio e o Cliente. Abelardo II “veste botas e um completo de domador de feras. Usa pastinha e enormes bigodes retorcidos. Monóculo. Um revólver à cinta” (ANDRADE, 1973, p. 65). O freguês tenta negociar sua dívida, alegando ter pagado, em juros, 250% do valor recebido, motivo pelo qual propõe um acordo de redução no capital. Diante da proposta, Abelardo I ordena a execução do endividado. Essa cena, segundo o protagonista, basta para identificá-los perante o público.

Em seguida, a dupla de agiotas analisa os prontuários, organizados em gavetas com estes rótulos: malandros; impontuais; prontos; protestados; penhoras; liquidações, suicídios; tangas. Abelardo II, de chicote em punho, faz correr a pesada porta de ferro da jaula de onde ecoam as lamuriosas e suplicantes vozes de clientes, os quais recuam diante do tiro de revólver do chicoteador. Ainda no ato inicial, o protagonista assedia sua secretária e recusa a oferta de Pinote, que pretendia escrever uma biografia sobre o empresário. Ademais, um diálogo de Abelardo I com Heloísa revela que embora a origem da moça seja elitizada, sua família está falida.

O segundo ato é ambientado em uma ilha na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. A cenografia é tropical, a sonoplastia oscila entre ruídos de motor e sons da natureza, e “os



personagens se vestem pela mais furiosa fantasia burguesa e equatorial” (ANDRADE, 1973, p. 87). Heloísa e o Americano aparecem em franca camaradagem sexual. D. Cesarina retribui as investidas sexuais de Abelardo, seu genro, sendo interrompidos por Totó, absorto e pesaroso por seu término com Godofredo, mas interessado por Mr. Jones, o estadunidense.

D. Poloca policia João (ou Joana) e as insinuações de Abelardo para a sogra, ainda que também se renda às graças do protagonista. Heloísa percebe as traições de seu noivo, porém não demonstra incômodo. Ao ser questionado sobre a situação econômica brasileira, o Americano afirma que o Brasil deve trocar café por aviões e *metralhadoras*. Há, também, um desentendimento entre Abelardo I e Belarmino, o patriarca. Por último, Perdigoto entra em cena para debater com o novo integrante da família a criação de uma milícia armada.

O terceiro ato se passa no mesmo ambiente do ato inicial, onde o protagonista revela ter sido vítima de um golpe. Uma vez falido, não haveria razão para o casamento, já que a união ocorreria para que a noiva pertencesse mais à vontade a Mr. Jones. Sendo assim, é recomendado que Heloísa se case com o ladrão. Com o revólver em mãos, o rei da vela tenta oferecê-lo ao Ponto que, por sua vez, não autoriza o recuo. Com um tecido os cobrindo, pode-se apenas ouvir uma salva de sete tiros de canhão e um grito feminino. Ainda vivo, Abelardo I reage à revelação da identidade do ladrão: “meu *alter ego*! Foi um suicídio autêntico. Abelardo matou Abelardo” (*idem, ibidem*, p. 114, grifos do autor).

Antes de falecer, num esforço enorme, pede para segurar uma vela. Por fim, próximos ao morto, seu sucessor e Heloísa se casam ao som da Marcha Nupcial. Entram os personagens do segundo ato para cumprimentá-los e o Americano conclui: “*Oh! good business!*” (*idem, ibidem*, p. 121, grifos do autor). Levando em consideração que o texto não é escrito por um integrante do Teatro Oficina, é imprescindível apresentar, ainda que sucintamente, a construção estética da peça.

Farsa desbragada, perpassada de elementos expressionistas, futuristas e cubistas, exala um tom de deboche e espinafração, o que propiciou a criação de uma exuberante cenografia e indumentária por Hélio Eichbauer, carregada de fortes tintas e explícitos símbolos cênico-visuais. A encenação de José Celso, soberba concatenação de elementos díspares que concretizavam um amálgama de proposições, constituiu-se num êxito, engrandecida pela entrega do elenco às propostas lançadas. (MOSTAÇO, 2016, p. 123)



Com a finalidade de incrementar a definição de Mostaço, recorre-se às propostas de Reynuncio N. de Lima, para destrinchar as abordagens estéticas de cada ato. No primeiro, as maquiagens, os figurinos, a cenografia, o comportamento dos personagens e a sonoplastia constituem uma espécie de metáfora circense (LIMA, 2001, p. 20). Já o segundo ato consiste em uma frente única sexual, reveladora dos lazes libidinosos da elite, parodiando questões como o ufanismo (*idem, ibidem*). Por fim, no terceiro ato, adota-se teor operístico, de influência glauberiana, além de haver uma metáfora zoomórfica (*idem, ibidem*).

3.2. Eles Não Usam Black-Tie

Neste artigo, referencia-se a 28ª edição da obra, publicada em 2014 pela editora Civilização Brasileira. Antes de apresentá-la, é fundamental nomear os personagens que a compõem. O núcleo familiar de Tião, o protagonista, é composto por seus pais, Otávio e Romana, seu irmão, Chiquinho, e seu par romântico, Maria. Os demais coadjuvantes são: Terezinha; Jesuíno; João; Bráulio e Dalva. A estrutura do texto é composta por três atos, cada qual com dois quadros. Portanto, elabora-se a seguir um resumo conforme o formato, em ordem cronológica.

A peça tem início com uma cena de interação romântica entre Tião e Maria: esta revela estar grávida; aquele reage à notícia propondo o casamento. O cenário é a sala de estar da família, onde dorme Chiquinho que, comicadamente, quebra a atmosfera romântica ao interrompê-los com balbucios sonâmbulos, antes de despertar. A moça pede aos rapazes que mantenham silêncio para não atrapalhar o sono da dona da casa, porém Otávio chega com informações sobre a possibilidade de greve na fábrica em que trabalham. Romana acorda furiosa com o barulho, queixa-se por ter de acordá-los no dia seguinte, aparentando estar sobrecarregada com as atividades domésticas. Já no quadro II, ocorrem os preparativos e a celebração de noivado.

O segundo ato começa com Romana comentando a cerimônia da noite anterior. É dito que Tião, embriagado, verbalizou suas frustrações a respeito de seu pai, inclusive trazendo à



tona o período da infância em que, em razão do encarceramento do genitor, morou com seus padrinhos. Ao ouvir os relatos de sua mãe, o protagonista expõe algumas de suas angústias e aflições, como o fato de sua situação econômica não permitir que Maria saísse do emprego após o casamento. Abruptamente, Terezinha chega com a informação de que, no bar, Otávio estaria prestes a entrar numa briga, motivada por discordâncias acerca da greve.

Na cena seguinte, Jesuíno expõe argumentos contrários à paralisação, citando vantagens concedidas pelos patrões aos funcionários dispostos a vigiar o movimento de seus colegas. Tião reconhece que se trata de espionagem, mas mostra-se disposto, pois almeja cargos e salários melhores para proporcionar estabilidade financeira à Maria e ao seu filho. No quadro posterior, o clima romântico é reiterado pelas falas afetuosas do protagonista à sua amada, que pede ao homem para pensar no coletivo durante a greve. Apesar de, durante as declarações de amor, Tião comunicar sua ambição de levá-la para morar fora da favela, Maria deseja permanecer próxima à comunidade.

O terceiro e último ato retrata o dia da greve. Durante a manhã, Romana prepara o café para Tião, que vai à fábrica antes de Otávio. Mais tarde, a dona de casa toma conhecimento de que se tornará avó. Após a revelação, o protagonista retorna à residência e quando questionado sobre a paralisação, relata os fatos sem mencionar seu posicionamento. Todavia, Bráulio aparece subitamente, acusando-o de traição por ter burlado a greve, indo trabalhar em troca de mil cruzeiros. Romana cessa o conflito para ir ao Departamento de Ordem Política e Social (D.O.P.S), onde está seu marido, preso como agitador por ter promovido um comício em frente à indústria.

No quadro conclusivo, João, irmão de Maria, alega que caso o cunhado não se retrate com os moradores e trabalhadores da vizinhança, seria inviável permanecer no morro onde moram. Apesar de afetado pelo repúdio da comunidade à sua atitude, Tião mantém seu posicionamento e recusa-se a pedir desculpas. Maria entra em ação, divulgando a soltura de seu sogro e, num gesto pacificador, sugere ao noivo ir embora, o qual acata a sugestão. Em seguida, entram Romana, Chiquinho, Terezinha, Bráulio e Otávio.



A atmosfera de tensão se intensifica quando o protagonista retorna ao ambiente e pede para conversar com seu pai, que por sua vez, diz aos outros personagens para deixá-los a sós. As falas de Otávio oscilam entre o emprego de primeira e terceira pessoa, fazendo alusão ao “pai de Tião” como se fosse outro indivíduo. Apesar do suporte emocional oferecido por sua mãe, o primogênito é expulso de casa e vai conversar com sua noiva. Diante da proposta de levá-la para morar na cidade, pela primeira vez, Maria assume com firmeza uma posição contrária à de Tião. Por fim, o casal se separa: o rapaz se muda para a casa de um amigo, ao passo que a moça permanece no morro.

Para contemplar os aspectos extratextuais da peça, é primordial assimilar seu estilo, o realismo socialista. Pode-se descrevê-lo como um método que pretende “conhecer a vida a fim de poder representá-la veridicamente nas obras de arte, representá-la não de modo escolástico, morto, não apenas como realidade objetiva, mas representar a realidade dentro de seu desenvolvimento revolucionário” (COPFERMANN, 1971 *apud* MOSTAÇO, 2016, p. 53). Dessa forma, assume-se um compromisso com a representação do real, a fim de transformá-lo, uma vez que “aqui, a verdade e o caráter histórico concreto da representação artística deve unir-se à tarefa de transformação ideológica e de educação dos trabalhadores dentro do espírito do socialismo” (*idem, ibidem apud idem, ibidem*). Portanto, sabe-se que a atuação é verossímil e a estética está alicerçada nos princípios socialistas.

4. Análise, discussão e resultados esperados

Tendo apresentado, em síntese, o corpus, pretende-se examinar as dimensões coletivas e individuais de ambas as peças, com ênfase no terceiro ato de *Eles Não Usam Black-Tie* e no segundo ato de *O Rei da Vela*. Partindo dessa perspectiva, põe-se em evidência a subjetividade dos personagens, ou seja, a construção psicológica, o comportamento, entre outras características. Paralelamente, destacam-se aspectos sociais desses indivíduos, bem como a classe à qual pertencem, o modo de interagir entre si e diversas outras questões atreladas à



coletividade. Não obstante, é preciso notar que esses dois planos estão entrelaçados, como pode ser verificado no excerto a seguir.

MARIA - Que foi, Tião?

TIÃO - O quê?

MARIA - Tu tá preocupado, é por causa do garoto? Não quero que tu case por obrigação...

TIÃO - Não diz bobagem...Greve agora não vai nada bem... Sempre dá bolo... (GUARNIERI, 2014, p. 28, grifos do autor)

Cabe a menção, a fim de contextualizar, que esse trecho sucede ao momento em que Tião descobre a gestação de Maria e instantes depois, é alertado sobre a possibilidade de greve na fábrica onde trabalha. Nota-se que a obra retrata uma situação na qual a reação do sujeito pode ser efeito tanto de um fato cuja consequência é individual (a paternidade, produto da gravidez), quanto de um evento vinculado à sua função social (a eventual mobilização para reivindicar direitos, resultado de sua condição de trabalho). Nesses termos, fica evidente que a posição ocupada pelo personagem na sociedade interfere diretamente na construção de sua subjetividade.

A análise desse fragmento, embora concisa, ilustra a intenção política do autor por trás das escolhas composicionais da obra. Sendo classificada como realista, a peça poderia seguir a tendência de outros teatrólogos dessa vertente e propor-se “neutra” do ponto de vista ideológico. Todavia, opta-se pelo realismo socialista, havendo apropriação de recursos teatrais frequentemente tidos como apolíticos para fins politizantes. Por exemplo, é comum que dramaturgos avessos à arte engajada utilizem da densidade psicológica dos personagens para desenvolver narrativas supostamente destituídas de caráter político, centradas na dramaticidade do sujeito ou das relações humanas. Guarnieri, bem como Oswald de Andrade, ao invés de recorrer à banalidade do drama burguês, escolhe retratar personagens densos, mas cujas construções psicológicas são intrínsecas à representação dos valores sociais de suas respectivas classes.

O interior de cada moradia exprime, em sua linguagem, o estado presente e, até mesmo, passado, daqueles que o ocupam, revelando a segurança sem ostentação da riqueza herdada, a arrogância espalhafatosa dos novos-ricos, a miséria discreta dos pobres ou a miséria dourada dos "primos pobres" que pretendem viver acima de seus recursos. (BOURDIEU, 2007, p. 75, grifo do autor)



Bourdieu assegura que as características de um lar refletem a condição social do(s) morador(es). Ainda que o objeto de estudo referenciado pelo sociólogo seja a realidade material, parte-se desse princípio para examinar o universo diegético, considerando sê-lo uma mimese do real. Para tanto, é necessário contemplar outros elementos da caracterização dos personagens além de suas moradias, levando em conta que o referido estado presente e, potencialmente, passado, dos ocupantes pode ser expresso não apenas pelo espaço, sendo também manifestado de outras formas.

Tendo em vista o pressuposto bourdieusiano, observa-se que a residência de Romana exprime a miséria discreta dos pobres, diferentemente da cenografia de Oswald. Dado que a história de *O Rei da Vela* não se passa em espaço domiciliar, é pertinente focalizar o ambiente em que o núcleo familiar é reunido, no segundo ato: a ilha. Ao contrário da modesta celebração de noivado de Tião e Maria, o casamento de Abelardo I com Heloísa ocorreria em terras isoladas pelo mar da Baía de Guanabara. O local é definido como paradisíaco e encantado, onde “os personagens se vestem pela mais furiosa fantasia burguesa e equatorial” (ANDRADE, 1973, p. 87).

Tal descrição do figurino sintetiza a construção cênica do segundo ato, que consiste basicamente em uma caricatura da burguesia brasileira. Se, em registro de escrita, o tom satírico é concebido com algum grau de sutileza, a encenação do Oficina o potencializa ao materializá-lo à *Zé Celso*. Além de corporificar, por meio da interpretação e caracterização, aquilo que, no roteiro, limita-se à intenção cênica, a companhia confere ao texto seu estilo próprio e irreverente de encenação, incrementando a estética caricaturesca ao dar ênfase às conotações sexuais, à jocosidade etc.

Dito de outro modo, o humor é utilizado para tecer críticas à elite sócio econômica do Brasil. Para elucidar essa asserção, deve-se indicar de que forma ocorre a representação oswaldiana dessa classe, ou melhor, quais são seus representantes. Antes, contudo, é fundamental constatar que são retratadas duas categorias da elite: Abelardo I é um novo rico, um empresário de origem pequeno burguesa; ao passo que Heloísa e sua família são



aristocratas em constante decadência financeira. Ele tem dinheiro e poder, ela a pompa e circunstância.

De acordo com Lima (2001, p. 18), “o casamento da burguesia industrial ascendente com a falida aristocracia do café faz nascer o novo pacto social dos anos 30 [...]”. Dessa maneira, fica nítida a correspondência, de ordem mimética, entre o referido fenômeno da década de 1930 e a união do pequeno burguês com a herdeira aristocrata. Além disso, cada integrante da tradicional família corresponde a um aspecto (ou mais) da elite brasileira, mais especificamente da aristocracia cafeeira, com destaque, no texto, a determinadas características do *habitus* desse meio. Nesta análise, tenciona-se salientar Belarmino, D. Poloca e Totó.

Belarmino, o patriarca, pode ser considerado uma espécie de metáfora à instituição militar, especialmente se levado em conta que a estreia do espetáculo no Teatro Oficina ocorreu durante a Ditadura Militar. Com efeito, o contexto histórico torna a simbologia mais pungente, ainda que o texto tenha sido escrito cerca de trinta anos antes. Fato é que, independentemente de qual seja o ponto cronológico de referência, é claro o propósito de pôr em evidência a aliança entre o militarismo e a alta classe do país.

Já D. Poloca é um claro símbolo da moralidade cristã, haja vista que a personagem se propõe uma paladina dos bons costumes. Defensora da tradição, a fidalga não perde a oportunidade de endossar sua rejeição à modernidade e a qualquer comportamento transgressivo. Entretanto, mesmo a grande apologista dos valores burgueses cede à imoralidade, em segredo, justamente com o integrante de uma categoria que ela e os aristocratas condenam, o novo rico (Abelardo I), como revela o fragmento a seguir.

ABELARDO I — Acertou! Por que é que a senhora há de ser tão simpática quando estamos a sós. E tão infame na frente dos outros?

D. POLOCA — Mas como é que o senhor quer que eu proceda em sociedade?

ABELARDO I — Quero que proceda humanamente.

D. POLOCA — Desde quando que a humanidade é um pedaço de marmelada, Seu Abelardo? Eu defendo o meu ponto de vista de tradição e de família? Intransigentemente. Sou sua melhor amiga (*Carinhosa.*) em segredo. Mas não posso dar confiança em público, a um novo-rico, a um arrivista, a um Rei da Vela! (ANDRADE, 1973, pp. 93-94, grifos do autor)



Nesse diálogo, explicita-se a artificialidade da família tradicional brasileira, à medida que D. Poloca assume manter em segredo seu afeto por alguém nascido em outra classe, para que o abismo social que os separa não pareça menor perante à sociedade. Ademais, o viés satírico é reiterado pela exposição da hipocrisia da fidalguia, ainda mais contundente no comportamento de outros personagens, como o de Totó, um homossexual defensor da tradição. Sua figura é ambígua, visto que alterna entre o papel de oprimido e de opressor. Por um lado, sua sexualidade é recalcada por seus parentes, os quais o leem, sob uma ótica homofóbica e repressora, como um transgressor do padrão moral vigente; por outro lado, é repleto de preconceitos de classe. Exemplo dessa contradição é a razão de seu término, causado pelo descumprimento da única restrição imposta a seu parceiro: não se envolver com uma mulher pobre.

Dessa forma, num processo de desrecalque, a peça joga luz sobre as contravenções à moralidade elitista e cristã, sobretudo relacionadas à sexualidade – como relacionamentos fora do padrão heteronormativo, não monogâmicos e outros modelos não convencionais –, presente nas famílias burguesas veladamente. Na obra, tais contradições são satirizadas, pondo em evidência as mais escusas condutas, vide o caráter incestuoso das relações.

D. POLOCA (*Aproxima-se.*) — Dando em cima da sogra!

ABELARDO I — Que é isso, D. Poloca? Bancando a polícia especial?

D. POLOCA — Ouvi tudo!

ABELARDO I — Pois ouviu mal. Eu estava muito respeitosa explicando à senhora minha futura mãe que somos de duas gerações diferentes. Ela é um personagem do gracioso Wilde. Eu sou um personagem de Freud!

D. POLOCA - Quê?

ABELARDO I — A senhora não conhece Freud? O último grande romancista da burguesia?

D. POLOCA — O senhor me empresta os romances dele? São inocentes?

ABELARDO I — Oh! São. Não conhece O complexo de Édipo? É o meu caso! (ANDRADE, 1973, p. 93, grifos do autor)

Nesse fragmento, enquanto a nobre senhora exerce papel repressivo, emulando uma ingenuidade aos moldes cristãos, Abelardo assume suas tendências incestuosas sem pudor algum. A cena ironiza aspectos do comportamento burguês através da jocosa analogia com Sigmund Freud (1856-1939) e Oscar Wilde (1854-1900). Para aferir a complexidade dos diálogos, vale reparar que a anedótica comparação revela atributos dos personagens



correspondentes aos autores mencionados. Cesarina é análoga às criações do esteta Wilde, escritor de romances, gênero tipicamente burguês, na mesma proporção que Abelardo equivale à modernidade de Freud: este por constituir, em conjunto com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Nietzsche (1844-1900), o tripé do pensamento moderno ocidental; aquele, por representar a burguesia industrial, categoria cuja ascensão social sucede à revolução industrial, marco histórico do início da modernidade.

Além disso, a oratória conservadora e a necessidade de performar adequação ao padrão imaculado de família e casamento, combinadas às práticas imorais em sigilo, revelam o *modus operandi* da “ideologia como *um sistema de crenças* característico de uma determinada classe ou grupo social” (WILLIAMS, 1977 *apud* CODATO, 2016, p. 313, grifos do autor). Partindo desse pressuposto, sabe-se que o núcleo familiar de *O Rei da Vela* exerce papel operante do discurso ideológico burguês e aristocrático, ou seja, enquadra-se também nesta versão do conceito: “ideologia como resultado do processo coletivo de *produção de ideias* e significados na vida social” (WILLIAMS, 1977 *apud* CODATO, 2016, p. 313, grifos do autor). Em contrapartida, em *Eles Não Usam Black-Tie*, retrata-se a outra ponta do mecanismo, onde está situado o indivíduo cujo pensamento é baseado nesse sistema de crenças.

TIÃO (*num desabafo total*) - Minha Miss Leopoldina, eu quero bem!... Eu queria que a gente fosse que nem nos filmes!... Que tu risse sempre! Que sempre a gente pudesse andar no parque! Eu tenho medo que tu tenha de sê que nem todas que tão aí!... Se matando de trabalhá em cima de um tanque!... Eu quero minha Miss Leopoldina... Eu te quero bem! Eu quero bem a todo mundo!... Eu não sou um safado!... Mas para de chorá! Se você quisé eu grito pra todo mundo... que eu sou um safado! (*Gritando para a rua*) Eu sou um safado!... Eu traí... Porque tenho medo... Porque eu quero bem! Porque eu quero que ela sorria no parque pra mim! Porque eu quero viver! E viver não é isso que se faz aqui! (GUARNIERI, 2014, p. 107, grifos do autor)

Nesse monólogo, Tião confessa que o motivo pelo qual traiu sua classe foi o medo de não concretizar com Maria sua idealização matrimonial e familiar. Importa assinalar que seu parâmetro é o registro cinematográfico, produto de grandes indústrias do mercado audiovisual, com o qual teve contato, isto é, seu imaginário é formado por referências oriundas dos meios de comunicação em massa, plataformas de veiculação da “ideologia como um *sistema ilusório de crenças*” (WILLIAMS, 1977 *apud* CODATO, 2016, p. 313, grifos do



autor). Dessa forma, o discurso hegemônico, elaborado e enunciado pela elite, acessa o subconsciente do protagonista, que adere às expectativas formuladas nas telas do cinema.

Além disso, a traição do protagonista é, também, consequência de sua sensação de deslocamento devido à sua vivência em outro meio, vide esta fala de Otávio: “Claro! Mas geralmente o sujeito melhora de casa e muda as idéia. O problema de Tião é esse — mora em casa errada! Dando um duro danado a gente se convenceu que melhorá só com muita luta... Tião, não. Ele não quer melhorá, ele quer voltá a ser...” (GUARNIERI, 2014 p. 35, grifos do autor). É pertinente retomar a proposição de Bourdieu acerca das moradias para estabelecer um paralelo com esse desabafo, a fim de ilustrar que a residência de Romana não exprime o estado presente e passado de seu filho.

Nesses termos, o emprego da expressão “casa”, extrapola a literalidade, dispondo de uma acepção mais ampla e emblemática. Para melhor apreendê-la, é preciso considerar que “uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos *habitus*, aos gostos e aversões, as simpatias e antipatias, as fantasias e fobias - tudo isso, mais que as opiniões declaradas, serve de fundamento, no inconsciente, à unidade de uma classe” (BOURDIEU, 2007, p. 75, grifos do autor). Logo, sabe-se que o gosto, a personalidade e, em geral, a subjetividade do indivíduo, estão circunscritas no *habitus* e são internalizações unitárias de uma classe.

Ademais, o incômodo de Tião não se restringe às mazelas sociais que o acometem, bem como afetam aos outros personagens igualmente em situação de pobreza, haja vista que seu propósito não é lutar por melhores condições, e sim voltar a ser o que era (ou pensava ser) quando viveu com seus padrinhos. Vivência essa, num contexto de classe média, que também ocasionou sua percepção de não pertencimento, à medida que sua socialização ocorreu em outro meio justamente num período da infância, fase de desenvolvimento e formação da identidade, inscrevendo-o assim num *habitus* distinto de sua comunidade.

Em *O Rei da Vela*, há um contraste similar, desinente da origem pequeno burguesa de Abelardo I, o que resulta em seu deslocamento no convívio familiar de Heloísa. Segundo Scholz (2009, p. 89), “esses hábitos de vida legitimados são reflexos do capital social herdado



pelos pais e da família”. Portanto, sabe-se que é precisamente a dissemelhança de *habitus* que viabiliza o casamento, realizado como instituição burguesa em seu mais estrito sentido. Uma vez casados, supririam os critérios necessários para alçar ao patamar de elite sócio econômica, detendo juntos o capital econômico de Abelardo e o capital social herdado da aristocrática família de Heloísa.

5. Considerações finais

Com base na discussão acerca das práticas, gostos e hábitos dos personagens, nota-se que essas disposições exprimem suas respectivas posições nas classificações sociais objetivas. Enquanto o núcleo familiar de *Eles Não Usam Black-Tie* pertence à classe trabalhadora, o de *O Rei da Vela* é pertencente à elite sócio econômica. Dessa forma, cada peça retrata uma face da configuração da sociedade brasileira.

O conceito de *habitus*, operado nesta dissertação para fazer essa distinção, é proposto por Bourdieu como uma ferramenta de análise do universo real, considerando as práticas sociais dos indivíduos. No entanto, a materialização da ordem social dos microcosmos diegéticos tencionada pelos textos dramáticos analisados só ocorreu de fato no palco, onde pôde se concretizar através da encenação. Dito isso, fica evidente que tanto os autores quanto os coletivos dispõem de refinados dispositivos de captação da realidade social do Brasil.

Nesse sentido, o Teatro Oficina e o Teatro de Arena se assemelham e, inclusive, sofrem influência um do outro. Todavia, apesar de convergirem no plano político-ideológico, os grupos têm propostas distintas e eventualmente divergentes, vide esta fala de José Celso: “o teatro não pode ser um instrumento de educação popular, da transformação de mentalidades na base do bom meninismo. A única possibilidade é exatamente pela deseducação, provocar o espectador” (CORREA, 1968 *apud* MOSTAÇO, 2016, pp. 125-126). Por essa perspectiva, o teatro de Martinez é diametralmente oposto ao de Boal.

Mais precisamente, é possível afirmar que uma divergência crucial entre as companhias consiste no modo como cada uma se relaciona com seu público. Além disso,



observa-se que a diferença na relação com a plateia está estritamente atrelada à construção da identidade e da estética de ambos os grupos, como bem ilustram as peças discutidas neste texto. De acordo com José Celso, “a peça agride intelectualmente, formalmente, sexualmente, politicamente” (*idem, ibidem apud idem, ibidem*). Portanto, constata-se que o Teatro Oficina, tendo ciência do recorte pequeno burguês urbano de seus espectadores, visa agredi-los ao satiriza-los na montagem de *O Rei da Vela*.

Dessa forma, o Oficina propõe esteticamente um teatro de agressão, com “a arte colocando toda a experiência de significar o mundo e as coisas como experiência estética. (...) enfim, é uma relação de luta. Luta entre atores e público” (*idem, ibidem apud idem ibidem*). Nesses termos, define-se a dimensão política da composição estética da montagem de *O Rei da Vela* e da proposta de Martinez. Ademais, é possível verificar que seu viés politizado e combativo compõe um estilo de arte cujo objetivo é viabilizar uma experiência estética.

Em contrapartida, o Teatro de Arena elabora uma estética, dispondo de recursos artísticos, com o propósito de engajar seu público. Conforme Mostaço (2016, p. 30), “estribada sobre os pressupostos básicos do realismo socialista, foi encontrada uma forma estética de plasmar tal ideário”. A título de exemplo, nota-se que em *Eles Não Usam Black-Tie* é utilizada linguagem coloquial para aproximar a classe trabalhadora, bem como a classe média, além de causar identificação. Com o mesmo intuito, o figurino, a cenografia, a construção dos personagens, a trama e os elementos teatrais em geral são característicos da cultura popular brasileira. Não bastassem todos esses aspectos, a configuração espacial em arena e o fato de apresentarem o espetáculo de temática grevista em fábricas endossam o caráter coletivista da composição estética.

Diante dos aspectos citados, depreende-se que Augusto Boal concebe um teatro educador, à medida que intenta promover a consciência de classe. Portanto, conclui-se que o Teatro de Arena constitui uma estética impulsionadora de ideais políticos, enquanto o Teatro Oficina articula conceitos políticos para forjar uma estética. Em suma, o engajamento e a



estética são balizadores das identidades de ambas as companhias, mas a relação entre esses conceitos tem diferentes configurações em cada grupo.

Referências

ANDRADE, Oswald. *Obras Completas – 8: Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOURDIEU, Pierre. O mundo de origem. In: BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CODATO, Adriano. *O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação in Política & Sociedade: revista de sociologia política*. Florianópolis, v. 15, n^o 32, pp. 311-331, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2016v15n32p311/32083>. Acesso em 17/06/2024.

CARVALHO, Maria Helena M. *Right man com bossa: as representações do Brasil e do American way of life nas propagandas comerciais em revistas brasileiras de variedades (1937-1947)*. Belo Horizonte, Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A96JE7>. Acesso 03/09/2024.

GUARNIERI, Gianfrancesco. *Eles não usam black-tie*. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LIMA, Reynuncio Napoleão de. *Teatro oficina atento ao momento político in Trans/Form/Ação*. São Paulo, v. 24, n. 1, pp. 9–40, 2001. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/821>. Acesso em 06/06/2024.

MOSTAÇO, Edélcio. *Teatro e política: Arena, Oficina e Opinião*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. *A arte engajada e seus públicos (1955-1968)*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 28, v. 2, 2001, pp. 103-124.



SCHOLZ, Robinson Henrique. *Habitus de classe expressado pelo capital simbólico: uma revisão da obra de Pierre Bourdieu A Distinção in Ciências Sociais Unisinos*. Porto Alegre, n. 45, v. 1, pp. 88- 91, jan./abr. 2009. Disponível em:
https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/download/4888/2143/1580. Acesso em 06/06/2024.

SILVA, Marlon A. N. da. *A teologia da confissão positiva e o American Way of Life no Brasil: uma leitura a partir do conceito de identidade em Stuart Hall in Temporalidades*. Belo Horizonte, n. 2, v. 12, 2020, pp. 272-298. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/20438>. Acesso em 03/09/2024.



**Quando as personagens são esfinges:
uma introdução a *Sphinx* (1986), romance de Anne Garréta,
e à tradução da não-marcação de gênero**

Mercúrio Toscano Barali¹
Ana Cláudia Romano Ribeiro²

RESUMO

Em 1986, Anne Garréta, autora de língua francesa, publica *Sphinx*, romance em que se narra uma história de amor entre duas personagens sem que, em momento algum, fique evidente o gênero que performam ou seu sexo. Neste artigo, em um primeiro momento, busca-se apresentar o romance e sua “visão da realidade” (cf. CANDIDO, 2012, p. 89-90). Em seguida, traduzimos pequenos trechos do romance para testarmos manter a não-marcação de gênero e, também, o emprego de pronomes e marcações neutras, especificamente do sistema elu/delu (cf. PINHEIRO, 2020; MOURA, 2021; CAÊ, 2020).

Palavras-chave: *Sphinx*; Anne Garréta; não-marcação de gênero; tradução e gênero; romance.

ABSTRACT

In 1986, Anne Garréta, a French-language author, published *Sphinx*, a novel in which a love story is told between two characters without it ever being clear which gender they are performing or their sex. In this article, we will first present the novel and its “vision of reality” (cf. CANDIDO, 2012, p. 89-90). We then translate short passages from the novel to test the non-marking of gender and also the use of pronouns and neutral markings, specifically the elu/delu system (cf. PINHEIRO, 2020; MOURA, 2021; CAÊ, 2020).

Keywords: *Sphinx*; Anne Garréta; gender non-marking; translation and gender; novel.

¹ Mercúrio Toscano Barali formou-se em Licenciatura em Letras Português-Francês pela UNIFESP e foi orientando de APP (Atividade Programada de Pesquisa) de Ana Cláudia Romano Ribeiro. E-mail de contato: mercuriotbarali@gmail.com. Número do Orcid: 0009-0002-3039-455X.

² Ana Cláudia Romano Ribeiro é professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. É doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, onde fez seu pós-doutorado na área de Linguística/Letras Clássicas. E-mail de contato: acrribeiro@unifesp.br. Número do orcid: 0000-0002-0923-3228.



Introdução

“O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.” (CANDIDO, 2012, p. 89-90). Essas foram as últimas palavras ditas por Antonio Candido na sua palestra “A literatura e a formação do homem”, por coincidência, proferida no ano em que eu, Mercúrio, nasci. Desde quando eu li essas palavras, elas continuaram a ecoar na minha mente. E como eu, uma pessoa trans não-binária, estudante de língua francesa em uma universidade federal, não as levaria para minha pesquisa?

Comecei a pensar sobre o tema desse artigo alguns meses depois de me entender como uma pessoa trans. Para além de todas as outras questões, a importância da representação discursiva para a comunidade trans é gigante. De um lado, temos a transfobia sofrida por quem se identifica com um gênero diferente ao que lhe foi imposto quando nasceu (e, na maior parte dos casos, essa nova identificação implica em uma mudança na utilização de pronomes). E que pessoa trans, assim como eu, nunca teve seu gênero desconsiderado pelas outras pessoas e suas afinidades pronominais propositalmente ignoradas?³

Minha pesquisa surgiu ao perceber como a língua francesa, assim como o português, é marcada por flexões de gênero. Afinal, como o português, “em francês, as flexões de gênero gramatical (masculino e feminino) afetam a morfologia dos substantivos assim como as de palavras que o seguem (adjetivos, artigos e pronomes)”⁴. Essa percepção certamente foi inspirada por minha identidade de gênero. Ao pesquisar textos literários em que a questão do gênero fosse central, encontrei o romance *Sphinx* de Anne Garréta, que me foi apresentado pela minha orientadora, Ana Cláudia Romano Ribeiro.

³ Entre o dia 1 de janeiro de 2023 e o dia 20 de março de 2023, por exemplo, houve um projeto de lei “antitrans” apresentado por dia às câmaras federais, estaduais e municipais, dos quais 34 eram contra o uso da linguagem neutra (AVELAR, 2023).

⁴ “En français, les flexions de genre grammatical (masculin et féminin) affectent la morphologie du nom ainsi que celle des mots qui s’y rapportent (adjectifs, déterminants et pronoms)”. NATIONS UNIES, 2021, tradução nossa.



Anne Garréta, *Sphinx* e o OuLiPo

Anne Garréta nasceu em 1962, em Paris. Foi aluna da *École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud*, em Lyon, estudou Letras na Universidade Paris 4 (Sorbonne), fez estudos de pós-graduação na Universidade Paris 7 (Diderot) e seu doutorado na Universidade de Nova Iorque. Em 1995, tornou-se professora na Universidade Rennes 2. Também dá aulas na Universidade Diderot e na Universidade de Duke. Ela entrou no OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle), grupo do qual vamos falar posteriormente, em 1999. *Sphinx* (1986) é seu primeiro romance⁵.

O OuLiPo é um grupo que reúne pessoas interessadas em literatura e matemática, que se propuseram a reinventar e a brincar com a linguagem, escrevendo a partir de restrições já existentes ou criando novas restrições (*contraintes*)⁶. Fundado em 1960, dentre seus primeiros membros estão Raymond Queneau, Claude Berge, Albert-Marie Schmidt e Georges Perec, autor de *La disparition* (traduzido por Zéfere como *O Sumiço*, publicado em 2015 no Brasil pela editora Autêntica)⁷. Anne Garréta ingressou no grupo em 2000.

Pereira reflete sobre as implicações do termo “*contrainte*”, dizendo que se assemelha com o sentido de “constrições” ou “restrições”, aparecendo através de jogos verbais, desafios ou regras. Assim, essas “*contraintes*” dão valor à brincadeira de significantes assim como se faz com variáveis de equações (PEREIRA, 2012, p. 122).

A restrição usada por Anne Garréta em *Sphinx* se chama “*Contrainte de Turing*” e é definida pela ausência de toda marca linguística que permite atribuir um sexo à personagem, ao narrador ou ao enunciador (L’OULIPO, s.d.). A inspiração para essa restrição é o teste de Turing, cujo funcionamento Onody, professor do Instituto de Física de São Carlos, explica:

⁵ *Sphinx* já foi traduzido para o espanhol, por Clara Janes, e para o inglês, por Emma Ramadan (ver GARRÉTA, 2015). Até o presente momento, só conseguimos acesso à tradução para o inglês e não encontramos tradução para o português.

⁶ Ver a célebre definição do OuLiPo em <https://www.oulipo.net/fr/oulipiens/o>.

⁷ De Perec, temos outros títulos traduzidos no Brasil, dentre eles *Un cabinet d’amateur*, *Le Voyage d’hiver*, traduzidos por Ivo Barroso (*A coleção particular e A viagem de inverno*, publicados em um único volume pela Cosac Naify em 2005) e *Um homme qui dort*, traduzido por Dalva Laredo Diniz (*Um homem que dorme*, Nova Fronteira, 1988).



Neste teste, uma pessoa, um computador e um interrogador humano (juiz) são mantidos em salas separadas e, novamente, só podem se comunicar por texto impresso. A máquina e o ser humano manterão uma conversação entre si. O juiz deverá analisar o conteúdo e tentar distinguir qual é a máquina e qual é o ser humano. A pergunta que Turing se fazia era: poderia a máquina imitar o pensamento humano e confundir o juiz? (ONODY, 2021)

Este teste, explica Cogan (2016), inspirou-se em um jogo cujos participantes eram um homem, uma mulher e um “interrogador” (homem ou mulher), que identificava a identidade dos dois jogadores. Esses jogadores se esforçavam para passar por mulheres:

O teste de inteligência artificial de Alan Turing tem origem em um jogo de imitação menos conhecido que envolve três jogadores: um homem, uma mulher e um interrogador de qualquer gênero. Nessa distração aparentemente inócua, o interrogador investiga a identidade dos jogadores ocultos enquanto ambos tentam se passar por mulheres⁸. (tradução nossa)

Em “Cacher le genre par la contrainte pour dire l’indicible: du lipogramme de Perec au ‘lipogène’ de Garréta”, Michele Costagliola d’Abele evoca a restrição de Georges Perec, o lipograma⁹, para analisar a “restrição de Turing”, chamando a restrição de *Sphinx* de “lipogênero” [“lipogène”]. Ao comparar as duas restrições, afirma:

Se na obra de Perec o desaparecimento do gênero feminino (...) é apenas a evocação do desaparecimento de uma mulher em particular, na obra de Garréta, o lipogênero, ao ocultar sistematicamente os dois gêneros, torna-se o veículo privilegiado para lançar um verdadeiro debate.¹⁰ (tradução nossa)

Garréta, em uma entrevista à Eva Domeneghini, evidencia o que lhe interessa no teste: colocar em evidência a legitimidade da “Diferença metafísica”, não mais entre ser humano e

⁸ “Alan Turing’s artificial intelligence test stems from a lesser-known imitation game involving three players: a man, a woman, and an interrogator of either gender. In this seemingly innocuous party distraction, the interrogator probes the identity of the hidden players while they both try to come across as women” (COGAN, 2016).

⁹ O lipograma, segundo o site do OuLiPo, define-se por ser: “Un texte dans lequel l’auteur s’impose de ne jamais employer une lettre, parfois plusieurs. Se trouvent ainsi proscrits les mots qui contiennent cette lettre ou ces lettres.” (“Um texto em que o autor se compromete consigo mesmo a nunca utilizar uma letra, às vezes várias letras. Assim, são proibidas as palavras que contêm essa letra ou essas letras” (OULIPO, 2017)). No caso de Perec, o lipograma proíbe a utilização da letra “e”, utilizada duas vezes no pronome feminino “elle” [“ela”].

¹⁰ “Si chez Perec la disparition du genre féminin (...) n’est que l’évocation de la disparition d’une femme en particulier, chez Garréta, le lipogène, en occultant systématiquement les deux genres, devient le véhicule privilégié pour lancer un véritable débat” (D’ABELE, 2020, p. 8).



máquina, mas entre os sexos.

A experiência de *Sphinx* é uma experiência que coloca em evidência a inanidade da sacralização dessa Diferença metafísica. Eu encontrei um jeito de escrever uma história na qual a questão da identidade sexual e, portanto, da diferença dos sexos, não está de forma alguma marcada na linguagem do texto. A linguagem (e a linguagem mais ordinária) permite isso, se a gente souber servir-se dela. Isso demanda um pouco de trabalho, mas não é impossível. A experiência faz sentido quando mostramos o texto. O resultado interessante do teste (que, no fundo, é essencialmente um teste de Turing) é que inicialmente as pessoas não percebem a ausência das marcas de gênero¹¹. (tradução nossa)

Até o momento, a única menção a *Sphinx* que encontramos na bibliografia crítica brasileira é em uma nota de rodapé em um artigo que cita de passagem o nome de Anne Garréta: “A lista completa dos oulipianos, incluindo falecidos e vivos, inclui nomes como Noël Arnaud, (...) Paul Fournel, Anne F. Garréta, Michelle Grangaud, (...)” (PEREIRA, 2012, p. 2).

Foco narrativo em *Sphinx*

O foco narrativo do livro é o de um narrador-personagem-protagonista, ou seja, *Sphinx* é uma narrativa em primeira pessoa na qual quem narra a história é uma das personagens principais. “Vemos” pelo ponto de vista da personagem principal, narradora, que narra seu romance com A***, marcado por cenas de ciúmes, ainda que a personagem narradora procurasse disfarçar esse sentimento – “Eu sempre fingia que não me importava sobre o que A*** fazia com sua vida privada e com sua libido; o número e a natureza de suas aventuras não me dizia respeito”¹². Ao mesmo tempo em que narra e descreve seus sentimentos, a personagem principal, narradora, também “(...) participa diretamente do

¹¹ “L’expérience de *Sphinx*, c’est une expérience pour mettre en évidence l’inanité de la sacralisation de cette Différence métaphysique. Je me suis arrangée pour écrire une histoire dans laquelle la question de l’identité sexuelle et donc de la différence des sexes n’est nullement marquée dans le langage du texte. Le langage (et le langage le plus ordinaire) permet ceci, si on sait s’en servir. Cela demande un peu de travail mais on peut y arriver. L’expérience prend son sens lorsqu’on fait lire le texte. Le résultat intéressant du test, (qui n’est au fond qu’un test de Turing), est que d’abord les gens ne remarquent pas l’absence des marques du genre.” (GARRÉTA, 2000).

¹² “J’affectais couramment de me foutre de ce que A*** faisait de sa vie privée et de sa libido; le nombre et la nature de ses aventures ne me concernaient pas (...)” (GARRÉTA, 1986, p. 102).



enredo como qualquer personagem, portanto, tem seu campo de visão limitado, isto é, não é onipresente, nem onisciente” (GANCHO, 2006, p. 32).

Porém, a narração de *Sphinx* e, portanto, a personagem narradora, tem uma particularidade: na parte final do último capítulo, a personagem narradora descreve sua própria morte. Ela conta como foi abordada por duas pessoas que, como todas as personagens secundárias de *Sphinx* e ao contrário das duas personagens principais, são caracterizadas por sua identidade racial e de gênero. Eles pediram dinheiro à personagem narradora e acabaram por matá-la depois que ela disse não ter o que eles queriam e tentado fugir:

Os dois homens negros me arrastam até a beira do cais e me jogam numa poça de água que não tinha congelado. Enquanto eu agonizo e minhas costas pingam e o sangue jorra aos borbotões, sinto que estou voando. Um instante de deslumbramento na queda de uma escuridão onde afundo e despenco¹³. (tradução nossa)

Percebe-se, assim, que o foco narrativo de *Sphinx* é de um “eu” futuro, já vivido, que narra os passos de seu “eu” passado. Ou seja, como coloca Jankóšiková em “La contrainte oulipienne dans le roman *Sphinx* d’Anne F. Garréta”,

(...) há dois tipos de narração: a narração simultânea e a narração subsequente. Cada uma dessas narrações tem o seu próprio eu, portanto temos um eu narrador ou erzählendes Ich e um erzähltes Ich ou eu narrado. A existência de duas narrativas diferentes e de dois eus diferentes mostra que a identidade do eu não é unificada. Ao ler este romance, temos a impressão de que a personagem eu, que é o narrador deste romance, é uma personagem ambígua¹⁴. (tradução nossa)

Esse embate temporal deixa suas marcas na narrativa. Uma delas está no parágrafo inicial de *Sphinx*, em que há uma sutil e ambígua menção ao fato de a personagem narradora

¹³ “Les deux Noirs me traînent au bord du quai et me balancent dans le vide en surplomb d’un trou d’eau vierge d’englacement. Tandis que j’agonise et que mon dos ruisselle et s’évade le sang à flots, je me sens m’envoler. Éblouissement d’un instant dans la chute d’une ténèbre où je sombre et m’abîme” (GARRÉTA, 1986, p. 230, grifos nossos).

¹⁴ “(...) il y a deux types de narration: la narration simultanée et la narration ultérieure. Chacune de ces narrations possède son propre je, nous avons donc un je narrant ou erzählendes Ich et un erzähltes Ich ou je narré. L’existence de deux récits et de deux je différents témoigne que l’identité de je n’est pas unifiée. En lisant ce roman, nous avons l’impression que le personnage de je qui est le narrateur de ce roman est un personnage ambigu.” (JANKÓŠIKOVÁ, 2018, p. 34).



estar morta: “Alma em busca de encarnação, mas já pesada de saber em demasia ou corpo cansado de sentir-se pensante e impotente ao mesmo tempo, de tanto que foi atravessado por esta obsessão de uma preocupação que em nada mais ou praticamente nada o diverte”¹⁵. Assim, quem narra, em *Sphinx*, são duas instâncias colocadas como alternativas: ou essa “alma em busca de encarnação”, uma alma “já pesada de tanto saber”, ou “corpo cansado de constatar-se pensante e impotente, de tanto que foi atravessado pela obsessão de um tormento, uma preocupação que em nada mais ou quase o diverte”. Evidencia-se assim o cansaço, a sobrecarga de saber tanto, estado que estaria em acordo com a não-linearidade e fragmentação da narração, o uso de

fragmentos de frases para evitar verbos por completo. Garréta transforma isso também em uma parte da história, e os fragmentos representam o que está sendo dito nas orações cortadas: *je* só consegue se lembrar dos momentos com A*** por meio de fragmentos. Com a memória embaçada, *je* só consegue descrever pedaços do tempo que passaram juntos, pedaços do corpo de A***.¹⁶

Corpo e alma, ressalte-se, são substantivos que não se referem ao gênero de um sujeito específico – essa é uma das estratégias de não-marcação de gênero empregadas por Garréta em *Sphinx*, esconder o gênero mediante a interposição de substantivos designando partes dessas personagens sem gênero identificado.

Na última parte do livro, a narrativa volta ao momento em que o eu póstumo está escrevendo, sobrepondo assim duas temporalidades, a do presente da personagem e a dos fatos narrados: “Eu vivia em rememoração permanente, tentando fugir dessa memória dos mortos que eu acabo de dizer novamente em relato” (tradução nossa)¹⁷.

¹⁵ “Ame en quête d'incarnation, mais lourde déjà de trop de savoir ou corps fatigué de s'éprouver pensant et impuissant à la fois, tant l'a traversé cette obsession d'un ennui dont rien ou presque ne le divertit plus” (GARRÉTA, 1986, p. 9, grifo nosso).

¹⁶ “Garréta often uses sentence fragments in order to avoid the verb altogether. Garréta turns this, too, into a part of the story, and the fragments enact what is being stated within the chopped clauses: *je* can only remember moments with A*** through fragments. Memory blurred, *je* can only describe bits and pieces of their time together, bits and pieces of A***'s body” (GARRÉTA, 2015, p. 108).

¹⁷ “Je ne vivais plus qu'en souvenance, tentant de fuir cette mémoire des morts que je viens de redire en récit” (GARRÉTA, 1986, p. 223).



As personagens principais de *Sphinx*

As personagens principais de *Sphinx*, que são a personagem narradora e A***, são redondas, ou seja, cada uma é “(...) imprevisível e suas predicções vêm aos poucos. Por apresentar complexidade psicológica, a personagem redonda pede focalizações internas, seja dela própria ou de outras personagens que a observam” (ABDALA Jr., 1995, p. 42). Ambas possuem suas próprias características, propósitos e desenvolvimentos psicológicos.

O grande mistério de *Sphinx* se dá na representação dessas duas personagens, uma cujo nome é camuflado (A***) e outra, nunca nomeada (a personagem narradora). A não-nomeação soma-se à não-marcação de gênero e a fragmentação também ocorre aqui como ferramenta para ocultar masculino e feminino: para descrever A***, a personagem narradora é específica, descrevendo-a por partes. Emma Ramadan, tradutora de *Sphinx* para a língua inglesa, revela como Garréta aplica esse recurso:

A personagem narradora nunca pode descrever A*** diretamente, pois quase todos os adjetivos em francês precisam concordar com o gênero da pessoa que está sendo descrita. Portanto, A*** tem sua descrição feita indiretamente. A personagem narradora fala da pele, dos braços, do ombro, do cheiro, de características mínimas, das coxas, da massa de cabelo e do pescoço curvo de A***, de modo que os adjetivos concordam com o gênero daquela parte específica do corpo em francês e não com o gênero de A***. A*** também é referida como vários substantivos, incluindo um espírito, um ser, um outro, (...) de modo que os adjetivos concordam com esses substantivos e, novamente, não com o gênero de A***. (“Translator’s note” em GARRÉTA, 2015, p. 109, tradução nossa)¹⁸

A gramática de *Sphinx*

A tradução que Emma Ramadan fez de *Sphinx* para o inglês traz notas de tradução que

¹⁸ “The narrator can never describe A*** directly, as almost all adjectives in French have to agree with the gender of the person being described. Therefore, A*** is described indirectly. The narrator talks about A***’s skin, arms, shoulder, scent, residual imprint, thighs, mass of hair, curved neck, so that the adjectives agree with the gender of that particular body part in French and not with A***’s gender. A*** is also referred to as various nouns, including a spirit, a being, an other, (...) so that the adjectives agree with these nouns and, again, not with A***’s gender.”



refletem sobre aspectos gramaticais e estilísticos da língua francesa desta obra¹⁹. Ramadan começa ressaltando as formas verbais empregadas por Garréta e a ausência de um tempo verbal específico na obra:

No texto original em francês de Anne Garréta, o narrador de *Sphinx* caminha, ultrapassa, passa, é arrastado, é levado a lugares, segue, se apressa, corre, alcança, chega a pé, põe os pés, vagueia, (...). O narrador nunca vai simplesmente a lugar algum. (...) Para dizer "fui ao Apocryphe", o narrador teria de usar o *passé composé* (o tempo verbal francês mais comum usado para descrever ações já concluídas) e teria de dizer "je suis allé" ou "je suis allée". Em outras palavras, para o narrador dizer que eles simplesmente foram a qualquer lugar, seria necessário revelar seu gênero²⁰. (tradução nossa)

Mais à frente, Ramadan observa como a utilização do *imparfait* (pretérito imperfeito) se relaciona com a própria personagem narradora:

A fim de evitar a concordância de gênero com certos verbos no passado, Garréta frequentemente usa o *imparfait* em vez do *passé composé*, mas o imperfeito implica uma ação que foi repetida muitas vezes no passado ou feita regularmente. E assim o narrador, *je*, está sempre adquirindo hábitos: o hábito de vagar, de faltar às aulas e estudar para as provas em casa, (...). A repetição pode ser entediante, e o narrador sabe disso, lamentando constantemente seu estado de tédio, sua falta de vocação e, portanto, a perambulação sem rumo sem fim, a repetição mecânica de misturar os toca-discos e conversar com as mesmas pessoas detestáveis no Apocryphe, os ciclos torturantes de brigas e reconciliações com A***.²¹ (tradução nossa)

E, quando o pretérito imperfeito não funciona, a autora opta por narrar ações que não são contínuas com um tempo verbal muito comum na língua escrita:

¹⁹ O foco aqui não recairá sobre questões acerca da tradução para o inglês, e sim na linguagem da obra em francês.

²⁰ "In Anne Garréta's original French text, the narrator of *Sphinx* walks, overtakes, passes, is dragged along, is led places, follows, hurries, rushes, reaches, reaches on foot, sets foot, wanders, (...). Never does the narrator ever simply go anywhere. (...) To say "I went to the Apocryphe," the narrator would have to use the *passé composé* (the most common French tense used to describe actions already completed) and would have to say either "je suis allé" or "je suis allée." In other words, for the narrator to say that they simply went anywhere would require revealing his or her gender" ("Translator's note" em GARRÉTA, 2015, p. 105).

²¹ "In order to avoid gender agreement with certain verbs in the past tense, Garréta often uses the *imparfait* instead of the *passé composé*, but the imperfect tense implies an action that was repeated many times in the past or done regularly. And so the narrator, *je*, is always taking up habits: the habit of wandering, of skipping classes and studying for exams at home, (...). Repetition can be boring, and the narrator knows it, constantly lamenting his or her state of ennui, his or her lack of a vocation and thus the endless aimless wandering, the mechanic repetition of mixing the turntables and talking to the same detestable people in the Apocryphe, the torturous cycles of fighting and making up with A***" ("Translator's note" em GARRÉTA, 2015, p. 107-108).



Garréta faz o *passé simple* trabalhar para ela. O *passé simple* é o pretérito literário, ou seja, um pretérito usado somente no francês escrito. (...) O melhor de tudo é que ele não exige concordância de gênero, como fazem certos verbos no *passé composé*.²² (tradução nossa)

Ramadan apresenta também outra estratégia narrativa que diz respeito às flexões de número, estratégia que ajudou a autora a seguir à risca sua restrição lipogramática:

(...) A personagem narradora está frequentemente na companhia de homens, cujo gênero tem precedência na concordância, mesmo que o narrador seja uma mulher; je está frequentemente sendo arrastado por outras pessoas, o que faz de *je* o objeto do verbo em vez do sujeito, não exigindo concordância de gênero.²³ (tradução nossa)

Para não empregar formas linguístico-gramaticais que possam revelar o gênero das duas personagens principais, Garréta criou uma personagem cética, que narra sua própria história utilizando um linguajar específico, erudito e monótono, utilizando praticamente apenas dois tempos verbais. Essa personagem, de alma pesada e corpo cansado, como dito anteriormente, não lembra de todos os momentos de sua vida e, significativamente, também nunca descreve por completo a pessoa que ama (A***). A não-utilização de marcas de gênero, vale notar, pode passar despercebida, pois ela faz parte de uma economia narrativa em que a diferença nunca é claramente evidenciada.

Brincando com a gramática de *Sphinx*: experimentando a tradução de trechos sem marcação de gênero

Começamos com a tradução de dois trechos da obra para depois traçar alguns comentários. Traduzimos o primeiro trecho com o objetivo de tentar manter a não-marcação de gênero pensada por Anne Garréta.

²² “Garréta makes the *passé simple* work for her. The *passé simple* is the literary past tense, meaning a past tense used only in written French. (...) Best of all, it does not require gender agreement, as do certain verbs in the *passé composé*” (“Translator’s note” em GARRÉTA, 2015, p. 108).

²³ “(...) The narrator is often in the company of men, whose gender takes precedence for agreement even if the narrator is a woman; *je* is often being dragged along places by other people, making *je* the object of the verb instead of the subject, requiring no gender agreement” (“Translator’s note” em GARRÉTA, 2015, p. 108-109).



(...) on souligna la différence de nos manières: sa folle exubérance et ouverture sur le monde, l'emportement de ses gestes et de sa voix, qui par comparaison accentuaient encore ma réserve et ma mesure. A*** pour sa part eut à supporter les incessants ragots qui couraient sur mon compte, mes origines religieuses, sociales. (GARRÉTA, 1986, p. 75)

Tradução: "(...) Chamaram atenção para a diferença de nossas maneiras: sua exuberância supérflua e sua abertura para o mundo, a intensidade de seus gestos e de sua voz que, em comparação, acentuavam minha reserva e minha moderação. A***, por sua vez, teve que suportar os incessantes boatos que circulavam sobre mim, sobre minhas origens religiosas, sociais."

Para a próxima tradução, é importante abordar a linguagem neutra ou não-binária, que surgiu para responder à limitação dos pronomes tradicionais "ele/ela", que não abrangem todas as identidades de gênero (PINHEIRO, 2020, p. 16). O sistema elu/delu ganhou destaque e foi sistematizado por Ophelia Cassiano em seu *Guia para "Linguagem Neutra" (PT-BR)*, disponível no Medium. Além das marcas de gênero como -@, -X e -e, existem outros sistemas como ile/dile, ilu/dilu e el/del. Optaremos pelo sistema elu/delu por ele poder "(...) ser pronunciado como êlu ou élu. Talvez este seja o mais prático e mais utilizado, pois funciona bem em ambas as modalidades" (CAÊ, 2020, p. 7). Aplicaremos essas diretrizes para manter os efeitos do texto original.

Tendo explicado o tipo de linguagem que será usado, segue abaixo o trecho que traduziremos:

(...) tandis que je me retirais dans mon bureau pour y lire au calme, A*** passait le plus clair de son temps devant l'écran de la télévision à en regarder les programmes (...). Les livres ne l'intéressaient aucunement et aucun art ne l'attirait assez pour l'inciter à son étude ou à sa pratique. Sa seule activité consistait à entretenir sa forme physique et sa souplesse corporelle (...). (GARRÉTA, 1986, p. 138-139)

Tradução: "(...) Enquanto eu me retirava do meu escritório para ler com calma, A*** passava a maior parte de seu tempo na frente da tela da televisão assistindo a programas (...). Os livros não lhe interessavam minimamente e nenhuma arte é animava a ponto de incitar



seu estudo ou sua prática. Sua única atividade consistia em cuidar da sua forma física e da sua flexibilidade (...)."

Ambos os trechos trazem uma questão importante: o recurso aos substantivos e ao uso do pretérito imperfeito, já analisados por Ramadan. No primeiro trecho, a personagem A*** é descrita pela exuberância, pela abertura, pelos seus gestos e por sua voz; a personagem narradora, por sua vez, é descrita em função de suas origens. Nos dois casos, o foco recai sobre os substantivos, aos quais se referem todos os adjetivos da passagem. Como percebe Ramadan,

O narrador nunca pode descrever A*** diretamente, porque quase todos os adjetivos em francês têm de concordar com o gênero da pessoa que está a ser descrita. Por isso, A*** é descrita indiretamente. (...) Os adjetivos concordam com esses substantivos e, mais uma vez, não com o gênero de A***.²⁴ (tradução nossa)

Já no segundo trecho, temos os pretéritos imperfeitos “eu me retirava”, “A*** passava”, “consistia” e o recurso ao foco no substantivo com o imperfeito em “os livros não lhe interessavam”. Poderíamos nos perguntar se, em português, o imperfeito seria um recurso indispensável para evitar a marcação de gênero, já que nosso pretérito perfeito não é recebe flexão de gênero (e, nesse sentido, por ser uma forma simples e não composta, assemelha-se ao *passé simple*).

Ainda no mesmo trecho, percebe-se que o pronome indicando o objeto direto, em francês, contrai-se com o verbo iniciado por vogal em “aucun art ne l’attirait”, o que evita a identificação do gênero. Em português, tal contração não é possível e, para não marcar gênero, é possível usar linguagem neutra: “nenhuma arte é animava”. Este é um dos raros casos em que podemos usar a linguagem neutra na tradução de *Sphinx*. Essa escassez acontece porque, ainda que não possamos recorrer à elisão para suprimir vogais como acontece no francês, como a língua portuguesa tem uma estrutura parecida com a língua

²⁴ “The narrator can never describe A*** directly, as almost all adjectives in French have to agree with the gender of the person being described. Therefore, A*** is described indirectly. (...) The adjectives agree with these nouns and, again, not with A***’s gender” (“Translators note” em GARRÉTA, 2015, p. 109).



francesa, possuindo regras gramaticais parecidas, as formas de evitar marcação de gênero são muito semelhantes, excetuados casos como este.

Os próximos dois trechos dizem respeito às representações do corpo e das roupas de A*** e da personagem narradora.

A*** portait un pantalon de cuir blanc à pincés qui laissait apprécier le modelé musculeux de ses hanches, une chemise de soie noire. Ses cheveux, rasés il y a peu pour les besoins d'un spectacle, commençaient à repousser, recouvrant son crâne d'une ombre légère. Le visage ainsi rendu à sa pure nudité apparaissait sans interférences, sans rien qui en pût trompeusement modifier les proportions ou voiler les imperfections. Les traits n'avaient rien retenu de son origine nègre, si ce n'est un imperceptible alourdissement sensuel de la bouche. (GARRÉTA, 1986, p. 81-82)

Tradução: "A*** estava usando calças de couro branco com pregas que deixavam apreciar o modelado musculoso de seus quadris, uma camisa de seda preta. Seus cabelos, recentemente raspados para um espetáculo, estavam começando a crescer novamente, cobrindo a cabeça com uma leve sombra. O rosto, assim devolvido à sua pura nudez, aparecia sem interferências, sem nada que pudesse enganosamente alterar suas proporções ou ocultar suas imperfeições. As feições não tinham conservado nada de sua origem negra a não ser um imperceptível avolumamento sensual da boca."

Depuis que j'avais maigri, et le miroir m'en apportait la confirmation, mes vêtements, que j'ai toujours choisis plutôt larges et confortables, étaient devenus un peu amples. (...) Dans la rage subite d'en finir avec ce débat d'inutiles artifices, je saisis le premier pantalon et la première chemise qui tombèrent sous ma main. J'enfilai mon habituel blouson de cuir et sortis en hâte de l'appartement (...). (GARRÉTA, 1986, p. 85-86)

Tradução: "Desde quando eu tinha emagrecido, e o espelho confirmava, minhas roupas, que sempre escolhi mais para largas e confortáveis, ficaram um pouco amplas. (...) Na súbita fúria para pôr fim a esse debate sobre artifícios inúteis, peguei a primeira calça e a primeira camisa em que bati os olhos. Coloquei minha jaqueta de couro habitual e saí do apartamento às pressas (...)."

No primeiro trecho, o corpo de A*** tem uma descrição simples, suas roupas são preto e branco, o rosto é definido pela falta (sem a moldura dos cabelos, sem os traços da origem negra, a não ser o "imperceptível avolumamento sensual da boca"). Não há nenhuma



marca cultural de gênero (nenhum estereótipo de descrição de gênero), não há cores de roupa que possam ser associadas a um gênero ou outro, não há o que falar sobre seu cabelo pois ele foi raspado e a justificativa para isso é plausível, dado o trabalho de A***. Em tantas palavras, o que conseguimos ver de informação acerca do gênero das personagens é... nada, nenhum indício.

No segundo trecho, a única referência ao físico da personagem narradora é seu emagrecimento. Sobre a roupa que decidiu vestir, também não há nenhuma especificidade além da jaqueta de couro, que não denota pertencimento a um gênero específico.

Novamente, as similaridades entre o francês e o português fazem com que não haja grandes mudanças em uma tradução que se proponha a manter a restrição de Turing em português. Os esquemas das concordâncias e a estrutura verbal são similares, o que permite sem dificuldades manter “escondido” o gênero das personagens em nossa língua.

As personagens de *Sphinx* são misteriosas como as esfinges. A personagem narradora, em certo ponto da narrativa, descreve seu objeto de amor: “A*** avait alors du sphinx (ou de l’image que j’en avais) la pose dédaigneuse, l’esthétique aiguë. Je m’en fis la réflexion et, riant finalement l’apostrophai ainsi: ‘mon sphinx’ comme j’aurais dit ‘mon amour’” (GARRÉTA, 1986, p. 119).

Tradução: “A*** tinha então da esfinge (ou da imagem que eu tinha dela) a pose desdenhosa, a estética aguda. Pensei sobre isso e, finalmente rindo, me dirigi a ela: ‘minha esfinge’, como eu teria dito ‘meu amor’.”

Outra possibilidade, bem literal: “A*** tinha então da esfinge (ou da imagem que eu tinha dela) a pose desdenhosa, a estética aguda. Pensei sobre isso e, finalmente rindo, é apostrofei assim: ‘minha esfinge’, como eu teria dito ‘meu amor’.”

Nesse trecho acontece o que já vimos acima: em francês, o pronome que desempenha a função de objeto direto pode ter sua vogal elidida, já em português, o gênero do pronome fica expresso (“me dirigi a ela/ele/elu”, “eu a/o/ê apostrofei”), logo, caberia aqui um pronome neutro. Em francês, a não marcação passa despercebida; em português, ela fica



evidenciada.

Breve arremate

Com o presente artigo esperamos, assim, ter apresentado ao público brasileiro um romance que parte de uma restrição lipogramática e, inversamente, amplia o nosso olhar sobre a linguagem, driblando as convenções binárias de masculino e feminino, ampliando-as e sendo, por isso, muito atual. Concordamos com Monia Chabene que, em “*Genderless narrative in Sphinx*”, afirma:

Podemos dizer que esta ausência de pronomes de gênero traz algumas questões interessantes sobre as teorias de gênero, os papéis de gênero e os estereótipos. O leitor, para além da sua interrogação sobre o gênero das personagens, é testemunha da sua irrelevância. O leitor vê que afirmar os gêneros é dar forma ao sem forma. Essa ausência leva a história a outro nível, não é uma simples história de amor, é um manifesto de teorias de gênero (CHABENE, s./d., p. 3)²⁵

Sphinx nos fez pensar, deduzir, considerar e voltar muitas vezes ao texto para tentar desvendar seus mistérios em língua francesa e suas possibilidades na nossa língua, “demonstrando que a diferença de gênero não é um determinante importante ou necessário de nossos relacionamentos amorosos ou de nossas identidades, mas sim algo construído puramente no âmbito do social”²⁶ (tradução nossa).

Vimos que, em *Sphinx*, a não-explicitação do gênero se relaciona com a composição da obra em todas as suas partes, com a personalidade da personagem narradora, que se relaciona com o foco narrativo da obra, que se relaciona com as escolhas léxico-gramaticais,

²⁵ “We can say that this absence of gendered pronouns brings some interesting questions regarding gender theories, gender roles and stereotypes. The reader, beside his questioning regarding the characters genders, is the witness of its actual irrelevance. The reader sees that asserting genders is shaping the shapeless. This absence brings the story to another level, it's not a simple love story, it's a gender theories manifesto.”

²⁶ “[...] demonstrating that gender difference is not an important or necessary determinant of our amorous relationships or our identities but is rather something constructed purely in the realm of the social” (“Translators note” em GARRÉTA, 2015, p. 105-106).



que voltam a se relacionar com o gênero. Está aí a manipulação linguística que pretendíamos examinar ao começar a pesquisa.

Esperamos que o presente artigo seja um convite à leitura e ao aprofundamento do que expusemos aqui e ao desenvolvimento de novas pesquisas não apenas sobre *Sphinx*, mas também acerca de outras obras de Anne Garréta.

Referências

ABDALA JUNIOR, B. *Introdução à análise narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

AVELAR, Dani. Brasil tem um novo projeto de lei antitrans por dia, e 'efeito Nikolas' preocupa. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de março de mar. de 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/03/brasil-tem-um-novo-projeto-de-lei-antitrans-por-dia-e-efeito-nikolas-preocupa.shtml?origin=folha>>. Acesso em: 05 de set. de 2024.

BERTUCCI, P.; ZANELLA, A. *Manifesto ile para uma comunicação radicalmente inclusiva*. Disponível em: <<https://diversitybbox.com/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/>>. Acesso em 05/12/2022.

CAÊ, Gioni. [Gioni Caê Almeida] *Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa*, 2020. disponível em: https://www.academia.edu/43853544/Manual_para_o_uso_da_linguagem_neutra_em_L%C3%ADngua_Portuguesa. Acesso em 05/12/2022.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em 03/01/2024.

CASSIANO, Ophelia. *Guia para Linguagem Neutra (PT-BR)*. Disponível em: <<https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>>. Acesso em 24/11/2022.



CHABENE, Monia. *Genderless narrative in Sphinx*. s.d. Disponível em:
<https://www.academia.edu/20008462/Sphinx>. Acesso em 24/04/2022.

COGAN, Gaëlle. A genre beyond gender: Anne Garréta's *Sphinx*. *Kenyon Review*, October 28, 2016. Disponível em: <https://kenyonreview.org/reviews/sphinx-by-anne-garreta-738439/>. Acesso em 24/11/2022.

D'ABELE, Michele Costagliola. Cacher le genre par la contrainte pour dire l'indicible: du lipogramme de Perec au 'lipoggenre' de Garréta, *Revue Italienne d'Études Françaises*, 10, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rief/6173?lang=en>. Acesso em 24/11/2022.

Duke University. *Scholar Anne Garréta*. Disponível em:
<<https://scholars.duke.edu/person/anne.garreta>>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARRÉTA, Anne F. *Entretien avec Anne F. Garréta*. Eva Domeneghini. Disponível em:
<<http://cosmogonie.free.fr/interview.html>>. Acesso em 05/12/2022.

GARRÉTA, Anne. *Sphinx*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle, 1986.

GARRÉTA, Anne. *Sphinx*. Translated from the French by Emma Ramadan. Introduction by Daniel Levin Becker. Dallas, Texas: Deep Vellum Publishing, 2015.

JANKÓŠIKOVÁ, Dominika. La contrainte oulipienne dans le roman *Sphinx* d'Anne F. Garréta. Brno, 2018. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts. Disponível em:
<<https://theses.cz/id/fegi4s/>>. Acesso em 03/06/2022.

L'OULIPO. *Anne F. Garréta*. _____. Disponível em: <<https://www.ouliipo.net/fr/oulipiens/afg/>>. Acesso em 29/11/2022.



L'OULIPO. *Contrainte de Turing*. Disponível em:
<<https://www.ouliipo.net/fr/contraintes/contrainte-de-turing>>. Acesso em 29/11/2022.

L'OULIPO. *Lipogramme*. Disponível em:
<<https://www.ouliipo.net/fr/contraintes/lipogramme>>. Acesso em 14/12/2022.

MOURA, J. R. F. de. Língua(gem) e gênero neutro: uma perspectiva discursiva no português brasileiro. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 24, n. 47, p. 146–163, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i47.8660785. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8660785>. Acesso em 03/01/2024.

NATIONS UNIES. *Le langage inclusif: contexte et objectif*. 2021. Disponível em:
<<https://www.un.org/fr/gender-inclusive-language/>>. Acesso em 16/10/2022.

ONODY, Roberto N. *Teste de Turing e Inteligência Artificial*, 28 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/teste-de-turing-e-inteligencia-artificial/>>. Acesso em 06/01/2023.

PEREIRA, Vinícius Carvalho. *A escrita como jogo: Desafios e contraintes na literatura do Oulipo. Outra travessia*, 13, 2012.

PINHEIRO, Larissa Roberta Rosa. *Linguagem Neutra: A reestruturação do Gênero no Português Brasileiro frente às mudanças sociais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

RIBEIRO, Ana Cláudia Romano *et al.* Três contos de ficção científica de Ketty Steward, autora martiniquense, em versão bilíngue francês-português. *Alere*, Tangará da Serra, v. 24, n. 2, jan. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/10730>>. Acesso em 28/01/2023.



CRIAÇÃO LITERÁRIA



estações

Cadernos
Acadêmicos
CONEXÕES LITERÁRIAS



LITERATURA
BRASILEIRA
NO XXI

Transcrição de
STATIONS
De Michelle Grangaud

Estações. Transcrição de *Stations: Anagrammes*, de Michelle Grangaud

Ana Cláudia Romano Ribeiro¹
Frei Samael Dubois²
Paola C. do Nascimento Jucio³
Tatiana Sayumi Duaibes Seki⁴

RESUMO

Em *Stations: Anagrammes* (1990), segundo livro da poeta Michelle Grangaud (Argélia, 1941 – França, 2022), a autora transforma os nomes das estações de metrô de Paris em anagramas, inventando palavras, criando poemas e transformando uma referência cotidiana, corriqueira e ordinária, em uma recriação que nos tira da trivialidade e nos coloca em um regime de estranhamento poético não-ordinário. Diante disso, alguns alunos e alunas da UC Literatura francesa I: Panorama, ministrada por Ana Cláudia Romano Ribeiro no Departamento de Letras da Unifesp, apresentam neste texto o resultado do desafio de elaborar uma tradução em forma de “transcrição” da obra (CAMPOS, 2013), que surge entre aspas por não propor uma tradução direta, mas sim por reaplicar seu procedimento de criação em uma composição literária em língua portuguesa, gerando anagramas com os nomes das estações de São Paulo, que nomeamos de “transmetrôlocacriação”.

¹ Ana Cláudia Romano Ribeiro é professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. É doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, onde fez seu pós-doutorado na área de Linguística/Letras Clássicas. Suas últimas publicações em livro são *O fragmento 31 de Safo e outros poemas* (Urutau, 2023), *A casa das pessoas* (7Letras, 2023) e *A vida de Deise* (Hucitec, 2022), com Deise Abreu Pacheco. Orcid: 0000-0002-0923-3228. Email: acrribeiro@unifesp.br.

² Frei Samael Dubois nasceu em 1986 na cidade de Santo Anastácio. Sua família é de origem francesa, e veio para o Brasil no início do século, buscando uma nova vida após a guerra. Desde pequeno ele se interessava pela vida religiosa e passava os dias na igreja. Aos 21 anos se tornou frei, mais por costume do que por vontade própria, pois a essa altura Dubois já não via mais a graça de antes na vida católica. Aos 23 anos conheceu um homem que o introduziu à Igreja de Satanás. Maravilhado com a imagem profana, Dubois abandonou sua vida anterior e se tornou um sacerdote do Príncipe das Trevas. Desde então ele realiza missas satânicas e escreve louvores à figura caprina.

³ Paola C. do Nascimento Jucio é graduanda em Licenciatura no curso de Letras Português-Francês, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Orcid: 0009-0005-4902-821X. Email: paola.jucio@unifesp.br.

⁴ Tatiana Sayumi Duaibes Seki é graduanda em Licenciatura no curso de Letras Português-Francês, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Orcid: 0009-0001-8333-6305. Email: tatianasayumiseki@gmail.com.



Palavras-chave: Tradução; Transcrição; Michelle Grangaud; Anagramas, Poesia anagramática.

ABSTRACT

In *Stations: Anagrammes* (1990), the second book by the poet Michelle Grangaud (Algeria, 1941 - France, 2022), the author transforms the names of Paris metro stations into anagrams, inventing words, creating poems and transforming an everyday, mundane and ordinary reference into a recreation that takes us out of triviality and places us in a non-ordinary regime of poetic strangeness. In view of this, some of the students of the UC "French Literature I: Panorama", taught by Ana Cláudia Romano Ribeiro in the Department of Letters at UNIFESP, set themselves the challenge of producing a translation in the form of a "transcreation" of the work (cf. CAMPOS, 2013), which appears in quotation marks because it does not propose a direct translation, but rather reapplies its creative procedure in a literary composition in Portuguese, generating anagrams with the names of São Paulo's stations, which we call "transmetrôlocriação".

Key words: Translation; Transcription; Michelle Grangaud; Anagrams; Anagramatic poetry.

Introdução

“Estações. Transcrições de *Stations: Anagrammes*, de Michelle Grangaud”, uma “transmetrôlocriação”, consiste em uma atividade cuja inspiração surgiu a partir do estudo dos anagramas da poeta de língua francesa Michelle Grangaud (Argélia, 1941 - França, 2022) durante as aulas da disciplina Literatura Francesa I – Panorama, ministrado pela Profa. Dra. Ana Cláudia Romano Ribeiro no primeiro semestre de 2023.

Michelle Grangaud, autora de dois volumes de poesia anagramática, *Memento-fragments – anagrammes* (1987), seu primeiro livro, e *Stations. Anagrammes* (1990), brincou e inovou na arte de manipular palavras e fonemas, o que a levou a se tornar, em 1995, uma das poucas mulheres a fazer parte do OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*). Ela inventou restrições como o *avion*, que propõe abreviações de palavras, sendo *avion* uma abreviação de *abréviation*, e o *poème fondu*, que consiste na criação de poemas curtos a partir da redução de poemas já existentes, com o uso exclusivo de palavras presentes no poema que se quer



encurtar. Ela aplica esse procedimento em *Poèmes fondus* (1997), livro feito de haicais que são a redução de sonetos de autores canônicos da literatura francesa: Du Bellay, Heredia, Nerval, Baudelaire e Mallarmé.

Em *Stations: Anagrammes*, segundo livro de Michelle Grangaud, ela transforma os nomes das estações de metrô de Paris em anagramas, inventando palavras, criando poemas e transformando uma referência cotidiana, corriqueira e ordinária, em uma recriação que nos tira da trivialidade e nos coloca em um regime de estranhamento poético não-ordinário. Diante disso, tomamos como desafio elaborar uma “tradução” da obra, que surge entre aspas por não propor uma tradução direta, mas sim por reaplicar seu procedimento de criação em uma composição literária em língua portuguesa, gerando anagramas com os nomes das estações de metrô da cidade de São Paulo.

Assim, nosso método de tradução não priorizou os resultados obtidos por Grangaud – os significantes alcançados através do processo anagramático –, mas sim, os caminhos por ela percorridos, seu *modus operandi*.⁵ Portanto, seria mais conveniente chamar o nosso processo de “transcrição” do que de “tradução”, que remeteria à ideia de fidelidade semântica para com o original, visto que “numa tradução dessa natureza [transcriativa], não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade (...). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadoras. Está-se, pois, no avesso da chamada tradução literal” (CAMPOS, 2013, p. 5).

É importante apontar também que ao mudar os *inputs* dos anagramas, as estações de metrô, mudaram-se também as “fisicalidades”. Dessa forma, o nosso método foi, sobretudo, vampírico, pois sugou as células-tronco da ideia original para gerar um plasma único que nos parecia mais conveniente. Por isso, poderíamos ir mais além e não apenas intitular a

⁵ A tradução do procedimento foi o recurso usado em *Trânsito. Versão compacta e dublada*. Nesse livro, Leonardo Gandolfi e Marília Garcia “traduzem” os boletins de trânsito transcritos pelo poeta estadunidense Kenneth Goldsmith, recolhendo e agenciando trechos de boletins de trânsito de uma rádio brasileira, criando, assim o que eles chamam de uma versão dublada (GOLDSMITH, 2016).



nossa metodologia de “transcrição”, mas de “transmetrôlocacriação”, ou seja, uma forma única de transcrição, que teria como intuito translocar as linhas de metrô de Paris para São Paulo. Uma tradução que “visa a surpreender o intracódigo (as 'formas significantes') que opera no interior do poema de partida (original) e redesenhá-lo no poema de chegada” (CAMPOS, 2013, p. 155). Assim, o nosso processo não buscou, de forma alguma, qualquer fidelidade semântica para com o texto original, mas preferiu se manter fiel ao procedimento anagramático e à lógica temática.

Seguindo esse princípio, as oito pessoas do grupo atribuíram anagramas às estações das linhas selecionadas de forma individual, com o objetivo de preservar a diversidade de abordagens que derivam da mesma inspiração. Os anagramas foram, por fim, coletados e organizados para compor o conjunto de produções aqui apresentadas. A autoria contou com Hector P. Liz, com anagramas da linha 1-Azul; Harisson da Cruz Martins Silva, com anagramas da linha 7-Rubi; J. Lira, com anagramas da linha 2-Verde; Frei Samael Dubois, com anagramas da linha 5-Lilás; Maria Clara Moradei Santos, com anagramas da linha 4-Amarela; Paola Cristina do Nascimento Jucio, com anagramas da linha 13-Jade; Tatiana Sayumi Duaibes Seki, com anagramas da linha 8-Diamante; e Vitória dos Santos Oliveira, com anagramas da linha 9-Esmeralda. Cada conjunto de anagramas é seguido por um comentário da autora ou do autor sobre sua experiência e seu processo de criação.

Acompanham as produções uma capa geral, com o título do projeto – *Estações* – e páginas que separam o conjunto de anagramas de cada autor, cujas cores remetem a estações de metrô.

Hector P. Liz

Harisson da Cruz Martins Silva

J. Lira

Frei Samael Dubois

Maria Clara Moradei Santos

Paola Cristina do Nascimento Jucio



Tatiana Sayumi Duaibes Seki
Vitória dos Santos Oliveira

Referências

CAMPOS, Haroldo de. *Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOLDSMITH, Kenneth. *Trânsito. Versão compacta e dublada*. Dublado por Leonardo Gandolfi e Marília Garcia. São Paulo: Luna Parque, 2016.



Hector P. Liz

**"Fragmentos e Cartas
Nuas Para Santa Zion"**



Linha 1 - Azul

É S ESSE?

Sé — é S

Sé sé — esse

Sé sé sé — esse é S

Sé sé sé sé — se esse é S

Sé sé sé sé sé — se esse é S é S

Sé sé sé sé sé sé sé — se esse é S é S esse?

CENAS NÃO VISTAS DE ILÍADA

Santana Luz Sé. — El Satanass nu,

Carandiru Saúde — narra, diz e dá u cú

Paraíso. — ao Paris

CARTA CIFRADA ENTRE DOIS ESPIÕES SECRETOS

Santa Cruz Paraíso Santana —

CARTAS NUAS PARA "SANTA ZION"

Parada Inglesa —

De: Sir Gi Para: Lana

Santana Jabaquara Japão/Liberdade Tiradentes Sé Conceição Portuguesa/Tietê —



QUARTA, DOIS DE JAN.

Iai? Lana, parabéns! Sabe, tratei de jantar cedo e já con tesão por ti.

Tece e suga teu

São Bento —

bestão no

Luz Sé —

Zé Sul.

Japão/Liberdade Vila Mariana -

A[h!], Lana, mó idade vil para beijar

Paraíso Santana Luz —

os pira na Santa Azul!

Vila Mariana — Vi a Irmã, Lana...

Jardim São Paulo/Ayrton Senna —

A Irmã Arya sentô no pau do JLN.

Armênia Jabaquara Praça da Árvore Saúde Paraíso Ana Rosa —

(A[h!] Q mania, Rê D'avorra, de paçar Sau de Pio Sara na Jabuara rosa!)

Ana Rosa Sé Tucuruvi São Bento Luz—

Viu se a Rosana cortou sua testa?

NNN AA BU ZL



FRAGMENTOS ALEATÓRIOS

Tiradentes Japão/Liberdade —
PIB de Arã/ Toilete de Sandra J.

Sé Paraíso — Ê! isso, para!

Jabaquara — Q buaaaa, JR!

Conceição Armênia São Judas —
Adri, Juca, ceis são com a Nê, não?

Vergueiro Ana Rosa Ana Rosa Tucuruvi Tucuruvi Carandiru Saúde Paraíso —
Irra! Na roça, eu vi os tuveguru, vararicu, cunarira, tudu no Rio Apassa.

Tiradentes Jabaquara São Bento Carandiru —A! basta rir, Ara Bajo! Antes tired do que nunca...



Comentário do autor

A produção dos anagramas foi extremamente divertida: me servi de algumas técnicas que não foram muito utilizadas pela autora, como aglutinação de várias estações em um mesmo anagrama – fosse repetindo o mesmo ponto, fosse utilizando outras da mesma linha. Separei também os anagramas por títulos, porque para mim alguns funcionam em conjunto, enquanto outros, apenas separadamente. *Cartas Nuas Para Santa Zion* (ou *Carta Cifrada Entre Dois Espiões Secretos*), por exemplo, é uma carta anagramática feita a partir da junção de vários pontos da mesma estação e, seguindo a estrutura de uma carta, funciona apenas dentro do mundinho fechado dela.

Também tomei a liberdade de mudar acentuações – para expandir mais o leque de possibilidades – e adicionar alguns sinais de pontuação quando isso me parecesse adequado. Roubei duas vezes? Sim, colocando um *h*, para ficar a expressão *ah!* ou coisa parecida, mas fiz questão de deixar esse meu pecado bem indicado no texto.

O que eu mais gostei dos anagramas é que são um grande quebra-cabeça, onde cada letra tem importância essencial para o conjunto todo – sendo isso às vezes bom, mas muitas vezes de uma grande chatice, porque fica faltando *aaargh!* uma letrinha miserável... – e quanto mais (ou menos) peças você tem nesse quebra-cabeça, mais são as formas de embaralhar todas elas e sair com resultados completamente aleatórios: *tosa o Alê (ri)*, *ao tio lesar, éó! tira sola!*, *oéol!*, *sitara* etc. etc.

Eu poderia passar o resto do ano fazendo isso, sem problema nenhum: *proslem behn um, amen.*



J. Lira

“Vereda na grama”



Linha 2 - Verde

Vila Madalena: Mal leva na ida

Sumaré: Mas réu

Clínicas: Lí cacins

Consolação: Canção solo

Trianon-Masp: Patins no mar

Brigadeiro: Dirige obra

Paraíso: Prosa aí

Ana Rosa: Asno ara

Chácara Klabin: Crachá Kin bala

Imigrantes: Riam gentis

Alto do Ipiranga: Longo dia pirata

Sacomã: Com a sã

Tamanduateí: Tí aumentada

Vila Prudente: Plena virtude



Comentário do(a) autor(a)

Acredito que a maioria das pessoas passaria a vida sem nem ao menos contemplar a possibilidade de se tornar um criador de anagramas, o que torna a atividade notória justamente por se apresentar como um convite para explorar essa arte.

Aqui há um número limitado de variáveis, há um número limitado de combinações e não há nada senão combinações. Talvez ao criar anagramas o escritor se torne alquimista, recombinao o que tem em mãos com a confiança de que é possível existir no pequeno espaço entre o perturbável e o imperturbável. Reorganizar e reelaborar, apenas com um prévio *há*. E o nosso *há* é o *há* do cotidiano, dos trabalhadores, dos trens, das palavras.

Mais ordinária do que a arte de enxergar que há Davi na pedra bruta, fazer anagramas é a arte de enxergar que há vida em Davi.



**Maria Clara
Moradei Santos**

“le alinharam”

Linha 4 - Amarela

Vila Sônia

Visionail

São Paulo Morumbi

Also moribumpuão

Butantã

Batantu

Pinheiros

Eh norpisi

Faria lima

Afiliaram

Fradique Coutinho

Querida, confio thu

Oscar Freire

Esforcareie

Paulista

Paulitas

Higienópolis - Mackenzie

Mecanize - Hipnose - Kolgi

República



Publicare

Luz

Zlu



Comentário da autora

A estação que escolhi trabalhar foi a linha quatro amarela da CPTM, a escolhi por ser a linha que mais uso no meu dia a dia. Meu processo criativo em particular se deu da forma mais orgânica possível: me dispus a desmembrar estação por estação e analisar suas infinitas possibilidades de anagramas, acabei por escolher os nomes mais diferentes e agradáveis. Minha coletânea de anagramas recebeu o nome de “le alinharam”, sendo um anagrama direto de “linha amarela”.



Frei Samael Dubois

"A Cor do Pecado"



Linha 5 - Lilás

Capão Redondo
Campo Limpo Vila
das Belezas Giovanni
Gronchi Santo Amaro
Largo Treze Adolfo
Pinheiro Alto da Boa
Vista Borba Gato
Brooklin
Campo Belo
Eucaliptos
Moema
AACD-Servidor
Hospital São Paulo
Santa Cruz Chácara
Klabin

Nos salda,
Príncipe do abismo!
Ó pai, Ahab! Balia!
Balam! Zagan!
Ó pai,
Valac! Harmas!
Gaki! Kali! Ó
pai, Baphomet!
Corson!
Kroni!
Lúcifer!
Clavic-...
Alaztor! Vaçago!
Dagot! Corder!



Orcor! Asmodios!
Potó, potó... Belzebu!
Louvado eternamente, senhor Satan!

Capão Redondo
Campo Limpo Vila das
Belezas Giovanni
Gronchi Santo Amaro
Largo Treze Adolfo
Pinheiro Alto da Boa
Vista Borba Gato
Brooklin
Campo Belo
Eucaliptos
Moema
AACD-Servidor
Hospital São Paulo
Santa Cruz Chácara
Klabin

Um cemitério
neblinoso,
Cercado de
mortos,
Zumbis,
fantasmas, E,
claro, o
coveiro.
Insano,
perdido...
Balbuciando
gritos...
- "Santo loko! Polako!
Paria!
240



Papão! Babão! Valo!
Calvo! L.P.? N.S...
Grago da vila! Globraz!
Pila! Atroz! Tilt!
HAHAHAH!
Amar não é pecado!”



Comentário do autor

A criação humana, quando dedicada ao divino, também é divina. Somos semelhantes a Ele em alma e em beleza, logo a beleza da arte nossa é a beleza da criação Dele também. Digo isso, pois que linda coletânea é esta da que tive a oportunidade de participar! Pegar algo tão mundano quanto um metrô, um trem, e transformá-lo em arte é como enxergá-Lo pela primeira vez novamente. Escrever esses anagramas fez com que eu me conectasse com minha alma, com que pudesse criar algo novo em cima do que já existe, e isso é o que mais me encanta. Sinto que o trabalho em grupo funcionou para que diversos toques pessoais fluíssem em cada página e, assim, vemos as diferentes faces Dele na escrita de cada um. Creio que não houve nenhum problema no desenvolvimento da obra, felizmente Satanás nos abençoou do começo ao fim...



Harrison da Cruz Martins Silva

**“Pegar o trem é arriscado,
Trabalhador não tem escolha”**



Linha 7 - Rubi

Luz

Zul

Palmeiras–Barra Funda

Alarmes para Bruina

Água Branca

Barca N'água

Lapa

Pala

Piqueri

Periqui

Pirituba

Pitui bar

Vila Clarice

Vali Lacrei

Jaraguá

Água Jar

Vila Aurora

Vali ou Arar

Perus



Super

Caieiras

Recaiais

Franco da Rocha

Canhão do Rraf

Baltazar Fidélis

Barata fiel Dilz

Francisco Morato

Confiscar Marato

Botujuru

Jurutubo

Campo Limpo Paulista

Campista Paulo Polim

Várzea Paulista

Parasita vae a luz

Jundiaí

Diuni Já



Comentário do autor

Eu tive a liberdade de encontrar minha própria linha de trem, o que foi importante pra mim, pois minha música favorita se chama "Pirituba. Pt2" do grupo de rap RZO, e eu queria a linha 8 rubi que passa por Pirituba.

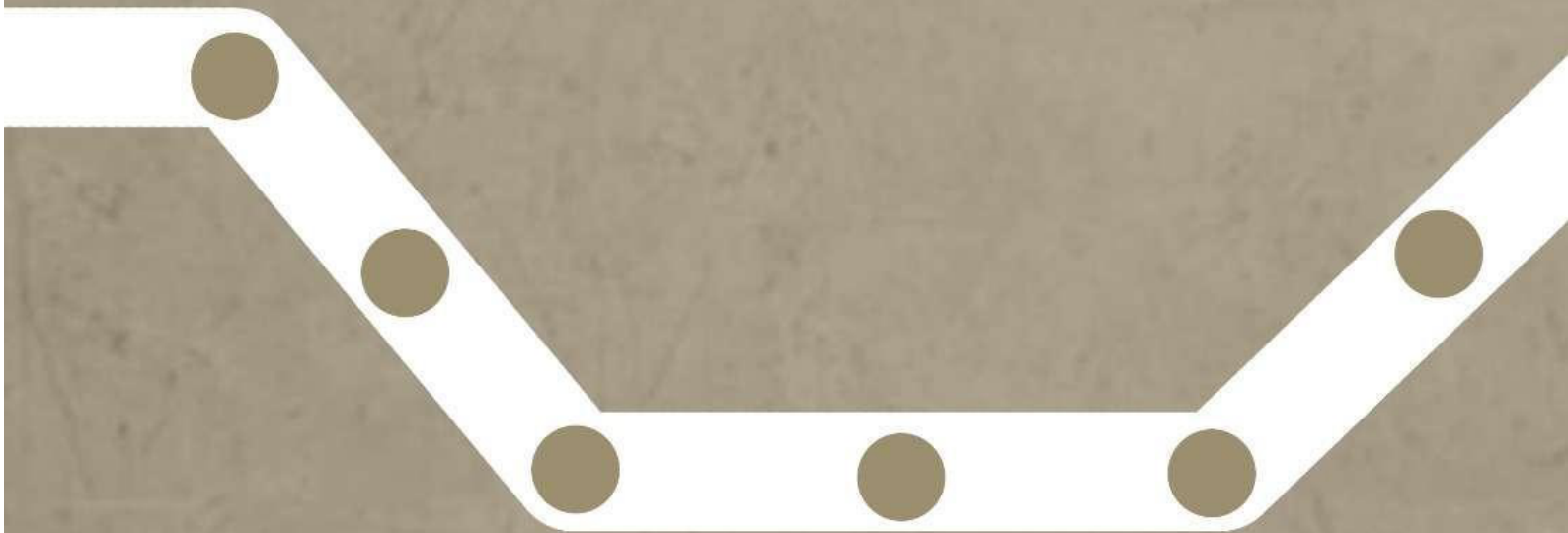
Durante a atividade eu encontrei minha inspiração nas músicas do grupo musical RZO, que abordam as diferentes linhas da cidade. Essa conexão com as letras adicionou um elemento pessoal e especial ao meu projeto.

Ao longo do processo, pude perceber que o destaque da atividade foi a oportunidade de cada participante criar algo único, expressando sua individualidade e criatividade através das linhas de metrô personalizadas.



Tatiana Sayumi Duaibes Seki

"Diamant: situations complexes"



Linha 8 - Diamante

Júlio Prestes - Júpiter, lêz só.

Palmeiras Barra Funda - Bar da Lumar, ir na fé à SP.

Lapa - pá; lá.

Domingos de Moraes - Dos mares, digo nome.

Imperatriz Leopoldina - Atriz do império latino, plena de serpentil.

Presidente Altino

Osasco - Os caos.

Comandante Sampaio - Canta em SP, aqui tu não domina.

Quitaúna

General Miguel Costa - Meu angel toca cuíca, geral pira. BIS!

Carapicuíba

Santa Terezinha - Reza santinha, Tê!

Antonio João - Jô, não atino.

Barueri - Bar, eu ri.

Jardim Belval - Jardim rival; dirás Jim e Bell, vá!

Jardim Silveira



Jandira - Jand, ria.

Sagrado Coração - Grandiose coroação será; chego na dor.

Engenheiro Cardoso

Itapevi - A pé, vi ti.

Santa Rita - Dor amena; sana, tira, but...

Amador Bueno



Comentário da autora

Grande parte das pessoas que diariamente pegam o metrô ou o trem não costumam questionar o habitual, apenas vivem suas rotinas. O extraordinário torna-se imperceptível quando o lugar é habitado por diversas vezes. Escrever anagramas sobre a linha 8 - diamante foi um grande desafio! Aguçar o senso de criatividade nem sempre é fácil, mas descobrir que é possível trabalhar com as ferramentas que nem imaginamos que tínhamos dentro da nossa cabeça foi incrível. Enquanto eu ia escrevendo, imaginava as situações que mais acontecem em São Paulo, então realmente são «*situations complexes*». Acredito que nunca mais irei andar de trem e metrô com os mesmos olhos depois desta atividade.



Vitória dos Santos

**“Próxima estação:
Sra. Ana Gama”**



Linha 9 - Esmeralda

Mendes- Villa Natal:

Lis vend mala lenta

Lavanda tem L Neli

Vela de sal mantil

Grajaú:

Ga jura

Ja grau

Ruja ga

Primavera Interlagos:

Gi varres para milton

Autódromo:

Ó mar do uto

Rumo do ato

A todo muro



Jurubatuba:

tabua burju

Tu baba juru

Tua juba bru

Socorro:

corro só

cor roso

soro cor

rosocro

Santo Amaro:

somar a nota

amar o tanos

amo no astra

João Dias:

Ja são doi



Ajão dois

Granja Julieta:

Ja grite luna já

Ti ja jura glena

Morumbi:

u rim bom

Um bom ri

Ro um boi

Berrini:

renibri

brineri

rei brin

Vila Olímpia:

Ali vi pia mola



Olivia ímpia

Cidade Jardim:

deja jadi cardim

De Crime ja dadi

Hebraica-rebouças:

Bar achei seu braço

A brecha saiu braço

Pinheiros:

herois pin

reis pinho

Ri espinho

Cidade universitária:

Tiara versu de dia cinai



Villa-Lobos Jaguaré

Ué - vi jogar bolas la

Ceasa:

Casa E

Acesa

E saca

Presidente Altino:

Tin sen prato de lei

Sentir pena do tile

Osasco:

Os saco

Cascoso

So caso

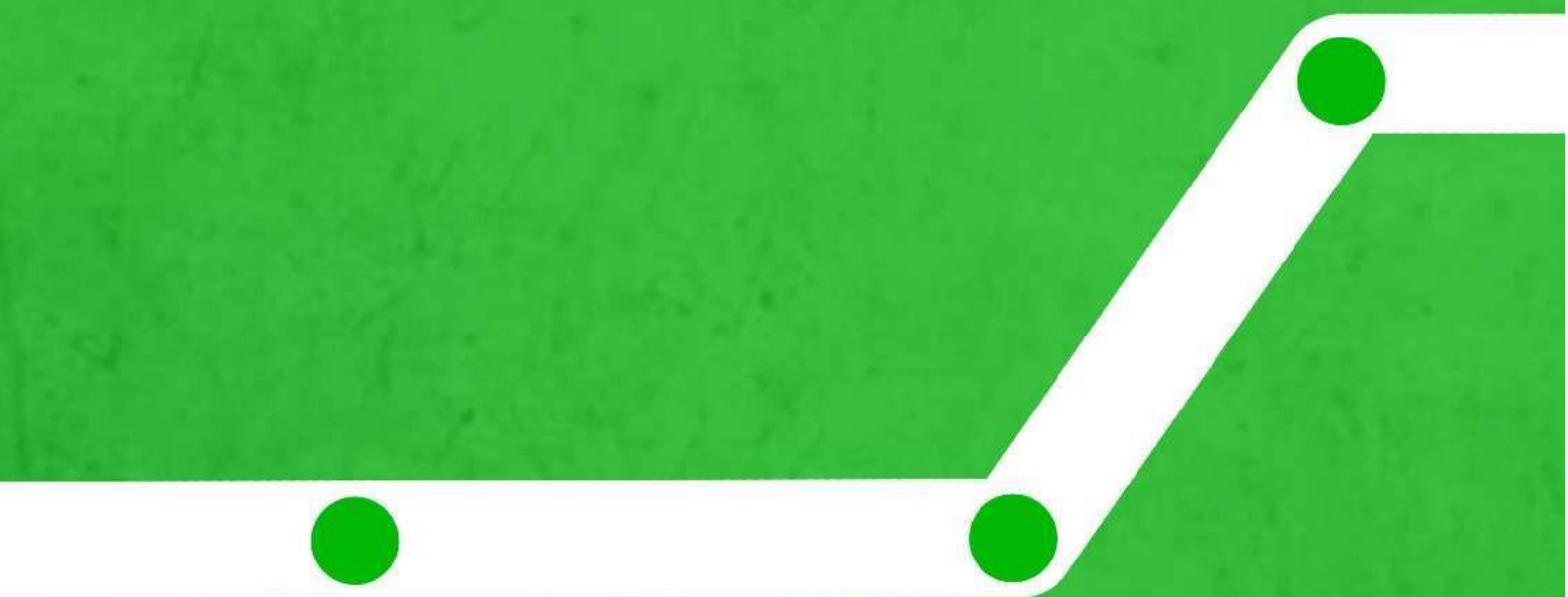


Comentário da autora

A parte da atividade de que mais gostei foi lidar com uma linha de trem que uso quase todos os dias e reparar em nomes de estações em que não tinha reparado antes e, além disso, formar frases com os anagramas que não faziam sentido semanticamente, mas que foram compostos por palavras do português brasileiro. Eu gostaria que tivéssemos conseguido fazer os anagramas de todas as linhas de trem e metrô de São Paulo. De modo geral tudo funcionou perfeitamente, embora não tenha precisado de ajuda as pessoas do grupo estavam a postos, caso precisasse. A única coisa que não funcionou foi o fato de, no momento em que estava fazendo os anagramas, desejar que em todos houvesse palavras com sentido, porém, em alguns casos foi impossível e percebi que essa é a melhor parte de fazer os anagramas: eles não precisam realmente ter um significado.



Paola Jucio



Linha 13 - Jade

Engenheiro Goulart

Negirenho Lougarte

Guarulhos-Cecap

Salhargo Cucupe

Aeroporto-Guarulhos

Rua garotos ou repolho



Comentário da autora

Penso que essa atividade foi um pouco desafiadora para mim. Inicialmente, acreditei que seguir o procedimento de facção de anagramas de Michelle Grangaud seria simples, mas isso se mostrou uma tarefa complexa que demandou mais tempo do que eu imaginava. Algo que não sei se funcionou muito bem foi a tentativa de realizar anagramas que formassem palavras existentes na língua portuguesa do Brasil. A maior parte dos meus anagramas se constituíram por recombinação silábica. Porém, mesmo que tenha sido algo a que não estava acostumada, fui capaz de me divertir durante a atividade e pude explorar um pouco mais da minha criatividade.



POETIZAR OS CONCEITOS

Leila de Aguiar Costa¹

Louis-Joseph-Jules Claude Neto²

Apresentação

Os textos aqui propostos à leitura, reunidos sob o título *Poetizar os conceitos*, foram compostos por alunos/alunas da disciplina *Conceitos fundamentais da Teoria Literária*, ministrada em 2022 pela Profa. Dra. Leila de Aguiar Costa. Eles foram produzidos, inicialmente, como atividade avaliativa. Nesse sentido, deveriam, mesmo que lateralmente, dialogar como alguns motivos trabalhados ao longo do semestre, a saber: “Literatura: algumas tentativas de definição”; “*Mimesis*, representação, ilusão”; “A (des)organização da escritura: gêneros (modos) literários”; “Um objeto vivo entre tantas mãos: o Livro”; “Um rosto (des)figurado: o Leitor”; “A (in)existência do Autor”; “A Literatura e seus ‘foras’”

Como já se esperava, os textos literários revelaram-se surpreendentes e, por isso mesmo, julgamos que mereceriam ser publicados e lidos por um público mais vasto. Assim, após consultar todos/todas autores/autoras sobre o interesse de participarem de um Concurso Literário, com júri composto por alunos externos à disciplina e pelo professor Pedro Marques, organizamos o pleito. Foram então selecionados 12 textos poéticos. Desses 12, seis

¹ Professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Mestre em Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo, Doutora em Ciências da Linguagem pela *École de Hautes Études en Sciences Sociales* e Pós-doutora pela Faculdade de Letras e Ciências da Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara e pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. É autora de *A italianidade em Stendhal: heroísmo, virtude e paixão nas Crônicas Italianas* e em *A Cartuxa de Parma*, e de *Antigos e Modernos: a cena literária na França do século XVII*, assim como de artigos publicados em revistas nacionais e do exterior sobre Estudos Literários, Literatura Francesa, Literatura Portuguesa e Literatura comparadas. É, ainda, tradutora literária no Brasil de autores como Madame de Lafayette, Stendhal, Balzac, Maupassant, Atiq Rahimi. Email: leila.aguiar@unifesp.br. Número ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5269-6327>

² Louis-Joseph-Jules Claude Neto é graduando no Departamento de Letras, Habilitação Português/Francês, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp. É graduado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professor de língua inglesa e redator. Entre outras atividades, é aspirante a poeta... Email: louis.claude@unifesp.br. Número ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2947-7513>



são dados ora à leitura – não se conseguiu contato com os outros seis autores. Diga-se, por fim, que alguns desses textos foram lidos pelos próprios/próprias autores/autoras em um Sarau ocorrido em 15 de abril de 2023, na Biblioteca Alceu Amoroso Lima, no bairro de Pinheiros, em São Paulo.

*

Os textos de Carina Maidana Telles e Estéfani Paixão, cada qual em sua singularidade, põem em cena poética as relações que entretêm Autor e Leitor, os diálogos entre Leitor e Livro e, ainda, a relevância para o literário da Leitura.

O texto de Gabriela de Aquino Costa reflete sobre a (in)existência – ou não – daquela figura conhecida como Autor. Vale destacar que em razão da disposição das letras e das frases, seu texto abre para o diálogo entre poesia e visualidade...

O texto de Louis-Joseph-Jules-Claude Neto é poema que versa sobre o próprio poemar, isto é, interroga-se sobre a própria organização – (des)organização – da escritura.

O texto de Murilo Barros Ferreira busca refletir sobre uma das questões basilares dos Estudos Literários, aquela que procura interrogar os modos languageiros assumidos pela representação, pela ilusão literária, em uma espécie de jogo e de brincadeira com as palavras.

O texto de Stephany Matsuda, por sua vez, encena, mesmo que lateralmente, questões ligadas à *mimesis*, à representação e à ilusão.



Palametanoia

Carina Maidana Telles³

Tenra idade,
Da liga dos indoutos,
Um tropeço em tua direção,
Minha primeira impressão?
Que tal ofuscar?
Teu corolário: Metamorfosear.
Sucesso em teu grande feito,
A mim cativar.
Pus-me a pensar:
Prontamente se entregará!
Peripécia!
Rijo fostes,
Não facilitastes as coisas.
Por terra de enigmas,
Fizeste-me caminhar.
Não poucas vezes,
Sobre teu corpo adormeci.
Corada pela ofensa,
Mais uma de tuas surpresas:
Estavas a sorrir.

³ Carina Maidana Telles é graduada em Letras Português/Inglês pela Unifesp.
E-mail: carina.maidana@unifesp.br, carina.maidana@hotmail.com
URL Lates: <https://lattes.cnpq.br/8349587427023819>
ID ORCID: 0009-0003-2488-7806



Não te importavas,
Desde que de corpo e alma,
inteiramente ligada a ti.
Rompeste meu casulo
Na opulência de teus ditos,
Uma dança ao ar,
Vista peculiar...
Com os pés fora do chão,
Transmutação!
Como não?
Já não sou a insistência,
Tornei-me a rendição.
Em afetos e laços te repasso,
Quisera eu, bem lhe comunicar;
Mas, tua leitura
É trilha particular,
só se conhece o gosto
ao experimentar.



Relutai

Estéfani Paixão⁴

Com mania para poeta

Samuel se encontrou com um sincero amor

Talvez seja ela a escolha certa

Aquela que também, revela o contador

Lhe presenteou com os grandiosos mundos

Já te convencendo de coisas do profundo

No convite dizia assim

Eu simulo para você

Você simula para mim

Eu te entrego todas as coisas que não sei

Sou inventada por você

Você se inventa para mim

Sempre é sobre aquilo que não revelei

Relutai

Relutai

Então vem e joga comigo

⁴ Estéfani Paixão é Bacharel em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (2024), tem interesse pela área dos estudos literários com ênfase em literatura brasileira. Como aluna de graduação, participou do projeto de Monitoria de Literatura Brasileira e do PIBIC-V, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Voluntária. Como pesquisadora, estudou sobre a representação dos povos indígenas no romance contemporâneo *Nove Noites*, de Bernardo de Carvalho. Recém-formada, atua como revisora de textos e tem curiosidade por produção editorial. email: estefanipaixao79@gmail.com
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6315854654900565>
ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-1978-4507>



E me conta o perigo de jamais te ler
Tuas linhas eu quero ver
Contigo eu sempre brinco de reescrever
Então vem, me desconstrói os muros
As tuas páginas são o meu lugar seguro
Amar você é transcender
Eu simulo para você
Você simula para mim
Eu te entrego todas as coisas que não sei
Eu sou inventado por você
Você se inventa para mim
Sempre é sobre aquilo que não revelei
Relutai
Relutai
Talvez a descoberta é menos cruel
Para o menino Samuel



Desamparo

Gabriela de Aquino Costa⁵

O monstro na minha cabeça quer me devorar...

... eu tento

avisar você, mas você não ouve...

Você

c

a

i...

... bem em cima do meu monstro.

Ele ruge, ele tenta te atacar,

mas enquanto ele te persegue,

eu fujo... e o monstro já não é mais

[meu

⁵ Gabriela de Aquino Costa é graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de São Paulo. Nasceu e cresceu em São Paulo cercada pela escrita e literatura. Seus primeiros escritos publicados saíram pela revista "Leetra Indígena", do Laboratório de Linguagens da Universidade Federal de São Carlos em 2014. Em 2020, publica, junto com outros autores, a coletânea "Parapeitos", de contos e poesias, gestada e profundamente tocada pela pandemia. Atualmente trabalha como assistente editorial para a Editora UK'A, referência na produção de livros de autoria e temática indígenas e uma das pioneiras nessa linha.

e-mail: gabriela.aquino@unifesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681577165237626>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1243-6145>

267



Eu

s

i

g

o

Não mais o guio. Não mais o sinto.

Mas sorrio:

Meu monstro está vivo...

e vai te

d

e

v

o

r

a

r



gume e alvo

Louis-Joseph-Jules-Claude Neto

usado remoído deglutido
me sirvo da língua
e eternizo fonemas

se ontem fui dramaturgo
hoje sou poeta
amanhã serei contista
sempre estarei alerta

deixaram-me só
em cima das pedras
usaram-me todo
imbui-me na erva

a mim se atribuem
obras e cânticos
nada fiz de sublime
vislumbre as imagens

se fui literato
se escrevi
se li
se consumi
se imitei



se menti
não sei
não sei se fui ou serei

nada é como é
desfigura o nascer
extinto meu próprio
direito de o ser

perdido incabido refluído
encontro conforto na veia
no passante andante
transeunte permanente
frequentador das estórias
narrador das verdades
não sou o poeta
não fui o que quis
hei de ser

mestre
das
figuras
compostas
de
brio



Dó

Murilo Barros Ferreira⁶

a paz
que me falta
por conta da tua falta

a paz
que me resta
e me expresso por meio desta

em forma de poesia
na qual se ausenta
toda minha alegria
para que haja melancolia

e eu possa contar, talvez
o bem que você me fez
enfrentando minha timidez
quando é esse o assunto tratado
que, para mim, tão delicado
ainda deixa meu coração apertado

⁶ Murilo Barros Ferreira é graduando em Letras - Português na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - EFLCH, o Campus Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

e-mail: barrosmurilo555@gmail.com; murilo.barros@unifesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9475792290972879>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0795-7353>



a paz
do teu abraço
que não mais encontro
em nenhum outro braço

*Dó – apelido de meu avô



O Jogo

Stephany Matsuda⁷

Minha família havia acabado de se mudar, e eu, particularmente, desde o início, odiei essa ideia. Estava acostumada com minha antiga cidade, sabia os melhores lugares para um rolê e, agora, fico aqui, trancada o dia todo. Para piorar, minha irmã não ajuda em nada, parece até uma estátua, não opinou em nada e nem quis me ajudar a convencer nossos pais a mudarem de opinião. Sério, nem parece que nascemos no mesmo dia, ela é totalmente o oposto de mim, fica o dia inteiro lendo aqueles romances dela, sonhando com príncipes encantados como se ainda fosse criança.

Eu já estava cansada do tédio quando descobri um site de jogos. Parecia uma rede social. Era preciso fazer um cadastro e, em seguida, podia participar de diversas salas com jogos diferentes. No primeiro jogo, um usuário chamou-me a atenção: @olhos_deoceano03. De início, porque eu não sabia que os nossos nomes precisavam ser criativos, havia apenas colocado meu nome e sobrenome — criatividade não era comigo. Depois, fiquei mais intrigada, já que ele ganhava todas as partidas. Houve uma ou duas em que eu quase ganhei mas, ao final, ele conseguiu virar o jogo a seu favor. Sou competitiva, mas não a ponto de perder o sono por conta de um jogo que não venci. Após fechar a janela do site, esqueci-me dessa história e segui a vida. Fui tomar um banho e, no caminho, decidi atormentar a tonta da minha irmã.

— Não sei por que você insiste em ficar tanto tempo na frente do espelho, aceite que é feia e economize seu tempo, anjo.

⁷ Stephany Matsuda é graduanda em Letras - Português na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - EFLCH da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e professora de japonês no colégio Harmonia.

e-mail: sthefanymatsuda@hotmail.com

país: Brasil

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0080444271597221>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3294-4255>



— Não me enche, Beatriz, prefiro perder meu tempo desse jeito. E você, que passou a tarde inteira no computador fazendo sei lá o quê... E... você sabe que temos o mesmo rosto, né?

— Mesmo rosto, mas tenho um brilho especial, Bianquinha.

Saí pelo corredor bagunçando os seus cabelos e fui direto para o banheiro. Enquanto a água caía no meu corpo, eu lembrei do @olhos_deoceano03 e pergunte-me se ia conseguir jogar com ele mais uma vez. Deveria ser quase impossível, já que são múltiplas salas funcionando ao mesmo tempo. Tentei distrair-me desses pensamentos, aquela casa devia estar me deixando maluca mesmo. Assim que voltei para meu quarto, o meu celular vibrou. Era uma solicitação de amizade de um tal Carlos Garcia. Cerrei os olhos virada para a parede, tentando recuperar a memória da minha antiga cidade para ver se lembrava de algum Carlos. Nenhum. Senti meu celular vibrar mais uma vez, era uma mensagem do mesmo cara dizendo:

— *“Será que você lembra de mim?”*

Agora pronto, deve ser um doido com quem eu nunca troquei nem duas palavras na escola e que quer fingir que éramos melhores amigos. É impressionante como mudar de cidade faz nascer “grandes amigos”. Como eu estava sem paciência, respondi:

— *“Com certeza não!”*

— *“Imaginei que não lembraria de cara. Que tal uma charada? Eu sou azul de longe, mas sou igual a você de perto, quem sou eu?”*

A sorte do atormentado era que eu gostava de adivinhar, senão eu o bloquearia no mesmo instante. Azul, mas se parece comigo? Que palhaçada, como pode algo ser duas coisas... Por Deus! Já sei.

— *“O mar de longe é azul, mas de perto mostra meu reflexo.”*

— *“Como você é rápida, mas mar não era bem a palavra que eu queria, talvez um sinônimo.”*

Sinônimo? Não existe sinônimo de mar, mar é mar!... OCEANO! Que coincidência, será que ele é quem eu estou imaginando?



— “Oceano?”

— “Acertou, princesa. E agora, lembra-se de mim?”

Essa primeira troca de mensagens foi uma das poucas coisas que fizeram com que me sentisse viva. Nunca mais paramos depois dela de conversar. Todos os dias entrávamos para jogar algo e antes de dormir ficávamos comentando as partidas, por ele sempre vencidas. Não tinha um jogo que esse menino não soubesse jogar perfeitamente, e eu admirava demais essa habilidade, embora achasse irritante toda a prepotência que ele tinha. O bordão dele para mim era “*eu avisei que sempre venço*”. Insuportável. Mas eu gostava, não sei exatamente por que motivo, mas a adrenalina do jogo fazia-me querer manter o contato com esse narcisista. Naturalmente, formamos uma amizade, e, finalmente, entendi seu apelido no site. Ele mandou-me sua foto, e seus olhos eram de um tom lindo de azul. Pareciam mesmo olhos de oceano. Certo dia, enquanto conversávamos, ele parecia nervoso, não me respondia direito. Estranhei. Nunca fui tímida, e, então, perguntei de pronto o que ele tinha.

digitando... digitando... digitando...

Ele não parava de digitar, e aquele momento pareceu uma eternidade para mim. Quando enfim mandou a seguinte mensagem:

— “Será que você sairia comigo?”

Eu tenho quase certeza que fiquei paralisada por pelo menos um minuto; meu coração acelerou por alguns segundos. Precisei respirar para poder pensar em uma resposta. Não adiantou. Respondi sem pensar.

— “Claro.”

Foi o diálogo mais tenso que tivemos, e eu não sabia bem o que sugerir. Aparentemente, ele também não, demoramos bastante para decidir o que fazer. Por fim, decidimos jantar no sábado. Marcamos de nos encontrar já no local. Ele sugeriu me buscar, mas eu não queria um estranho sabendo o endereço da minha casa. Apesar de eu ter gostado



do convite, o programa parecia comum demais para a relação que havíamos construído até ali, o que, no fundo, incomodava-me, mas preferi não comentar nada a respeito. Assim que passou a euforia, comecei a pensar bastante sobre esse encontro e tive uma inspiração para melhorá-lo.

— “Olha, e se a gente transformasse nosso encontro em um jogo?”

— “Que terrível, você sabe que eu amo jogos. Como seria?”

— “Podíamos fazer o oposto do que as pessoas que saem fazem. Normalmente, elas conversam e falam sobre suas vidas para se conhecerem. Nós faríamos o contrário. Quem mentisse melhor seria o vencedor.”

— “Gostei. Mas não sei porque você está sugerindo isso, você sabe que eu sempre venço.”

Eu quase desisti depois de ler essa maldita frase de novo. Mas vou vencer dessa vez, tenho certeza, não sugeri essa brincadeira à toa, já tinha um plano em mente. Por sorte, era a hora do jantar e aproveitei para iniciar meu projeto.

— Bianca, tenho uma novidade que você vai adorar saber.

— Lá vem, o que você quer comigo?

— Nossa, por que essa grosseria toda?! Tenho um amigo que acho que super combina com você. Falei para ele que você queria conhecê-lo e ele topou um encontro.

— Você é doida, Beatriz? Não estou interessada em nenhum amigo seu.

— Como você é tapada. Falei isso para marcar um encontro, como é mal agradecida. Não é você que fica suspirando por um príncipe? Fiz isso como uma boa irmã. Além do mais, ele é lindo, viu, tem olho azul e tudo. Até ficaria com ele, mas parece ser meloso e odeio grude, achei mais a sua cara. Enfim, você aceita? Marquei nesse sábado para vocês jantarem...

— Não custa nada, só me mostra foto dele antes... Ai, mas esse sábado? Vou ter que correr para fazer a unha, a sobrancelha e também...

— Ah, isso é com você, a minha parte eu já fiz. Vou te mandar o endereço do lugar.

— Tá bom, agora me dá licença que eu preciso tirar esse esmalte que já está descascando.



Vitória! Foi fácil até demais, não esperava muito da minha irmã, quando se fala em homem parece que a menina não pensa direito. Agora será tranquilo, vai mentir muito bem por mim, já que para ela é só falar a verdade, e se não entender algo — ela é profissional em não entender —, ele vai pensar que faz parte do meu personagem. Esse menino está na minha mão, nem acredito.

Chegou o tão esperado dia, minha irmã estava andando pela casa, não comia desde o dia anterior, parecia que era o evento mais importante de sua vida. Nossos pais não gostam que a gente saia. Nunca me importei, mas Bianca morre de medo, e, por isso, vive trancada. Por sorte, eles trabalham aos sábados e não estavam vendo toda a movimentação, e, em sua empolgação, acho que ela também se esqueceu deles. Aproveitei o momento em que ela estava no banho para trocar nossos documentos, eu não podia dar esse ponto de graça para ele. Não sinto que ele vá desconfiar de nada, não sou apegada à minha irmã desde que entramos na adolescência, então, mal falo dela, mas eu queria deixar meu plano sem nenhuma ponta solta. Finalmente, ela saiu, e eu aproveitei para assistir a uma série na sala de casa. Era raro ter momentos sozinha. Acabei pegando no sono e acordei com o telefone fixo tocando sem parar.

— Alô?

Eu escutei uma respiração forte antes de ouvir a voz do meu pai.

— Filha?

— Oi, aconteceu alguma coisa? Por que não me ligou no celular?

— Eu estou ligando do telefone do hospital.

Não me assustei de início, meu pai já não estava com a saúde boa e não era raro vê-lo no hospital. Estava calma até ouvir uma voz de fundo, parecia voz de choro e foi ficando mais alta.

— Dê-me esse telefone. Filha... Beatriz está morta.

As próximas horas foram terríveis, eu estava anestesiada e não conseguia emitir uma palavra. Meu pai fez todo o processo burocrático. Ela foi encontrada desmaiada em uma



quadra antes de casa. Minha vizinha reconheceu-a e ligou para meus pais. Aparentemente, a causa da morte foi envenenamento, o médico explicou que ela ingeriu uma substância que demora para agir no corpo. Não acredito que ele ia me matar... aquele verme!

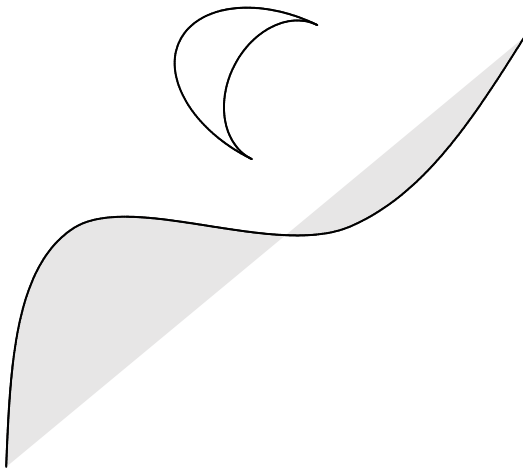
Enquanto eu andava em direção a seu túmulo, um conflito de sensações pairava sob meu peito. Sentia-me culpada pelo fim de sua vida, pois sabia que eu era corresponsável por essa morte mas, ao mesmo tempo, quase que inconscientemente, sentia-me vitoriosa e absurdamente esperta; era como se tivesse vencido um jogo traiçoeiro. Debochei sozinha da lembrança de Carlos vangloriando-se de suas vitórias em diferentes jogos, era tão especialista em descobrir estratégias de todos... Mas, agora, ele perdeu, perdeu para mim, a quem ele mais desdenhava.

Parei em frente ao memorial que mamãe fez para Bianca com o meu nome, e uma onda de remorso entrou em mim. Não acredito que toda essa palhaçada tenha custado minha irmã, é uma pena... Respirei fundo para conter o choro que vinha, quando me dei conta de que havia um homem do outro lado da lápide. Usava um cachecol exagerado que chegava a cobrir mais da metade de seu rosto e olhava para baixo. Soltei um fraco “bom dia” apenas por educação e, na mesma hora, o sujeito levantou o olhar. Foi nesse instante que senti como se o ar me faltasse, um gelo inexplicável percorreu meu corpo... eu conhecia muito bem aqueles olhos azuis e aquele ar superior, mal pude expressar minha surpresa antes que ele me dissesse: “Eu avisei que sempre venço”.



POEMA NOTURNO

José D'Assunção Barros¹



Noite.

Procuo de mim
espremer um poema.

E como doi!
Como doi espremer um poema...

Desisto da ideia:
Poesia não se espreme
– se derrama!
Nunca vem quando a gente chama.

¹ Orcid: 0000-0002-3974-0263. Email: joseassun57@gmail.com.



Poesia é uma forma talvez de sono...
Direi melhor,
de abandono.

Por isso a Poesia
afina-se tanto com a Lua,
que é senhora de todo sono
e de todos os hábitos noturnos.

Lua é madrinha de todos os marginais
e de todas as prostitutas
– e daí também dos poetas...
Pois o poeta é como um ladrão:
está sempre furtando algo
(um beijo negado,
um pedaço da Natureza,
um in-concedido perdão...)
, e também como putas:
nunca se pertence
em seu ato de criação.

Os amigos não venham concluir
que o poema é um filho da puta
– e se fosse?
O que tendes contra as putas?

Mas não é não...
O Poema é o filho legítimo



que o mundo ainda não teve.

Poema é o resultado do casamento
entre a natureza noturna do Poeta
e o próprio Poeta.

Poema?

Jaz sempre criança
em estado recém-nascido.

Puro!

e sujo do parto...



DEPOIMENTO



Algumas considerações sobre a formação acadêmica em Letras Português/Francês na Unifesp e o trabalho na área de educação enquanto professor de língua portuguesa e francesa

Gabriel Alves de Souza Diogo¹

RESUMO

Depoimento reflexivo do ex-aluno em Letras Português/Francês pela Unifesp advindo da escola pública que, ao rememorar e analisar o trabalho que o levou à formação em questão, levanta hipóteses de ações possíveis com literatura enquanto professor de português e francês. Paralelamente a isso, comenta brevemente sobre a importância da formação acadêmica em sua trajetória, em como ela o auxilia no campo do trabalho no contexto atual brasileiro em que o uso de literatura durante as aulas envolve questões outras que não as científico-literárias desenvolvidas na universidade, tornando a atividade profissional uma espécie de *profissão perigo*.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Francês; Literatura Infanto-Juvenil; Português.

ABSTRACT

Reflective testimony from a former student of Portuguese and French Literatures at Unifesp who came from a public school and who, in recalling and analyzing the work that led him to the training in question, raises hypotheses about possible actions with literature as a teacher of Portuguese and French. At the same time, he comments briefly on the importance of academic training in his career, how it helps him in the field of work in the current Brazilian

¹ Professor de língua portuguesa no Sesi. Possui Licenciatura e Bacharelado em Letras, com habilitação em português e francês pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestrando em *Études Romanes – Portugais* pela Sorbonne Université (Paris IV). Na graduação, foi bolsista Pibic durante dois anos e desenvolveu pesquisa intitulada *A sustentação do fluxo conversacional em classes individuelles FLE*. No mestrado, estuda como Mário de Andrade analisou, em ensaio crítico intitulado *O Ateneu* de 1941, a obra máxima de Raul Pompéia e possivelmente fundamentou uma teoria sobre a amizade entre jovens rapazes em período escolar ao aplicá-la literariamente no conto *Frederico Paciência* de 1942, o que distanciou consideravelmente o autor de *Macunaíma* tanto de Raul Pompéia – visto como aquele não chegou a captar adequadamente a sensibilidade ante a adolescência e a existência do sentimento de amizade –, quanto de Octávio de Faria – entendido como aquele que tem forte compreensão destas relações, mas que (e isto é dito em outros escritos do crítico e escritor modernista) deixou sua moral católica afetá-las demasiadamente nos romances *Mundos Mortos* de 1937 e em *Os caminhos da vida* de 1939. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8963-8101>. Email: gabrielalves95@hotmail.com.



context in which the use of literature during classes involves issues other than the scientific-literary ones developed at university, making professional activity a kind of *dangerous profession*.

Keywords: Education; Teaching-learning; French; Children's literature; Portuguese.

1. O começo de uma trajetória

Meu interesse pela língua e cultura francesas se deu por conta de duas professoras minhas, uma de língua portuguesa e outra de arte. Ambas eram apaixonadas pela França, trazendo às aulas, sempre que possível, meditações e referências a obras literárias e artísticas francesas, com especial apreço ao que fora produzido no século XIX.

Tal gosto transmitido pelas educadoras era tão distante da minha realidade - um garoto de família simples e cristã que já trabalhava no salão de cabeleireiro da mãe para ajudar no sustento da família - que, não sei por qual motivo, tudo aquilo me chamou por demais a atenção. Talvez fossem as intrigas entre reis e rainhas e a luta de um povo faminto clamando pela Revolução narradas em romances de autores como Victor Hugo ou Alexandre Dumas, lidos para os debates literários nas aulas de português; talvez fossem as reproduções dos quadros românticos e impressionistas presentes nos livros enormes que a professora de arte trazia de Paris, com obras de artistas como Delacroix ou Renoir.

Muitos diriam que as professoras erraram ao ensinar sobre uma cultura que não a brasileira, que possivelmente elas fugiram da proposta de seus trabalhos ao darem certa ênfase a uma cultura que não necessariamente a nossa. Diriam até mesmo que foi dado mais valor à cultura do homem-branco-colonizador-europeu do que à nossa. Hoje, após ter passado pela formação acadêmica e estando professor à frente de uma sala de aula, não acredito que elas tenham errado. Para mim, elas acertaram pelo fato de, no processo de ensino-aprendizagem, terem proporcionado um ambiente em que tive um *choque de realidade*, onde a cultura do outro, tão diversa e distante, nas suas inúmeras expressões (literária, audiovisual, pictórica etc.), potencializou em mim sensações de estranhamento e



deslocamento, fazendo com que eu refletisse sobre o outro ao ponto de querer mudar a minha trajetória.

As nossas experiências explicam nossos gostos e a falta das experiências explicam o *não gostar* de algo. Assim como uma criança que não é introduzida a frutas e legumes será, provavelmente, um adulto que terá dificuldade em comer tais alimentos, uma criança ou adolescente que não for exposto a situações de leitura em diversos níveis de complexidade, seja em casa ou na escola, possivelmente serão leitores pouco versáteis no futuro. Neste sentido, acredito que minhas professoras foram igualmente inteligentes em me apresentarem o novo, pois foi justamente isso que despertou em mim o desejo de estudar francês no Centro de Estudo de Línguas (CEL) Raul Brasil e, posteriormente, angariar uma vaga no curso de Letras Português/Francês por meio do Enem, vindo a me tornar o primeiro de minha família a conseguir estudar numa universidade federal, com foco em uma língua e uma cultura que nenhum dos meus parentes compartilhavam – e que continuam não compartilhando –, a estudar a conexão dos dois países que, só de relação diplomática, possuem mais de 200 anos.

2. Primeiros meses da graduação e o projeto *Mais Educação*

Em 2014, eu entrei na Unifesp ainda fazendo o curso de francês no CEL Raul Brasil, o que me serviu de grande base para as aulas de Língua Francesa na faculdade. Naquele mesmo ano de formação, fui convidado a participar do programa intitulado *Mais Educação*, no qual jovens ingressantes em cursos de licenciatura e bacharelado davam aulas de reforço em língua portuguesa. A escola em que primeiro lecionei, foi a mesma na qual eu havia concluído o Ensino Médio: Escola Estadual Luiz Bianconi.

O projeto em questão tinha como objetivo o auxílio de alunos com dificuldades escolares em língua portuguesa. Com forte influência das teorias da Linguística Textual ensinadas no primeiro semestre da faculdade, busquei trabalhar a escrita e a oralidade dos alunos acerca de temas gerais da sociedade.



Foi neste momento, então, que notei algumas dificuldades entre teoria e prática. Primeiro porque eu não tinha o pleno domínio da teoria para conseguir aplicá-la corretamente. Segundo porque o público com o qual eu trabalhava precisava, antes de mais nada, aprender certos conhecimentos básicos, como organizar melhor o caderno, aperfeiçoar a caligrafia e assim por diante. Em retrospecto, posso dizer que neste projeto talvez eu tenha mais errado do que acertado, dada a minha inexperiência e falta de auxílio e material com o que trabalhar. Todavia, a partir dela, eu pude obter dois grandes aprendizados.

O primeiro aprendizado foi ver alunos do sétimo e oitavo ano, que escreviam muito pouco, melhorarem seus textos orais e escritos em alguma medida. Lembro-me que naquela altura, na graduação, lemos o livro *Lutar com palavras* (ANTUNES, 2014), no qual é ensinado pela autora os mecanismos de coesão e coerência tão importantes para relações lógicas que vão de palavras e frases que compõem um mesmo parágrafo à relação lógica criada entre parágrafos de um mesmo texto. Inspirado, portanto, nesta leitura, busquei criar com os alunos, a partir de matérias jornalísticas lidas em voz alta, a escrita de opiniões (favoráveis ou desfavoráveis) de temas sociais importantes daquele período. Alguns alunos, por não conseguirem se expressar autonomamente por meio da escrita, acabavam argumentando oralmente, o que me ensinou uma coisa: todo ser humano – com exceção de casos mais sérios que envolvam problemas de ordem cognitiva nas suas formas graves -, por mais desafios de aprendizagem que possam apresentar, são capazes de aprender e produzir opinião (oral e escrita) sobre um dado assunto.

O segundo aprendizado foi um trabalho de leitura que fiz com o conto *Uma galinha* (1998) de Clarice Lispector. Este conto eu conheci na escola mesmo, numa matéria de leitura de textos. Eu optei por este texto narrativo por saber se tratar, em uma de suas interpretações, acerca do papel da mulher na sociedade. E como eu tinha um grupo formado com apenas meninas, achei que seria interessante a discussão do conto com elas. Ao tecer perguntas sobre o texto e propondo reler o texto substituindo *galinha* por *mulher*, consegui ajudar as alunas a refletirem sobre a figura da mulher na sociedade, o que gerou um debate



interessantíssimo sobre como as mulheres eram vistas e julgadas. Deste trabalho, pude notar o poder da literatura na formação do homem para gerar reflexão e debate entre gerações e perspectivas diferentes.

3. A insegurança de não saber *ser professor*

Passado algum tempo desde a minha atuação enquanto professor de reforço no projeto *Mais Educação*, que pagava apenas o valor de transporte para eu ir até a escola (cerca de R\$ 80,00) e com a bolsa de auxílio permanência no valor de R\$380,00, dos quais R\$100 eu tirava todo mês para pagar um notebook que comprei no valor de R\$1000,00 – antes da compra eu tinha que fazer meus trabalhos ora na faculdade, ora na casa de um vizinho –, tanto problemas financeiros, quanto problemas familiares começaram a colocar em risco a minha permanência na graduação.

Naquela altura, eu já pensava em fazer alguma pesquisa, mas não sabia muito bem o que estudar. Sabia que queria algo relativo à língua francesa, mas não tinha ideia se no campo da linguística ou literatura. Conversando com o professor de Língua Francesa, que viria a se tornar meu orientador, contei a ele sobre meus problemas e que eu estava pensando em deixar a faculdade para trabalhar com *telemarketing*, juntar dinheiro e sair de casa para ter um pouco de paz.

Totalmente contrário à ideia, ele me sugeriu que eu fizesse uma pesquisa e me tornasse bolsista Pibic, pois assim eu teria um pouco mais de renda e conforto para continuar até o final da minha formação. Ele sugeriu, igualmente, que eu me tornasse professor de francês particular, já que eu estudava a língua desde os meus 16 anos.

Pensando nestas duas possibilidades, precisando fazer uma pesquisa e querendo dar aulas de francês para complementar minha renda, decidi escrever um projeto que misturasse estas duas demandas. Daí nasceu minha pesquisa intitulada *A sustentação do fluxo conversacional em classes individuelles FLE*, que tive a oportunidade de desenvolver durante dois anos seguidos, sendo agraciado pela bolsa Pibic por todo o período.



Todavia, algo me preocupava: o não saber como *ser professor*. Apesar de já ter tido uma pequena experiência com ensino no projeto *Mais Educação* e de ter aprofundado os meus conhecimentos a partir das aulas da graduação, eu sentia que algo me faltava. No bacharelado, temos mais matérias teóricas do que práticas de ensino, sendo estas priorizadas nos últimos semestres do curso, sobretudo para aqueles que, como eu, decidiram fazer licenciatura. Lembro-me que cheguei até mesmo a perguntar ao meu orientador à época se ele não teria indicação *de um livro que ensinasse a ser professor*. Para a minha surpresa, ele me ensinou algo que nunca esquecerei e que, de tempos em tempos, compartilho com meus colegas ingressantes na profissão: para sermos professor, é preciso que comecemos a dar aula.

4. A obra literária em aulas de *Français Langue Étrangère* (FLE)

Em aulas de *Français Langue Étrangère* (FLE), é comum que os professores selecionem obras e leiam com os estudantes à medida em que estes precisam trabalhar ou retomar um conhecimento gramatical, desde verbos e suas respectivas conjugações, a grupos lexicais, como nome de animais, frutas, cores e assim por diante. Na faculdade, eu tive oportunidade de ler durante as aulas de francês o livro *O Estrangeiro* de Albert Camus, obra que posteriormente utilizei em minhas aulas particulares por achar razoavelmente simples (no nível gramatical) e narrativamente curioso.

Nesta instrumentalização da leitura, duas questões se colocariam. A primeira diz respeito à pouca discussão literária sobre o que é lido, uma vez que os alunos não possuiriam recursos gramaticais e lexicais suficientes para a produção de suas opiniões, sobretudo nos níveis mais elementares (A1, A2 e B1)². O segundo diz respeito à quase inexistência da leitura de obras (clássicas ou não) em aulas de língua. Estas, quando aparecem, surgem nos níveis mais avançados de ensino (B2, C1 e C2), sobretudo por meio de excertos. Somado a isso, há ainda o custo das obras, o tempo gasto com a leitura e o engajamento com as

² Estes definidos pelo *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) de 2001.



narrativas necessários para se obter uma leitura enriquecedora (no plano linguístico) e interessante (no plano intelectual).

Pensando nisso, um caminho possível para aplicar o uso de obras literárias em aulas de línguas, desde os níveis mais básicos de ensino, seria o de utilizar livros digitalizados encontrados na internet, tanto em formato PDF, quanto em formato de vídeo (por meio de leituras em voz alta realizadas por crianças e adultos³). Dessas obras, mostram-se bastante pertinentes aquelas consideradas do universo infanto-juvenil. Em geral mais simples e mais curtas, tais livros apresentam-se como uma alternativa interessante para o ensino-aprendizagem em língua estrangeira, uma vez que podem ser lidas e relidas rapidamente (com ou sem propósito educacional), apresentam e discutem temáticas sociais importantes, além de possuírem desenhos que ajudam o estudante na fruição e depreensão da história narrada.

Se uma dica pudesse ser dada, sobretudo, aos professores ingressantes seria o de: engajar por meio de literatura infanto-juvenil na língua ensinada, sempre pensando na qualidade da história, na mensagem que ela passa, nas imagens como recursos coesivos e coerentes com o texto e nas temáticas lexicais e gramaticais que se quer (ou não) ensinar em cada estágio, bem como abrir momentos de *leitura pela leitura*, onde não há – e isto é deveras importante – a necessidade de ler algo para fazer uma prova ou trabalho. Vale notar que, tratando-se de alunos mais velhos, é importante que as obras selecionadas, ainda que do universo infanto-juvenil, tenham o necessário para agradar jovens e adultos. Por isso uma boa curadoria, aperfeiçoada pela leitura e pesquisa de obras presentes no mercado, é importante para todo e qualquer profissional da educação que queira aprofundar os conhecimentos linguísticos e culturais de seus educandos.

5. A obra literária em aulas de língua portuguesa

Diferentemente do que ocorre em aulas de *Français Langue Étrangère* (FLE) para

³ O que pode permitir o trabalho tanto da competência leitora, quanto da competência auditiva.



estudantes lusófonos, em que o livro é vastamente utilizado como uma espécie de suporte para a apreensão de conteúdos gramaticais ou lexicais, sendo a fruição e discussão do texto em si menos aproveitada durante estas aulas, sobretudo nas de níveis mais elementares, parece que nas aulas de português para nativos da língua, a obra literária surge pelo viés contrário, uma vez que pode ser discutida em língua materna e servir como uma facilitadora – caso os alunos se engajem na escuta do que é lido – para criar um contexto de interação entre professor e educandos.

Seja como for, nem sempre é fácil escolher com qual livro se irá trabalhar e nem ganhar a atenção dos alunos. Pensando na minha experiência enquanto aluno que ouvia a professora falar sobre uma obra e enquanto professor que pensa sobre o que propor como leitura aos meus estudantes, antes de escolher uma obra que quero ler com a turma, penso sempre nos seguintes pontos: *a) este livro agrada-me? b) este livro possui uma história e uma forma interessante de narrar os fatos de modo que atraia a atenção dos leitores? c) este livro é de uma extensão adequada? d) este livro precisa de mais ou menos mediação do professor?*⁴

Na minha experiência, enquanto professor de português, tenho a sorte de ter grupos de alunos leitores. Mas sei que esta não é a realidade da grande maioria dos professores de português no Brasil, o que torna meu depoimento apenas uma parte da reflexão. De qualquer modo, gostaria de ressaltar que dentro de qualquer sala de aula, há perfis de leitores muito heterogêneos. Há leitores proficientes que conseguem ler, inclusive, clássicos

⁴ Notem que eu não coloquei aqui a questão da *idade* e nem da *temática do livro*. Não porque acho que estes são tópicos acessórios. Pelo contrário, são muito pertinentes. Todavia, não acredito que a idade deva ser usada como critério para não se trabalhar com certos temas. Obras infanto-juvenis que discutem a noção de morte ou luto são tão importantes quanto obras que tratem sobre diversidade e aceitação do outro e devem ser pensadas em qualquer idade. Em outras palavras, as temáticas devem ser *adaptadas à idade*, não *reféns* dela. Temas sobre sentimentos e atitudes *ruins*, como raiva, violência etc. não devem ser evitadas por estarmos trabalhando com crianças. Na verdade, é trabalhando com estes temas que permitimos que os estudantes conheçam e ressignifiquem, por meio da fruição artística, temas espinhosos e sentimentos humanos complexos. Aliás, devemos tomar cuidado com o que pode ser considerado *inadequado para crianças*, já que muitas obras podem ser perseguidas pelo simples fato de tratarem sobre temas como *racismo* ou *homoafetividade*. Fato curioso é que tais temas são de especial interesse de jovens e crianças, como o livro *Heartstopper VOLUME 1* (2021), obra escrita por uma mulher e lida, sobretudo, por meninas.



da literatura universal de maneira autônoma. Há leitores de obras da cultura *pop*, *teen* ou *geek*. Há leitores de mangás. Há estudantes que não gostam de ler. Há aqueles que leem por obrigação apenas quando solicitado em aula. E assim por diante.

Nestes contextos, o nosso maior desafio não seria com aqueles que leem, mas sim com aqueles que não leem⁵, seja por dificuldade ou desinteresse. Daí por que volto ao contexto de leitura em que minha professora de português criou lá atrás. Ao ir à biblioteca ou selecionando os livros que os alunos iriam ler, a professora estabeleceu uma obrigatoriedade num primeiro momento que, ainda que não a leitura autônoma que queremos – já que autonomia implica, em certa medida, poder ler o que se quer, de textos mais simples aos mais complexos –, já num segundo momento de giro de obras brasileiras e francesas, ela comunicou que a leitura seria por prazer e não por obrigatoriedade/nota. Aqueles que, como eu, haviam gostado da primeira experiência de leitura proposta, possivelmente se aventurariam numa segunda leitura, o que realmente aconteceu comigo e com outros colegas de turma. Já aqueles que não haviam lido, foram convocados ao menos a tentar sair com um livro em mãos.

Algo parecido eu recriei com meus alunos do sétimo ano. Após lermos um texto do livro didático em que se comentava sobre a pouca quantidade de livros que um jovem brasileiro lia no ano, convidei meus alunos a irem à biblioteca e escolherem uma obra que lhes interessasse. Para alguns, aquele seria o momento de escolher mais um livro dentre os muitos que havia lido até então. Para outros, seria o primeiro livro em anos. A ida à biblioteca mostrou-se deveras interessante, pois os alunos puderam escolher, por si só, livros que lhes interessavam, seja pelas capas, por recomendações dos colegas ou pelos resumos da contracapa. Alguns educandos ficaram indecisos quanto ao que escolher, o que ajudei com a minha curadoria, tentando encontrar livros que podiam responder aos desejos

⁵ Mas tenho minhas dúvidas. Muitos estudantes leitores, são leitores de obras comerciais em que a publicidade os atrai e não necessariamente a qualidade dos livros. Ademais, muitos leitores jovens buscam leituras de livros pela história narrada, não tirando dali muito mais do que diversão. Tal tipo de leitor costuma ser resistente a obras que demandam uma maior atenção e um maior engajamento na leitura, chegando ao ponto de se recusarem, em casos extremos, a lerem obras por conta da complexidade do texto narrativo.



de livros que iam de “romances açucarados” a “histórias de vampiros”. Desta experiência, tive o retorno de muitos alunos que começaram a se interessar pela leitura pela primeira vez, assim como alunos já leitores que, desafiados por uma leitura mais complexa, aceitaram ler obras como *O morro dos ventos uivantes* e *Admirável mundo novo*.

Desta experiência, é certo que alguns alunos não leram ou leram algo muito “por cima”, sem se atentar ou refletir mais profundamente sobre a história. De qualquer forma, neste primeiro momento, o objetivo era de (re)estabelecer uma relação com a biblioteca e de (re)criar uma situação de leitura a partir da seleção pessoal ou orientada pelo professor e/ou colegas a partir da experiência individual de leitura. Em trabalho posterior, uma obra seria escolhida para leitura coletiva. Provavelmente o livro *Entre os muros da escola* de François Bégaudeau, obra contemporânea em que são suscitadas as relações complicadas entre alunos e professores no ambiente escolar na França, o que pode ser de grande proveito caso comparemos tal realidade aos casos de violência escolar no Brasil.

6. A literatura e a *profissão perigo*

Em tempos em que nossa profissão se tornou uma espécie de *profissão perigo*, muito se tem questionado acerca das literaturas e de como elas são usadas pelos professores. O problema é que muitas destas reflexões advém de setores da sociedade pouco esclarecidos ou que nada têm a ver com o que é produzido como ciência dentro das universidades. Falo especificamente de grupos de pessoas que, por motivações político-religiosas, acreditam na decadência da sociedade e no perigo das crianças ao se depararem com relações ou histórias que fujam ou questionem a ordem imposta.

Neste contexto, obras que incitam a reflexão e o deslocamento sobre temas relevantes da sociedade (racismo, LGBTfobia, *bullying* etc.) são as que mais geram ódio e raiva de grupos extremistas, tornando a escola e o professor os seus alvos favoritos. Um caso emblemático, no passado recente, foi o do livro *O menino marrom* (ZIRALDO, 2007), que chegou a ser retirado das escolas da cidade Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais, por



apresentar temas entendidos como inapropriados para crianças, como apontam Michele Marie e Jô Andrade em texto para o Portal G1 (2024).

Na obra em questão, é narrada a vida de dois meninos muito próximos: o menino marrom e o menino cor-de-rosa. Ainda que se identificassem pelas cores “marrom” e “rosa”, os garotos não entendiam muito bem o porquê de serem chamados de “negro” e “branco”, respectivamente. Tais questionamento sobre as cores, ainda que muito importante para ambos, nunca foi motivo para que eles não pudessem ser grandes amigos. Na verdade, boa parte da relação deles se estabeleceu por meio da cumplicidade motivada pela investigação e compreensão da natureza das cores. Aliás, foi dessa amizade e questionamentos que os meninos se aproximaram ao ponto de decidirem selar a relação por meio de um *pacto de sangue*.

Eles eram tão pequenininhos naquela época que nem se lembravam onde tinham visto este negócio de pacto de sangue. Vai ver, um deles tinha ficado sem dormir até mais tarde e pegado um filme de espadachim na televisão, no fim da noite. Sei lá, às vezes, o que a gente aprende vem no vento, sem qualquer explicação. (ZIRALDO, 2007, p. 26)

Tal ato simbólico, primeiro idealizado com o uso de uma faca, depois com um alfinete e, por fim, pelo uso de tinta na cor vermelha, pois “pacto de sangue de menino pode ser com tinta vermelha, claro” (ZIRALDO, 2007, pp. 26-27), acabou sendo realizado sem corte e com tinta azul, uma vez que “não tinha cor vermelha” (ZIRALDO, 2007, p. 27). Tal ato, difuso na memória dos dois, acabou virando conversa no momento em que eles, agora mais velhos, iam em direção ao terminal de ônibus onde o menino cor-de-rosa “que, àquela altura, já não era tão menino nem tão cor-de-rosa” (ZIRALDO, 2007, p. 25) iria tomar um transporte para ir embora para outra cidade.

Ora, uma narrativa que, por meio da amizade de dois garotos com tons de pele diferentes, problematiza o esquema de classificação por cores e aponta suas limitações descritivas pela falta da percepção concreta das mesmas por parte dos meninos, ao passo que insere, na história da amizade deles, a cena do *pacto de sangue* – concretizada não pelo cortar dos pulsos com uma faca, mas com o esfregar dos dedos com as pontas sujas de tinta



azul –, é no mínimo curioso pensar como uma certa leitura, provavelmente enviesada pelo moralismo religioso, conservadorismo político, pânico moral e/ou racismo estrutural por parte dos pais, pode acarretar na exclusão de uma obra – ainda que temporariamente – do Ziraldo, célebre por seus livros infanto-juvenis que discutem, nas mais variadas formas, sobre a diversidade e aceitação do outro e do eu.

Ainda segundo a matéria do Portal G1 (2024), os pais achavam o conteúdo “agressivo”. Em matéria da CNN Brasil (2014), é dito pela reportagem que o livro, lançado em 1986, apesar de um clássico para a discussão da diversidade racial, foi interpretada como violenta pelos pais dos alunos, que recorreram à Secretaria Municipal de Educação da cidade para pedir a exclusão da obra das salas de aulas até que os parâmetros de utilização fossem refeitos.

Para além da cena do pacto de sangue, é citado pelos pais o trecho em que o menino marrom, numa manhã em que não aguentava mais ficar na cama, foi para rua. Lá, avistou uma velhinha que ia à missa, com a qual se compadeceu e tentou ajudar como podia. A velhinha, por sua vez, não aceitou a ajuda, e disse: - Não careço de ajuda. Me larga, menino, por amor de Deus! (ZIRALDO, 2007, p. 23). No dia seguinte, o menino marrom acordou antes das seis, assim como seu amigo, o menino cor-de-rosa, ficando os dois a verem a rua e a velhinha a passar. Sem nenhum dizer palavra ao outro, a atitude de observação se repetiu por vários dias. Curioso do porquê estarem fazendo aquilo, o menino cor-de-rosa questionou o amigo, que lhe responde assim: “- eu quero ver ela ser atropelada” (ZIRALDO, 2007, p. 24).

Sobre esta passagem, é importante lembrarmos que as crianças não são “anjinhos”, mas sim seres humanos em formação, que terão seus muitos desafios em lidar com vários sentimentos, entre eles o da raiva, que pode se manifestar por querer ou praticar a violência física. Outro ponto a se considerar é que o atropelamento não ocorreu de fato, servindo apenas de memória sobre uma maldade que o menino marrom imaginou ainda quando criança, o que virou uma memória entre os dois amigos.

No que diz respeito à violência e ao argumento que a obra poderia sugerir



comportamentos maldosos ou automutiladores nas crianças e adolescentes, acredito que isto não passa de uma análise superficial do problema da violência – contra si e contra ao outro –, dentro e fora das escolas brasileiras, e uma falsa compreensão da literatura como influenciadora de modos das pessoas.

Se vivemos numa sociedade violenta e pouco atenta à saúde mental dos jovens, é claro que produziremos situações de violência, algumas extremas, como a que aconteceu na escola Escola Estadual Raul Brasil, onde estudei e lecionei francês. A normalização da violência não vem necessariamente dos livros, mas de outros lugares, como a internet, muito mais presentes na vida dos jovens brasileiros e muito mais perigosos por não termos nenhum controle do que é sugerido como conteúdo pelos algoritmos das plataformas digitais, onde os jovens são alvos fáceis de desinformações.

A obra literária teria como uma das suas funções, como disse anteriormente, a de deslocar e colocar em jogo os nossos sentimentos em cena, alguns deles bastante primitivos, e questionar nossas atitudes. O ponto positivo do livro, como certa vez escutei em uma aula na Unifesp, é que por mais violento que a narrativa seja, ela acaba quando fechamos a obra. Já a violência na sociedade brasileira, esta tende a permanecer, pois medidas concretas e eficazes não são tomadas, fato que coloca em questão o argumento de a literatura como influenciadora negativa das crianças e jovens.

Considerações finais

Neste trabalho, busquei demonstrar, por meio de depoimento pessoal, alguns pontos considerados importantes acerca do trabalho com literatura a partir de propostas e reflexões baseadas em experiências igualmente pessoais. Para tanto, tentei retomar a minha história, apresentando um panorama da minha formação acadêmica, bem como da importância de certas reflexões adquiridas ao longo da graduação para a minha atuação profissional até então.

Hoje não mais estudante da Unifesp e conhecendo melhor o cenário atual da educação



brasileira enquanto educador, acredito ser importante compartilhar com meus colegas (ingressantes ou veteranos da área) alguns pressupostos e reflexões que tenho feito, lembrando que educação, como busquei demonstrar, diz muito sobre onde se está ensinando, para qual grupo e estrutura de poder respondemos. Neste sentido, acredito ser importante que os professores fiquem atentos e não deixem se levar pela onda de conservadorismo e violência que visam limitar o uso de certas obras (infanto-juvenis ou não) que geram o questionamento e a fruição artística de nossos estudantes, tão importantes para o viver em sociedade laica, democrática e respeitosa.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

CNN BRASIL. Livro infantil “Menino Marrom”, de Ziraldo, é suspenso de escolas de cidade em MG / LIVE CNN. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ger6yQNTpoU&ab_channel=CNNBrasil. Acessado em: 10/07/2024.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris: Didier, 2021. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acessado em: 10/07/2024.

LISPECTOR, Clarice. Uma Galinha. In: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, pp. 30-33.

MARIE, Michele. ANDRADE, Jô. 'O menino marrom': Justiça determina volta do livro em escolas de cidade de MG. G1 Minas: Belo Horizonte, 28/06/2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/06/28/justica-determina-volta-do-livro-o-menino-marrom-em-escolas-de-minas-gerais.ghtml>. Acessado em: 10/07/2024.

OSEMAN, Alice. *Heartstopper VOLUME 1*. São Paulo: Seguintes, 2021.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.



ENTREVISTA



O ensino de literatura em aulas de línguas estrangeiras e a formação docente: entrevista a Antonio Andrade

Andreia dos Santos Menezes¹
Rosângela Dantas de Oliveira²

Antonio Andrade é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com mestrado em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Fez pós-doutorado no *Institut für Romanistik*, da *Universität Potsdam* (Alemanha) e é líder do grupo de pesquisa “Discursos, Práticas e Políticas de Ensino de Línguas e Literaturas – DIPPELL” (UFRJ-CNPq). Organizou os livros *Translinguismo e poéticas do contemporâneo* (7Letras, 2019) e *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores* (Pontes, 2022). Seu profícuo trabalho voltado para a literatura e sua experiência com formação de professores e professoras de línguas estrangeiras nos motivaram a solicitar que nos concedesse esta entrevista. Em suas respostas, Antonio nos brinda reflexões não apenas sobre a literatura nas aulas de línguas estrangeiras, mas também sobre seu lugar nos currículos universitários e nas aulas de formação básica, e faz também outras provocações relacionadas ao tema deste dossiê.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Formação de professores; Línguas estrangeiras; Currículo acadêmico; Letras.

¹ Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0713-2060>. Email: amenezes@unifesp.br.

² Docente do Departamento de Letras da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7289-8804>. Email: rosangela.dantas@unifesp.br.



PERGUNTA: *Você nos contaria um pouco sobre como suas trajetórias pessoal e acadêmica levaram a que você se dedicasse à formação de professores?*

Antonio Andrade: Em primeiro lugar, agradeço o convite das professoras Andreia Menezes e Rosângela Dantas para fazer esta entrevista, sobre um tema que me é muito caro, para a revista *Cadernos Acadêmicos: Conexões Literárias*, da Unifesp. Fico muito honrado com o convite e felicito as organizadoras do dossiê pela corajosa proposição desse tema, ainda muito pouco debatido na área de Letras, que é a necessária articulação entre literatura e formação docente.

Passando agora à primeira pergunta que vocês me fazem, penso que muitos aspectos das minhas trajetórias pessoal e acadêmica me levaram a me dedicar à formação de professores, da mesma maneira como muitos aspectos que atravessam esses trajetos me levavam a não me dedicar à formação de professores. Acho que esta tensão problemática – para todos e todas que nos dedicamos à formação de professores – precisa ser hoje em dia visibilizada, a fim de que possamos revisitar, e com isso ressignificar, a memória em que se ancoram os espaços, tempos e contextos socioculturais e institucionais corresponsáveis pela formação de um professor e pela construção de diferentes identidades acadêmicas.

Fui criado na cidade de Maricá, no interior do estado do Rio de Janeiro, em uma família com pouquíssimas pessoas que haviam concluído o curso superior. Na minha casa, inclusive, minha mãe era professora primária e bibliotecária, com formação normalista e técnica no nível do ensino médio, e meu pai era motorista e havia estudado apenas o que hoje chamamos de ensino fundamental. Minha mãe trabalhava de manhã numa escola estadual e à tarde numa biblioteca municipal. Da alfabetização até a segunda série primária, fui aluno da escola pública em que minha mãe lecionava. Além disso, várias vezes tinha que ir com ela para a biblioteca, que por muito tempo na infância foi meu espaço de brincadeira, onde percorria estantes labirínticas, virava páginas, lia ou ensaiava o ato de ler, brincava com livros e com a minha imaginação. Acredito eu que a referência de minha mãe, trabalhando com o ensino e com a leitura, é muito constitutiva do meu desejo de me tornar professor.



Recordo até hoje não só as imagens, mas também os sons e cheiros desse trabalho: lembro, por exemplo, do barulho da máquina de escrever e do cheiro do mimeógrafo quando ela preparava em casa folhas de exercício e provas.

O interessante disso é que, mesmo com toda essa referência, as divisões normativas de gênero eram, e continuam sendo, muito constitutivas da escolha, ou não, pela carreira docente. Quando cheguei ao ensino médio, não me foi dada a opção de fazer, como minha mãe fez, o 2º grau Pedagógico, cujas turmas possuíam exclusivamente meninas na minha escola. Fiz então o 2º grau em Formação Geral, que naquele momento se dizia ser o que “preparava” para a universidade. Assim o fiz, almejando então ir para a universidade. Meu pai queria que eu fosse engenheiro, para construir prédios: ele achava lindo e me dizia isso em vários momentos. Minha mãe queria que eu fosse advogado. Nenhuma surpresa aí a meu ver, trata-se de profissões e cursos até hoje muito prestigiados e ocupados pelas elites, não é de causar espanto que almejassem a um filho a chance de mobilidade social pelos estudos. No entanto, eu escolhi fazer Letras Português-Espanhol: era apaixonado pelas aulas de literatura que tinha na escola, adorava português e redação, havia começado a estudar espanhol no 2º grau e estava encantado com aquela língua. Embora minha família não tenha exatamente festejado minha escolha, pelo menos não houve nenhuma interdição explícita a ela.

Quando ingressei no curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, percebi desde o início que havia feito uma escolha correta em relação à área de conhecimento com a qual me identificava. As aulas e os excelentes professores que tive na UFF em diferentes disciplinas – sendo eles rigorosos ou não – me fascinavam, sentia-me interessado e atraído tanto pelos textos e discussões das disciplinas de literatura quanto das disciplinas de línguas e linguística.

É interessante pensar que, para o curso de Letras Português-Espanhol, no começo da minha graduação, 1999, já não havia a possibilidade de se escolher por bacharelado ou licenciatura. Para esta habilitação, bem como para muitas outras da UFF, havia apenas a opção



licenciatura, o que já indica que existia na instituição um debate em torno de uma possível maior pertinência social e profissional de se ter cursos de licenciatura, em vez de bacharelados, na área de Letras. Tal separação entre bacharelado e licenciatura tem a ver historicamente com o modelo conhecido como “3+1”, em que os alunos faziam o bacharel nas diferentes áreas de conhecimento (Letras, Matemática, História, Biologia etc.) e depois realizavam o estágio e as chamadas disciplinas de “complementação pedagógica” (de caráter geral) nas faculdades de Educação, a fim de obterem o título de licenciados para exercer a docência.

O curioso é que, na minha universidade, assim como em muitas outras, mesmo que a única possibilidade de titulação oferecida para Letras Português-Espanhol fosse a licenciatura, percebia-se dentro da estrutura curricular do curso uma nítida permanência do modelo 3+1, visto que todas as disciplinas do Instituto de Letras se voltavam para os conhecimentos linguísticos e literários ditos “de base” e a formação docente continuava atribuída quase que exclusivamente à Faculdade de Educação. Claro que alguns docentes da Letras já se preocupavam com o fazer pedagógico e com uma reflexão que articulasse a formação em línguas e literaturas à dimensão profissional docente: destaque, nesse sentido, o trabalho de Márcia Paraquett, que como professora de espanhol na UFF naquele momento sempre enfocou o ensino e a formação de professores de língua espanhola para a educação básica em suas aulas.

Durante a graduação, logo me interessei pela pesquisa em iniciação científica e, como bolsista Pibic, me vinculei a um grupo de pesquisa que enfocava a teoria literária e a crítica de poesia contemporânea. O estudo de poesia contemporânea sob uma perspectiva da crítica literária – que, infelizmente, sim, rejeitava e rejeita, na grande maioria dos casos, a preocupação com a formação docente – locupletava, para mim e para outros colegas do grupo, uma grande atração pela leitura de poemas e um desejo pela escrita e pela criação literária.

Paralelamente à graduação, comecei a trabalhar como professor de espanhol em cursos



livres de idiomas e pré-vestibulares. Lecionava para ganhar dinheiro e ter independência financeira. Saí de casa bem cedo e fui viver em uma república de amigos em Niterói com 19 anos, não só para dar conta da minha jornada dupla de estudo e trabalho, mas também, como um homem gay, para viver com maior liberdade minha sexualidade e afetividade. Ser professor era para mim também, portanto, sobrevivência, mudança, abertura ao desejo, válvula de escape em relação a interdições sociais e familiares, muitas vezes veladas.

Obviamente, os estudos sobre ensino e formação docente, embora já ocupassem algum espaço nos estudos de linguística e linguística aplicada na pesquisa brasileira, nos anos 90 e 2000, ainda não possuíam grande valorização no nível da pós-graduação, sobretudo no campo da literatura. É difícil confessar isso, mas acho necessário dizer que as identificações intelectuais na universidade são, em muitos casos, perpassadas por esses valores e status acadêmicos. Desse modo, identifiquei-me fortemente com a teoria literária e com a literatura comparada, e nesses campos, fiz o meu mestrado e depois, o doutorado. Tais identificações me constituem, me formam, não as renego, mas tenho que fazer, a cada dia, como professor de Prática de Ensino na UFRJ, um esforço para ressignificar e criar conexões entre os saberes literários e os saberes docentes, entre a perspectiva crítica da leitura literária e o trabalho em prol de uma formação de professores de espanhol língua estrangeira que não exclua a literatura.

Mais do que a pós-graduação, creio que, no meu caso, o próprio trabalho em determinadas escolas e universidades foi substancialmente formativo e me impulsionou no caminho da formação de professores. Antes da UFRJ, fui professor efetivo de língua espanhola do Colégio Pedro II e da UERJ. Nessas instituições convivi com colegas professoras e professores – como Vera Sant’Anna, Del Daher, Dayala Vargens, entre outros – que me ajudaram a desenvolver uma concepção epistemológica, ética e profissional como professor formador de professores – como deveríamos, aliás, nos reconhecer todos e todas que atuamos enquanto docentes de cursos de licenciaturas.

Enfim, contar uma história de formação, como podem ver, é sempre uma coisa tensa, um



processo de (re)construção de memória, que é uma “ilha de edição”, como dizia Waly Salomão, mas agradeço a vocês a oportunidade de expor/reconstruir essa minha trajetória, muito indicial, acredito, de um possível caminho – que necessita logicamente ser mais consolidado institucionalmente – de articulação daquilo que foi historicamente apartado, atravessado por uma clivagem que separa os campos da literatura e do ensino, os quais podem e precisam ser realinhados. Acho que a própria pergunta que vocês me fizeram demonstra isso, certo? Indagar a um professor universitário com formação em Letras como suas trajetórias pessoal e acadêmica o levaram a se dedicar à formação de professores indica uma espécie de “não naturalidade” dessa dedicação, o que lamentavelmente é um fato em muitas de nossas IES e licenciaturas, onde convivemos com vários colegas que seguem renegando esse lugar de formadores de professores.

PERGUNTA: *Qual o lugar e a importância do trabalho com literatura estrangeira nos cursos de licenciatura em Letras atualmente?*

Antonio Andrade: Percebo que, em muitas instituições, as literaturas estrangeiras vêm perdendo lugar nas reformas dos currículos das licenciaturas ao longo do tempo. Em várias universidades, no caso da licenciatura em Letras Espanhol ou Letras Português-Espanhol, é comum que a carga horária de disciplinas de língua espanhola corresponda ao dobro da carga horária de disciplinas de literaturas hispânicas. Isso ocorre, por exemplo, no curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ.

Contudo, em algumas instituições, a literatura ocupa ainda um lugar curricular bastante amplo. Na UFRJ, por exemplo, as disciplinas de espanhol possuem, somadas, 42 créditos e as disciplinas de fundamentos culturais e literários, literatura espanhola e literatura hispano-americana somam juntas 40 créditos. Ou seja, no caso da minha IES há praticamente o mesmo número de horas dedicadas ao trabalho com língua estrangeira e com literatura estrangeira. Mas isso é bem raro de ocorrer e, a meu ver, reflete um histórico institucional de grande peso epistemológico dos estudos literários e de disputas internas dos docentes de



literatura pela expansão e manutenção do espaço para o trabalho de formação literária dentro do currículo.

Como sabemos, currículo é território político de disputas entre campos acadêmicos. É claro que não precisamos pensar o trabalho com o texto literário apenas nas disciplinas nomeadas de “literatura”, mas também dentro de disciplinas de língua, de didática especial e metodologia, de estágio e prática de ensino etc. Porém, parece-me que uma presença curricular de disciplinas especificamente literárias quase igualitária à presença de disciplinas especificamente linguísticas indicia uma disputa mais equilibrada em torno da ideia de “importância”, ou não, de um saber no âmbito de um currículo e de um projeto político-pedagógico de curso. Esse equilíbrio ou desequilíbrio da presença do literário implica outras questões, como, por exemplo, a maior ou menor abertura de concursos para cadeiras de literaturas estrangeiras nos departamentos de Letras das universidades; o aumento ou diminuição da pesquisa na iniciação científica e, conseqüentemente, na pós-graduação a respeito de literaturas de língua estrangeira; maior ou menor presença de textos e saberes literários nos livros didáticos e programas curriculares de língua estrangeira moderna na educação básica, entre outros efeitos.

Para além dessas observações, acerca dos indícios de presença/ausência do literário, é preciso questionar, de maneira mais aprofundada, o grande problema que vem sendo pautado pelos estudos sobre literatura e ensino há alguns anos, que poderia ser resumido na seguinte indagação: como vem se dando a formação de leitores literários, e mais especificamente, de leitores de literaturas estrangeiras, nos cursos de Letras voltados para a formação de professores? Este é um questionamento fundamental, a meu ver, porque dificilmente um professor de língua estrangeira que não seja leitor literário vai construir espaços em seu planejamento pedagógico e programas de aulas para o trabalho com a leitura literária estrangeira.

Muitas vezes as disciplinas literárias do currículo das licenciaturas enfocam, com maior ênfase, os aspectos teóricos e historiográficos das literaturas estrangeiras, preocupando-se



com certa reprodução do discurso crítico hegemônico a respeito de obras canonizadas em diferentes campos linguístico-literários nacionais. Tal movimento de didatização da literatura no ensino superior coaduna-se, quase sempre, com o uso de fragmentos de textos ou obras literárias para a realização de atividades de leitura analítica em sala de aula, pouco abertas, em muitos casos, à interpretação dos licenciandos-leitores. Esse foco, a meu ver, demasiadamente crítico-historiográfico da tradição curricular das disciplinas de literaturas estrangeiras, tende a retirar tempo/espço dos docentes formadores da área de literatura para o trabalho de formação leitora e de educação literária.

Entendo aqui o trabalho com educação literária como basilar para a formação de leitores. Por meio de uma perspectiva voltada para a educação literária podemos mediar diferentes processos interpretativos, que serão sempre singulares, é claro, embora atravessados pelo discurso docente, por debates coletivos em torno do texto, pela história de leitura crítica já produzida sobre as obras. A mediação da leitura na educação literária parte de uma concepção do ato de ler como modo de produzir sentidos na interação com o texto. Tal mediação precisa ser aberta à alteridade do sujeito que lê, ao passo que não se furte a sensibilizar e mediar a atenção dos leitores para a exploração dos aspectos relacionados aos gêneros literários; a discussão sobre possíveis relações dialógicas da obra com discursos ligados a distintas esferas discursivas; a forma como a linguagem literária intervêm, através da criação estética, em debates e problemáticas relacionadas a diferentes temporalidades; as possibilidades de comparação dos aspectos mobilizados pelo texto lido com questões e obras vinculadas a outros contextos socioculturais e zonas linguístico-nacionais etc. Mediar a leitura literária é uma tarefa central para que a educação literária em língua estrangeira possa continuar existindo e ocupando um lugar de relevância nos currículos das licenciaturas.

PERGUNTA: *Você organizou o livro *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores* (Pontes, 2022) e, neste ano, o II Colóquio*



Internacional sobre Ensino de Literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras (CIELELE). Como você descreveria o cenário das pesquisas nessa área hoje em dia?

Antonio Andrade: De fato, esse livro e esse colóquio que vocês citaram focalizam discussões em torno do que talvez poderíamos chamar de "educação literária em línguas estrangeiras", ou "leitura literária em línguas estrangeiras", ou "ensino de literatura no ensino de línguas estrangeiras". Enfim, não sei se já poderíamos ambicionar que este campo seja uma "área", mas certamente, no meu ponto de vista, vem se configurando como uma possível linha de pesquisa ou um campo de estudos que reúne pesquisadores – sobretudo das subáreas de Línguas Estrangeiras Modernas e Literaturas Estrangeiras Modernas – interessados não na manutenção das fronteiras disciplinares, mas numa perspectiva transdisciplinar capaz de articular pressupostos, reflexões e procedimentos analíticos advindos das áreas de linguagem, literatura e educação.

Vem crescendo, nos últimos anos, o interesse por este campo de articulação de caráter transdisciplinar ou, como diria Eni Orlandi, por este espaço acadêmico de "entremeio". O grupo de pesquisas "Discursos, Práticas e Políticas de Ensino de Línguas e Literaturas - DIPPELL" (CNPq), que coordeno no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ, tem construído formas de intercâmbio e cooperação acadêmica com outras redes e grupos de pesquisa de diferentes estados e países, como Alemanha, Argentina, França, México e Reino Unido. Vem surgindo, na atualidade, teses, dissertações e monografias de conclusão de curso que abordam a relação entre os estudos de línguas e literaturas estrangeiras, orientadas e elaboradas não só na UFRJ, mas também em IES como Unifesp, Unesp-Assis, UFBA, UFCG, UFPB, UECE, entre outras.

A própria realização do Colóquio Internacional sobre Ensino de Literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras (CIELELE) aponta a existência de uma cena de pesquisa pulsante, em possível movimento de expansão, e ao mesmo tempo, de uma demanda reprimida por espaços de divulgação e estabelecimento de trocas acadêmicas, que certamente já existiam, mas estavam em grande parte silenciadas nos meandros das instituições e das estruturas e



linhas hegemônicas de pesquisa na pós-graduação. A primeira edição do CIELELE foi realizada em 2022, em Campina Grande, na UFCG. Acaba de ocorrer, em maio deste ano, a sua segunda edição do CIELELE, híbrida (presencial e remota), no Rio de Janeiro, na UFRJ, com uma média de 90 trabalhos apresentados por palestrantes brasileiros e estrangeiros convidados e por participantes inscritos de diferentes regiões do país.

Quando organizei a publicação do livro *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores*, meu objetivo era justamente oferecer aos leitores em geral, aos docentes e discentes universitários e aos professores da educação básica um panorama de possibilidades de pesquisa e abordagens de investigação no campo da educação literária em línguas estrangeiras. Foram convidados para integrar o livro autores e autoras de diferentes estados e que trabalham com diferentes línguas: espanhol, inglês, francês e italiano.

O livro está dividido em três partes, intituladas “Cenários”, “Percepções” e “Proposições”. Desse modo, a obra começa com capítulos que almejam fazer um mapeamento de cenários, isto é, uma cartografia dos contextos históricos, da memória discursiva e das políticas públicas educacionais que envolvem as práticas de leitura literária em línguas não-maternas no âmbito do ensino e da formação docente. Essas pesquisas cartográficas são, via de regra, de natureza documental, realizadas a partir de revisões bibliográficas, de fontes históricas – como decretos educacionais, programas curriculares e manuais didáticos de diferentes épocas – e de documentos norteadores da educação em vigência, como a BNCC, as diretrizes nacionais, editais e livros didáticos aprovados pelo PNL, entre outros.

Em seguida, são apresentados diferentes estudos que enfocam instrumentos qualitativos de investigação – como questionário, entrevista e grupo focal – ligados ao escopo da pesquisa exploratória ou da observação participante, a fim de trazer à baila distintas percepções de licenciandos e egressos dos cursos de licenciatura em Letras acerca das possíveis relações e potencialidades do trabalho com as literaturas estrangeiras em suas práticas pedagógicas. Os enunciados desses sujeitos – professores recém-formados ou professores em formação



inicial –, analisados em muitos casos sob a ótica da Análise do Discurso, demonstram várias coisas interessantes: (i) uma série de deslizamentos de sentidos e contradições constitutivas do discurso em torno do literário; (ii) tensões que se estabelecem entre o valor acadêmico atribuído à tradição literária e valores ideológicos vinculados ao mercado de línguas, que cada vez mais exclui o texto literário daquilo que pode ser considerado “útil” para um ensino “comunicativo” na contemporaneidade; (iii) movimentos hesitantes de aproximação e afastamento, de identificação e, ao mesmo tempo, medo ou sensação de “falta de preparo” para o trabalho didático com literatura em aulas de línguas estrangeiras.

Na última parte do livro, são apresentadas algumas pesquisas e intervenções de caráter propositivo. Quis justamente dar visibilidade a estudos deste tipo porque percebo que é uma demanda dos agentes deste campo – pesquisadores e professores interessados na articulação língua/literatura – a abertura de espaços de proposição pedagógica que possam não exatamente servir como modelos de práticas, mas como subsídios teórico-metodológicos para a reinvenção das práticas e reelaboração crítica dos currículos. Os capítulos dessa parte do livro apresentam, por exemplo, relatos de pesquisa-ação e propostas de material didático desenvolvidas a partir da mediação de obras da literatura argentina em turmas do primeiro segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Sendo assim, é possível encontrar aí relato de pesquisa-ação que examina o trabalho com um livro infantil de María Elena Walsh em aula para crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada numa favela da cidade do Rio de Janeiro. É possível ainda encontrar a apresentação justificada e embasada de uma sequência didática que enfoca uma obra narrativa de Osvaldo Bazán e se configura como uma proposta anti-LGBTfóbica de letramento literário em aula de língua espanhola no ensino médio. Além disso, constam aí outras formas de intervenção propositivas pautadas nas perspectivas da linguística aplicada indisciplinar, dos estudos decoloniais e dos estudos sobre intercompreensão e interculturalidade. Tais indagações e proposições, em muitos casos, nascem também da sensibilidade dos docentes-pesquisadores para os deslocamentos mobilizados pelas possibilidades multimodais de relação da literatura



com a música, com a pintura, com as artes digitais etc., bem como pelo trabalho com literaturas produzidas fora dos eixos canônicos do monolinguismo, como as escritas translíngues do caribe francófono e do Québec, por exemplo.

Acho que esta breve retomada do modo como pensei o projeto de organização do livro *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais* serve, ainda que parcialmente, claro, como uma tentativa de descrição das principais tendências da pesquisa que pensa uma não-separação entre ensino de literatura e ensino de línguas.

PERGUNTA: *Como docente, de que maneira você vê a abordagem da literatura pelas instituições de ensino no momento atual? Houve alguma mudança nesse aspecto nos últimos anos? Quais desafios ou limitações você identifica? Se arrisca a sugerir como superá-los?*

Antonio Andrade: Como sou professor de Prática de Ensino e, na pergunta, não há uma definição precisa do tipo de instituição de ensino a que vocês se referem, entendo que me cabe refletir conjuntamente sobre a escola e sobre a universidade, como instituições que deveriam se entender como parceiras, embora haja múltiplos entraves que atravessem suas relações. Não consigo tampouco pensar o momento atual sem a história e sem a memória discursiva em que se ancoram as práticas pedagógicas do presente.

Historicamente, nos currículos de escolas consideradas como modelo da educação nacional, como o centenário Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, o ensino de literaturas estrangeiras estava presente tanto nos conteúdos das disciplinas de línguas clássicas (latim e grego) e estrangeiras modernas (inglês, francês, espanhol, alemão e italiano) quanto das disciplinas de literatura geral. Os grandes autores canônicos das literaturas europeias (Shakespeare, Dante, Goethe, Molière, Cervantes etc.) são tomados, de acordo com essa tradição beletrista, como influências estéticas “universais” e como pilares para o entendimento da história e da evolução do idioma nacional, ou como assinala Bourdieu, da chamada “língua legítima”.

Muitas mudanças teóricas conduziram ao reposicionamento em relação ao ponto de vista sobre as línguas e as literaturas, seja no âmbito da universidade, seja na educação básica.



Tais mudanças de paradigmas vêm, a meu ver, contribuindo sem dúvida para o avanço da produção de conhecimentos, mas ao mesmo tempo, impulsiona o acirramento do processo de dicotomização entre os campos dos estudos literários e dos estudos linguísticos, como áreas completamente separadas, tal como ratifica a recente proposta de renomeação da área de avaliação da Capes, que deixou de se chamar "Letras e Linguística" e passou a ser nomeada "Linguística e Literatura".

Por um lado, a crítica literária produzida na academia vem elaborando há vários anos discussões teóricas e analíticas que colocam em xeque a noção de influência, assim como a visão colonial que naturaliza certo lugar universalizante e modelar para as dicções vinculadas à matriz cultural eurocêntrica. Isso problematiza determinada apropriação das literaturas canônicas europeias no ensino de literatura e de línguas estrangeiras modernas na escola.

Por outro lado, os avanços da descrição linguística e da sociolinguística na pesquisa universitária trazem à baila a necessidade de problematização da variação e da heterogeneidade das línguas, dos contatos linguístico-culturais e da performatividade das políticas linguísticas na produção de assimetrias e preconceitos linguísticos. Nesse sentido, o trabalho com a literatura na escola vai deixando paulatinamente de ser entendido como um modelo normativo para a aprendizagem do padrão "culto" da língua, ao passo que as metodologias de ensino de línguas vão dando cada vez mais espaço a gêneros discursivos mais pragmáticos e massivos, vinculados às esferas jornalística e midiática.

Ou seja, a meu ver, precisamos ainda aprender a lidar pedagogicamente com as mudanças teóricas e epistemológicas aportadas pelos estudos linguísticos e literários, a fim de que tais mudanças não provoquem uma espécie de destituição do lugar literatura no ensino de línguas. É justamente este lugar, meio incômodo e sagital, de rearticulação (daquilo que vem sendo separado a fórceps pelas disputas de poder acadêmico) que reivindicamos desde o CIELELE: o lugar do ensino de literatura no ensino de línguas estrangeiras. Como abordar esses autores literários estrangeiros, inclusive os considerados clássicos, sem render a eles



um olhar colonizado que os toma hierarquicamente como influências “inevitáveis”? Como pensar a língua literária nesses autores para além do reforço dos fetiches normativos que a tradição gramaticalista de ensino de línguas nos legou? Na minha opinião, estas deveriam ser indagações a serem feitas não só pelos docentes do ensino básico, mas também das licenciaturas.

Outro aspecto que quero destacar nesta discussão – que, de certo modo, busca abalar o paradigma do monolinguismo como pedra de toque para o ensino de línguas e literaturas – é a necessidade de refletirmos sobre as práticas translíngues mobilizadas tanto pelos alunos da escola quanto pelos licenciandos no processo de leitura e interação com o texto literário em língua estrangeira. Nesse sentido, a abordagem da literatura no ensino superior – muitas vezes ancorada na tradição crítico-histórica hegemônica de determinada fonia (a crítica francesa, alemã, inglesa, italiana, espanhola etc.), e não pensada a partir de uma perspectiva comparada e transareal – ignora ou silencia a diferença da leitura que pode (ou poderia) ser mobilizada pelos leitores brasileiros a partir de diferentes comunidades discursivas e processos de subjetivação formados por uma interessante alteridade linguístico-cultural.

Desse modo, arrisco-me a assinalar aqui não exatamente uma sugestão, mas a necessidade de se buscar uma outra perspectiva glotopolítica do literário que possa colaborar no processo de desconstrução crítica das limitações impostas pela tradição do ensino monolíngue de literatura em aulas de língua estrangeira. É possível pensar não só o translanguismo das escritas literárias do contemporâneo, como o portunhol selvagem e as poéticas que entrecruzam português-espanhol-guarani na América do Sul – às quais venho me dedicando em meus projetos de pesquisa recentes –, mas também as práticas translíngues e transculturais desencadeadas pela leitura literária estrangeira. Que paralelos, reflexões e diálogos em torno das desigualdades sociais e de gênero, por exemplo, a mediação de leitura de uma obra dramática do *Siglo de Oro* espanhol pode mobilizar numa turma de graduação em Letras com jovens provenientes de contextos e territórios



periféricos do Rio? Ainda a título de exemplo (e de imaginação pedagógica): como as questões do racismo e da imigração dominicana nos Estados Unidos, num texto literário em spanglish, podem ser comparadas à tensa problemática do preconceito linguístico que divide o Rio em mapas dialetais e fronteiras étnico-raciais/gltopolíticas que hierarquizam a norma urbana de prestígio e os falares das comunidades marginalizadas da cidade?

Por último, reitero o que já havia apontado numa pergunta anterior. Todas as alternativas e propostas que tratamos de construir, na tentativa de superar nossos desafios e limitações, precisam enfrentar, antes de tudo, um problema de base: precisamos nos ver simultaneamente como formadores de leitores (mesmo trabalhando com literaturas estrangeiras) e como formadores de professores. Ao mediar diferentes possibilidades de leitura literária nos cursos de formação docente – debatendo com os licenciandos nossos procedimentos didáticos e conscientizando-os pedagogicamente sobre nossas estratégias de mediação – estamos não só ensinando a ler, mas a trabalhar com leitura, com mediação leitora, com expressão oral e escrita mobilizada pela leitura, com o desenvolvimento do pensamento crítico: tarefas primordiais do trabalho docente.



A escrita literária e a sala de aula: entrevista a Luana Chnaiderman de Almeida

Andreia dos Santos Menezes¹
Rosângela Dantas de Oliveira²

Luana Chnaiderman de Almeida é graduada em Letras pela USP, onde também fez Mestrado. É professora de Português há mais de vinte anos, atuando no ensino regular em escolas, e também conduz oficinas de escrita criativa. Como escritora, publicou, entre outros: *Minhocas* (Cosac Naify, 2014), *Fuga* (FTD, 2017; Norma Ediciones, 22ª finalista do Prêmio Jabuti-2018) e *Os animais domésticos e outras receitas* (Perspectiva, 2018, semifinalista do Prêmio Jabuti-2019). Tem ensaios, crônicas e resenhas publicados em revistas como Revista Lavoura e Revista 451.

A ideia de propor a Luana que nos concedesse uma entrevista para este dossiê foi motivada pelo desejo de trazer o olhar de alguém que lida não apenas com o ensino de literatura, mas que também escreve literatura. Em lugar da forma tradicional de perguntas e respostas, Luana preferiu discorrer sobre as questões que propusemos agrupando-as em quatro blocos e fazendo menção ao tema sobre o qual lidamos. Em suas respostas, ela nos conta um pouco sobre sua trajetória pessoal e acadêmica relacionando-o ao seu interesse em trabalhar com ensino e com a escrita literária. Também nos fala sobre como ser escritora a faz uma professora melhor e reflete acerca das mudanças que ela vem observando nos alunos e nas alunas ao longo de sua carreira, entre outras coisas.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Escrita literária; Literatura; Trajetória acadêmica; Ensino básico.

¹ Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0713-2060>. Email: amenezes@unifesp.br.

² Docente do Departamento de Letras da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7289-8804>. Email: rosangela.dantas@unifesp.br.



Vocês me perguntam pela origem do meu interesse de trabalhar com literatura.

Esta é uma pergunta difícil, que talvez remonte às origens do mundo. De quais maneiras o mundo foi criado, e quais e quantos são os mundos possíveis neste mundo que habitamos? E antes mesmo da criação, o que havia? E antes ainda, quando tudo era vazio, ou ventania ou verbo?

Meu pai me contava histórias, quando eu era criança. Minha mãe cantava para mim. Meu avô me contava histórias, minhas avós cantavam e tocavam músicas. Ouvia Rita Lee e queria ser cantora de palco, imaginava o doce vampiro vindo me beijar e sentia medo e vontade. Lia Monteiro Lobato e queria morar no Reino das Águas Claras, ouvia Saltimbancos e queria ser a gata, pobre e livre, que toda a noite sai cantando assim. Ouvia muitos discos, que na época eram disquinhos, que contavam histórias extraordinárias. Queria partir com o Raul Seixas no Plunct Plact Zum, queria ser a pulga da Arca de Noé, queria estar em toda coleção da Taba, com a Elis Regina cantando para marcianos, você não imagina a loucura, o ser humano cada vez mais *down no high society*. Não tinha a menor ideia do que a Elis queria dizer com isso, mas achava tão legal.

Gostava de contar histórias, de escrever, à noite ficava me imaginando em terras muito árabes e muito distantes, nas quais era odalisca, ou princesa voadora, ou andava no tapete mágico sobrevoando desertos à procura de oásis. Também viajava por Londres com o Paddington e comi muito mel ao lado do ursinho Pooh. Sem falar nos deuses e heróis da Grécia Antiga, com os quais vivi e ainda vivo, na dúvida difícil e eterna: quero ser Afrodite, Atena ou Artemisa? Amor, Sabedoria ou Liberdade? Também havia o cinto da Mulher Maravilha, a corda da verdade e a poderosa Ísis com a qual voava muito, pelo mundo inteiro. Assim, o meu interesse pela literatura veio das histórias que me cercaram, das possibilidades de multiplicação deste mundo que habitamos, dos seres visíveis e invisíveis que nos rodeiam, dos mortos e dos vivos, dos meus sonhos acordada e também adormecida, dos sonhos das princesas, das sessões da tarde e, também devo dizer, dos livros que cobriam as paredes das casas que habitei.



Havia títulos muito misteriosos nas prateleiras da minha mãe: *O mínimo eu, Confesso que vivi*. Havia sempre o que fazer, cada um no seu canto, jogado pela casa, lendo. As cantigas de medo, o Boi da Cara Preta, o fato de que se não fechasse muito bem o armário criaturas assombradas certamente viriam me visitar e todas as maneiras de matar o conde Drácula. O Saci Pererê a Cuca e a terrível tortura chinesa.

Também devo confessar que mentia, mentia muito, inventava muitas vidas diferentes da que tinha, para os outros e para mim mesma. Filha única, contava de inúmeros irmãos e irmãs, riquezas extraordinárias, e hipnotizante beleza.

O mundo, ou os inúmeros mundos que existem no mundo, eram, e são, um lugar bom de se estar. Basta a gente prestar atenção nas histórias que nos habitam e estão ao nosso redor.

As pessoas adultas que me criaram me passaram este amor pelas histórias, pelas histórias das pessoas, das plantas, dos bichos, pelas histórias do nosso planeta e universo, pelas histórias das coisas e pela luta para que possamos seguir criando novas histórias, de maneira individual e também coletiva. A literatura, para mim, sempre foi uma expansão, uma possibilidade. E sem possibilidades, só resta o conservadorismo.

Então vocês me perguntam sobre a escola e a universidade.

Nem a escola nem a universidade aniquilaram todo esse meu interesse e encantamento, o que já é algo extraordinário.

Fui apaixonada por todos os meus professores de português, e a paixão foi tanta que eu mesma me tornei professora de português. Sei menos do que eles sabiam, não sei poemas de cor, nem trechos inteiros de romances para contar. Minha memória falha demais e acabo me confundindo, mas sei contar histórias, isso ficou.

Quando aprendi a ler, para desespero da minha mãe, lia em voz alta todas as letras de todos os letreiros da cidade. As palavras escondidas nos traços eram uma felicidade de descoberta sem fim.

Uma vez passei muita vergonha, porque fui à lousa e escrevi caza e todo mundo riu muito de



mim, mas isso não arruinou meu amor pelas palavras, embora até hoje tenha muitas dúvidas ortográficas e sempre hesito diante da palavra berinjela, ou mesmo apenas, com esse ou zê? Mas acho bonito que basta escrevê-las no papel que a forma vem, embora depois de muita pesquisa tenha vindo a descoberta de que as berinjelas podem ser comidas com jota ou com gê, e ambas ficam boas.

Eu amava as aulas de redação. Escrevia as histórias que meu avô me contava, que meu pai me contava, e não revelava o segredo. A professora me achava muito gênica. A gente sentava em roda para ler em voz alta, mas uma vez uma menina me perguntou: você não vai ler aquela história interminável de sete páginas né? Escolhi a história mais curta, e pior.

Gostava, e gosto ainda hoje, de cadernos, canetas, papel. A escrita, os dedos, o pensamento que escorre pelas pontas dos dedos e vai tomando forma na caligrafia desenhada que tenho e cultivo. As palavras tem muito poder e encantamento, desde cedo soube disso, e as escolas em que estive não quebraram o encanto. Pelo contrário, deixaram a janela aberta, valorizaram a criação, e fui me formando através da expressão escrita. E isso me ajudou muito, escrever e ler sempre foi uma maneira de encontrar caminhos.

O mundo da leitura, entretanto, não se apresentou para mim pela escola. Sempre fui um pouco sozinha e os livros me faziam, e fazem, tanta companhia que chegava na escola já toda lida, e talvez um pouco metida, devo dizer. Sei que li *Mulherzinhas*, *Luluzinha*, *Orgulho e Preconceito* e *As Brumas de Avalon* e fiquei querendo ser uma mulher muito independente, em uma vida de aventuras e contestação, e todas as personagens que mais amava eram escritoras ou bruxas. A escrita e a leitura estavam na vida, mais que nos estudos, embora fosse sempre muito boa aluna.

Então, minha primeira opção de faculdade não tinha nada a ver com as letras, mas sim com o corpo. Fui fazer faculdade de dança, na Unicamp, e foi muito legal, até que não foi mais.

Ali aprendi muita coisa: aprendi a morar sozinha, ou melhor, com amigas e amigos. A dividir casa e comida, fazer festas, dirigir. Aprendi a fazer política, manifestações, participar de assembleias e comitês de greve. Aprendi a comer no bandejão, que pousar na casa era o



mesmo que dormir na casa. O tamanho do Brasil e na minha classe só tinha mulheres, de tudo que era canto. A gente andava o dia inteiro de collant e sem sapatos, para lá e para cá. Aprendi pouco de dança, devo confessar, e depois de três anos e algumas aventuras, voltei para São Paulo e para a faculdade de letras.

Fui estudar grego, para continuar lendo sobre os deuses e heróis da Grécia antiga.

Era difícil o curso de grego, e somente eu e o Fabricio tínhamos escolhido o grego como primeira opção.

As pessoas chegavam desavisadas, uma das minhas amigas queria ser aeromoça e estava ali para aprender línguas. Outros, simplesmente, queriam usar a piscina da USP. Mas tinha amor. E falo assim sem receio de breiguice, porque para estudar uma língua antiga, só muito amor pelas histórias que a antiguidade pode nos oferecer. E aprendi muito com o amor que meus professores de faculdade tinham pelas histórias, e pelas pessoas que contavam histórias, e pelas pessoas que analisavam as melhores histórias jamais contadas.

Fui de uma geração que teve aula com os alunos e alunas do Antonio Candido, e aprendi a ler, como dizia o Pasta, do começo ao final, linha por linha, prestando atenção no texto, o que é do texto, o que o texto diz.

Aprendi que primeiro a gente entende o que está no texto, as palavras, o significado das palavras, e até hoje vejo assim com meus alunos: você consegue contar com suas próprias palavras o que leu? Isso, aprendi, se chama paráfrase. Depois, vamos ver o contexto, dados históricos, biográficos, o tempo e a geografia em que a escrita foi feita. Comentário. E depois lemos de novo, em processo de análise, se fosse arquitetura essa seria a etapa de analisar a construção, as vigas de apoio, as linhas mestras, as maneiras de sustentação. Depois, e somente depois, vamos para os significados submersos, as relações entre a literatura e a sociedade, no trabalho de interpretação. O livro *Na sala de aula* do Antonio Candido foi de grande referência para mim, entre tantos outros. Tive grandes professoras e professores, que tinham muito amor por esta arte da leitura esmiuçada, atenta à forma e ao conteúdo. Tenho memória do Valentim lendo *Macunaíma*, do Pasta lendo José de Alencar, do Bosi lendo



Manuel Bandeira, da Lígia Chiappini lendo a *Poética*, de Aristóteles, do Juca lendo Pedro Nava, do Hansen lendo modernismo, do Torrano lendo Hesíodo. E estava ali, na minha cama, ouvindo Rita Lee. Participava, e participo, deste amor pelas palavras e todas as histórias que as palavras podem contar.

A escritora, entretanto, durante a faculdade de letras ficou quieta, parada e tímida. Como escrever diante de tanto saber? Para a escritora crescer, tive que me afastar da vida acadêmica, mas não por maldade de ninguém. Simplesmente foi assim. Imagina, se tivesse que escrever este texto, por exemplo, nos moldes de um artigo acadêmico? Fico com dificuldade, e sei que há e li muito e me alimentei de muito artigo acadêmico lindo, de mudar o mundo inteiro, mas para mim a saída do mundo acadêmico me deu liberdade.

Daí encontrei a escola e me encontrei dando aulas de português para o sexto ano.

Devo dizer de saída que amo escola.

Minha experiência na escola foi feliz, colecionava *As no boletim*, gostava dos materiais, de ver o horário, anotar as lições na agenda, gostava até das filas, de levantar a mão, de assistir aula e estudar.

E sei que esta é uma vivência singular. Mas aproveito essa experiência para não esquecer e saber que sim: escola dá para ser muito legal. Estejam dadas as estruturas materiais pelas quais temos que lutar cada vez mais, a escola pode ser um lugar incrível, não de opressão, mas de aprendizado para a liberdade.

Abro um parêntesis aqui para escrever que nestes anos em que o fascismo vem cada vez mais entrando em nossas vidas experimentei um medo antigo, que meu avô viveu, que minha mãe viveu, meu pai, os companheiros e as companheiras da minha mãe e do meu pai, amigos e amigas deles: o medo de estar em sala de aula e ser perseguida por aquilo que eu possa falar. Pelas ideias que eu possa difundir. Medo de ser denunciada, dedurada, filmada, notificada por estar expressando ideias esquerdizantes ou o que seja. Não na escola em que dou aula, uma das poucas escolas particulares que preza ainda, acima de tudo, pela liberdade e pela autoria das professoras. Mas mesmo assim. Faz parte da ultradireita o ódio à escola, às



professoras, que se traduz em cassetetes e repressão, em ausência de políticas salariais e de formação, em militarização, precarização, humilhação. Em políticas de se estudar em casa, no ódio ao pensamento crítico. Não há como ensinar com medo, não há como ensinar e aprender algo sem liberdade. Então estamos em tempos em que eu, que vi meus pais e os adultos ao meu redor lutarem tanto por liberdade, pela democracia, pela livre expressão, vejo tudo isso muito ameaçado. Mas vivo, junto com minhas amigas, colegas, companheiras e companheiros na luta pela educação, pela possibilidade, e essa escolha se renova a cada dia. Tenho a sorte de estar cercada de professoras excelentes, que são colegas e amigas, e com as quais renovo o amor pelo ensino, pela educação e também um certo otimismo, sem o qual não há como ensinar coisa alguma.

Um das lendas familiares com as quais cresci, e que é uma história verdadeira, é que meu avô, professor fundador do curso de russo da USP, uma vez disse aos policiais que invadiram a sala de aula e pediram "licença, professor": "É meu giz contra a sua metralhadora".

Meu avô foi preso, junto com alguns dos estudantes.

Sigo com o giz na mão, e estou junto aos meus companheiros. Como diz Drummond, vamos de mãos dadas.

E essa história do meu avô ficou. Porque este é o poder das histórias, elas ficam, e são contadas e recontadas e nunca perdem sua força germinativa, como fala o Walter Benjamin em seu célebre texto sobre o narrador. Podem ficar mil anos trancadas, escondidas sob as pirâmides mais fechadas. Coloca um pouco de terra, um pouco de água, a semente vai germinar. E isso é estar viva, ser humana, e por isso até vale a pena viver, por histórias que merecem ser contadas. E toda história merece ser contada. Isso também a literatura me ensina. Não há vidas em duplicata, experiências substituíveis. A literatura trata de singularidades. Posso estar em uma sala de aula com cinquenta pessoas. Peço uma redação com o mesmo tema: serão cinquenta histórias diferentes. E cada uma tem sua força germinativa. Leio um texto junto, fazemos a análise, chegamos à interpretação. São, agora, cinquenta textos diferentes, cada um com sua força germinativa.



Então, vocês me perguntam se meu trabalho na educação básica contribui para meu trabalho como escritora. Não sei. Mas sei que meu trabalho como escritora me faz ser uma professora melhor. Porque a escritora está atenta a isso: às singularidades. À história de cada aluna, à letra de cada criança, ao que cada criança tem para contar e a cada engasgo e dificuldade para a criação. A escritora está interessada no que é quebrado, difícil, machucado, nas histórias por trás das coisas, das pessoas, dos nomes, do zero na prova e do dez na prova. E isso me faz uma professora melhor.

Falei já do meu apreço pela fila na escola. Tenho muito apreço também pelo diário de classe, a chamada, chegar na sala de aula, me sentar na cadeira da professora, olhar a classe que deve estar sentada e quieta, abrir o diário, pegar a caneta preta e fina e começar a chamada, do A ao Z, uma por uma, falar no nome inteiro, olhar para a criança e perguntar: você está presente? Este talvez seja o meu trabalho mais importante: fazer a chamada, colocar um pontinho no diário e chamar cada nome inteiro, chamar à presença, porque cada um é importante. E o que isso tem a ver com a fila? Porque todos são iguais. A escola é o grande lugar da coletividade. A gente vai para a escola e tem horários iguais para todo mundo, um calendário igual para todo mundo, as carteiras são iguais, o tempo das aulas, todos têm que fazer fila, levantar a mão, esperar a sua vez. Estar em grupo, fazer roda, se submeter a regras coletivas. A professora faz bem à escrita porque coloca os pés da escritora no chão, a atenção ao que é importante, a história e a presença de cada um.

Estamos aqui chegando à quarta pergunta que vocês me fizeram. O que mudou em todos esses anos?

Além do medo, da precarização e da ameaça real a nós, professoras, mudou também o senso de coletividade.

Uma vez, uma aluna reclamou: você não devia dar um único prazo de leitura para todo mundo. Você devia respeitar o prazo de leitura de cada um, porque cada pessoa lê num ritmo



diferente e é errado você exigir que todas as pessoas leiam no mesmo ritmo.

Fiquei muito tempo pensando sobre essa reclamação, e penso até hoje.

Porque por um lado ela parece justa. Que cada um tenha seu tempo respeitado. Por outro lado, que tal se empenhar, e se adaptar a um calendário que não foi feito segundo a sua medida?

Eu tenho muita facilidade em ler. Leio muito rápido, retenho o que leio, posso contar com facilidade o que li e domino técnicas de atenção e compreensão: infiro o significado de palavras que desconheço, antecipo o que vem, faço perguntas ao texto, converso com o autor ou autora enquanto leio. Além disso, sublinho, anoto, faço corações e pontos de exclamação ao lado de trechos que me entusiasmam, desenho caretas e suspiros ao lado de trechos que não gosto. Certamente, se for entrar em uma turma de leitura, estarei em grande vantagem e talvez acabe a lição mais rápido. Por outro lado, sou péssima em corrida. Não sei no que pensar enquanto tento correr, fico sem fôlego, me desconcentro, conto os minutos que faltam para terminar, ando sempre que posso, suado demais e, definitivamente, acho correr chato.

Será que na aula de português eu precisaria de um tempo menor para ler e na de educação física, um tempo maior para correr?

Cada vez mais, os alunos, pais e mães, pedem que sim. Está cada vez mais baixa, me parece, a capacidade de se adaptar justamente ao tempo coletivo, ao ritmo coletivo, de se ajustar ao outro, a uma exigência não moldada especificamente para cada indivíduo, mas sim construída coletivamente. A palavra protagonismo invadiu os meios educacionais, cada um em primeiro lugar, cada um o centro da atenção, fazendo a sua trajetória, no seu ritmo.

Não acho que isso faz bem. Pelo contrário. Faz bem, para mim, tentar correr melhor. Entender que tenho que correr dez minutos. E não ser a melhor corredora e até ficar em último lugar. Tudo bem. É claro que pode haver um meio de avaliação processual, que vai olhar para o meu progresso e processo e não para o resultado. Sim, isso é muito legal. Mas eu quero correr junto. Chegar junto. E não quero uma pista de corrida só para mim, onde de preferência ninguém me veja, porque eu não corro bem e fico muito esquisita e mesmo feia



enquanto corro, toda vermelha e suada.

Pois bem, cada vez mais os alunos e alunas, pelo menos das escolas particulares, querem uma pista de corrida só para si. Muito individualizada, de acordo com suas necessidades. Isso se estende para pequenos gestos. Ir ao banheiro, por exemplo. Parece bobo, e posso estar inventando um passado melhor, mas antes era normal fazer xixi somente no intervalo das aulas, a gente se controlava, calculava, segurava e só pedia para ir ao banheiro em casos sérios. Hoje, ai de mim se não deixo que uma aluna vá ao banheiro assim que pede. Só de escrever isso já vejo acusações chegando rapidamente em minha direção, e elas vêm, inclusive em tom de ameaças de processos e sei lá mais o quê. Muita raiva e muita agressividade com tudo o que pode causar desconforto. Muita ansiedade e pouca tolerância à frustração. Muito auto exigência, perfeccionismo, e muito auto centramento. Tudo bem ir ao banheiro. Tudo bem respeitar as individualidades. Ainda bem e é um direito a escola se adaptar às necessidades especiais de cada um. Mas há algo de um senso de coletivo que está se perdendo. E se o eu é mais forte que o grupo... todo mundo perde. E as pessoas ficam mais infelizes.

Fica tudo muito grande, muito sério e muito difícil. Porque tudo bem eu correr mal. E ficar feia e suada enquanto corro. Em outro lugar talvez eu brilhe, ou não brilhe em lugar algum. E a vida é assim, todo mundo se encontra na fila da cantina e ninguém vai ter um lugar melhor que ninguém. Todo mundo vai sentar para assistir aula, fazer a lição de casa, arrumar a sala. Isso faz bem, a coletividade, o trabalho, sair de si, estar no grupo, pensar no que é melhor para todo mundo, se adaptar a um ritmo coletivo.

Os celulares aumentam em graus terríveis essa individualização e mesmo alienação. Perdemos a noção de escala. Outro dia, peguei um desses dicionários enormes e levei para a sala de aula. Foi um maravilhamento. Assim como olhar para um céu estrelado. É um maravilhamento. Assim como os Guias Quatro Rodas, de papel, que exigiam maestria para a gente andar pela cidade, quantas ruas, como é grande a cidade. Sem horizontes, mapeados por guias eletrônicos feitos para nossa medida e tamanho, perdemos a escala das coisas. E



ficamos nos achando muito enormes. E isso dá uma enorme ansiedade, e frustração.

Sou do tempo em que, nas casas, se dividia banheiro e televisão. Uma orientadora de uma das escolas em que dei aula falava que a luta pelo uso do banheiro era o início do processo civilizatório. E é isso mesmo. Acordar mais cedo para poder se arrumar, viver seu ritmo, mas deixar um pouco de água quente para o irmão. O mesmo com a negociação da tevê, quem vai ver qual programa que horas. A longa conversa no carro durante a viagem que não acabava nunca. Os tempos vazios.

O que se negocia hoje em dia?

Quem aguenta uma espera?

Um minuto sem celular, sem atividade, sem fazer nada?

O Walter Benjamin tem outra imagem preciosa no mesmo texto que já citei. Ele diz que o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da imaginação.

Sem imaginação, não há como entender o outro. O mundo. Acho que mesmo a curiosidade fica embotada, sem imaginação.

Tudo é muito adaptado ao gosto de cada um, ao tempo de cada um, à bolha de cada um. E há pouco espaço vazio. E a vida fica muito difícil. Vejo as crianças e adolescentes cada vez mais frágeis, sem utopias, sem projetos coletivos.

Triste e difícil viver num mundo distópico, aos pedaços, sem garantia de futuro.

Então, para mim, a escola ideal seria muito centrada na coletividade, na imaginação de novas maneiras de viver e estar no mundo, na partilha, no outro. E nós, adultos, deveríamos partilhar dessa crença, em possibilidades distintas e menos autocentradas de se estar no mundo, Porque todos juntos somos fortes, somos flecha e somos arco, todos nós no mesmo barco não há nada a perder. Assim me ensinaram Os Saltimbancos, lá atrás, quando eu me apaixonava pela literatura e pela luta por um mundo melhor. E me ensinaram mais: ao meu lado há um amigo que é preciso proteger.

É isso que as escolas deveriam ensinar. Isso, e estar presente. A vida fica melhor assim, e assim talvez ainda tenhamos chances.



**Literatura, extensão e formação universitária:
entrevista a Cristiane Checchia e Mario René Rodríguez Torres**

Andreia dos Santos Menezes¹
Rosângela Dantas de Oliveira²

Cristiane Checchia é professora de literatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), atuando, sobretudo, no curso Mediação Cultural - Artes e Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA). É doutora em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mario René Rodríguez Torres também é professor de Letras na Unila e do PPG-IELA. É mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP e doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e suas pesquisas transitam entre a tradução, a literatura e o ensino de espanhol.

Cristiane e Mario integram três projetos de extensão, com um importante impacto social, envolvendo um trabalho com literatura em uma perspectiva não convencional. A relevância desse trabalho, bem como a possibilidade de refletirmos sobre o papel da extensão no ensino de literatura e na formação de docentes e de mediadores culturais nos levaram a solicitar esta entrevista conjunta. Entre outras questões, em suas respostas refletem sobre o lugar da literatura no projeto pedagógico dos cursos de Letras da Unila, bem como sobre os projetos de extensão de que fazem parte e de sua importância, tanto para o público alcançado, quanto para os discentes neles envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Letras; Extensão universitária; Projeto Pedagógico de Curso; Unila.

¹ Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0713-2060>. Email: amenezes@unifesp.br.

² Docente do Departamento de Letras da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7289-8804>. Email: rosangela.dantas@unifesp.br.



PERGUNTA: *Vocês poderiam nos contar um pouco sobre a formação de vocês e de como decidiram trabalhar com literatura?*

Cristiane Checchia: É difícil dizer que se tratou de uma decisão muito previamente organizada. Foi um processo. Cursei minha graduação na História – fiz licenciatura e bacharelado em História na USP – e direcionei o mestrado também para História, no Programa de História Social da USP. Foi só no doutorado que me direcionei para as Letras, quando, aí sim, eu já estava bastante decidida a trabalhar com literatura. Então o que aconteceu nesse arco de tempo, entre a graduação e o doutorado? Acho que primeiro tive um interesse muito grande despertado pela América Latina, que foi uma descoberta na minha graduação. Fui fisgada desde muito cedo pelo tema, e me dediquei ao estudo da história latino-americana, fiz iniciação científica, também me direcionando para isso, e meu mestrado foi uma pesquisa em História, investigando a questão da terra. Pesquisei a história das reformas na legislação de terras da Colômbia, tentando vê-las no conjunto das reformas liberais de meados do século XIX no continente.

Ao longo de todo esse tempo da minha formação em História, eu também fui participando de grupos de estudo de literatura, como o da Profa. Yudith Rosenbaum, quem já tinha me aberto as portas da literatura ainda no ensino médio. Em algum momento, comecei a não me conformar muito com a ideia de que eu só conseguia ler literatura nas férias. Depois que terminei o mestrado, dei um intervalo, parei um pouquinho... mas quando comecei a pensar no projeto de doutorado, percebi, com a ajuda de um amigo, que eu estava muito mais preocupada em fazer um trabalho com literatura do que em definir o meu problema. Eu estava me esforçando muito para pensar de que maneira eu poderia me aproximar da literatura numa pesquisa em História e, por fim, acabei decidindo ir mesmo para as Letras. Para isso foi muito determinante um curso do qual participei na Maria Antônia com a professora Ana Cecilia Olmos. Ali eu tive a certeza de que queria mesmo descobrir como eu poderia fazer essa passagem da História para as Letras. Bom, eu acho que foi um caminho um pouco cheio de voltas, mas que foi articulado por um interesse que permaneceu desde



sempre pelos estudos latino-americanos.

Mario Torres: Minha trajetória é muito diferente da de Cris. Em certo sentido é, inclusive, oposta. Desde muito cedo, quando ainda estava na escola, decidi que me dedicaria aos estudos literários e fiz minha graduação, meu mestrado e doutorado nessa área. No entanto, hoje eu não sou professor de literatura e nunca fui. Entrei na Unila como professor de espanhol e atualmente atuo também no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Minha experiência docente, antes da Unila, foi em uma universidade em um bairro periférico de Bogotá, a Universidad Tecnológica Francisco José de Caldas, onde dei uma disciplina de produção e compreensão de textos e outra de história da Colômbia. Assim, minha atuação docente nunca esteve centrada na literatura e, hoje, propositalmente, quero me manter um pouco nas margens dos estudos literários, embora sem abandoná-los completamente. Aliás, em tudo o que faço, a literatura está, em menor ou maior medida, presente. Diria que minha experiência docente nas universidades mencionadas (as duas situadas em margens, ainda que muito diferentes), somada à minha experiência no mestrado e doutorado aqui no Brasil, me fez reformular completamente minha forma de entender a literatura e me convenceu de que poderia ser interessante pensar a literatura e trabalhar com literatura fora da literatura.

Não posso deixar de lembrar que o Brasil ao qual cheguei, em 2006, era um país onde aconteciam coisas como o movimento dos saraus das periferias, que colocavam em questão o que era literatura e quem podia fazê-la. Hoje, confesso que minha reação a esse movimento, assim como a outros questionamentos da forma tradicional de entender a literatura que encontrei na universidade brasileira (ou melhor, em parte dela), foi em um princípio defensiva, de rejeição, mas gradualmente fui percebendo que minha posição era insustentavelmente conservadora e, portanto, que devia começar a me mexer em outra direção.

PERGUNTA: *Vocês dão aula na Universidade Federal de Integração Latino-americana. Como a*



literatura integra o projeto dessa universidade?

Cristiane Checchia: A Unila, como Universidade Federal da Integração Latino-americana, tem na sua missão maior, na sua lei de criação, esse objetivo de fomento à integração. Isso em múltiplos aspectos, do ponto de vista das relações internacionais, de cooperação, de promoção de redes de pesquisa para pensar os problemas latino-americanos. É lógico que a partir desse projeto maior, a cultura tem uma dimensão que é muito importante também. Então, perpassa os cursos a tentativa de aproximação a certa tradição de pensamento latino-americanista, por meio, por exemplo, de alguns tópicos que são ministrados no Ciclo Comum de Estudos, cursado por todos os estudantes da Unila, de todos os cursos. Um eixo deste Ciclo Comum de Estudos são as disciplinas Fundamentos de América Latina, em que se trabalham muitos aspectos culturais e também literários. Trata-se de uma sensibilização, de uma aproximação ao universo cultural que podemos chamar latino-americano e caribenho. Bom, além disso, a gente tem os cursos do Instituto Latino-americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), que é o instituto onde estão os cursos de Cinema, de Música, de História, de Antropologia e também uma licenciatura em Letras, que é o curso LEPLÉ (Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras), e o curso Mediação Cultural - Artes e Letras. Esses dois cursos têm um espaço de formação mais amplo dedicado especialmente à literatura. Eu tenho trabalhado predominantemente nesse curso de Mediação Cultural, que é um bacharelado, no qual as letras acabam entrando como uma forma de os estudantes se aproximarem das diversas paisagens culturais latino-americanas. Então, as disciplinas que normalmente ministro são organizadas a partir de comarcas culturais – Comarca cultural amazônica, Comarca cultural platina, caribenha, andina – inspiradas na formulação de Ángel Rama. O foco do curso Mediação Cultural - Artes e Letras não é especificamente o campo dos estudos literários entendidos de um modo mais tradicional. Como o objetivo fundamental desse curso é a formação de mediadora(e)s culturais (para atuarem em distintos espaços e contextos), a literatura acaba sendo não apenas um modo de aproximação às diferentes realidades latino-americanas, mas também, em diálogo com as outras artes, como uma aliada



importante para pensar e atuar em processos de mediação. Nesse sentido, ademais de uma introdução à literatura e a tradições mais canônicas, toda a discussão teórica a que o Mario se referiu, da literatura fora da literatura, por exemplo, ou a reflexão sobre a inespecificidade da literatura contemporânea e os debates sobre as novas redes do literário, nos tocam muito de perto neste curso.

Mario Torres: Com relação à literatura no curso de Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, posso acrescentar que a literatura é trabalhada dentro das disciplinas de Poéticas Latino-Americanas, que englobam diferentes manifestações das artes verbais em diversos suportes. Por isso, o nome dessas disciplinas é poéticas e não literatura. Os estudantes têm que cursar sete Poéticas Latino-Americanas, além da disciplina Teorias da Literatura. As Poéticas não seguem uma ordem cronológica; seu objetivo não é oferecer uma apresentação histórica linear das expressões artísticas verbais na região, mas sim abordar temas considerados centrais na América Latina de forma transversal, como “colonialidade: insurgências e resistências”, “sociedade e educação em direitos humanos” e “migração, diásporas e globalização”.

Vocês fazem parte dos projetos de extensão *Direito a Poesia, La escritura y el afuera e Laboratório de Tradução da Unila. Falem um pouco sobre esses projetos e como eles se relacionam.*

Cristiane Checchia: Vou falar especificamente sobre o *Direito à Poesia*, porque sobre os outros dois projetos de extensão o Mario pode falar muito melhor que eu. Tenho uma participação pequena no projeto do blog e tenho conseguido atualmente me dedicar de fato só ao *Direito à Poesia*. Mas, enfim, o *Direito à Poesia* é um projeto que nasceu há 9 anos também da ideia de pensar a Mediação Cultural, que era o curso para o qual eu estava indo. A partir de minha formação, como que eu poderia contribuir para esse curso? Nessa época, tive conhecimento de um projeto que ia começar a ser desenvolvido por outras colegas da Unila, em prisões, com rodas de leitura e rodas de conversa sobre saúde. Me interessei bastante por



ver aí um modo de poder começar a me formar para ser professora em um curso de Mediação Cultural (o que eu não havia imaginado antes). Quando cheguei, de fato, na Unila, constatei que aquele projeto infelizmente não estava acontecendo. Pensei “bom, se não está acontecendo, a gente pode fazer acontecer”. Eu tinha muito interesse também em pensar um espaço de formação dos estudantes que não fosse só aquele dentro da sala de aula. Outra fator que também me motivou a criar o *Direito à Poesia* foi uma preocupação mais pessoal na sua origem: naquele momento em que a literatura estava se tornando para mim, finalmente, o foco primordial de meu trabalho, eu temia bastante ver meu interesse massacrado pelo produtivismo da universidade nesse nosso contexto neoliberal. E aí pensar uma oficina literária, uma roda de leitura, em um espaço não universitário era uma ideia também que me agradava, que me estimulava nesse sentido. Enfim, começamos as tratativas para começar o projeto, conversando com as pedagogas da penitenciária. Quando o projeto teve início, a gente acabou fazendo uma formação também a partir da prática. Criamos um grupo de estudo lendo sobre a questão carcerária, sobre mediação de leitura, sobre a linguagem e a linguagem literária, sobre trabalhos etnográficos na prisão, enfim, uma série de temas. Junto com isso, fomos começando as rodas de leitura. E depois, um pouquinho depois, a gente também começou a oficina de escrita, bastante a partir das ideias que o Mario foi trazendo. A gente começou a fazer da roda de leitura um espaço também para fomentar, para instigar, para estimular a escrita. E aí, a partir do desenvolvimento desse trabalho, foi aparecendo também um desejo de conhecer outros projetos que trabalhavam em prisões na América Latina. Como uma coisa leva à outra, surgiu também a ideia de criar espaços em que essas escritas, essas experiências pudessem vir a público. Então, a partir disso, o Mario pensou no blog, no *La Escritura y el Afuera*, que acaba sendo esse espaço de projeção de outros projetos que trabalham com escrita no espaço prisional e com outras artes no espaço prisional, e também um espaço para a publicação de textos que são criados nesse contexto. Mas isso ele vai poder falar com mais detalhes, e também sobre o *Laboratório de Tradução*, que vai se articular armando esse trio, porque o blog é bilíngue. Na Unila, tendo essa vocação latino-



americanista, os projetos acabam sendo muito instigados a se projetar de forma bilíngue para conseguir fazer a ultrapassagem da linha de Tordesilhas, que é sempre um desafio.

Mario Torres: Sobre o blog, diria que ele pretende ajudar a fazer perceptível que o presídio é um lugar onde há um grande potencial criativo e há muitos conhecimentos. Algo que é pouco reconhecido socialmente, mas que para nós, do *Direito à poesia*, fica evidente nas nossas oficinas e também no que fazem projetos que nos inspiram, como *Yonofui*, da Argentina, ou *Hermanas en la sombra*, do México. *O Direito à poesia*, junto com esses dois projetos e outros mais (*Mujeres de frente*, *Mujeres tras las rejas*, *Pajares entre púas*), conforma hoje a *Red Feminista Anticarcelaria de América Latina*.

O objetivo do blog bilíngue *A escrita e o fora*, *La escritura y el afuera*, é tanto divulgar produções poéticas realizadas nas prisões da América Latina quanto promover a vinculação entre as diferentes pessoas que trabalham e participam de oficinas de literatura em prisões da região. Por exemplo, nós levamos para as oficinas em penitenciárias daqui de Foz algumas das produções da América Espanhola que foram traduzidas para o blog.

Nesse sentido, gostaria de destacar também que, em uma de nossas últimas entradas, temos traduções de textos escritos em uma penitenciária feminina de São Paulo que foram traduzidos para o espanhol por mulheres privadas de liberdade na Argentina, no México e no Chile. Atualmente, estamos terminando uma entrada de poemas escritos em uma prisão feminina de Rosário, Argentina, que foram traduzidos para o português por mulheres privadas de liberdade em Foz do Iguaçu. Nenhuma das mulheres que traduziram nos dois casos mencionados sabia as duas línguas, espanhol e português. A tradução foi possível graças a estratégias de mediação ideadas pelo *Laboratório de Tradução da Unila*, que se encarrega das traduções para o blog. Convido vocês a visitarem o blog para saberem mais detalhes a respeito.

Quanto ao *Laboratório de Tradução da Unila*, ele foi criado pela professora Bruna Macedo em 2015, e eu me juntei a ele no finalzinho desse ano porque me pareceu fascinante a proposta de tradução colaborativa de Bruna e porque eu queria continuar trabalhando com tradução



(algo que eu vinha fazendo há alguns anos). No laboratório, imediatamente ficou evidente que traduzir colaborativamente, com outros (de diferentes lugares de origem, de diferentes identidades de gênero, características étnico-raciais, idades e classes sociais) só teria sentido na medida em que assumíssemos e valorizássemos nossa heterogeneidade, renunciando a qualquer pretensão ilusória de língua homogênea nacional ou de neutralidade linguística regional. Não por acaso, ainda que sem tê-lo planejado, o laboratório vai se dedicar, principalmente, a traduzir textos provenientes de espaços e tradições marginalizadas na América Latina (textos feitos nas periferias, escritos de mulheres negras etc.). O esforço de traduzir a partir das margens, querendo colocá-las em diálogo e tentando se deslocar dos centros homogeneizadores, é, a meu ver, uma das características do laboratório

Finalmente, gostaria de observar que o laboratório trata todos os textos que traduz com o cuidado e respeito que muitas vezes se reserva aos textos literários (não é a tradução literária a mais prestigiosa atividade de tradução?), mesmo que muitos deles não sejam considerados, ou até há pouco tempo não eram considerados, “verdadeira” literatura. Pensemos, por exemplo, no caso de Carolina Maria de Jesus e as traduções que dela se fizeram para o espanhol na década de 60. Foram desconsideradas suas características estilísticas, interessando apenas o conteúdo do que escrevia, porque aquilo não era considerado literatura. Então, a pergunta sobre o que se entende por literatura também está presente no laboratório.

Do ponto de vista de vocês, qual é o papel de projetos como esses para a formação universitária relacionada mais especificamente à literatura?

Cristiane Checchia: De fato, esses projetos de extensão acabam tendo uma dimensão muito fundamental na formação dos estudantes, inclusive, especificamente, na sua formação com literatura, na formação literária, de uma série de maneiras. Primeiro, porque esses projetos colocam os estudantes em relação ao trabalho com a palavra, o trabalho com a língua, o trabalho com o texto, que é um trabalho muito vinculado, atravessado também por uma



motivação política, por um desejo de transformação social, mesmo em nosso contexto tão árido para a sobrevivência das utopias. Então, é algo que mostra um engajamento possível, que os estudantes procuram muito, e eles e elas veem a literatura fazendo parte de um viver político, também. Então, tem esse aspecto, mas tem também o aspecto do trabalho com o tecido formal do texto, do poema, da surpresa com as possibilidades múltiplas da linguagem, acontecendo em um espaço de coletividade, em um espaço em que cada um, cada uma pode falar de que maneira o texto o atravessa, compartilhando isso com outros, seja na sala de aula da Universidade, seja no pátio de uma prisão. Então a formação desse espaço é muito importante para os estudantes também, estudantes que serão futuros e futuras docentes, estudantes que serão mediadores culturais, estudantes que serão antropólogos, estudantes que serão cientistas políticos ou sociólogos, enfim, estudantes que participam de diferentes cursos, mas que se veem ali no trabalho com literatura que poderão levar para suas respectivas áreas de atuação, não importa qual seja ela. Então eu acho que é isso o que eu diria agora, não apenas pela minha visão de docente, mas também porque tudo isso foi bastante verbalizado pelos estudantes, eles e elas falam muito da importância dos projetos de extensão para sua formação e, não à toa, muitos deles acabaram fazendo seus TCCs a partir da extensão, ou acabaram dirigindo também o seu estudo de mestrado para temas mobilizados pela extensão. Enfim, já são nove anos agora, então temos muitas evidências da importância que esse trabalho com a literatura nos projetos alcança na formação deles e delas.

Mario Torres: Sim, concordo com Cris. Todos os projetos mostram o quanto é significativo trabalhar coletivamente com a literatura: ler, escrever, traduzir com outros. Acrescentaria apenas que esses projetos podem ensinar também a tomar cuidado com essa palavra, "literatura", a não assumir que ela se refere a algo dado ou completamente mapeável, a reconhecer que seu nome pode ser invocado para coisas muito diferentes. Também acredito que esses projetos podem nos mostrar a relevância de pensar, discutir e definir (traduzir) a literatura a partir de espaços marginalizados. Isso pode abrir novos horizontes para a



literatura e para quem trabalha com ela.



TRADUÇÃO



A amplitude dos sentidos da tradução literária: mapas e caminhos do fazer poemas

Katia Marchese¹
Nubia Batista dos Reis Barreto²
Graciela Foglia³
Márcia Valéria Martinez de Aguiar⁴
Marcelle Marie Magnoni⁵
Carlos Renato Lopes⁶

RESUMO

Partindo da tradução para espanhol, francês e inglês do poema *Fardos* do livro *Mulheres de Hopper* (MARCHESE, 2020), apresento um estudo reflexivo sobre a experiência de construção dos poemas do livro, por meio da ampliação dos conceitos de tradução literária. Compreendendo-a como ferramental revelador de signos e formas, que podem ser transpostas, transacionadas e *transcriadas* de seus lugares de origem pela natureza inquietante de outros olhos, outras línguas, outras mãos, outras vozes. No caminho da ampliação do sentido de tradução, trataremos do ato de transcriar a partir de duas possibilidades: de uma linguagem para outra linguagem (das artes plásticas para a literatura) e dentro da mesma linguagem (de uma poesia para outra poesia) na mesma língua ou em outras. Para orientar essa reflexão experiencial foram ouvidas as vozes dos poetas e tradutores Haroldo de Campos e Octavio Paz e também de outros autores, em ensaios e artigos que nos falam sobre a função do tradutor ao transmutar, e do poeta tradutor ao transcriar.

¹ Poeta e mediadora de coletivos literários de mulheres. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, na área de Estudos Literários da Unifesp. É autora do poema traduzido neste trabalho e do texto introdutório às traduções. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7106-0585>. Email: katia.marchese@unifesp.br.

² Núbia Batista dos Reis Barreto é discente do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol na Unifesp. Para este trabalho, fez a tradução do poema para o espanhol. Email: nubia.barreto@unifesp.br.

³ Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp. Para este trabalho, revisou a tradução do poema para o espanhol. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8795-1359>. Email: graciela.foglia@unifesp.br.

⁴ Docente do Departamento de Letras da Unifesp. Para este trabalho, foi uma das tradutoras do poema para o francês. Email: marcia.aguiar03@unifesp.br.

⁵ Mestre em Filosofia e tradutora juramentada. Para este trabalho, foi uma das tradutoras do poema para o francês. Email: juramentada@marcellemarie.com.br.

⁶ Docente do Departamento de Letras da Unifesp. Para este trabalho, fez a tradução do poema para o inglês. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8814-1208>. Email: carlos.lopes@unifesp.br.



Palavras-chave: Tradução; Transcrição; Linguagens; Poemas; Escrita.

ABSTRACT

Starting with the translation into Spanish, French, and English of the poem *Fardos* from my book *Mulheres de Hopper* (MARCHESE, 2020), I present a reflective study on the experience of constructing the poems in the book by expanding the concepts of literary translation. I understand translation as a tool that reveals signs and forms, which can be transposed, exchanged, and recreated from their places of origin by the unsettling nature of other eyes, other languages, other hands, other voices. In the pursuit of expanding the sense of translation, we will address the act of recreating through two possibilities: from one language to another (from visual arts to literature) and within the same language (from one poem to another) in the same language or in others. To guide this experiential reflection, I have drawn on the voices of poets and translators Haroldo de Campos and Octavio Paz, as well as other authors in essays and articles that discuss the translator's role in transmutation and the poet-translator's role in recreation.

Keywords: Translation; Transcreation; Languages; Poem; Writing

1. Considerações iniciais

A feitura deste texto trouxe-me uma reflexão inicial: como vou falar de tradução se não sou tradutora? Sou uma poeta que caminha a duras penas no meu próprio processo de criação e, recentemente, no mestrado em estudos literários. O que posso dizer sobre a tradução? Lanço mão da amplitude dos sentidos da palavra tradução: a compreendo reveladora de signos e formas a serem transpostas, transacionadas e *transcriadas* pela natureza inquietante de outros olhos, outras línguas, outras mãos, outras vozes.

Ao traduzir, não apenas transportamos palavras, mas também sensibilidades, nuances e contextos. A tradução nos permite mapear diferentes realidades linguísticas e culturais. Como cartógrafos, desenhamos mapas para que possamos navegar por territórios desconhecidos. Talvez, nesse sentido mais amplo, todo poeta é um tradutor de linguagens, estejam elas onde estiverem instaladas. Para um poeta, são inesgotáveis as possibilidades da tradução como ferramenta na construção do poema. Recorro ao poema *Fazer: Dizer* do poeta Octavio Paz (1988) por entender que diz muito sobre o “fazer” ou, por que não mudar o sentido para “traduzir”:

Entre o que vejo e digo,
entre o que digo e calo,
entre o que calo e sonho,
entre o que sonho e esqueço,
a poesia.



Desliza
entre o sim e o não:
[...]
Não é um dizer:
é um fazer.
É um fazer
que é um dizer.
A poesia
se diz e se ouve:
é real.

2. Mapas

A tradução é mais do que uma simples transposição de palavras de um idioma para outro. Ela é um ato criativo, uma forma de construir pontes entre culturas e expressões. Entre o que vejo e leio, e o que digo e faço, há o traduzir dos signos e das formas, estabelecendo com outras palavras, imagens, sonoridades, movimentações e ampliações dos sentidos da origem, sem perder seu efeito.

A tradução livre não é servil à literalidade das palavras, ela a recria ou a transmuta. O poeta e tradutor Octavio Paz nos traz o movimento das peças desse jogo de recriações com clareza:

Cada texto é único e, simultaneamente, é a tradução de outro texto. Nenhum texto é inteiramente original, porque a própria linguagem em sua essência já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Mas esse raciocínio pode se inverter sem perder sua validade: todos os textos são originais porque cada tradução é distinta. Cada tradução é, até certo ponto, uma invenção e assim constitui um texto único. (PAZ, 2006, p. 6)

Octavio Paz usa a palavra *transmutação* para referir-se a essa habilidade do tradutor, incorporando o olhar de leitor e crítico literário ao traduzir o texto original para outro idioma com representações diferentes, criando assim um texto literário análogo, mas único.

A tradução e a criação se parecem e se distinguem entre si, uma contém a outra e as duas produzem efeitos ora diferentes, ora similares na construção da linguagem literária. É admirável o empenho na junção do tradutor e do poeta por meio do método da *transcrição* proposto pelo poeta e tradutor Haroldo de Campos (2006). Nesse método, reúne elementos do processo de realização da crítica e da criação literária, bases para a *transcrição*, ou seja, o tradutor quase que obrigatoriamente torna-se simultaneamente poeta e crítico literário, habilidades hercúleas de se alcançar.

No trecho do artigo de Ana Carolina Lopes Costa (2019), destacamos a análise sobre o processo da *transcrição* proposto por Haroldo de Campos:

O conceito de tradução aplicado por Haroldo de Campos é uma importante vertente da sua obra. Partindo da noção de Bense, ele defende que a identidade de um texto literário reside na articulação das redes de informação estética, enfatizando que cada texto possui uma ordenação singular de signos. Ao tradutor cabe ler e reescrever essa informação, com os olhos firmados na tradução entendida como crítica e criação (CAMPOS, 2006). Transgressiva, a perspectiva de tradução luciferina (CAMPOS, 2005, p. 180) baseia-se em um gesto de insubmissão ao conteúdo



do texto de partida, pensando o exercício de tradução do signo em si. A ideia é tornar o texto de chegada em uma espécie de original, transformando o tradutor em “criador”. Aliás, para Campos, essa seria a única saída, principalmente, no caso da poesia. (COSTA, 2019, p. 1)

Seguindo em paralelo as rotas desses mapas da tradução literária criados por Octavio Paz (2006) e Haroldo de Campos (2006), reflito a seguir sobre a experiência no caminho da ampliação dos sentidos da tradução, a partir do processo de escrita do meu livro de poemas *Mulheres de Hopper* (MARCHESE, 2020). Nesse caminho, marco duas possibilidades de transcrição: a primeira a partir de uma linguagem para outra linguagem, isto é, das artes plásticas para a literatura; a segunda se faz por dentro da mesma língua-linguagem, ou seja, de uma poesia para outra poesia. Entre o que vejo e o que digo, há o fazer criativo.

3. Caminhos

3.1. A transcrição da pintura para o poema.

O livro *Mulheres de Hopper* (MARCHESE, 2020) reúne vinte e seis poemas ilustrados por Isabela Sancho e inspirados em quadros do pintor estadunidense Edward Hopper, em específico telas em que ele retrata mulheres em situações de isolamento social.

Nesse entrelaçar de signos e linguagens, foi decisiva a aproximação íntima junto a essas figuras femininas, aparentemente silenciosas e solitárias, observando a complexidade dos seus espaços internos e públicos, os contextos sociais e políticos, os espelhos e as aberturas de outras cenas dentro daquelas cenas.

Assim, arrisquei a *transcrição* dos quadros pinturas de Hopper para os meus quadros poemas. Elenco aqui os principais modos de aproximação para transcrever e compor os poemas, escolhendo como caminho as travessias da solidão para a solitude construídas pela diversidade dos corpos femininos contemporâneos:

1. escutar (externo) e auscultar (interno) os corpos daquelas mulheres e poder traduzir suas vozes;
2. assistir e observar empaticamente os pensamentos, os sussurros, as vertigens, as canções e os rituais dessas mulheres;
3. provocar a fricção corporal com as imagens e, a partir das afecções deixadas, escrever os corpos-poemas.

O poema escolhido para ser traduzido na proposta para este artigo é *Fardos*. Ele nasce da imagem do quadro *Girl at Sewing Machine* (*Garota na máquina de costura*) pintado por Edward Hopper. Convido os leitores a visitar a página⁷ que reproduz a imagem para que, ao ler o poema traduzido para as línguas espanhola, francesa e inglesa, possam refletir sobre ela própria e as questões teóricas levantadas neste artigo sobre o processo de transcrição.

⁷ *Girl at a sewing machine* (1921), obra de Edward Hopper, atualmente faz parte do acervo do Museu Thyssen Bornemisza de Madri. Reprodução disponível em: <https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/hopper-edward/girl-sewing-machine>. Acesso em 20/07/2024.



3.2. A transcrição dentro da mesma língua linguagem

O livro *Mulheres de Hopper* (MARCHESE, 2020) foi contemplado pelo Prêmio Proac de Poesia 2019 e teve como contrapartida social, sob a forma de engajamento feminista e poético, a realização de rodas de leitura e oficinas de escrita com mulheres em situação de vulnerabilidade na cidade de Campinas, no estado de São Paulo. Considero essa experiência a mais enriquecedora das múltiplas formas de tradução que o livro me proporcionou. Tornou-se um objeto de origem, servindo a tradução dentro da mesma língua-linguagem da poesia para que outras mulheres produzissem suas próprias transcrições. Esse processo centrado na educação da sensibilidade e na restauração de caminhos entre as mulheres iniciou com oficinas de leitura em 2020. E, mediadas pelas vivências criativas, elas hoje se organizam em dois coletivos literários⁸ em pleno funcionamento.

Nesse “teto todo nosso”, as mulheres dos coletivos literários foram alternadamente leitoras, tradutoras e poetas: partiam de um poema origem já estabelecido em seus códigos e sentidos e, imersas nesses três papéis, movimentaram os conteúdos da linguagem, iniciando assim o processo criativo da transcrição. E como resultado inauguraram seus novos poemas. Leram, ouviram e deixaram que seus corpos fossem afetados pela voz do poema original, escolheram as palavras (ou foram escolhidas por elas), as trouxeram para dentro da riqueza de seus léxicos e suas experiências de vida e, assim, dentro da mesma língua-linguagem, moveram e combinaram suas palavras, transcriaram. Construíram poemas estabelecidos em outros códigos e sentidos, tornando-os únicos como o de origem. Retorno ao artigo de Ana Carolina Lopes Costa e lembro do anjo insubmisso de Haroldo de Campos, para ilustrar a imaginação criativa dessas mulheres em produção coletiva:

(...) para Campos (2005), o tradutor é o anjo insubmisso, audacioso, que subvertendo a suposta fidelidade, vê na transgressão a possibilidade de usurpação do texto traduzido: sua reescrita almeja dialogar de igual para igual com o modelo, existir ao lado dele como um original. (COSTA, 2019, p. 3)

Prossigo com as anúncias transgressivas da transcrição, apresentando dois poemas das integrantes dos coletivos literários *Dandara Somos Poesia* e *Cora Coralina*, publicados na obra *Mulheres de Cora Coralina: resistência poética*, organizada por mim. Ambos foram escritos a partir do poema *Fardos*.

Máquina de costura (Sandra Souza)

Na máquina de costura
Desenho um lindo vestido de gala
com os retalhos
da minha imaginação.

Assim remendo
as recordações da infância

⁸ Coletivos Literários *Dandara Somos* e *Cora Coralina*. ambos localizados no município de Campinas-SP.



para o grande baile.
No tecido, sou a estrela principal.

213

Vera Lucia Franco Evangelista

Solitário ponto de ônibus,
agora não mais.
Cheguei para esperar o 213,
que demora.
Sinto um cheiro estranho, um
sabor amargo
que resseca a garganta
a espera do ônibus.
Chega lotado, mas sei,
olhando para trás
que o ponto de ônibus será
solitário outra vez!

4. Conclusão

As reflexões acerca da amplitude dos conceitos da tradução literária, marcados neste texto pelas ideias de *transmutação* de Octavio Paz e *transcrição* de Haroldo de Campos, não só revelam a aplicação do aprendizado desses conceitos para o processo criativo dos poetas na construção dos poemas nas mais variadas linguagens, como também nos levam a pensar que se um poeta tem um pouco de tradutor, um tradutor tem muito de poeta. O trabalho diário das traduções está representado no pensamento do filósofo: “A tarefa do tradutor é redimir, na própria, a pura língua, exilada na estrangeira, liberar a língua do cativeiro da obra por meio da recriação” (BENJAMIN, 2008, p. 79).

O dizer e o fazer dos tradutores diante da poesia, seu ato criativo, concluem este trabalho. Ao desmontar os textos literários, num jogo de transmutação, os reorganizam novamente com a essência poética da origem e por fim os entregam novos em outra língua-linguagem, ampliando sentidos e aproximando culturas.

Tais ideias afirmam-se diante da tradução do poema *Fardos* de minha autoria, pelas mãos das/dos tradutoras/es que a partir de agora falam: Nubia Batista dos Reis Barreto e Graciela Foglia (tradução para o espanhol), Márcia Valéria Martinez de Aguiar e Marcelle Marie Magnoni (tradução para o francês), e Carlos Renato Lopes (tradução para o inglês), a quem agradeço por proporcionarem essa experiência nos sentidos da tradução.

Seguem os poemas e algumas perguntas aos leitores: o que podemos ouvir e dizer sobre essas vozes agora traduzidas? Quais as singularidades, identificações, proximidades e distâncias que elas emanam? O poema é o mesmo, mas não é o mesmo?



Fardos

(Katia Marchese)

Ela se curva.
Costurando pensa
em quantidades
intermináveis,
em seu menino
negligenciado,
na terra exaustiva
que não se importou em deixar.

A madrugada
atravessa lentamente.
Seus pés adormecidos
tocam a parede
e ela finge alcançar
o casco de um barco.
Mesmo que não haja
rio à sua frente,
o tecido corre
até as margens do Guapay.

Mas chegar
é impossível.
A dívida é um cão
por detrás das janelas
e ela ficará ali,
silenciada e invisível,
como um fantasma
na máquina de costura.

Fardos

(Katia Marchese)

*Ella se curva.
Cosiendo piensa
en cantidades
interminables,
en su chiquito*



*abandonado,
en la tierra agotadora
que no le molestó dejar.*

*La madrugada
atraviesa lentamente.
Sus pies dormidos
tocan la pared
y ella finge alcanzar
el casco de un barco.
Aunque no haya
río en frente
la tela corre
hasta los márgenes del Guapay.*

*Pero llegar
es imposible.
La deuda es un perro
detrás de las ventanas
y ella se quedará ahí,
silenciada e invisible,
como un fantasma
en la máquina de coser.*

Tradução: Nubia Batista dos Reis Barreto
Revisão: Graciela Foglia

Fardeaux
(Katia Marchese)

*Elle se penche.
En cousant elle pense
à des quantités
interminables,
à son garçon
négligé,
dans le pays épuisant
que sans regrets elle a quitté.
La nuit
traverse doucement.
Ses pieds endormis
touchent le mur*



*et elle croit effleurer
la coque d'un bateau.
Même s'il n'y a pas
de fleuve devant elle,
le tissu coule
jusqu'aux bords du Guapay.
Mais y arriver
est impossible
La dette est un chien
derrière les fenêtres
et elle se tiendra là,
en silence et invisible,
tel un fantôme
devant la machine à coudre.*

Tradução:
Márcia Valéria Martinez de Aguiar
Marcelle Marie Magnoni

Burdens
(Katia Marchese)

*She arches her back.
Sewing she thinks,
in never-ending
measures,
of her boy,
neglected,
in the exhausting land
she did not mind leaving.*

*Late night
slowly advances.
Her numb feet
touch the wall
as she pretends to reach
for the hull of a boat.
Although there is
no river ahead of it,
the fabric runs
to the Guapay bank.*



*But arriving
is impossible.
Debt is a dog
behind windows
and it will stay there,
silenced and invisible,
like a ghost
in the sewing machine.*

Tradução: Carlos Renato Lopes

Referências

BENJAMIN, Walter. *A tarefa do tradutor: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe: marginalia fáustica* (leitura do poema acompanhada da transcrição em português das duas cenas finais da Segunda Parte). São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas*. 4a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

COSTA, Ana Carolina Lopes. Pelas redes da tradução: um estudo do conceito de transcrição, de Haroldo de Campos, no poema Quisera no meu canto ser tão áspero, de Dante Alighieri. *Revista Letrônica*, PGL da PUCRS- Porto Alegre, v. 12, n. 1, jan.-mar. 2019.

EVANGELISTA, Vera Lucia Franco. 213. In MARCHESE, Katia (Org.) *Dandara Somos Poesia*. Campinas: Edição Independente do Coletivo Literário Cora Coralina, 2022.

MARCHESE, Katia. *Mulheres de Hopper*. São Paulo: Patuá, 2020.

PAZ, Octavio. *Tradução: literatura e literalidade. Ensaio*. Trad. Doralice Alves de Queiroz. Edição bilíngue. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

PAZ, Octavio. Dizer: fazer. Trad. de Eduardo Jardim. Disponível em: <https://bazardotempo.com.br/dizer-fazer-um-poema-de-octavio-paz/>. Acesso em 18/07/2024.



PAZ, Octavio. *Árbol adentro*, 1976-1987. Editora: Seix Barral, 1988.

SOUZA, Santos. Máquina de costura. In MARCHESE, Katia (Org.). *Mulheres de Cora Coralina: resistência poética*. Campinas: Edição Independente do Coletivo Literário Cora Coralina, 2022.



***La remplaçante* | *A substituta* | *Tala ka vini*: tradução de um conto de Ketty Steward do francês ao português, apresentado em versão trilingue (português, francês e crioulo martinicano)**

Tainara de Jesus Severo¹

Ana Cláudia Romano Ribeiro²

RESUMO

Apresenta-se aqui, precedida de uma breve apresentação, a tradução em português, acompanhada do texto em francês e em crioulo martinicano, do conto *La remplaçante*, presente no livro *Confessions d'une Séancière*, de Ketty Steward, autora nascida na ilha de Martinica. Com isso, pretendemos valorizar a francofonia, o desenvolvimento de competências e percepções interculturais e a abertura à alteridade. Ao disponibilizar o mesmo conto em três línguas também acreditamos favorecer o plurilinguismo e o pluriculturalismo.

Palavras-chave: Literatura francesa; Ketty Steward; Tradução; Conto; Literatura francófona.

ABSTRACT

This paper presents the Portuguese translation of the short story *La remplaçante*, from the book *Confessions d'une Séancière*, by Ketty Steward, an author born on the island of Martinique. The translation is preceded by a brief presentation and accompanied by the text in French and Martinican Creole. In doing so, this paper aims to promote French-speaking culture, the development of intercultural skills and perceptions, and openness to otherness. By making the same story available in three languages, we also believe we are promoting plurilingualism and multiculturalism.

Keywords: French literature; Ketty Steward; Translation; Short story; Francophone literature.

¹ Fez seu bacharelado em Letras Português-Francês no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo e teve sua Atividade Programada de Pesquisa orientada por Ana Cláudia Romano Ribeiro. Orcid: 0009-0003-4509-1970. Email: severo@unifesp.br.

² Professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. É doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, onde fez seu pós-doutorado na área de Linguística/Letras Clássicas. Suas últimas publicações em livro são *O fragmento 31 de Safo e outros poemas* (Urutau, 2023), *A casa das pessoas* (7Letras, 2023) e *A vida de Deise* (Hucitec, 2022), com Deise Abreu Pacheco. Orcid: 0000-0002-0923-3228. Email: acrribeiro@unifesp.br.



Apresentação

O presente texto é o resultado da Atividade Programada de Pesquisa (APP) realizada como trabalho de conclusão de bacharelado em Letras - Português-Francês no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. Os objetivos da pesquisa foram, primeiramente, traduzir o conto *La remplaçante (A substituta)*, de Ketty Steward, autora de língua francesa de origem martinicana, publicado no livro *Confessions d'une Séancière* (Mü Editions, 2018) e reeditado pelas edições Mnémos em 2023; em segundo lugar, publicá-lo, com a autorização da autora e da editora, em versão trilingue (português, francês e crioulo martinicano), na revista *Cadernos acadêmicos: conexões literárias*, da Unifesp; além disso, gravamos uma leitura em voz alta da tradução para o canal do Grupo de Estudos de Literaturas de Expressão Francesa (GELEF), no YouTube, onde já estão duas leituras da versão desse conto em crioulo martinicano, também publicada no livro *Confessions d'une Séancière*. Uma dessas leituras foi feita pela própria Ketty Steward e outra por Annick Belrose, professora da Universidade Federal do Amapá de origem martinicana.

A escolha do conto *La remplaçante*, de Ketty Steward, como objeto de pesquisa, se deve a um gosto pessoal: o interesse por narrativas que tenham características presentes no horror, como a ideia do sobrenatural. No caso deste conto, a protagonista é uma personagem que acaba de ser assassinada e brinca, ironicamente, com esse fato e com seu devir *post-mortem*. Há, ainda, elementos de suspense e crítica social, numa escrita que tem, muitas vezes, um tom jocoso.

Também nos interessou escolher um texto curto, considerando o tempo de desenvolvimento da pesquisa, iniciada em julho de 2023 e concluída em fevereiro de 2024. Além disso, nos pareceu importante escolher uma autoria feminina e francófona devido à escassez desse tipo de produção no currículo dos cursos de Letras da Unifesp. As obras desse tipo de autoria podem estabelecer um diálogo fecundo com o público leitor de um país que, assim como a Martinica, tem um passado colonial, além de expandir nossos horizontes geográficos e estéticos. Pretendemos, com nosso trabalho, valorizar a francofonia, o



desenvolvimento de competências e percepções interculturais e a abertura à alteridade. Ao disponibilizar o mesmo conto em três línguas também acreditamos favorecer o plurilinguismo e o pluriculturalismo.

Como dissemos, *A substituta* acompanha a perspectiva de uma personagem feminina que narra o que ocorreu depois de seu assassinato, de modo que ela é, ao mesmo tempo, a personagem principal e a narradora. A narração é entremeada por diálogos diretos que reproduzem falas de quem está perto dela antes e depois de sua morte (vizinhança, amigos, polícia, São Pedro). A narradora lança sobre essas personagens um olhar crítico, especialmente sobre aquelas que supostamente estariam no seu enterro, revelando a hipocrisia de cada uma delas. Igualmente crítico é o olhar sobre São Pedro, que ela recria (usando a estratégia empregada em seu romance *L'évangile selon Myriam* com outros personagens da cultura cristã) de acordo com referências culturais caribenhas.

O que gostaríamos de alcançar com a tradução que apresentamos aqui são as nuances de tom da língua literária de Ketty Steward, que pode revelar humor, violência, acidez e crítica social. Buscamos, portanto, reproduzir os efeitos de linguagem e, muitas vezes, para reproduzir um tom de oralidade do francês, optamos por um registro mais coloquialmente marcado em português. Por exemplo, traduzimos “*Ma mère me l’a dit*” por “Minha mãe que me disse”; “*D’accord. Je vais faire attention*” por “Tá bom. Vou prestar atenção”; “*Ne fais pas comme moi, surtout*” por “Não faça como eu, viu?”. Seguem abaixo mais alguns exemplos de nossas opções tradutórias, antes de passarmos à tradução, que poderá ser comparada com as versões em francês e em crioulo martinicano que se seguem:

Francês	Primeira tradução	Escolha final
<i>elle ne perd pas le nord</i>	(literalmente) ela não perde o norte	não perde o rumo
<i>à droite et à gauche</i>	(literalmente) à direita e à esquerda	para lá e para cá



<i>débitent des banalités</i>	falar sem parar coisas sem importância	cospem banalidades
<i>Celui qui a fait ça n'y est pas allé de main morte!</i>	Quem fez isso exagerou!	Quem fez isso não pegou leve!
<i>Je me dis que</i>	Digo a mim mesma	Penso com meus botões
<i>Je ne vois pas le rapport!</i>	Não vejo a relação!	O que tem a ver uma coisa com a outra?
<i>des miettes de ragots</i>	migalhas de fofocas	restos de mexericos

A seguir, disponibilizamos a tradução ao português do conto aqui focalizado, seguido de suas versões em francês e crioulo martinicano.

A substituta

Traduzido por Tainara de Jesus Severo

Revisado por Ana Cláudia Romano Ribeiro

— Meu Deus, Senhor! Olhem isso! Jesus, Maria, José!

Reconheço a voz da minha vizinha Daniella. Ela sempre foi espalhafatosa!

A porta bate sem fechar. Ela foi ver se encontrava alguém.

Eu teria aberto os olhos, se eles já não estivessem abertos, esbugalhados de espanto.

Com um impulso do calcanhar, extirpo-me do corpo onde estive por muito tempo presa. Bato o olho e avalio o estado da minha carcaça. O rosto foi poupado, isso já é alguma coisa. Em compensação, o ventre e o peito não estão bonitos de se ver.

A lembrança da dor me vem imediatamente. A lâmina que me atravessou rápido demais; minha surpresa, minhas mãos na barriga, o sangue nos meus dedos, no meu vestido, nos meus pés, minha queda sobre o piso, a sensação de frio que me invadiu progressivamente e a vontade de dormir.

349



Depois disso, estou morta.

Totalmente morta, com o túnel turvo, a luz no fim e a voz chamando meu nome! Eu avançava, sem poder resistir, e transpus uma porta arco-íris. Atrás havia um espaço sem soalho, de onde eu caí de novo na minha cozinha.

Depois, o vazio.

Aconteceu nessa noite.

Eu ignoro o que se passou antes. Impossível me lembrar.

O sol está começando a se levantar. E eu, eu não me levantarei mais.

Não é tão ruim assim. Não vou mais precisar levantar meu peso agora que uma leveza de algodão o substituiu.

Não serei mais a senhora gorda que eu era antes de tudo parar. Uma matrona com grandes seios e grandes nádegas, bem equilibrada sobre as pernas.

Rio quando penso naqueles que carregarão meu caixão. Eles vão me amaldiçoar por dentro, mas fingirão que não está acontecendo nada. Não se deve rir dessas coisas. Não se brinca com os mortos!

Essas pessoas que estão entrando agora na minha casa, também não estão rindo.

Daniella está acompanhada do seu marido Gaspard. Ele, que sempre quis ver o que havia embaixo dos meus vestidos. Estranhamente, sou muito menos interessante para ele assim, esparramada no chão.

Eles entram. Depois deles, Antoinise da-casa-do-fim-da-rua para bruscamente quando ela me avista. Seu rosto inteiro se arregala e sua testa recua diante do espetáculo. Ela mantém a boca aberta. Eu riria da cara dela, se eu pudesse.

Daniella está com seus falsos cabelos desarrumados, metade deles arrancados. Definitivamente, ela faz um escarcéu!

No entanto, não perde o rumo e, enquanto explica ter avisado os policiais, ela abre a caixa onde eu guardava o dinheiro para as compras, tendo o cuidado de usar um pano de



prato para esconder as digitais. Ela pega todas as notas e deixa as moedas. Em seguida, eu a vejo cobiçar meu colar-*chou*³ e depois desistir. Arriscado demais! Ele está coberto de sangue.

Os policiais demoram para chegar e os três começam a discutir enquanto flutuo entre o teto e o corpo ao qual estou conectada por um cordão brilhante.

Antoinise, que recuperou o uso da fala, sugere:

– Com certeza é inveja! As pessoas são tão más!

Daniella balança a cabeça e torce a boca.

– As pessoas invejosas recorrem à feitiçaria. E mais, inveja do quê? Monique é uma bela *chabine*⁴, mas ela não é tão rica. Quero dizer, ela não era tão rica.

E então, ela chora copiosamente.

Pergunto-me se seu pesar revela sua tristeza por me perder ou se significa seu próprio temor de morrer quando chegar sua hora.

Gaspard, pensativo, examina o dinheiro e declara:

– Aparentemente, não é alguém que veio roubar as coisas dela. Tudo está em ordem.

Ele entrou, procurou por ela e a esfaqueou.

– Por que ele? Pode ser uma mulher!

– Hein?

Gaspard não gosta muito de ser interrompido por sua companheira. Ela sempre tem uma observação a acrescentar quando ele dá uma explicação.

Ela insiste.

³ No original, *collier-chou*: “de origem martinicana, é uma joia tradicional crioula. Formada por uma sucessão de grãos de ouro tendo a forma de pequenas bolinhas enfileiradas sobre uma corrente” (“*d’origine martiniquaise, c’est un bijou créole traditionnel. Il est formé d’une succession de grains en or ayant la forme de petits choux enfilés sur une chaînette*”, em “*Les bijoux créoles traditionnels*”, no site *blakes.fr*).

⁴ A própria autora, Ketty Steward, dá uma definição jocosa dessa palavra no glossário (intitulado “*Les Conseils d’une Séancière*”) que se encontra nas páginas finais de seu livro *Confessions d’une Séancière*. Segundo ela, Chabin-e-s designa as pessoas que “assemelham-se ao antilhano comum, com a diferença que eles têm a pele mais clara e, frequentemente, cabelos crespos nos tons loiro ou vermelho. Às vezes eles também têm olhos azuis ou verdes. Essa aparência insólita é o sinal de que o demônio os escolheu” (“*ressemblent à l’antillais moyen à la différence qu’ils ont la peau plus claire et, souvent, des cheveux crépus dans les tons blond ou roux. Ils ont aussi quelquefois les yeux bleus ou verts. Cette apparence insolite est le signe que le démon les a choisis*”).



— Não há nada que indique que seja um homem. Basta ter braços para usar uma faca.
E depois, a gente vive cortando carne para alimentar vocês!

— Foi você que a matou, né?

— Não diga coisas estúpidas! Eu passei a noite com você, idiota!

Antoinise tosse para chamar a atenção do casal.

— Ah! Deve ser alguém que ela irritou. Pelo jeito dela, pode ter sido qualquer um!

Gaspard olha para ela com um ar suspeito. Ela se defende imediatamente:

— Eu fiquei na minha casa, com minha mãe. Vocês podem perguntar para ela! Não me olhem assim!

Digo a mim mesma que se um deles tivesse me matado, eu teria me lembrado.

Eu estou morta, isso é chato, mas não estou brava. Somente curiosa.

Procuro quem eu possa ter irritado ao ponto dele querer se livrar de mim e não consigo encontrar.

É preciso dizer que minha vida não foi extraordinária.

Nunca casei, servi de amante a alguns homens necessitados de carinho antes que me julgassem velha demais para isso. Depois, eu criei duas das três crianças da minha irmã, que frequentemente se mudava para lá e para cá, antes dela deixar o bairro para ir morar na cidade com o pai da sua última filha.

Já não sentia nenhum prazer no meu trabalho de faxineira na escola do bairro Jacques, perto da minha casa. Eu esperava a aposentadoria, sem saber o que poderia fazer com ela. No fim das contas, nada estava me impedindo de verdade.

Inclusive, nada disso me explica quem me despachou para o outro lado com tanta violência.

— Senhoras, senhor, afastem-se, por favor! Deixem a polícia fazer seu trabalho!

Os dois militares bigodudos desfilam como galos de briga, com pernas e braços abertos.

— Foi você quem encontrou o corpo?



– Foi minha mulher.

Eles olham por toda parte e acenam com jeito de quem sabe de tudo.

– Não está nada bonito, nada bonito!

Eles enrolam o bigode e cospem banalidades:

– Quem fez isso não pegou leve!

– Ah, isso não!

– Percebeu? “Arma branca de grande porte”.

– Sim, acrescento também que não encontramos a faca.

– Muito bem. Bom, acho que vai ser preciso investigar!

Ainda estou intacta. Eles estão preenchendo pilhas de documentos enquanto meu corpo, já bem rígido, começa delicadamente a apodrecer.

Penso com meus botões que vou ter eu mesma de investigar. Puxo o cordão de prata para me libertar da minha carcaça, mas ele resiste. Forço até que, com um *crac*, ele cede.

Ao invés de me levantar, porém, me encontro transportada ao lugar de passagem onde eu permaneci na noite passada.

Dessa vez, há um soalho. A entrada arco-íris está condenada e eu dou as costas a ela.

Como vou sair? Percebo então uma porta de madeira na parede oposta. Ela já estava lá?

Ela se abre rangendo para um velho *coolie*⁵ desdentado, careca e barbudo, vestido com uma túnica branca e carregando um molho de chaves em volta do pescoço. Os acessórios me lembram alguém.

– São Pedro?

– Ele mesmo!

Tento não rir. Não o imaginava dessa forma.

⁵ Coolie é um “asiático que ganhava a vida como trabalhador assalariado em uma colônia; em particular, emigrante chinês na América” (“*asiatique qui s’engageait comme travailleur salarié dans une colonie; en partic., émigrant chinois en Amérique*”, cf. o verbete *coolie* do site do Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales).



De repente, eu não rio mais. Ele está aqui para me acolher, mas não tenho a possibilidade de conseguir uma prorrogação.

– A gente pode ficar até terminar o que faltou terminar, né? Então eu peço alguns dias a mais na terra.

– Para terminar o quê? Sua louça? Agora isso não tem mais importância!

– Não! Eu preciso saber quem me assassinou!

– Ah! É isso? Eu posso te contar, se você quiser. Foi um doido, pobre coitado, que escapou de um asilo de Colson. Fui eu quem o enviou.

– O quê! O senhor, São Pedro, o senhor mandou me matar! Mas eu acreditava que os santos evitavam as más ações. E depois, o que é que eu fiz contra o senhor?

– Admita que você não tinha mais grandes coisas para fazer lá embaixo!

– Tá bom, mas isso não é um motivo! E depois, o que é que vou ficar fazendo aqui?

– Preciso de você. Você tem personalidade, você é organizada e ama cuidar dos outros.

– O que tem a ver uma coisa com a outra?

– Não aguento mais receber toda essa gente, explicar para eles que estão definitivamente mortos. Não aguento mais obedecer às ordens do outro, lá em cima, sem nunca vê-lo, sem saber se ele está contente comigo.

São Pedro começa a chorar. Coloco a mão sobre ombro dele:

– Pronto, pronto, já passou! Não chore.

– Será que você aceita me substituir?

Ele me estende o molho de chaves, e eu pego, automaticamente.

– Imagino que eu não tenha muita escolha. Você não é o primeiro São Pedro, né?

– Não dá para exercer essa função durante toda a nossa morte! Eu passei quatrocentos anos sem nenhum dia de folga! Percebe? Não faça como eu, viu? Pegue férias constantemente, pare quando sentir que tem que parar. Me prometa! Com essa única condição, eu aceito que você me substitua.



— Tá bom. Vou prestar atenção.

Tenho a vaga impressão de ter sido enrolada. Tento fazer uma última pergunta.

— Eu ia gostar tanto de assistir à minha cerimônia de enterro!

— Você sabe muito bem como é, é sempre igual.

— Quando é para si mesmo, imagino que não seja a mesma coisa.

— Você acha? Dê uma olhada!

Ele estala os dedos. De repente, projeta-se sobre a parede um acontecimento que não pode ainda ter acontecido. Será que eu também terei esse tipo de poder?

Vejo meu caixão, ornamentado um pouco demais, com uma janela de vidro, exposto na minha sala. Os coveiros fizeram o melhor que puderam para me manter com uma fisionomia humana, mas isso não ilude ninguém.

Dezenas de pessoas estão reunidas antes da partida do cortejo. Minha irmã está em lágrimas, meus sobrinhos estão agarrados a ela. Seu namorado não veio.

Daniella olha para todos os lados com seus olhos avermelhados, mas meu colar, que ela acabou me surrupiando, está no pescoço dela. Sem dúvida terá fingido que eu lhe dei de presente. Alguns outros vizinhos vieram, companheiros de escola, colegas.

Eu reconheço até mesmo um dos policiais, que observa todo mundo sem nenhuma discrição, esperando encontrar uma pista para o inquérito.

Mais da metade dessa triste assembleia era constituída por curiosos, bisbilhoteiros que vêm procurar restos de mexericos sobre minha morte espetacular e fazer suas próprias hipóteses:

— Deus a puniu por alguma coisa, com certeza!

— Ela deve ter contrariado os espíritos!

— Um corte de faca na garganta! Não é uma coisa à toa. Queriam impedir que ela falasse alguma coisa.

— O problema é o lugar da casa dela. Tem umas coisas enterradas aqui. Minha mãe que me disse. Vocês não estão se sentindo meio desconfortáveis aqui?



— Ela nunca quis se casar, não é suspeito? Ela deve ter assinado um pacto com vocês—sabem-quem!

— Ela sabia que ia acontecer alguma coisa com ela. Ela não estava muito alegre nesses últimos dias.

Todas essas pessoas tinham sobre os peitos broches fabricados às pressas a partir de uma das minhas fotos, espetados com um alfinete.

Eles vieram todos se debruçar sobre o caixão, trocaram comentários em voz baixa sobre as causas misteriosas de minha morte e prepararam-se para partir em procissão lenta na direção da igreja.

Eu deveria estar emocionada. Não sinto nada.

Sei de cor a continuação. O padre vai falar enquanto mantém um olho na caixa de esmolas, nunca cheia o suficiente para o gosto dele. Pessoas vão fungar, pode ser que até derramem lágrimas de verdade.

Eu sinto que não tenho nada a ver com esse teatro.

Talvez seja este o sentido verdadeiro da morte. Estar para sempre desligada dos afazeres humanos.

São Pedro me observa. Ele entendeu. Estala de novo os dedos para parar a projeção, me deseja boa sorte e dá meia-volta para ir embora.

Então percebo que ele está com um machado enfiado nas costas.

Desde quando?

Enquanto ele se afasta, me surpreendo me perguntando qual método eu escolherei quando chegar o momento de recrutar meu substituto.



La Remplaçante

« Bon Dieu Seigneur ! Venez voir ! Jésus Marie Joseph ! »

Je reconnais la voix de ma voisine Daniella. Elle a toujours été exubérante !

La porte claque sans se fermer. Elle est allée chercher des gens.

J'aurais ouvert les yeux, s'ils ne l'étaient pas déjà, à jamais écarquillés de stupeur.

D'une poussée de talon, je m'extirpe du corps où j'ai si longtemps été enfermée. D'un regard, j'évalue l'état de ma carcasse. Le visage est épargné, c'est déjà ça. Le ventre et la poitrine, en revanche, ne sont pas beaux à voir.

Le souvenir de la douleur me revient aussitôt. La lame qui m'a traversée un peu trop facilement ; ma surprise, mes mains sur mon ventre, le sang sur mes doigts, sur ma robe, sur mes pieds, ma chute sur le carrelage, la sensation de froid qui m'a envahie progressivement, et l'envie de dormir.

Après ça, je suis morte.

La totale, avec le tunnel louche, la lumière au bout et la voix qui appelait mon nom ! J'avancais, sans pouvoir résister, et j'ai franchi une porte arc-en-ciel. Derrière, c'était un espace sans plancher d'où je suis retombée dans ma cuisine.

Ensuite, le vide.

C'est arrivé cette nuit.

Ce qui s'est passé juste avant, je l'ignore. Impossible de m'en souvenir.

Le soleil se lève à peine. Moi, je ne me lèverai plus.

Ce n'est pas si mal. Je n'aurai plus à soulever mon poids qu'une légèreté cotonneuse a remplacé désormais.

Je ne serai plus la grosse dame que j'étais avant que tout s'arrête. Une matrone à gros seins et gros derrière, bien debout sur ses jambes.



Je ricane en pensant à ceux qui porteront mon cercueil. Ils me maudiront intérieurement, mais feront semblant de rien. On ne rit pas avec ces choses-là. On ne plaisante pas avec les morts !

Ils ne rient pas non plus, ceux qui entrent à l'instant chez moi.

Daniella est avec son mari Gaspard. Celui-là a toujours voulu voir ce qu'il y avait sous mes vêtements.

Bizarrement, je l'intéresse beaucoup moins ainsi répandue sur le sol.

Ils entrent. À leur suite, Antoinise de-la-maison-du-bout-de-la-rue s'arrête net quand elle m'aperçoit. Son visage entier s'écarquille et son front recule devant le spectacle. Elle garde la bouche ouverte. Je rirais de sa tête si je pouvais.

Daniella a ses faux cheveux dérangés, à moitié arrachés. Décidément, elle en fait, du cirque !

Elle ne perd pas le nord pour autant et, tout en expliquant qu'elle a prévenu les gendarmes, elle ouvre la boîte dans laquelle je mets l'argent pour les courses, en ayant soin d'utiliser un torchon pour ne pas laisser d'empreintes. Elle prend tous les billets et laisse les pièces. Je la vois ensuite lorgner sur mon collier-chou, puis renoncer. Trop risqué ! Il est trempé de sang.

Les gendarmes tardant à arriver, les trois commencent à discuter, tandis que je flotte entre le plafond et le corps auquel je suis reliée par un cordon brillant.

Antoinise, qui a retrouvé l'usage de la parole, suggère :

« C'est sûrement de la jalousie ! Les gens sont tellement méchants. »

Daniella secoue la tête et tord la bouche.

« Les gens jaloux ont recours à la sorcellerie. Et puis, jaloux de quoi ? Monique est une belle chabine, mais elle n'est pas si riche. Je veux dire, elle n'était pas si riche. »

Là-dessus, elle pleure à chaudes larmes.

Je me demande si son chagrin dit sa tristesse de me perdre ou s'il ne traduit que sa propre peur de disparaître à son tour.



Gaspard, pensif, examine la pièce et déclare :

« Apparemment, ce n'est pas quelqu'un qui est venu pour lui voler ses affaires. Tout est en ordre. Il est entré, il l'a cherchée et l'a frappée avec son couteau.

– Pourquoi il ? Ça peut être une femme !

– Hein ? »

Gaspard n'aime pas beaucoup être interrompu par sa compagne. Elle a toujours une remarque à ajouter quand il lui donne une explication.

Elle insiste.

« Il n'y a rien qui indique que ce soit un homme. Il suffit d'avoir des bras pour se servir d'un couteau. Et puis on passe notre temps à découper de la viande pour vous nourrir !

– C'est toi qui l'as tuée, alors ?

– Ne dis pas n'importe quoi ! j'ai passé la nuit avec toi, idiot ! »

Antoinise tousse pour se rappeler à l'attention des époux.

« Hem ! C'est sûrement quelqu'un qu'elle aura fâché. Vu son caractère, ça peut être n'importe qui ! »

Gaspard la considère d'un air suspicieux. Elle se défend aussitôt :

« Je suis restée chez moi, avec ma mère. Vous pouvez lui demander ! Ne me regardez pas comme ça ! »

Je me dis que si l'un de ceux-là m'avait assassinée, je m'en serais souvenue.

Je suis morte, c'est embêtant, mais je ne suis pas en colère. Juste curieuse.

Je cherche qui j'ai pu agacer au point qu'il veuille se débarrasser de moi et je ne trouve pas.

Il faut dire que ma vie n'a pas été extraordinaire.

Jamais mariée, j'ai servi de maîtresse à quelques hommes en mal d'affection, avant d'être jugée trop vieille pour cet usage. Puis, j'ai élevé deux des trois enfants de ma sœur, souvent partie à droite et à gauche, avant qu'elle ne quitte le quartier pour s'installer en ville avec le père de sa dernière.



Je ne prenais plus aucun plaisir à mon emploi de dame de ménage dans l'école du quartier Jacques, près de chez moi. J'attendais la retraite, sans savoir à quoi j'allais pouvoir l'occuper. Rien, finalement, ne me retenait vraiment.

D'ailleurs, tout ça ne me dit pas qui m'a expédiée de l'autre côté avec tant de violence.

« Mesdames, Monsieur, veuillez vous écarter, s'il vous plaît ! Laissez la gendarmerie faire son travail ! »

Les deux militaires moustachus paradent tels des coqs de combat, jambes et bras écartés.

« C'est vous qui avez trouvé le corps ?

– C'est ma femme. »

Ils regardent partout et hochent la tête d'un air entendu.

« C'est pas joli, joli ! »

Ils se bouclent la moustache et débitent des banalités :

« Celui qui a fait ça n'y est pas allé de main morte !

– Ah ! ça non !

– Tu notes ? "Arme blanche de grande taille."

– Oui, j'ajoute aussi qu'on n'a pas retrouvé le couteau.

– Très bien. Bon, je pense qu'il va falloir enquêter ! »

Je ne suis guère avancée. Ils remplissent des tas de documents pendant que mon corps, déjà bien raide commence doucement à pourrir.

Je me dis que je vais devoir mener moi-même l'enquête. Je tire sur le cordon argenté pour me libérer de ma carcasse, mais ça résiste. Je force jusqu'à ce que dans un crac, il cède.

Au lieu de m'élever, cependant, je me retrouve transportée dans le sas où j'ai déjà séjourné la nuit dernière.

Cette fois, il y a un plancher. L'entrée arc-en-ciel est condamnée et je lui tourne le dos.

Comment je vais sortir ? Je remarque alors une porte de bois, sur le mur opposé. Était-elle déjà là ?



Elle s'ouvre en grinçant sur un vieux coolie édenté, chauve et barbu, vêtu d'une robe blanche et portant un trousseau de clés autour du cou. Les accessoires me rappellent quelqu'un.

« Saint Pierre ?

– Lui-même ! »

Je pouffe. Je ne l'avais pas imaginé comme ça.

Soudain, je ne ris plus. Il est là pour m'accueillir, mais j'ai la possibilité d'obtenir un sursis.

« On peut rester tant qu'on n'a pas terminé quelque chose, n'est-ce pas ? Je demande donc quelques jours supplémentaires sur terre.

– Pour terminer quoi ? Ta vaisselle ? C'est désormais sans importance !

– Mais non, enfin ! Il faut que je sache qui m'a assassinée !

– Ah ! Ça ? Je peux te le dire, si tu veux. Il s'agit d'un pauvre fou échappé de l'asile de Colson. C'est moi qui te l'ai envoyé.

– Quoi ! Vous, Saint Pierre, vous m'avez fait tuer ! Mais je croyais que les saints évitaient les mauvaises actions. Et puis, qu'est-ce que je vous ai fait ?

– Admets que tu n'avais plus grand-chose à accomplir en bas !

– Ouais. Mais ce n'est pas une raison ! Et puis à quoi est-ce que je vais pouvoir m'occuper ici ?

– J'ai besoin de toi. Tu as du caractère, tu es organisée et tu aimes prendre soin des autres.

– Je ne vois pas le rapport !

– Je n'en peux plus d'accueillir tous ces gens, de leur expliquer qu'ils sont morts et définitivement. Je n'en peux plus d'obéir aux ordres de l'autre, là-haut, sans jamais le voir, sans savoir s'il est content de moi. »

Saint Pierre se met à pleurer. Je pose la main sur son épaule :

« Là, là, ça va aller ! Ne pleurez pas.

– Est-ce que tu acceptes de me remplacer ? »



Il me tend le trousseau de clés que je prends, machinalement.

« J'imagine que je n'ai pas trop le choix. Vous n'êtes pas le premier Pierre, n'est-ce pas ?

– On ne peut pas exercer ce métier toute sa mort ! J'ai passé quatre cents ans sans le moindre congé ! Te rends-tu compte ? Ne fais pas comme moi, surtout. Prends des vacances régulièrement, arrête-toi quand tu le sentiras. Promets-le-moi ! À cette seule condition, j'accepte que tu me remplaces.

– D'accord. Je vais faire attention. »

J'ai la vague impression de m'être fait embobiner. Je tente une dernière demande.

« J'aimerais tellement assister à ma cérémonie d'enterrement !

– Tu sais très bien de quelle façon ça se passe à chaque fois.

– Quand c'est pour soi, ce n'est pas pareil, du moins, j'imagine.

– Vraiment ? Regarde un peu ! »

Il claque des doigts. Aussitôt, se projette sur le mur l'événement qui ne peut encore avoir eu lieu. Est-ce que, moi aussi, j'aurai ce genre de pouvoir ?

Je vois mon cercueil, un peu trop ouvragé, muni d'une fenêtre vitrée, exposé dans mon salon. Les croque-morts ont fait de leur mieux pour me garder un visage humain, mais ça ne fait guère illusion.

Des dizaines de personnes sont réunies avant le départ du cortège. Ma sœur est en larmes, mes neveux s'accrochent à elle. Son ami n'a pas fait le déplacement.

Daniella promène un peu partout ses yeux rougis, mais porte au cou mon collier, qu'elle a fini par me piquer. Sans doute aura-t-elle prétendu que je le lui ai offert. Quelques autres voisins sont venus, des copains d'école, des collègues.

Je reconnais même un des gendarmes, qui observe tout ce monde sans la moindre discrétion, espérant trouver un début de piste pour son enquête.

Plus de la moitié de cette triste assemblée est constituée de curieux, des voyeurs qui viennent chercher des miettes de ragots sur ma disparition spectaculaire et émettre leurs propres hypothèses :



« Dieu l'a punie de quelque chose, c'est sûr !

– Elle a dû contrarier les esprits !

– Un coup de couteau à la gorge ! C'est pas anodin. On a voulu l'empêcher de parler de quelque chose.

– C'est l'emplacement de sa maison qui ne va pas. Y a des trucs enterrés à cet endroit.

Ma mère me l'a dit.

Vous ne vous sentez pas mal à l'aise ici ?

– Elle n'a jamais voulu se marier, c'est louche, non ? Elle a dû signer un pacte avec vous-savez-qui !

– Elle savait qu'il allait lui arriver quelque chose. Elle n'était pas super joyeuse ces derniers temps. »

Tous ces gens portent sur la poitrine des broches fabriquées à la va-vite à partir d'une de mes photos, accrochée à une épingle.

Ils sont tous venus se pencher sur le cercueil, ont échangé des commentaires à voix basse sur les causes mystérieuses de ma mort et s'apprêtent à partir en procession lente vers l'église.

Je devrais être émue. Je ne ressens rien.

Je connais la suite par cœur. Le prêtre va parler tout en gardant un œil sur le tronc, jamais assez plein à son goût. Des gens vont renifler, peut-être même verser d'authentiques larmes.

Je ne me sens pas concernée par cette mascarade.

C'est peut-être ça le sens véritable de la mort. Être à jamais détaché des affaires des hommes.

Saint Pierre me regarde. Il a compris. Il claque une nouvelle fois des doigts pour arrêter la projection, me souhaite bon courage et se retourne pour partir.

Alors, je m'aperçois qu'il a une hache plantée dans le dos.

Depuis quand ?



Tandis qu'il s'éloigne, je me surprends à me demander quelle méthode je choisirai, moi, lorsque le moment sera venu de recruter mon successeur.



Tala ka vini

Bondié senyè ! vini wè sa ! Jézi Mari Jozef !

Man rikonet Daniéla, vwazin-mwen ! I telman skandalèz !

Bim ! lapot la ka rifèmen ! I dwet alé chèché dot moun. Man ka bayé, tout dan déwo epi man ka kokli zié mwen san konprenn sa ki ka alé la-a.

Lè-a rivé pou man soti di kò-a ki ka pijé mwen. Atjelman man léjè, menm si man ka rimatjé kò-a bien dékalé !

Fidji-a pa two grafinyé, mè bouden mwen épi estomak mwen pa bel, menm !

Man ka chonnjé doulè-a man senti lè sa rivé mwen. An gran lanm travèsé lachè-mwen two fasilman é kité mwen estébékivé. Man mété lanmen mwen anlè vant-mwen, san-an koumansé koulé asi dwet-mwen, asi rob-mwen, asi pié-mwen.

Apré sa man tonbé asi kawo-a, frédi-a koumansé monté epi lanvi domi sézi mwen.

Sé kon sa mwen mò.

Gran bidim, épi tinel-la, épi limyè-a an bout li. Man tann an vwa ki kriyé mwen pou fosé mwen avansé, avansé ankò.

Épi, man pasé adan an lapot koulè lakansiel é mwen tonbé adan an gran trou. Man ritouné adan latjouzin mwen.

Sa ki rivé apré sa ? Man pa sav. Man pa ka sonjé ayen ankò.

Sa rivé yè o swè.

A présan soley za ka lévé. Mwen, man pa kay lévé ankò.

Anbonnè !

Avan man mò, man té ka pézé twa tonn. Man za ka griyen lè man ka imajiné sé moun la ki ké pòté serkèy- mwen ! Yo ké modi mwen adan tjékoko-yo mè pesòn péké di ayen! Yo paka jwé épi lanmò!

Mi twa moun ki ka rantré an kay mwen. Yo paka ri non pli.



Daniela vini épi mari'y, Gaspa, tala menm ki toujou télé wè sa man té ni asou jip mwen. Ou sé di i pa entérésé ankò !

Yo mennen Antwaniz ki ka rété adan menm lari-a. I pa ka di ayen. I ka rété ababa douvan mwen. Daniela ka raché fo chivé'y pou tout moun pé konpran i ka soufè. An menm balan-a i ka gadé tou patou pou wè sa i ké pé ranmassé avan la jandamri rivé. Man ka wè'i plonjé lanmen'y adan bwet lajan mwen, tala man té ka itilizé tou lé jou pou achté pen-mwen.

Vréman ! i pa ka ped fwa !

I ka gadé koliéhou mwen kon si i télé pren'y osi. Mè i ni twop san anlè'y. Man la ka floté anlè, an liann bryan ka maré mwen épi kò mwen.

Gaspa ka koumansé fouyé toupatou kon si i té an enspektè :

« Sé pa an volè ki tjwé Monik. Ou sé di yo pa menyen ayen ! boug-la anni rantré an kay la épi i ba'y an kout kouto !

– Boug-la ? Ki moun ka di'w sé pa an fanm ? ou konprann nou pa sa menyen an kouto ! ki moun ka fè manjé ba'w ? »

Gaspa yen ki pé la. I ka gadé madanm li, kon si i té lé bat li. I pa djè enmen lè i ka fè'y santi i kouyon pasé'y.

« Alò, sé ou ki tjwé'y, Daniéla ?

– Asé di bétiz ! tou sa sé djendjen ! man domi épi'w tout lannwit ! »

Antwaniz rivé fenmen bouch li. I ka koumansé chèché bagay pou di tou.

« Tou sa, sé jalouzi ! »

Gaspa ka ri :

« Jalouzi ? moun jalou préféré tjenbwa ! »

Daniela ka ajouté :

« Jalou di ki sa ? Monik sé an bel chabin, mè i pa ni telman lajan... I pa té ni ! »

I ka pléré asi mwen ou asi li menm ?

Antwaniz ka attann i fini pou di :



« Monik té ni an telman mové karaktè, nenpotkimoun sèpé lé tjwé'y ! » Man ka réfléchi, ka chèché ki moun sèpé té faché asé kont mwen pou fè bagay kon sa. Man pa ka trouvè.

Lavi mwen pa té ni pon entèrè. Man pa janmin trouvè an bon mari. Sé nonm-la té préféré pasé bontan épi mwen, an fanm-déwo, jiskatan yo désidé man té two vié pou plési yo. Man pa janmin ni ti manmay non pli. Man élivé dé prèmié ich sè mwen, avan i pati lanvil pou swiv an nonm, papa dènié piti'y.

Travay mwen té ka koumansé ba mwen bon gaz mè man pa té faché épi pesonn !

Man ka gadé lé twa moun ki ka gadé kò mwen atè. Man sav si sété yo ki té fè mwen mal, man té ké santi'y a lè !

Mi sé jandam lan ka rivé. Gwo bot yo ka fè bwi. Yo la ka fè gwo fal é gadé alantou.

« Méisyé ! sa pa bel menm ! tala ki fè'y sa pa mantjé'y !

– Fodré nou mennen an lanket séryé !

– Man ja ka noté : “zam : kouto” ! »

Sé pa épi sé dé tala man ké konprenn sa ki rivé mwen.

Pandan yo ka diskité, man ka tanté tiré asi kod-la ka maré mwen épi kò mwen. I red, mè man ka tiré fò, jiskatan kod la pété.

Olié man rivé asou la tol twa kay mwen, man ka wè man ritounen adan chanm akansiel-la man ja vizité yè o swè.

Éti man yé ?

Pa ki la pòt man pé soti isi-a ?

An vié misié ka aproché mwen, an vié kouli épi an bab long ki ni an lo laklé an lanmen'y.

Man za wè an moun kon sa ! ki non'y ankò.

« Sen Piè ? Sé ou ki la ? »

I ka di wi, épi tet li. Mwen menm, man ka mò ka ri ! An Sen Piè kouli !

« Ki sa ka fè'w ri ? moun pa djè kontan rivé isi-a !

– Man pa ka rété ! man sav bien man pé pasé plis tan asi la tè si man ni an bagay pou fini !



– Ki bagay ? lavésel ou ?

– Man bizwen sav ki moun ki tjawé men !

– A ! sé sa ? Man pé di'w li ! Sé an vakabon ki chapé l'opital kolson. Sé mwen ki vwéyé'y tjawé'w!

– Wou, sen Piè? Man té kwè lé sen patéka fè lemal!

– Man té biswen wè'w rive asé vit

– Pouki sa ?

– Man biswen an moun pou pran plas mwen. Man las rété la pou espliké sé moun la yo mò é yo pé ké pé viré bô kay yo ! Man las travay san janmen pran vakans, san janmen sav si patwon a kontan sa mwen ka fè.

An pé pa ankò, menm ! man rimatjé ou ni tout kalité pou fè sa bien.

– Mè man té ja ni an travay !

– Ou sav kon mwen menm ou pa ka'y rigrété ayen.

– Si man té pé selman atann pou wè lantèman mwen...

– Sé toujou menm zafè-a !

– Man pa sav ! pétèt tou sa diféran lè sé wou ki mò !

– Gadé sa ! »

Sen Piè ka klaké dwet li é siel la ka ouvè asi an moman man sav ki pokò rivé.

Ébé !

Man ka wè tout sé moun la ki vini pou lantèman mwen. Yo la, doubout a koté serkèy la.

Sè mwen la épi sé twa yich-li. Yo ka pléré. Nonm-li pa vini. Daniela la osi. I pa ka fè sik ankò, zyé'y rouji, tet li bésé é i ka maché kon si i ké tonbé. Lè i ka tounen tet li man ka wè i rivé trapé kolié mwen. Pétet i di sé moun lan sé mwen ki ba'y li.

Dot moun vini. Moun man konet et moun man pas konet, ki selman la pou makrélé.

Yo ka palé asi do mwen. Ni moun ka di sé tjenbwa ki fè si man mò. Yo tout ni foto mwen épenglé asi rad yo. Man té dwet tris mè man ka rimatjé tou sa pa ka fè mwen ayen.

Sé dwet sa lanmò, lè ou pa ka dig ankò pou zafè lé vivan.



Sen Piè ka klaké dwet li pou rifenmen siel la. Man pani ayen pou di ankò.

« Alò ? ou dakò pou pran plas mwen ?

– Dakò, man ké fè'y ! »

Sen Piè ka bo mwen asi dé ponm fidji. I ka ba mwen sé laklé-a épi i ka tounen do'y ba mwen.

Sé la man ka wè I ni an rach planté an mitan do'y.

Dépi konbien tan ?

Pandan man ka gadé'y pati, man ja ka réfléchi ki métod man ké chwasi lè man ké bizwen yo ranplasé mwen.



Referências

AZEVEDO, Domingos de. *Grande dicionário Português-Francês*. 11^a ed. Venda Nova: Bertrand Editora, 1989.

BELROSE, Annick. *Annick Belrose lê “Tala Ka Vini”, conto de Ketty Steward em crioulo martinicano*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Oj1Wktwg618&t=1s. Acesso em 31/01/2024.

COOLIE. In: *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Nancy: CNRTL, 2012. Disponível em: www.cnrtl.fr/definition/coolie. Acesso em 21/02/2024.

CHABIN. In: *Larousse*. Paris: Éditions Larousse. Disponível em: www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chabin/188229. Acesso em 21/02/2024.

Dicionário Moderno de Francês-Português. 1 ed. Porto: Porto Editora, 2012.

SEVERO, Tainada de Jesus. *A substituta (La remplaçante/ Tala Ka Vini), de Ketty Steward. Tradução e leitura de Tainara Severo*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ZN0PmafPe6s. Acesso em 03/05/2024.

STEWARD, Ketty. *Ketty Steward lê “Tala Ka Vini”, conto em crioulo da Martinica*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Oj1Wktwg618&t=1s. Acesso em 31/01/2024.

Les bijoux créoles traditionnels. Blake’s. Disponível em: <https://blakes.fr/les-bijoux-creoles-traditionnels>. Acesso em 21/02/2024.

