UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO COMPARADA (EDM)

CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

Corpos plurais, cânones plurais:
efeitos de políticas de reestruturação, legitimação e ampliação do campo universitário e do campo de formação literária no Brasil

São Paulo
2022

CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

Corpos plurais, cânones plurais:

efeitos de políticas de reestruturação, legitimação e ampliação do campo universitário e do campo de formação literária no Brasil

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Professor Doutor Émerson de Pietri.

São Paulo

Janeiro de 2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para finsde estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)Bibliotecária a FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Oliveira, Cristiane Borges de

O48c

Corpos plurais, Cânones plurais - efeitos de políticas de reestruturação, legitimação e ampliação do campo universitário e do campo de formação literária no Brasil / Cristiane Borges de Oliveira; orientador Émerson de Pietri. -- São Paulo, 2022.

349 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Literaturas. 2. Ensino. 3. Acesso à educação.4. Cultura. 5. Movimentos sociais. I. Pietri,Émerson de, orient. II. Título.

Nome: OLIVEIRA, Cristiane Borges de

Título: Corpos plurais, Cânones plurais: efeitos de políticas de reestruturação, legitimação e ampliação do campo universitário e do campo de formação literária.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 09/03/2022

Banca Examinadora

Titulares

Prof. Dr. Émerson de Pietri – Presidente
Universidade de São Paulo
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. André Telles do Rosário
Instituição:
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Rodrigo Corrêa Martins Machado
Instituição:
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Maria Nilda de Carvalho Mota
Instituição:
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira
Instituição:
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Suplentes

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos

Universidade de São Paulo

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Rosângela Sarteschi

Instituição:

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dra Christina Bielinski Ramalho

Instituição:

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Cibele Verrangia Correa da Silva

Instituição:

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Patricia Trindade Nakagome

Instituição:

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Aos que lutaram antes, aos que lutam comigo, aos que vierem depois.

Ao luto e à luta "...das bilhões de pessoas viventes, são essas dezenas que constituem a minha humanidade. São 'os vizinhos de todas as veredas, o mundo'."

(Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Émerson de Pietri, orientador dos rumos dessa investigação e figura que nos inspira a ser melhores sempre, dentro e fora da Academia. Agradeço pelos longos anos de parceria, amizade e pela excelência do trabalho que produz. Você é o "sul" do nosso grupo.

À professora Lucía Tennina que me recebeu de braços abertos na Argentina, com tanta gentileza e competência, e permitiu que a tese ganhasse novos caminhos. Obrigada por ser inspiradora e por lutar tão ativamente pelos avanços no campo literário.

Aos professores André Telles do Rosário e Émerson Ignácio da Cruz, que contribuíram para as discussões realizadas no processo de qualificação. Ao professor André, agradeço especialmente pela ajuda no contato com os sujeitos da Unilab e por todas as indicações e incentivo desde que nós nos conhecemos. Aproveito para agradecer também à colaboração das professoras Cristiane Checchia, Alexandra Santos Pinheiro, Edilaine Buin, Leoné Astride Barzotto e ao professor Adriano de Souza para que os sujeitos-entrevistados fossem selecionados.

Aos professores Elie Ghanem, Mário César Lugarinho e à professora Flávia Schilling, pelas colaborações significativas discutidas no interior das aulas da pós-graduação. Também ao professor de Letras da UBA, Juan Pablo Parchuc, pelo acolhimento e ensinamentos no período em que cursei sua disciplina em Buenos Aires.

Aos funcionários da Secretaria da FEUSP que facilitam nosso acesso apesar de todos os trâmites burocráticos da Universidade, e estão no nosso cotidiano, sempre dispostos, principalmente diante das dificuldades provocadas pela pandemia. Agradeço especialmente à Ana Paula e ao Marcelo com quem tive mais contato ao longo desses anos.

Ao meu marido, Marcelo, pelo amor e dedicação em nossos dias: sou grata pelas doses seguras de companheirismo.

À minha família, que me acolhe e conforta, nem sempre compreendendo as ausências que a pós-graduação provoca, mas sempre incentivando que eu continue a voar. Agradeço em especial à minha mãe e amiga, Maria das Graças, e à minha irmã Carla. Meu irmão Eziomar e minha cunhada Daiane, meu cunhado Adilson, minha amiga-cunhada Marina e meu concunhado Marcos e aos meus sete sobrinhos tão amados.

Ao meu pai Ezio (in memoriam) que partiu no meu primeiro dia de ingresso ao Doutorado, e à minha sogra Silvia (in memoriam) que se foi um mês antes deste trabalho se finalizar. Nessa dubiedade entre luto e luta, vocês são presenças constantes no meu coração e sou grata pela confiança e incentivo que ambos depositaram em mim.

Às minhas copoanheiras de vida, Jaque e Lu, que não soltaram as minhas mãos nesses anos difíceis e participaram comigo dessa travessia. À Bruna, minha amiga taubateana que só a Argentina uniu. À Joyce, Ari, Danilo, Helô, Índio, Thaisa, Kamila com K e Camila com C, Marcinha, Tati, May, Pedrinho, Lu Rugoni. E às profissionais que muitas vezes são amigas com a função de ajudar com o bem-estar do corpo e da alma: à Larissa, à Amanda, à Dani, à Patrícia, à Luciana e à Anna Silvia.

Ao grupo de estudos, nossa família acadêmica: Mariana, Aline, Priscila, Luciana, Fernanda, Maria Bento, Ana Cristina, Andreia, Jefferson, Silvana, Marcia, Karina, Ana Jutgla, Renata, Beatriz, Edilma, Carla e Adriano. Obrigada pela construção que fazemos coletivamente. Agradeço em especial à Marilene pela força imensa que me deu nesses anos, em conversas ao vivo, por áudio ou videochamada, sempre me chamando à razão e me ajudando a não desistir pelo caminho.

Aos companheiros de trabalho, Rodrigo, Cibele, Bel, Alê, Carol, Rafa e Mari pela força e pelas palavras de confiança nessa caminhada.

À Gabriela Guedes, pela amizade e pela ajuda na construção desse trabalho, e à Elisa Racy Carlini pela transcrição das entrevistas.

Aos sujeitos-entrevistados que são a estrela principal da tese e nossa esperança no futuro. Obrigada por confiarem a mim suas histórias.

À AUCANI-USP e à Red de Macrouniversidades de América Latina y Caribe pela bolsa doutorado-sanduíche que possibilitou minha estadia na Argentina.

Aos espaços em que fui acolhida ao longo desses cinco anos e que trouxeram camadas de significado diferentes a esse trabalho. À FE-USP e sua acolhedora biblioteca, à casa de Adriana, à UBA, ao Sarau do Binho e à Rede Literasampa.

Resistir ao lado das pessoas
que a gente gosta,
deixa a luta mais suave,
a gente não quebra, entorta.
As lágrimas ficam filtradas,
o suor mais doce
e o sangue mais quente.
E sem que a gente perceba, percebendo,
as coisas começam a mudar à nossa volta.
E aquele sonho que parecia impossível,
acaba virando festa,
enquanto a gente revolta.

Sérgio Vaz

RESUMO

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **Corpos plurais, Cânones plurais: efeitos de políticas de reestruturação, legitimação e ampliação do campo universitário e do campo de formação literária no Brasil**. 2022. 349p. Tese [doutorado]: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Novos corpos passaram a constituir o espaço universitário brasileiro nas últimas décadas, resultado da luta de diferentes movimentos sociais localizados nas fronteiras institucionais. Nesta pesquisa, constrói-se a perspectiva de que os movimentos ocorridos na sociedade, a partir dessas alterações, caracterizam, ao menos, duas diferentes ondas de inserção dos sujeitos na Academia. Em ambas, o sujeito periférico com acesso à formação universitária altera sua posição em relação à sociedade e ao espaço ao qual pertence; na *primeira onda*, examina-se como as propostas de inovação curricular, somadas às demandas constituídas pela presença ainda reduzida do *Outro*, operam mudanças em uma esfera mais individual do que coletiva, na qual o posicionamento do sujeito é mais regulado pelas formas de enquadramento da própria instituição; na *segunda onda*, analisa-se que a presença massiva do *Outro,* somada às lutas empreendidas durante a primeira onda, permite avanços na discussão sobre o processo de formação literária em que estes sujeitos se constituem. Para compreender o modo como são propostas reestruturações no campo universitário e como os sujeitos em formação produzem posicionamentos em relação ao campo literário navegando nestas diferentes ondas, realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes de quatro diferentes Universidades Federais do país: UFGD, Unila, Unilab e Unipampa. A partir da reestruturação universitária estabelecida no início dos anos 2000 por meio do REUNI (2005), estes espaços formativos elaboraram currículos para a área de Letras em que se projetava a ampliação do entendimento sobre o campo literário, incluindo a produção constituída por grupos minoritários como negros, gays, mulheres, indígenas e presidiários. Mapeadas as alterações projetadas institucionalmente, analisamos como os sujeitos em formação constroem discursos sobre o processo formativo no qual estão inseridos e o modo como se posicionam no interior do campo literário na luta por expansão e por legitimação de produções literárias que digam respeito a suas próprias identidades e representações raciais, de gênero ou de classe social. Nossos esforços para compreender o resultado produzido nestes espaços formativos ao longo da última década nos levam a dados de suma importância para o incontornável debate, de forma mais ampla, sobre a necessária consolidação de políticas públicas educacionais voltadas à expansão e à qualidade do ensino superior, e, de modo mais específico à área de Letras, à ampliação do campo literário, bem como a atualização de seus cânones como ferramentas fundamentais à legitimação de diferentes representatividades sociais. Defende-se a tese de que a inserção de novos corpos e novos cânones potencializa a construção da identidade dos sujeitos e lhes possibilita se posicionarem politicamente de forma mais organizada na luta por direitos sociais, econômicos e culturais no interior da Instituição de Ensino Superior brasileira.

Palavras-chave: Literaturas. Ensino. Acesso à educação. Cultura. Movimentos sociais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **Plural Bodies, Plural Canons:** effects of restructuring and legitimation policies and of the expansion of university field and literary education field in Brazil. 2022. 349p. Tese [doutorado]: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

New bodies have come to constitute the Brazilian university field in recent decades, effect of the struggle of different social movements located on institutional boundaries. In this research, it is built the perspective that the movements that have taken place, due to these changes, point out, at least, two different *waves* of insertion of individuals in the Academy. In both, the peripheral individual with access to university education change his position in relation to the society and to the space to which he belongs. *In the first wave,* it is examined how curriculum innovation proposals, in addition to demands constituted by the still reduced presence of the *Other,* bring about changes in a more personal than collective sphere, in which the placement of the individual is more regulated by the forms of framing of the institution itself. *In the second wave,* it is analyzed that the massive presence of the *Other,* in addition to struggles undertaken during the first wave, allows advances in the discussion about the process of literary education in which these individuals are constituted. To understand the way in which restructurings are proposed in the university field and how the individuals in educational training produce positions in relation to the literary field, we conduct, *surfing the different waves*, semi-structured interviews with students from four different Federal Universities around the country: UFGD (Federal University of Grande Dourados), Unila (Federal University of Latin-American Integration), Unilab (University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony) and Unipampa (Federal University of Pampa). From the university restructuring established in the early 2000s through REUNI (Restructuring and Expansion of Federal Universities, 2005), these formative spaces elaborated curriculums for the areas of Language and Literature in which the expansion of understanding of the literary field was projected, including production made by minority groups such as blacks, gays, women, indigenous people and prisoners. Institutionally projected changes mapped, we analyzed how individuals in educational training build discourses about the formative process in which they are inserted and how they position themselves within the literary field in the struggle for expansion and for legitimation of literary productions that concern their own racial, gender or social class identities and representations. Our efforts to understand the result produced in these formative spaces over the last decade lead us to data of supreme importance for the unavoidable debate, in a wider basis, about the necessary consolidation of public educational policies aimed at the expansion and quality of higher education and, more specifically, at the Language and Literature area and at the expansion of the literary field, as well as the updating of its canons as fundamental tools for the legitimation of different social representations. It is argued that the insertion of new bodies and new canons potentialize the construction of the individuals' identity and allows them to take a more organized political position in the struggle for social, economic and cultural rights within the Brazilian Higher Education Institution.

Keywords: Literatures. Teaching. Access to education. Culture. Social Movements.

RESUMEN

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **Cuerpos plurales, Cánones plurales**: efectos de políticas de reestructuración, legitimación y ampliación del campo universitario y del campo de formación literaria en Brasil. 2022. 349p. Tese [doutorado]: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Nuevos cuerpos pasaron a constituir el espacio académico brasileño en las últimas décadas, resultado de distintos movimientos sociales que se posicionaban en la frontera de las instituciones. En esta investigación, se construye la perspectiva de que los movimientos ocurridos en la sociedad, justo a partir de esas mudanzas, caracterizan al menos dos distintas olas de inserción de los sujetos en la Academia. Una y otra revelan, es cierto, que el sujeto periférico con acceso a la formación universitaria altera su posición en relación a la sociedad y al espacio a que pertenece; en la *primera ola*, se verifica como las proposiciones de innovación curricular, sumadas a las demandas constituidas por la presencia aún reducida del *Otro*, opera cambios en una esfera más individual que colectiva, en la cual el posicionamiento del sujeto es más regulado por las formas de encuadramiento de la propia institución; en la *segunda ola*, se analiza que la presencia masiva del Otro, sumada a las luchas ya emprendidas mientras se daba la *primera ola*, permite avanzos en la discusión acerca del proceso de formación literaria en que estos sujetos se constituyen. De modo a comprender como las proposiciones de reestructuración en el campo universitario y como los sujetos en formación producen posicionamientos en relación al campo literario mientras *navegan en esas distintas olas*, realizamos entrevistas semiestructuradas con estudiantes de cuatro Universidades Federales de Brasil: UFGD, Unila, Unilab y Unipampa. Desde la reestructuración universitaria establecida en los primeros años de 2000 por intermedio del proyecto federal REUNI estos espacios formativos elaboraron currículos para la carrera de Letras en los cuales se proyectaban la ampliación del entendimiento acerca del campo literario, o sea, se incluye en ese campo la producción literaria hecha por grupos minoritarios como mujeres, negros, LGBTQIAP+, pueblos originarios y presidiarios. Mapeadas las mudanzas proyectadas institucionalmente, investigamos como los sujetos en formación construyen discursos acerca del proceso formativo en el cual están inseridos y la manera como se posicionan en el interior del campo literario en la lucha por expansión y legitimación de producciones literarias que les digan respecto a sus propias identidades y representaciones, sea de raza, género o clase social. Nuestros esfuerzos por comprender el resultado producido en estos espacios formativos en la última década nos llevan a dados sumamente relevantes para el imprescindible debate, de forma amplia, acerca de la necesaria consolidación de políticas públicas educativas a la expansión y a la calidad de la educación superior en Brasil; de modo especial, en el debate que importa a la carrera de Letras, se discute la ampliación del campo literario, así como la actualización de sus cánones como herramienta fundamental para la legitimación de distintas representatividades sociales. Se defiende la tesis de que la inserción de nuevos cuerpos y nuevos cánones potencializa la construcción de la identidad de los sujetos y les posibilita posicionarse políticamente de manera más organizada en la lucha por derechos sociales, económicos y culturales en el interior de las Universidades brasileñas.

Palabras-clave: Literaturas. Enseñanza. Acceso educacional. Cultural. Movimientos sociales.

Lista de Ilustrações

FIGURA 1 - LANÇADO EM 2000 PELA LABORTEXTO EDITORIAL....70
FIGURA 2 - REEDIÇÃO DO LIVRO CAPÃO PECADO, EDITORA OBJETIVA....70
FIGURA 3 - PRIMEIRA CAPA DA REVISTA CAROS AMIGOS LITERATURA MARGINAL, 2001. 71
FIGURA 4 - SEGUNDA CAPA DA REVISTA CAROS AMIGOS LITERATURA MARGINAL, 2002 71
FIGURA 5 - TERCEIRA CAPA DA REVISTA CAROS AMIGOS LITERATURA MARGINAL, 2004....72
FIGURA 6 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL". PAINEL COM AS CAPAS DA REVISTA "LA RESISTENCIA"....86
FIGURA 7 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL" - MANUAL ÀS FAMÍLIAS 87
FIGURA 8 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL" - PUBLICAÇÕES 87
FIGURA 9 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL" - PUBLICAÇÕES 88
FIGURA 10 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL"....88
FIGURA 11 - CAROLINA MARIA DE JESUS EM FOTO FACILMENTE ENCONTRADAS NO GOOGLE. O LENÇO NA CABEÇA E A IMAGEM DA FAVELA COMO CARACTERIZAÇÃO DE SUA PERSONA LITERÁRIA 92
FIGURA 12 - CAROLINA MARIA DE JESUS NA CAPA DO LIVRO TRADUZIDO PELO LABORATÓRIO DE TRADUÇÃO DA UNILA, PUBLICADO PELA UNIVERSIDADE DOS ANDES 93
FIGURA 13 - CAPAS DE QUARTO DE DESPEJO PUBLICADAS NO BRASIL 94
FIGURA 14- PESSOAS DE 15 A 29 ANOS DE IDADE, COM NO MÁXIMO ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO, QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA OU CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OU DE PRÉ-VESTIBULAR, POR MOTIVO DE NÃO FREQUÊNCIA 114
FIGURA 15 - NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO REGIONAL 116
FIGURA 16 - MURAL DE CAROLINA DE JESUS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) 240

Lista de Abreviaturas e Siglas

EM – Ensino Médio

IES – Instituto de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAMC – Letras Artes e Mediação Cultural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

PREFÁCIO 27
1 CORPOS COMO ONDAS 59
1.1 A primeira onda (e reação): a luta nas fronteiras 59
1.2. A segunda onda: contestação e institucionalização 82
2 UNIVERSIDADES 103
2.1 Universidades Federais no Brasil: tsunami e ressaca 104
2.2 Histórias e sujeitos 118
2.3 Permanência, gestão e oportunidades 136
3 PROPOSTAS 161
3.1 Unila 163
3.2 Unilab 171
3.3 Unipampa 182
3.4 UFGD 192
4 LITERATURAS 209
4.1 O direito à pluriliteratura 212
4.2. A literatura como objeto em disputa 224
4.3 Nas fronteiras do campo: nacional, linguístico e literário 257
5 UM MERGULHO NO TEMPO E NO ESPAÇO ATUAL DA FORMAÇÃO LITERÁRIA 267
5.1. Quebra das cristalizações 268
5.2 Corpos plurais 276
5.3 Cânones Plurais 288
CONCLUSÕES 306
REFERÊNCIAS 319
Referências - Literatura e Projetos culturais 324
APÊNDICE 327
Termos de anuência 327
Roteiros utilizados para entrevista semiestruturada 330
ANEXO 343

PREFÁCIO[1]

"Viver em dois mundo diferente é uma coisa tão estranha...", foi assim que eu comecei o texto que, sem querer, mudou o rumo da minha vida.

Meu nome é Thiago Torres, eu tenho 20 anos, nasci no ano 2000, na favela do Jardim Vista Alegre, na Brasilândia, extremo norte de São Paulo, e cresci na favela do Jardim Elisa Maria, também na Brasilândia, e atualmente eu moro na quebrada em Guarulhos.

Foi quando eu resolvi fazer um desabafo no meu Facebook sobre o choque de realidade vivido por alguém que é da periferia de São Paulo e estuda na maior Universidade do Brasil, que eu fiquei conhecido na internet como o "Chavoso da Usp"[2]. A Usp sempre foi muito distante da minha realidade e, hoje, depois de tá estudando lá há três anos, de ter passado por várias experiências cabulosa e também adquirido bastante conhecimento, eu consigo entender muito melhor o porquê disso, porque o ensino superior, a educação como um todo, são tão distantes de nós.

A verdade, mano, é que as periferias de São Paulo são espaços de segregação da periferia da população negra e pobre. Quando eu falo que elas e o centro são dois mundo diferente, eu não tô exagerando muito. Se a gente pegar, por exemplo, o índice de desenvolvimento humano de diferentes regiões de São Paulo, a gente vai ver que em Moema, por exemplo, um bairro nobre da região central, é de 0,961, um IDH maior do que o da Noruega, da Suíça, da Dinamarca... Se a gente pega o IDH de Marsilac, por exemplo, no extremo sul, é 0,701, menor do que vários países pobres no mundo, incluindo Suriname, a Líbia, o Líbano. E nada disso é por acaso.

Na realidade, só o centro e o centro expandido de São Paulo foram pensados. As regiões periféricas, principalmente as mais extremas, como a própria Brasilândia ou Guaianazes, ou Grajaú, foram ocupadas; ocupadas principalmente por migrantes nordestinos pobres, em sua maioria negros e negras, que vieram pra São Paulo em busca de melhores condições de vida. E, na realidade, foram essas pessoas que levantaram essa cidade, que transformaram ela na maior metrópole da América Latina, que mantêm ela funcionando até hoje, mas não têm acesso a nada do que elas próprias construíram, produziram. Foram essas

---

[1] TORRES, T. Eu quero a periferia na USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r8aP8yDC9eE>. publicada em 21/10/21. Acesso em 27 out. 2021.

[2] A postagem mencionada encontra-se disponível em <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1234489606714949&set=p.1234489606714949>.

pessoas que construíram a Universidade de São Paulo. Foram elas que levantaram todos os prédios da Avenida Paulista, o Teatro Municipal, a Sala São Paulo.

Mas essas pessoas não frequentam esses espaços. Elas não têm acesso ao que elas próprias construíram. Elas só saem da periferia para ir ao centro trabalhar. Trabalhar e manter esses espaços em funcionamento. Elas saem de suas periferias, pegam duas horas de transporte público sucateado, caro e chega no centro só pra trabalhar.

Por isso que eu acho que minha entrada na USP foi tão significativa não só pra mim, mas pra minha família, pra minha classe, pra minha ancestralidade, porque representou uma quebra nesse ciclo. Eu, filho de migrantes nordestinos – minha mãe é de Pernambuco, meu pai é do Piauí –, comecei a ir no centro de São Paulo não só pra trabalhar, mas pra estudar, pra me intelectualizar, pra adquirir conhecimento e pra estudar do lado dos filhos da elite paulistana. Do lado dos filhos dos políticos, dos ministros, dos juízes. E eu, sem nenhuma vergonha, filho de uma faxineira.

Só que eu não acho que as minhas conquistas individuais sejam suficientes. É lógico que eu me sinto muito feliz de tá estudando na USP, mas eu não consigo me sentir totalmente contemplado toda vez que eu entro lá dentro e não encontro tantas pessoas parecidas comigo estudando lá. Enquanto, onde eu moro, a maioria das pessoas se parece comigo, né? E é muito doido você sair da sua casa, olhar pro seu bairro, e vê um cenário, tá ligado? Aí você pega duas horas de busão, de metrô, chega em outro lugar, mano, e vê uma outra realidade.

Quando eu saio do meu bairro, eu vejo um reflexo do que é esse sistema. Eu vejo bares lotados de trabalhadores cansados, eu vejo jovens, da minha idade com mochila nas costas, fazendo entrega pra essas empresa de aplicativo que exploram eles. Eu vejo jovens com a minha idade, e com a minha aparência, usando drogas de forma inconsequente – e vendendo também. Jovens da minha idade, com a minha aparência, inocentes, sendo agredidos pela polícia. Eu sempre gosto muito de citar os Racionais e na música "Fim de Semana no Parque" eles falam um trecho que é assim: "*Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo/ pra molecada frequentar nenhum incentivo/ O investimento no lazer é muito escasso/ O centro comunitário é um fracasso/ Mas aí se quiser se destruir está no lugar certo/ Tem bebida e cocaína sempre por perto (...)*". Ou seja, não tem oportunidades. Tem, sim, muita gente querendo espaços de lazer, de cultura, de educação, pra desenvolver suas habilidades, suas capacidades, mas elas não encontra oportunidade pra isso. E, não por acaso, a maioria das pessoas envolvida nesse cenário, são negras.

Já quando eu chego no Butantã, onde fica a USP, o cenário é totalmente diferente. Lá eu vejo prédios luxuosos, carrões, casas bonitas. E a maioria das pessoas, envolvida nesse

cenário, são brancas. Essas pessoas que vive nessa realidade têm todas as oportunidades nas mãos delas. Elas já nascem com o futuro trilhado, com a trajetória de sucesso traçada. E vê toda essa desigualdade, de perto, diariamente, é muito doloroso.

Foi justamente essa dor que eu tentei retratar ali naquele texto que viralizou. Não só a dor, né, mas a esperança também. Uma grande esperança me move. A esperança de que a gente vai sim conseguir superar todas essas condições horríveis que eu mencionei aqui, mas eu entendo que isso depende da nossa organização e da nossa luta, coletivas. O que passa, primeiro, pela nossa compreensão da realidade. A gente precisa, primeiro, compreender o funcionamento desse sistema, como ele surgiu, como ele se desenvolveu, como ele se mantém, e, para onde a gente quer ir, né, para conseguir realmente mudar essa realidade.

E é justamente para que a gente consiga responder essas perguntas, que a educação e o conhecimento é negado a nóis. É justamente por isso que eu, alguém que conseguiu contrariar as estatísticas e furar a bolha, uso o meu alcance, uso o meu canal na internet, para dialogar diretamente com os meus. Instigar neles o gosto pela leitura, pelo estudo, pela política. E também ajudar eles a construir uma autoestima. A gente que é pobre, que é preto, não é ensinado a se amar, a se ver como alguém valioso, cheio de potência, né, pra fazer um monte de coisa. Eu acredito muito que conhecimento é poder e, como já falava Paulo Freire, “A educação sozinha não vai mudar o mundo, mas ela vai transformar as pessoas e as pessoas vão transformar o mundo”.

Nós, pretos, periféricos, trabalhadores, pobres, mais do que ninguém, a gente precisa transformar esse mundo. Se não, eu não sei nem se ainda vai ter um mundo pra gente deixar pras próximas gerações.

Valeu.

Thiago Torres – Chavoso da USP

Novembro de 2020

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL METODOLÓGICO

— Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana.

(Machado de Assis. *A igreja do Diabo*.)

A elaboração da tese e a construção do meu próprio conhecimento ao longo dos últimos anos fizeram com que não pudesse começar o texto de outro modo a não ser apresentando quem sou e sobre o papel que represento enquanto sujeito que discute literatura, representatividade e identidade no espaço universitário. Misturam-se neste trabalho diferentes informações sobre minha trajetória, a história da qual faço parte, minha ancestralidade, minha orientação acadêmica e os posicionamentos políticos que assumi. De muitas maneiras, essa tese é fruto da trajetória que iniciei em 2007, mas só pude constatar essa feliz coincidência nos últimos meses de elaboração da escrita. Como afirma Said (2005), o intelectual vive uma complicada relação entre os mundos privado e público, sendo impossível se inserir em um e esquecer o outro.

Enquanto figura representativa, sou estudante negra da escola pública brasileira. Primeiro, iniciei minha formação básica no ensino regular municipal e estadual; nos últimos anos do Ensino Médio, optei pela formação no antigo curso de Magistério, também na escola pública, em uma das unidades do CEFAM[3], no interior de São Paulo. Entrei no magistério menos por conhecimento dos objetivos do curso e mais pela oportunidade de estudar e contar com um auxílio financeiro, sem precisar me dividir entre trabalhar e estudar ao longo do Ensino Médio, que seria o destino certo para ajudar no custeio de casa. Logo em seguida, ingressei na graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) na Universidade de São Paulo (USP), bacharelado e licenciatura, e me tornei a primeira universitária da família, filha de pais semiescolarizados. Desse caminho, vieram os

[3] CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, projeto extinto em 2005. A unidade em que me formei está localizada na cidade de Taquaritinga/SP.

interesses pela pesquisa, que me fizeram passar pelo Mestrado e, atualmente, pelo Doutorado na área de Educação. Isto significa, como antecipa o prefácio, que também vivo em dois mundos. Sou uma capa de algodão com franjas de seda.

Ocupo espaço entre os dois mundos, mas ao mesmo tempo estou distante do universo que apresenta o Chavoso da USP. Diferente do que ele vivencia nos dias atuais, a USP que me recepcionou em 2007 era ainda mais elitizada. Mais do que isso, para além da USP, poucas oportunidades existiam para quem desejava cursar o ensino superior no Brasil, principalmente um alguém vindo de origens similares à nossa: pobre e periférica. Os anos 1990 ampliaram o acesso à Universidade, mas esse movimento continuava atendendo ao mesmo público-alvo a quem se destinavam as vagas universitárias até então. Os poucos que furavam a bolha, nunca de modo massivo, chegavam timidamente à universidade. Foi assim que eu cheguei, por exemplo, em 2007, tímida.

De muitas maneiras, isso significa que, ao ocupar o espaço não destinado a figuras como eu, também não encontrava ali formas de ser/sentir-me representada. Porém, naquele momento, o ingresso ao espaço universitário por si só cumpria uma função individual (e bastante calcada em um discurso meritocrático) de garantir a sujeitos como eu a oportunidade de formação que muitos nunca sequer sonharam. Como resultado inicial do ingresso, segui na carreira de Letras movida pela paixão e pelo fascínio que nutria pelo universo literário e pelo orgulho de poder fazer parte de uma das maiores Universidades da América Latina.

O que entendi alguns anos depois – e muito desse entendimento se deu por meio do conhecimento adquirido pelos estudos realizados na produção da pesquisa – foi que as dificuldades enfrentadas ao longo do processo formativo não eram frutos necessariamente de um déficit individual que eu possuía por ser quem sou, mas consequências de um projeto formativo que não incluía identidades como a minha em sua concepção curricular. Durante o primeiro ano de formação na Letras (USP), foi comum ouvir discursos de professores que diziam que, para nós, graduandos, seria necessário saber, no mínimo, três línguas ao terminar o curso. Minimamente aprender francês. Espanhol e inglês era pressuposto que sabíamos antes de ingressar no curso, *obviamente*. Eu entendia e aceitava esse discurso. Fazia sentido para mim. Eu era obrigada a correr atrás do atraso e não o contrário. De fato, é muito mais enriquecedor ser um sujeito formado em Letras que tenha o *mínimo* conhecimento em diferentes línguas, que consiga fazer transposições linguísticas entre elas, tenha arcabouço teórico para fazer paralelos entre diferentes literaturas. Se viajado, ainda melhor. Assim, citar obras literárias a partir de referências de viagem ou então apresentar a exata pronúncia do

nome do autor ou de determinado trecho não traduzido na obra se tornava um sonho a partir da construção daqueles discursos. Entretanto, este era um tipo de sonho para poucos entre nós, porque muitos colegas que dividiam o espaço formativo comigo compartilhavam desses traços (saber diferentes línguas, ter viajado a diferentes países, ter acessado diferentes literaturas etc.) e estavam ali *apenas* para aprofundarem seus conhecimentos, sem precisar sonhar ou correr atrás de um tempo (ou conhecimentos) "perdidos".

O discurso válido e construído a partir de ideais formativos bastante generosos ("ser um professor ou uma professora de Letras melhor preparado/a"), no entanto, carregava pressupostos preconceituosos e excludentes que eu não tinha condições à época para considerar. Um deles é o de que este tipo de discurso historicamente não se preocupa em incluir diferentes sujeitos no ambiente formativo, e pauta sua discussão sobre o que deva ser essencial ao curso a partir de determinados critérios e objetivos que só podem ser atingidos por uma pequena parcela dos sujeitos na sociedade brasileira. Ou seja, ainda que fosse massivo o ingresso de grupos pobres, negros, periféricos etc. na universidade à época – o que ainda não era – sua inserção seria pouco ou nada considerada, dado que os pressupostos formativos seguiam voltados às condições materiais (tanto no sentido de acesso material quanto no de acesso cultural) possibilitadas a um pequeno grupo social que conseguiria dar conta de tempo e dinheiro para alcançar o "mínimo" estabelecido para uma boa formação. Além disso, seguia sendo valorada uma cultura de fora, que nunca os (nos) incluía enquanto possíveis produtores de conhecimento e/ou cultura. Nosso lugar de origem, nossa língua, nossos costumes não seriam produtivos para o que um professor de Letras ideal "deva saber". Assim, por mais que eu me esforçasse, eu não conseguiria ser o sujeito que se forma na área de Letras falando três línguas, tendo viajado vários países e lido literatura "apropriada" com a pronúncia adequada. Ao finalizar o curso, em 2012, eu tinha dificuldades com a língua alemã (minha opção de habilitação junto ao português), nunca havia pisado fora do estado de São Paulo e só acessava obras em língua espanhola porque havia feito um curso gratuitamente na escola em que estudei ainda no ensino médio. Além das dificuldades na própria aquisição de conhecimentos, paralelamente havia problemas financeiros que impediam o acesso a determinados livros de referência (os quais não podiam ser retirados da biblioteca), ao transporte para locais culturais – porque mesmo quando eu sabia que a entrada era gratuita, a maioria desses espaços ficava no centro da cidade de São Paulo, ou seja, distante geograficamente –, entre tantas outras oportunidades não vivenciadas devido a condições materiais que eu não possuía. Por tal razão, em todos esses anos na Universidade, foram

poucos os meses em que eu pude me dedicar somente aos estudos, sem ter que me dividir entre estudar e trabalhar para dar conta do meu próprio sustento.

Minha história não é incomum ou muito menos surpreendente demais e de nenhuma maneira tem função emotiva nesta introdução. O que pretendo relatar é como a minha própria passagem pela universidade foi carregada de condições que dificultavam o acesso ao conhecimento e de qual modo o próprio conhecimento era pouco representativo a sujeitos como eu. O ensino de literatura na graduação era bastante voltado ao cânone literário. Não que eu não tenha tido contato com outras literaturas nesta época; até aconteceu, ocasionalmente: em uma das disciplinas não obrigatórias[4] de literatura brasileira tive a oportunidade de ler Caio Fernando Abreu e Raduan Nassar[5], que trouxeram narrativas bastante diferentes das que eu estava acostumada a encontrar; em outra disciplina de ensino de literatura (na FFLCH), tivemos aula sobre literaturas africanas. Depois de alguns anos lá dentro, descobri por fim que havia um grupo – pequeno – de professores que trabalhava com a temática das literaturas afro-brasileiras, ou, como carinhosamente são chamados, os professores de "africanas". Muito dessa mudança foi resultado da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim, a USP adaptou o currículo para preparar seus licenciados a partir dessa temática. Foi a partir de algumas dessas aulas que eu passei a entender minha própria negritude. Embora filha de um negro retinto, o fato de ter sido embranquecida pelo lado materno fazia com que eu me apartasse desse entendimento de negritude em mim. Lélia González afirmava que "(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista."[6] Poder, hoje, afirmar-me enquanto mulher negra é fruto desse processo construtivo na Universidade.

Porém, mesmo o processo de construção da minha identidade ainda se condicionava a partir do espaço hegemônico que a Universidade impunha. Nessa época, os corpos ainda eram fortemente controlados – as roupas adequadas para estar na universidade, o cabelo adequado

[4] A disciplina "Literatura Brasileira", à época em que me graduei, era composta por 7 diferentes módulos semestrais, dos quais apenas os quatro primeiros eram disciplinas da grade obrigatória. Quando tive contato com os autores citados, cursava a disciplina Literatura Brasileira VII.

[5] Somos cientes de que os autores possuem características do cânone hegemônico, porém, destoavam das leituras e dos autores e das autores majoritariamente abordados à época.

[6] Biógrafos de Lélia, Flávia Rios e Alex Ratts, afirmam que a frase, tão usada pela autora, era inspirada na famosa máxima de de Simone de Beauvoir ("Não se nasce mulher, torna-se mulher."). A modificação surge a partir da experiência do racismo, que atravessa as vivências por meio das relações raciais e sociais. A frase foi recriada por Neuza Sousa Santos no livro "Tornar-se Negro" e reutilizada por Lélia de forma a discutir atributos ligados à cor, raça e gênero.

para assistir aula, a linguagem ideal etc. O controle do corpo também correspondia a uma tentativa de integração junto a um grupo que não era o meu e ao qual eu não teria pleno acesso por não possuir os meios materiais para isso. Essa é outra característica fundamental que me diferencia bastante da figura que representa o Chavoso atualmente, porque ele marca sua identidade, assim como tantos outros sujeitos dentro da USP, por meio da vestimenta, do cabelo, do vocabulário. Para nós, que viemos antes, a sensação (e aqui é uma sensação e não uma análise do que ocorre no interior da USP) é a de que quem vem "de fora" já não tenta, como nós tanto tentamos, timidamente, se camuflar entre a maioria.

Por fim, resta dizer que a própria USP representa a universidade considerada tradicional no Brasil. Tradicional não apenas devido a sua longevidade, mas dado o histórico de formação da própria instituição, os sujeitos que a organizam, os sujeitos que fazem parte daquele grupo e a própria localização geográfica, bastante centralizada se considerarmos a capital São Paulo. De nenhum modo pretendo simplificar o sentido de tradicional aqui ou ao longo da tese: são complexos os traços desse tradicionalismo e discutir suas propostas nos instiga a uma nova investigação. O que importa, nesse momento, é entender que, ainda que tradicional, e muitas vezes conservadora no modo como constrói seu currículo, como constitui seu corpo docente, como consolida programas de inclusão universitária, por exemplo, a USP também oferece espaço para que se constituam discursos divergentes, como idealmente se propõe no fazer científico de excelência, o que nos permite, inclusive, contestar o que lá dentro é produzido ainda que sejamos parte da Instituição.

Como apontei antes, mesmo que tardiamente, fui descobrindo outros lados dentro da FFLCH que possibilitaram o entendimento de minha própria identidade e permitiram que eu contestasse a falta de maior representatividade no interior daquele espaço. Ao mesmo tempo em que eu, timidamente, ingressava no curso de Letras, a pesquisadora Érica Peçanha Nascimento iniciava o doutorado no prédio ao lado, na área de Antropologia, durante o qual escreveu um trabalho de referência para a área de Literatura marginal, a tese: *É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana* (PEÇANHA, 2011). No mesmo ano, Sérgio Vaz organizava a primeira *Semana de Arte Moderna da Periferia*, e Ferréz já havia publicado as três capas históricas sobre literatura marginal na Revista Caros Amigos. Os olhos de diferentes pesquisadores estavam voltados ao movimento literário que acontecia na periferia da cidade de São Paulo e aos poucos se espalharia para outras periferias em diferentes locais do país, como Belo Horizonte, Recife, Brasília. O campo literário estava em ebulição enquanto eu me mantinha aparentemente enquadrada em minha nova vida universitária. Eu

vivia em São Paulo desde 2007, mas a primeira vez que fui a um sarau na periferia foi em 2019.

Os movimentos literários que aconteciam nas periferias (enquanto eu tentava me camuflar entre aqueles que facilmente se identificavam com o espaço universitário) estavam distantes das discussões sobre literatura que ocorriam na graduação. Em geral, o "diferente" era um debate que encontrava melhor aceitação no campo da pesquisa e da investigação. Como resultado da agitação do campo literário (e social), da criação de novas universidades e da contratação de jovens professores universitários que recém haviam construído pesquisas sobre esse objeto "diferente", vimos emergir currículos de formação literária, na área de Letras, que reordenavam os interesses em questão, propondo reformas no sentido de legitimar produtos literários até então afastados da Universidade. Esse movimento não englobou apenas a literatura marginal, ainda que seja ela símbolo de extrema relevância no período. O movimento de reformas propôs que se pensasse literatura a partir de diferentes perspectivas ideológicas, sociais e históricas, apontando o silenciamento de figuras na produção, na recepção e, enquanto personagens, no interior da literatura considerada canônica. Desse modo, a literatura produzida por negros, por mulheres, por indígenas, por presidiários, por homossexuais; de forma oral, em batalhas de *slam* ou em saraus; em editoras quase sempre caseiras, contestando o cânone, reconhecendo a decolonização; enfim, narrando histórias ordinárias com personagens *estranhos* ao universo fictício tradicionalmente aceito, por meio de tantas formas e performances pouco ou nada legitimadas pela instituição universitária, conquistaram espaço em novos currículos de Letras.

Ainda hoje, entendo que tratar sobre literaturas pouco – ou nada – legitimadas, estando no interior de uma Universidade considerada tradicional, é um dos grandes pilares desse trabalho, porque também é um de seus maiores desafios. Desde que iniciei a pesquisa, diversos foram os discursos que tentaram deslegitimar, direta ou indiretamente, o meu processo enquanto pesquisadora, o meu objeto de pesquisa ou então "isso" que se pretende reconhecer enquanto literatura. Minha graduação, alicerçada pelo amor aos livros e dedicação à crítica literária alemã – tanto que busquei até mesmo aprender a língua para beber direto em suas fontes – fizeram com que eu concordasse, repensasse e resistisse muitas vezes ao modo como o objeto, a hipótese e a forma da tese seria escrita, lutando contra as mudanças que o próprio processo investigativo me impunha. Por esses motivos a escrita pessoal nessa introdução se mostrou fundamental: foi preciso passar por um movimento de mudança interna

para compreender os limites que eu, enquanto pesquisadora, teria para propor como discussão um campo de formação literária inovador e desconhecido para mim.

Mesmo que atualmente seja mais comum ter no debate em sala de aula a importância da literatura negra, da literatura periférica-marginal, da literatura produzida por mulheres, por indígenas, produzida no cárcere, não era essa a realidade que eu vivenciei entre os anos de 2007 e 2012, e creio que muitos que leiam essa pesquisa compartilhem comigo dessa condição. Embora de grande importância para o sujeito que me constitui hoje, o processo formativo que vivi não considerava a reformulação do ensino de literatura a partir de demandas sociais específicas de grupos minoritários, o que quer dizer que estive por muito tempo distante de uma formação literária em que eu me reconhecesse enquanto sujeito social legitimado. Produzindo a pesquisa do interior de uma Universidade considerada tradicional, também compreendia desde o princípio nossas limitações para a investigação nessa temática. Discutir o espaço formativo a partir de outras produções literárias e a presença de sujeitos sociais que por muito tempo foram alijados da formação acadêmica incluía alguns desafios, como a forma de tratamento do tema, a legitimação literária de produções marginalizadas no interior da Academia e a compreensão de como a formação literária reverbera em questões identitárias e representativas para estudantes. Por essa razão, parece fundamental circunscrever o leitor no contexto em que a pesquisa foi sendo elaborada ao longo dos anos, dado que a construção de nosso viés crítico sobre o assunto também foi sendo forjado a partir de novos encontros e outras leituras nesse período. Um dos pontos mais relevantes diz respeito ao título provisório da tese[7], em que era utilizado o termo literaturas **"não-canônicas"** para definir o grupo de literaturas que estava em contraposição às literaturas plenamente aceitas e habitualmente estudadas em espaços formativos tradicionais. A partir da avaliação dos primeiros resultados de pesquisa, com o julgamento da banca de qualificação, a orientação de alterações no encaminhamento do método e a colaboração de suma relevância da professora Lucía Tennina durante o período de intercâmbio na Universidade de Buenos Aires (UBA)[8], compreendi que ao empregar a terminologia "literaturas **não-canônicas**", deixava transparecer uma visão negativa do próprio objeto literário que encontrava na

[7] Apresentamos o relatório de qualificação em banca no dia 19 de março de 2019, cujo título era *O papel das Universidades Públicas na relação com as literaturas de fronteira: novas perspectivas de ensino ou a manutenção de um cânone?*

[8] Entre agosto e outubro de 2019, realizei o doutorado-sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA), com a co-orientação da professora Lucía Tennina. A mobilidade foi financiada com bolsa do Programa realizado através do convênio entre a Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional / USP International Cooperation Office e a Red de Macrouniversidades de América Latina y Caribe.

Academia sua legitimação. Essa inconsistência na construção do discurso de legitimação dos novos discursos literários, fruto de minha própria identidade, é revista nesta versão e com mais detalhes ao longo da tese.

Nesta introdução, tento reproduzir o desenho de como a tese foi se forjando ao longo do tempo e a partir de condições históricas e políticas em que eu estava e estou inserida. Obviamente, também a partir da minha identidade, apresentada anteriormente, e dos limites impostos pelas condições formativas em que eu construí meus conhecimentos sobre literatura. Assim, ao longo da tese, além do meu papel enquanto pesquisadora, na análise dos dados recolhidos ao longo desses cinco anos em que a pesquisa se construiu sobre a observação desses novos fenômenos e propostas de formação literária na Universidade, simultaneamente, será inevitável que o meu papel enquanto aluna de um curso tradicional de Letras não atravesse o meu discurso.

Os sujeitos-entrevistados são alunas e alunos dos cursos de Letras, em formação ou egressos, escolhidos a partir de uma seleção prévia baseada nas condições socioeconômicas de cada um, dado que nos interessa conhecer a relação dos sujeitos periféricos com a discussão sobre produção literária realizada ao longo do processo formativo. Os professores e as professoras que coordenam os cursos de Letras selecionaram os sujeitos por meio dos relatórios do processo de ingresso ou por conhecerem diretamente o histórico desses estudantes. Precisamos colocar em discussão o fato de que, ao apresentarmos os elementos de seleção dos nossos sujeitos-entrevistados, colocamos em nosso discurso alguns elementos constitutivos de nosso lugar de enunciação: nossas escolhas demarcam traços do campo individual, social e ideológico que constroem nossa pesquisa. Isso significa que a nossa atividade, enquanto sujeitos-entrevistadores e sujeitos-pesquisadores, iniciou-se antes mesmo de conhecer os sujeitos escolhidos para as entrevistas. O modo como caracterizamos quais seriam os *campi* investigados, quais os *sujeitos-alvo* e quais as *perguntas* que norteariam as entrevistas deixa transparecer ao leitor parte de quem somos.

A tese se constitui, majoritariamente, de identidades. Em destaque estão os sujeitos em formação em cursos de Letras que propõem reformas no ensino de literatura. São eles e elas quem nos apresentam discursos sobre as lutas e as resistências vivenciadas no interior do campo literário a partir do questionamento de um só cânone ou do silenciamento histórico de tantas e diferentes subjetividades. Por serem essenciais à pesquisa, a opção por iniciar com uma introdução mais alongada tem como objetivo garantir maior espaço e enfoque na presença dos participantes e nas contribuições dadas por eles. Passamos a seguir por uma

revisão histórica de elaboração da tese, considerando a reelaboração de seus objetivos e suas hipóteses a partir da própria constituição do conhecimento. Logo depois, apresento os participantes da pesquisa e o referencial teórico-metodológico em que nos embasamos para sua realização para, por fim, voltarmos nosso olhar aos espaços formativos.

***

Os dois objetos em jogo nesta tese, literatura e universidade, se associam, culturalmente, a setores elitizados da sociedade brasileira. Embora se produzisse literatura em espaços periféricos, os sujeitos que a produziam eram considerados "inapropriados" para realizar tal atividade, e a literatura que de fato era aceita – e canonizada ao longo dos tempos – passava pelo crivo dos pares, dos críticos literários e dos acadêmicos. Por serem objetos elitizados, e elitizantes, quaisquer mudanças ou reformas constituídas no espaço literário ou universitário se produzem a partir de disputas no interior dos campos de poder e legitimação. Primeiro, porque há resistências. Os que ocupam a posição privilegiada, decidindo quem pode entrar ou sair do campo literário ou quem pode entrar e sair de uma instituição de ensino superior, constroem discursos para a manutenção do estado de coisas. Os que estão fora, produzem discursos no sentido de legitimar a ocupação de espaços dos quais foram historicamente alijados. Segundo, porque as mudanças institucionais são morosas. O ingresso no ensino superior depende de uma série de fatores, entre os quais, o aumento na oferta de vagas; porém, há questões que precedem, como o acesso ao ensino básico completo, por exemplo. Ainda que pareçam mínimas, demandas sociais, como a escolarização, só passaram a ser amplamente democratizadas no Brasil a partir da nova Constituição de 1988.

Por um lado, observamos como as Universidades no Brasil têm crescido de forma exponencial desde o início dos anos 1990. O investimento no Ensino Superior e a procura por formação na área derivam de duas demandas sociais em especial, o crescimento de sujeitos concluintes do ciclo básico no país e o mercado de trabalho que exige mão de obra cada vez mais especializada. Não foram apenas as Universidades públicas que cresceram, pois, segundo dados obtidos pelo Censo da Educação Superior, a oferta de vagas em universidades privadas é sempre mais substancial quando comparada à oferta em redes públicas (somando as esferas federal, estadual e municipal). No âmbito federal, em especial, esse crescimento se destaca a partir do ano de 2005, quando novos *campi* são construídos com objetivo de democratizar e interiorizar a universidade no país.

Na área de Letras, vimos crescimento e busca por formação ocorrerem também devido aos decretos de obrigatoriedade de diploma em nível superior para o trabalho docente em qualquer esfera do ciclo básico (inicial, fundamental e média). O *boom* no número de vagas em universidades permitiu que o acesso, historicamente restrito a uma pequena parcela da população brasileira, passasse a ser minimamente democratizado. A presença de campus de Universidades Federais fora de capitais estaduais também permitia novas oportunidades de permanência e aproximação com a Academia. O acadêmico saía dos centros às margens em busca de espaço e acolhimento.

Com a implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o investimento no ensino superior garantiu a criação e/ou reestruturação de 47 novos *campi* universitários espalhados por capitais, e, principalmente, semeados em cidades interioranas do país. Além do quesito estrutural, os novos *campi* serviam de espaço para que a possibilidade teórica e metodológica de criação ocorresse e, assim, pudessem ser constituídos outros currículos de formação na área de Letras. No que diz respeito à literatura, por sua vez, observa-se a presença de novas pautas curriculares, como a inserção de discussões acerca da literatura afro-brasileira, da literatura produzida por indígenas, da literatura produzida por mulheres, das literaturas vinculadas ao decolonialismo, da produção LGBTQIAP+, e da literatura produzida em contextos de encarceramento, por exemplo.

Diante desse cenário de mudanças estruturais e curriculares na formação literária de estudantes de Letras em Universidades Federais do país, surgiram questionamentos sobre quais são os resultados do processo formativo proposto por algumas dessas Universidades Federais após uma década de existência dos novos cursos de Letras e da reformulação de currículos. Considerando a proposição de reformas na área, pretendemos conhecer se há nestes currículos a proposta de reformular o ensino de literatura a partir de um viés menos tradicional e dar legitimação (por meio do discurso acadêmico) às literaturas produzidas por sujeitos marginalizados ou que estejam em disputa por espaço no campo literário. Nesse sentido, ainda nos interessamos por entender de qual maneira a representatividade ocupa lugar nesta seara.

A pesquisa se fundamenta a partir da preocupação em identificar como a(s) relação(ões) entre a produção e o ensino das literaturas, classificadas fora do cânone hegemônico, está(ão) sendo construída(s) nas fronteiras do que se espera para o gênero, para a linguagem, para as estruturas (multi)culturais, para os estereótipos, para o (multi)racial e para

as diferentes classes sociais. A partir do REUNI, e com a leitura dos currículos de cursos de Letras de Universidades que propuseram currículos reformados, selecionamos os seguintes espaços de referência para nossas discussões: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Compreendemos, de início, que está em construção, nos espaços formativos selecionados, um jogo discursivo constituído por meio de lutas e afrontamentos para elaborar estratégias enunciativas a fim de derrubar hegemonias sociais estabelecidas com relação ao que se espera estudar sobre literatura na Universidade. Na elaboração do relatório, buscávamos respostas para as seguintes perguntas: "no processo de inclusão da produção literária **não-canônica** em currículos de Letras das Universidades Federais, que hoje buscam chegar às periferias do Brasil, conseguimos identificar qual(is) tipo(s) de *relação(ões)* entre a formação acadêmica e os novos modelos de produção literária? Neste contexto, o papel do Estado, em suas práticas de governamentabilidade, visa apenas a construção de novos *campi* ou há uma preocupação em conhecer e legitimar o que se produz nestes locais? O *jogo discursivo* neste *entrelugar* se configura por meio de movimentos de resistência que se desenvolvam dentro ou fora das Universidades? E, mais do que isso, nas Universidades que têm propostas de renovação, nos cursos de Letras, de qual maneira estudantes se posicionam para discutir a aprendizagem da(s) Literatura(s) como elemento de formação para o ensino de Literatura(s)?"

Até esse ponto, acreditávamos que a construção de um novo discurso em cursos de formação em Letras que fugissem ao modelo canônico e hegemônico provocaria a constituição de novos enunciados sobre o papel da(s) Literatura(s) no contexto acadêmico. Entretanto, pensávamos que este movimento pudesse ser uma tentativa de substituição ao cânone, em que a relação de enfrentamento entre a Literatura canônica e as Literaturas "não-canônicas" revelasse fragilidades discursivas neste novo modelo de formação inicial a partir do rompimento total com o cânone tradicional. Ou seja, a partir de um rompimento com o modelo anterior, as reformas poderiam apresentar fragilidades, pois deixariam de dialogar com o Outro do mesmo modo que o cânone hegemônico deixara de dialogar com as diferentes produções literárias. Invertendo o cenário, a disputa no campo literário seria mantida, de forma que, aos estudantes de Letras, o acesso a uma noção de literatura mais complexa ainda

seria limitado, quando o interessante seria um espaço em que as diferentes possibilidades de produção literária se fizessem presentes sem a necessidade de se anularem.

Nota-se que essas perguntas, assim como a hipótese apresentada acima, como alertamos anteriormente, estão calcadas em dificuldades iniciais de compreensão da própria discussão em que tentávamos nos inserir. Ora, se tratássemos da legitimação e inserção de outras produções literárias no interior da Universidade, como poderíamos abordar essa produção por sua forma negativada?[9] Na produção de nosso próprio discurso investigativo, deixávamos traços de nosso processo formativo conservador, carregado de elementos tradicionais que, até então, impediam a compreensão de como determinadas formas enunciativas acabam por negligenciar, ainda mais, objetos de produção literária já tão subestimados socialmente.[10] Além disso, ao reler as questões de pesquisa primeiramente formuladas, verifica-se que a discussão sobre o fazer literário ocupa maior espaço do que a própria discussão sobre formação literária, a qual é o ponto central na elaboração da tese. Nesse sentido, ainda que seja uma discussão pertinente (e deva ser construída), os limites desse trabalho impedem que o campo da crítica literária em si seja mais explorado do que o campo do ensino de literatura ao longo da investigação.

De modo a compreender melhor esse cenário, optamos por fazer uma nova separação da discussão em três perguntas principais: como estudantes dos cursos de Letras de Universidades Federais constroem, discursivamente, relações entre a formação acadêmica e o estudo de produções literárias à margem do cânone tradicional? De qual modo a aproximação com o debate sobre esses novos produtos culturais constitui resultados a respeito da identidade e da representatividade desses sujeitos? Por fim, podemos afirmar que a ampliação e a construção de novos currículos de formação literária em Universidades Federais fronteiriças ensejam efeitos positivos ou negativos para o campo do ensino literário?

Mais do que entender quais são as relações construídas entre a produção e o ensino de literatura situadas à margem do que é tradicionalmente trabalhado em cursos de Letras, temos

[9] Agradecemos, especialmente, à leitura atenta e aos apontamentos realizados por Lucía Tennina, professora de Literatura Brasileira na Universidade de Buenos Aires que atuou como co-orientadora durante o doutorado-sanduíche em 2019. Seu questionamento sobre o termo "não-canônico" nos permitiu repensar o lugar em que inseríamos as produções literárias consideradas fora do cânone tradicional, e o debate sobre a formação de novos (e simultâneos) cânones literários no interior da sociedade. O termo ainda reaparecerá em algumas passagens da tese, de forma que sempre retomaremos a necessária reformulação a partir da compreensão de sua função limitadora e negativa em relação aos novos objetos literários.

[10] Essa compreensão não impede que, ao longo desta pesquisa, nos deparemos com outros enunciados que evidenciem, ao leitor, à qual formação discursiva pertencem seus autores.

como objetivo principal conhecer os efeitos da inserção curricular de literaturas que não compõem o cânone tradicional, atualmente, no processo formativo em cursos de Letras. Busca-se conhecer esses efeitos com a análise das valorações de estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES), de diferentes territórios do país, sobre o processo formativo nos cursos de graduação de que participam.

Outro ponto central da investigação é a análise de novos projetos curriculares de formação literária no Brasil. Ao analisar alternativas aos currículos tradicionais de ensino de Letras, temos como objetivos específicos relacionar a discussão sobre o ensino de literatura, representatividade e identidade no processo formativo, além de debater sobre como o processo de legitimação de outras produções literárias é percebido no interior da Academia segundo o ponto de vista dos graduandos e das graduandas. O debate no campo do ensino literário é fundamental para que se compreenda a dimensão dos resultados alcançados por novos projetos curriculares e se promova o diálogo necessário com Instituições de Ensino Superior, cujos currículos são constituídos a partir do ensino literário em sua forma mais tradicional (e, por que não dizer, mais restrita).

Entretanto, a pesquisa avança em outros caminhos e nos permite, ainda, discutir os resultados obtidos a partir do REUNI, tratando de questões pertinentes a programas de universalização do ensino superior que fizeram parte de um projeto de Brasil que, hoje, parece distante da realidade vivenciada por essas mesmas novíssimas Universidades. Esse ponto nos coloca o debate, urgente, sobre formas de se investigar como desigualdades sociais afetam a inserção e a permanência universitária em diferentes níveis e como, a partir do golpe de 2016, houve um retrocesso em relação ao investimento nessa área, o que leva à necessidade de se estudar o desgaste nas formas de incentivo, mobilidade, permanência e pesquisa em Universidades Federais atualmente[11].

Com relação à escolha do material de análise, a seleção dos discursos analisados se vincula ao desejo de que a tese contemple de forma mais global o processo formativo de estudantes dos cursos de Letras nesses espaços. Por essa razão, cremos que seria possível analisar documentos curriculares que desdobram a visão oficial do tema ou fazer um levantamento sobre quais pesquisas estão sendo empreendidas para compreender o

[11] A tese foi elaborada em plena efervescência de mudanças nos rumos políticos e ideológicos no Brasil, os quais afetaram diretamente as concepções sobre democratização do ensino, acesso universitário e tantas outras políticas públicas na área. Além de questões diretamente vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), também vivenciamos uma epidemia mundial que reconfigurou as relações sociais e o modo como se organiza a educação no país.

funcionamento dos cursos de Letras nestes *campi*. Outro viés possível seria uma entrevista com professores universitários ou com moradores de regiões que hoje abrigam estas novas Universidades, com vistas a analisar as mudanças vivenciadas com novos projetos dos cursos de Letras ou com a presença de um espaço de Educação Superior e Ciência no dia a dia de pessoas que desconheciam tal realidade. Porém, como nosso intuito principal é compreender a relação das literaturas produzidas fora do cânone hegemônico no processo de aprendizado e formação de estudantes de Letras, entendemos que a análise do discurso destes sujeitos nos permita tanto conhecer a relação com estas literaturas no processo formativo, quanto ter acesso ao modo como as políticas públicas oficialmente construídas pelos currículos e pelos projetos pedagógicos chegam às aulas, assim como ter acesso à leitura e ao entendimento constituídos em aula acerca dos planos de curso e dos objetivos de formação, previamente formatados pelos professores, e compreenderemos como ocorre o processo de recepção e inserção de estudantes na região em que estão alojados.

Além de nossas perguntas, também novas hipóteses de pesquisa se forjaram ao longo da investigação. Frente aos novos questionamentos, partimos da hipótese de que a concepção curricular e o contexto local de inserção da Universidade interferem diretamente no processo formativo discente, por meio da seleção e do conhecimento de determinadas obras literárias relacionadas a uma cultura específica, por exemplo, as quais permitem relativizar o papel de cânones literários em geral aceitos em cursos de Letras mais tradicionais. Paralelas às concepções curriculares, também as características sociais oriundas do processo de expansão e o acesso universitário parecem constituir efeitos mais significativos nos resultados da formação discursiva de cada sujeito, sendo condições que modificam a posição discursiva dos estudantes entrevistados e produzem resultados que extrapolam o currículo determinado pela Instituição em ao menos duas diferentes etapas ou *ondas de inserção*. Por fim, faz parte de nossa hipótese atual que a presença de elementos como representatividade e identidade na produção, nos debates e nos estudos sobre esses múltiplos produtos literários condicione a elaboração de enunciados que levem à constituição de novas percepções sobre o atual significado de cânone literário e as possibilidades de aparecimento de outros cânones.

É de suma importância considerar os avanços que a literatura marginal e periférica, a literatura negra, ou a literatura produzida por outros grupos minoritários, como a literatura homoafetiva, a literatura do cárcere ou a literatura indígena, por exemplo, têm consolidado nas últimas décadas, principalmente se considerarmos a presença desses sujeitos em espaços culturais, mercados editoriais e mídias especializadas. No entanto, no campo de formação em

literatura, legitimado pelo discurso institucional, esses novos discursos demoram mais tempo para ser reconhecidos, principalmente se considerarmos o histórico conservador e elitizado em que o espaço acadêmico se constitui. Por esse motivo, o cânone ocupa um lugar central em nossas discussões sobre processo formativo, não porque nos importe conhecer ou estabelecer novos critérios para definir quais autoras, autores ou obras devam ser canonizados, mas, antes, por sabermos que, no interior da Instituição universitária, o discurso de legitimidade passa pelo estabelecimento e constituição de cânones literários. Assim, o que deve ser lido – ou silenciado – no processo de formação de estudantes de Letras no Brasil se determina, necessariamente, pela formação dos cânones literários legitimados por Instituições de Ensino Superior (IES) em seus documentos curriculares, em disciplinas ofertadas e em leituras e discussões que os docentes e discentes constroem ao longo do curso na graduação, no espaço da pós-graduação e na crítica especializada.

Ao tratarmos do espaço acadêmico elitizado, retomamos necessariamente um conceito de elite econômica, a quem esse campo foi especialmente destinado na maior parte de seu desenvolvimento histórico. O crescimento no número de vagas e a oportunidade de acesso a outros sujeitos sociais não só implicou a mudança curricular, mas impactou também a hegemonia de determinadas concepções de literatura na cultura universitária, que agora divide espaço com discursos provenientes de diferentes classes e culturas sociais. Por isso, quando pensamos nos resultados obtidos com a implementação de novos currículos para formação de Letras em Universidades Federais no Brasil, não é possível descaracterizarmos que essas mudanças discursivas serão pautadas, portanto, por disputas de classe, assim como por disputas ideológicas, políticas e culturais.

Quando mudanças sociais ocorrem, certamente muitas peças se movem no tabuleiro e entendemos esse movimento como diferentes *ondas* de inserção de sujeitos que passam a ocupar e disputar espaço nos campos acadêmico e literário. Os sujeitos que participam desta investigação nos permitem observar uma parte significativa desse processo. Nossos objetos, literatura e universidade, são abordados a partir do discurso circunscrito por um grupo de estudantes que, graças aos movimentos dessa engrenagem, conseguiram espaço nestes campos formativos.

***

Dizer, não dizer e dizer novamente são formas de entendermos a construção dos discursos. Em nossa dissertação, trabalhamos com esse viés ao analisarmos a constituição de materiais curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na última etapa do ensino básico. Nosso objetivo, naquele momento, foi compreender as mudanças implementadas para o ensino de Língua materna nos últimos anos da educação básica, e delimitávamos a investigação a partir da análise de documentos curriculares publicados nos primeiros anos após o processo de redemocratização do Brasil (especificamente entre 1995 e 2014).

A partir dos dados então avaliados, foi possível compreender um avanço na produção de materiais voltados à profissionalização do professor, assim como maior oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) e oportunidades de cursos de "reciclagem pedagógica"[12] a professores da rede pública. De forma bastante resumida, o estudo anterior nos permitiu discutir como, em documentos curriculares, o entendimento da formação docente ocorre de forma desvinculada de um projeto de educação a longo prazo, e está sempre voltado a um projeto político impermanente (com data de validade marcada a cada novo mandato). Assim, ainda que se identifiquem nos documentos propostas interessantes no campo de cidadania, democratização e cultura, ligadas ao ensino de Língua Portuguesa, é mínima a garantia de que tais propostas tivessem tempo de se consolidar, dado que o percurso político educacional (basicamente: materiais curriculares, processo de formação, professores em formação, sala de aula), muitas vezes, era interrompido pelo ciclo político em vigor. Durante esse período, a análise dos currículos formativos fez ressurgir o interesse por aprofundar o entendimento sobre as questões identitárias e culturais que envolviam o ensino de Língua Portuguesa. No primeiro momento, consideramos realizar o mapeamento do que se ensina sobre formação literária em cursos de Letras no país, imaginando que a pesquisa anterior ajudaria a discutir a questão burocrática do ingresso ou as formas de agenciamento da coisa pública na área da educação – como a oferta e o abandono de propostas inovadoras para a área. Contudo, quando iniciei a construção do projeto inicial, na consulta de pesquisas realizadas pelos pares e no entendimento mais delimitado do tema, entendi que existiam outros pontos mais interessantes de contato entre os dois objetos investigados.

[12] O termo "reciclagem pedagógica" é utilizado de forma generalizada, inclusive em projetos de lei, como se pode observar no exemplo seguir, proposto pelo senador Cyro Miranda em 2012: "Projeto de Lei do Senado (PLS) 292/2012, que torna obrigatória a reciclagem pedagógica de professores da educação superior e básica pública a cada seis anos." Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/projeto-que-estabelece-reciclagem-para-professores-sera-analisado-pela-comissao-de-educacao>. Acesso em 17 out. 2021.

Durante a pesquisa anterior, observamos como mudanças ocorridas naquele período provocaram alterações no campo universitário, na área de Letras. Um exemplo foi a implementação das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, nas quais se versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira (até 2003) e indígena (após 2008) nas escolas. Nestas leis, nos interessa retomar aqui, principalmente, o segundo parágrafo do artigo 26-A, da Lei modificada em 2008, no qual se lê: "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de **literatura** e história brasileiras" (BRASIL, 2008). A ação está em consonância com o que ocorria nas universidades e na construção da necessidade de que se discutisse essas pautas em âmbito acadêmico/formativo. Outro ponto de contato entre esses dois momentos foi a expansão da formação básica ocorrida no Brasil após o processo de redemocratização social, além da obrigatoriedade e da oferta pública e gratuita do ensino a todo brasileiro entre os 4 e os 17 anos. Quando entramos nos anos 2000, muitos jovens, agora formados no Ensino Médio, estavam prontos para ingressar na Universidade: porém ainda faltava a eles e elas algumas condicionantes para que essa demanda começasse a ser mais fortemente atendida, como o aumento ao número de vagas, a proximidade com a universidade, o financiamento do ensino superior, as cotas etc.

Na tese, reencontramos sujeitos que, em sua maioria, saíram desse contexto de possibilidade de finalizar o Ensino Médio graças às mudanças na oferta e na ampliação do ensino básico no país. Porém, não apenas brasileiros. Aqui, também daremos espaços a outros corpos, vindos de diferentes países, que encontraram nos projetos de Letras das Universidades Federais brasileiras, selecionadas por nós, uma oportunidade formativa; a escolha do curso se deu por diferentes razões: por questões financeiras, por facilidades de ingresso ou por afinidade com o curso oferecido. Por isso, cabe aos nossos sujeitos-entrevistados a tarefa de dizer, ou não dizer, ou dizer de outra maneira, quais relações são construídas na Universidade onde estão sendo formados ou concluíram sua formação no ensino superior. Ao longo de quase cinco anos, entrevistei nove estudantes de cursos de Letras, espalhados em diferentes regiões do país, questionando-os sobre o modo como compreendem o processo de formação literária em que foram inseridos. A constituição do corpus a partir de enunciados produzidos por estudantes dos cursos de graduação observados se fez com o objetivo de analisar a polifonia de vozes sociais que dialogam com os projetos de curso, os currículos e as atuações docentes. Na área das Ciências da Educação, é preciso dar amplitude às vozes que participam

do processo formativo, o que reforça a importância das entrevistas com estudantes de diferentes instituições de ensino. Como Miguel (2010), também reconhecemos a importância deste instrumento nas Ciências da Linguagem:

> A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano (MIGUEL, 2010, p. 2).

A necessidade do inter-relacionamento humano e da pluralização de vozes na área da Educação é fundamental para que possamos conhecer os resultados de projetos de cursos de Letras em IES federais, nos quais se propõe, necessariamente, operar com a inserção social em áreas distantes dos grandes centros. As trocas realizadas a partir das entrevistas constroem discursos sobre o que esteja em desenvolvimento nesses espaços formativos e nos permitem analisar a compreensão dos sujeitos sobre o campo literário e a partir do nosso próprio posicionamento enquanto pesquisadores. Holstein e Gubrium (1997) apontam essa perspectiva de interação na produção das entrevistas. Segundo os autores:

> Treating interviewing as a social encounter in wich knowledge is constructed suggest the possibility that *the interview is not merely a neutral conduit* or source of distortion, but is instead a site of, an occasion for, producing reportable knowledge itself.[13] (HOLSTEIN, GUBRIUM,1997, p.114), grifos nossos.

A entrevista sempre se constitui, portanto, como uma relação, um movimento de atividade entre sujeito-entrevistador e sujeito-entrevistado. Por essa perspectiva, então, consideramos que há um processo colaborativo na construção discursiva da memória que se elabora nas entrevistas realizadas durante a tese.

***

[13] Em tradução livre: "Tratar a entrevista como um encontro social, no qual o conhecimento é construído, sugere a possibilidade de que a entrevista não seja um canal neutro ou uma fonte de distorção, mas, sim, um lugar em que o conhecimento é produzido de forma relacionável" [tradução nossa].

Em Taubaté (SP), minha ansiedade pela realização da primeira entrevista começou cedo: Skype funcionando, programa de gravação de voz testado, vídeo ok. Só faltava começar a entrevista de fato. R. estava na casa dos pais, em Sapucaia do Sul (RS), a alguns quilômetros de Bagé, cidade onde estudava. Ainda era período de férias, apesar de ser agosto. A conversa fluiu fácil, porque R. falava com muita naturalidade: ao todo, conversamos ao longo de 3 horas ininterruptas naquela tarde, e ele me apresentou no vídeo as HQs do irmão, falou sobre Sapucaia, sobre Bagé e sobre Unipampa, contando "causos" do curso de Letras. Ele foi o primeiro sujeito entrevistado em 2018, mas também o penúltimo daquela primeira fase de entrevistas, pois do nosso encontro inicial só restaram anotações feitas no papel: o áudio todo se perdeu. Voltei a entrevistar R. no dia 14 de setembro de 2018. Com 20 anos à época, R. ingressou na Unipampa em 2017 e havia participado de alguns movimentos estudantis na Universidade. Para minha surpresa, nossa segunda entrevista conseguiu ser tão produtiva quanto a primeira e conversamos durante duas horas e cinquenta minutos desta vez. O contexto, no entanto, era outro: de volta às aulas em Bagé, R. estava ocupado com o PIBID[14] e com questões políticas envolvendo uma professora exonerada da Unipampa.

Não foi a única surpresa ruim das entrevistas. Ainda em 2018, duas entrevistas foram marcadas e não ocorreram. Uma das alunas, da Unipampa, simplesmente não compareceu ao nosso encontro e não respondeu ao e-mail em que solicitei um reagendamento. Outra, da Unila, não conseguiu realizar a entrevista porque no meio do processo – entre marcar a data e chegar o dia da entrevista – descobriu pedras nos rins. Dar errado também faz parte da Ciência. O ano de 2020 é exemplar para essa máxima, já que a pandemia nos impediu de viajar e realizar as entrevistas pessoalmente com estudantes da Unilab e da UFGD.

Quando conheci a M., no dia 10 de agosto de 2018, eu já estava mais relaxada e atenta ao programa de gravação de voz e, por isso, nossa entrevista foi salva a cada trinta minutos. À época com 38 anos, casada e mãe de dois filhos, a estudante da Unipampa conseguiu falar comigo apenas tarde da noite. M. era veterana de R. no curso de Letras e estava próxima de se formar. Mesmo sendo mais tímida do que seu colega, conversamos ao longo de duas horas.

[14] PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, cujo objetivo é o fomento à formação docente por meio de bolsas de pesquisa aos alunos em formação. Um dos focos do programa é tentar atender escolas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo do ideal, ainda que nem sempre esse atendimento seja possível. O programa, que existe desde 2003, veio sofrendo ataques e, ao longo de 2017 e 2018, várias Instituições de ensino saíram à rua em prol de sua continuidade. O último edital foi aberto em março de 2018, com o oferecimento de 45 mil vagas em todo país.

Quando tentou o curso superior pelo Sisu[15], M. esperava cursar Química; no entanto, conquistou uma vaga na carreira de Letras, sua segunda opção, quase *"sem querer"* e atualmente diz que não trocaria a escolha feita, por estar apaixonada pelo curso.

Mais tarde conheci T., aluna da Unila. Após abandonar o curso de Letras na Colômbia, seu país de origem, ela veio para o Brasil cursar *Letras, Artes e Mediação Cultural* em 2016. Abandonar um curso tradicional de Letras por um curso cujo projeto se organiza a partir de proposições mais abertas de ensino foi o perfil mais recorrente entre os sujeitos entrevistados. F., que ingressou na Unila também em 2016, viveu uma história parecida com a da colombiana. Vindo do tradicional curso de Letras da USP de São Paulo, com 23 anos, F. buscou na Unila uma nova maneira de entender e produzir cultura.

Ainda que tenha feito a mesma troca que T. e F., saindo de um curso de Letras para outro na mesma área, a opção de B. não ocorreu devido ao perfil do curso, mas por outra razão: ele saiu de um curso de Letras em uma IES privada na capital de São Paulo porque gostaria de cursar uma Universidade pública. Em São Paulo, estava em formação em um curso de Letras cujo currículo era elaborado por meio de propostas inovadoras: *"Não sei como funciona agora, mas a FAM[16] dizia que tem um currículo diferenciado, baseado nas universidades estrangeiras, dos Estados Unidos (...)",* me relatou B. em nossa conversa. B. buscou a possibilidade de estudar em uma Universidade pública em sua segunda graduação, embora se sentisse muito velho, aos 26 anos, para largar o emprego e mudar totalmente de vida. Queria realizar um sonho. Por fim, decidiu que precisava fazer Letras porque, apesar de ser formado em Publicidade e Propaganda, *gostaria de ter uma formação mais humana*.

Na Colômbia, o curso que T. abandonou não parecia ser muito diferente dos cursos de Letras tradicionalmente encontrados no Brasil. Intitulado *Letras: Filologia hispânica*, definiu T.: *"Eu sentia que era um curso feito de um monte de certezas costuradas sobre as coisas, onde você não tinha muita possibilidade de questionar os outros e de se questionar"*. Além da questão curricular, o curso, realizado na Universidade de Antioquia, tinha como outro complicador sua manutenção, porque na Colômbia é preciso pagar uma taxa de matrícula e um valor determinado a cada semestre nas IES. Como solução, T. passou a estudar português e começou a procurar universidades com bolsas estudantis de assistência e permanência.

[15] O Sistema de Seleção Unificado (SISU) foi criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de informatizar e sistematizar a oferta de vagas em IES a partir do processo seletivo que passou a ser realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
[16] Faculdade das Américas – FAM.

Quando encontrou a Unila, gostou do curso de LAMC (como chamam o curso de Letras) e seguiu nele por recomendação de um amigo que cursava Cinema na Argentina. Em 2018, T. estava em Foz e foi bastante generosa no largo tempo de nossa conversa: ao todo, duas horas e vinte minutos. Uma das questões que a estudante frisou bastante foi a de ser de Medellín, porque, para ela, o fato de a Universidade ser de integração, e unir pessoas de diferentes países, faz com que o próprio curso seja constituído de forma diferente.

Também de outro país veio I., argentina, 26 anos, aluna da Unila no curso de LAMC entre os anos de 2014 e 2017. À época da entrevista, em 2018, I. estudava Comunicação na Argentina, curso que ela abandonou em 2014 quando recebeu a bolsa e decidiu se mudar para o Brasil. Nossa conversa aconteceu um dia antes da entrevista com T. e durou uma hora e quarenta e seis minutos exatamente. Na entrevista, I. contou um pouco sobre sua experiência na Unila e sobre seu trabalho como professora de língua e literatura em uma Escola de Arte e Ofício para homens e em um presídio feminino em Tucumán, ao norte do país. A formação literária de I. é diferente dos demais entrevistados porque, durante o ensino secundário (equivalente ao nosso ensino fundamental e médio), ela frequentou uma escola voltada às humanidades e, como veremos adiante, essa experiência lhe possibilitou contato com a formação literária antes do ingresso na Universidade.

Vindo do interior de São Paulo, F., após quatro anos, largou o curso de Letras na USP e foi se aventurar na Unila, como nos relatou, no curso de LAMC, o qual afirma ser *"um dos mais apaixonantes que existe no Brasil"*. Mais do que universitário, F. ainda se define como poeta, instalador e performer, além de ter atuado como professor enquanto morava em São Paulo. Em quase três horas de conversa, discorremos sobre questões políticas e pedagógicas que envolvem a formação na Universidade.

Conheci J. em abril de 2020. Nosso primeiro encontro foi no dia 16, mas refizemos parte da entrevista porque a gravação ficou parcialmente corrompida. J. estava na casa que divide com a prima, na cidade de Redenção, no Ceará. Na rua, muitos sons dificultavam nossa conversa: vendedores de rua, galos, cachorros. Diferentemente do que ocorreu com o R., a falha nos equipamentos parece ter sido favorável à entrevista com J. Muito tímida, a guineense aceitou falar comigo novamente no dia 21 de abril, e nesta data conseguimos avançar muito nas discussões, vencendo a etapa da timidez com o reencontro, apesar de que o barulho externo ainda nos tenha prejudicado em relação à troca de turnos durante a conversação. J. se mudou para o Brasil em 2018, assim como outros parentes que incentivaram seu ingresso na Unilab. Quando ainda morava em Guiné Bissau, J. precisou

mudar de Quinhamel, onde vivia com a família, para a capital, onde havia Universidade. Lá, cursou por alguns meses graduação em Recursos Humanos antes de conseguir a bolsa e vir para a Unilab. Mudar de país era um sonho, ainda que, assim como para M., o curso de Letras fosse sua segunda opção – a primeira era o curso de Direito. Conversamos em torno de duas horas, somados os dois encontros.

B., como dito anteriormente, foi do curso de Letras em uma faculdade privada para o curso de Letras em Dourados, seguindo o objetivo de cursar uma universidade pública. Deixou para trás a antiga carreira, amigos, família e se inscreveu aleatoriamente na Universidade, sem sequer saber que Dourados era uma pequena cidade no interior do Mato Grosso do Sul. Conversamos por quase duas horas no dia 22 de abril de 2020. B. estava no trabalho, na escola em que cumpria as horas do estágio, pois o local estava sem estudantes dado o contexto de pandemia e isolamento social aplicados pelos prefeitos no período.

A única experiência que registramos sobre uma aluna que era egressa e ingressa do mesmo curso de Letras, e na mesma Universidade, foi a de F., da UFGD. Estudante também em Dourados, F. narrou uma trajetória de estudos precários na escolarização básica, vivenciada em uma reserva do Xingu, no Mato Grosso. Os professores não tinham formação em nível superior e o acesso à internet só ocorreu após o término do ensino médio. Segundo F., a escolha do curso ocorreu por influência familiar e ela acabou gostando dele. Primeiro cursou Letras com habilitação em Literatura e, atualmente, cursa Letras com habilitação em Inglês. F. estava em sua casa, em Dourados, quando conversamos, via Meet, por uma hora e meia em abril de 2020.

Matteus Santos, com nome e sobrenome. *"Eu gosto de ser tratado com nome e sobrenome, viu? É, porque senão vem o racismo e esquecem a gente. Todo preto tem que colocar nome e sobrenome. Senão vem alguém dar o nome pra gente".* Esse é o nome social pelo qual gosta de ser tratado o estudante da Unilab que, assim como outros participantes da pesquisa, desistiu do curso de Letras em uma Universidade mais antiga e tradicional em busca de diálogo mais próximo com as questões da negritude, do racismo e do preconceito. Militante, Matteus Santos enxergou no projeto curricular da Unilab a oportunidade de reunir colegas que estavam se afastando do curso de Letras na Universidade Federal do Ceará (UFC) e "*enfrentar as barreiras juntos*", já que não haveria futuro possível para eles longe da Universidade. Deitado em uma rede, Matteus conversou comigo por quase duas horas e meia no dia 23 de abril de 2020. À época, ele estava abrigado na casa de amigos que o acolheram dado o contexto de pandemia.

No tipo de investigação que realizamos nesta tese, preza-se pela preservação da identidade dos participantes; por este motivo, de modo geral, apresentamos os sujeitos apenas por suas iniciais, embora eles concordem com o uso de seus relatos e/ou suas imagens por meio de um Termo de Anuência. O enunciado de Matteus Santos, no entanto, trouxe novas camadas de discussão sobre o método usado para tratar os sujeitos entrevistados, dado que a provocação (*"Todo preto tem que colocar nome e sobrenome. Senão vem alguém dar nome pra gente")* está diretamente vinculada às discussões propostas pelos objetos estudados nesta tese, em que os sujeitos entrevistados produzem discursos, a partir da formação literária, para tratar sobre inserção universitária, formação em IES públicas e representatividade em espaços tradicionalmente elitizados. Na busca por coesão entre o discurso produzido e o discurso analisado ao longo da pesquisa, nos orientamos junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e decidimos refazer o Termo de Anuência para a participação na pesquisa, solicitando que os estudantes e as estudantes reconsiderassem a possibilidade de colocar o nome ou não, dadas as especificidades da tese. Quem aceitasse os novos itens do Termo, teria o seu nome apresentado de forma completa/parcial, enquanto os demais poderiam optar pela manutenção do Termo nas condições de sigilo anteriormente aceitas. Além de Matteus, o termo foi reconsiderado por Tatiana, Inés e Felipe, da Unila, Rafael, da Unipampa, e Bruno da UFGD, que insistiram para que seus nomes fossem mantidos no trabalho como forma de identidade e, por esse motivo, assim serão tratados deste ponto adiante.

***

Tanto na primeira quanto na segunda etapa, as entrevistas aconteceram de forma remota. O objetivo geral foi coletar o discurso produzido por esses sujeitos a partir de provocações sobre o que eles compreendem a respeito de literatura, formação acadêmica, função social que a literatura desempenha para questões de identidade, além da descrição sobre suas trajetórias escolares e seus papeis enquanto leitores, dentro ou fora da academia. Outros temas, que circundam os resultados da pesquisa, foram abordados ao longo das conversas, como a questão socioeconômica dos sujeitos e suas famílias, e a permanência estudantil, com o auxílio de bolsas, por exemplo, garantida pela Universidade. Ainda levamos em consideração alguns pormenores específicos de cada um dos *campi* aqui tratados. Por isso realizamos uma análise prévia do projeto curricular das quatro universidades selecionadas

(Unila, Unipampa, Unilab e UFGD), com a finalidade de compreender os objetivos gerais do ensino de literatura que pautam cada uma dessas IES, e contrastar o discurso produzido nos currículos com o que é ofertado aos alunos e às alunas, como disciplinas, por exemplo, levantando algumas hipóteses, como trataremos adiante.

Na primeira etapa, as entrevistas ocorreram entre agosto e setembro de 2018. Neste período, entrevistei estudantes da Unila e da Unipampa: Tatiana, Felipe, Inés, Rafael e M. A coleta dos relatos produzidos discursivamente nas entrevistas deriva do nosso trabalho anterior para a elaboração do questionário, ou roteiro norteador, pautados no *como-fazer* definido por Holstein & Gubrium (1997):

> In other words, understanding how the *meaning-making* process unfolds in the interview is as critical as apprehending what is substantively asked and conveyed. The *hows* of interviewing, of course, refer to the interactional, narrative procedures of knowledge production not merely to interview techniques. The *whats* pertain to the issues guiding the interview, the content of questions, and the substantive information communicated by the respondent. A dual interest in the hows and whats of meaning production goes hand in hand with an appreciation of the constitutive activiness of the interview process.[17] (HOLSTEIN; GUBRIUM, 1997, p. 114, [grifos nossos]).

Delimitamos a ordem das questões considerando a relação construída entre o sujeito-entrevistado e sujeito-entrevistador ao longo do processo. Pensamos que a escolha de questões mais gerais e objetivas no início da entrevista permitiria que o sujeito-entrevistado respondesse com mais tranquilidade, criando um vínculo de maior confiança com o sujeito-entrevistador para que, aos poucos, apresentássemos questões mais provocativas e não tivéssemos resistência dos sujeitos-entrevistados no momento de respondê-las. Sabemos que não existe receita pronta para coletar dados mais interessantes em uma entrevista, por isso utilizamos um método que nos pareceu pertinente, segundo o que afirma Miguel (2010):

> Como um método de pesquisa, a entrevista evidencia a habilidade das pessoas de atribuírem significado por meio da linguagem. Não existem fórmulas e receitas prontas e acabadas para a realização efetiva de uma boa

[17] Em tradução livre: "Em outras palavras, compreender como o processo de construção do significado se desdobra ao longo da entrevista é um aprendizado tão crítico quanto compreender o que de fato é questionado e respondido. Os "*comos"* da entrevista, claro, referem-se à interação, à produção narrativa e à produção do conhecimento e não meramente às técnicas de entrevista. Os "*quês*" perpassam toda a entrevista, o conteúdo das questões, as informações substantivas comunicadas pelo sujeito-entrevistado. O interesse dual entre os *comos* e os *quês* na produção de significados anda de mãos dadas com a apreciação do processo constitutivo da entrevista" [tradução nossa].

> entrevista. Da mesma maneira, também não existem receitas para perguntas mais ou menos eficazes, justamente porque isso dependerá não apenas do interesse e da escuta concentrada do pesquisador, mas principalmente *dos objetivos e das finalidades específicas* de sua pesquisa. Determinar o que seria uma questão eficiente ou uma boa entrevista é, portanto, um processo complexo que parte da contextualização dos acontecimentos, da vida dos participantes e do próprio pesquisador, passando pela técnica, pela prática, pela sensibilidade e pelo diálogo (MIGUEL, 2010, p. 10, [grifos nossos]).

Elaboramos a primeira versão de um roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas. Seguindo esse processo de construção da entrevista, entendíamos que as perguntas não são um *script* técnico delimitado objetivamente, porque no contexto de uma entrevista semiestruturada sua função é organizar os tópicos e, assim, nos ajudar a provocar a produção discursiva dos entrevistados. Para nortear as discussões e obter resultados que nos ajudassem a analisar as relações que a Universidade constrói com o que denominávamos "literatura **não-canônica**"[18], organizamos a primeira versão dos questionários em três blocos:

i) **a relação espacial** (relação do/da estudante com o campus, com a cidade em que reside e com os demais sujeitos que fazem parte do espaço, com a oferta de auxílio para a permanência estudantil etc.);

ii) **a relação com o curso** (conhecimento do PPP, a relação com os professores, a participação em cursos de extensão etc.);

iii) **a relação com a literatura** nesta entrevista, dividida em relação ao *contexto geral* (o que o/a estudante entende sobre literaturas **não-canônicas**, o contato com livros etc.), ao *papel de estudante na Universidade* (o que lê, como funcionam as aulas, ao sentido das literaturas não canônicas neste espaço etc.) e ao *papel de profissional de Letras* (se leciona, quais materiais utilizaria, qual seria o papel das literaturas não canônicas na discussão sobre o ensino etc.).

Todas e todos os estudantes, tanto da Unila quanto da Unipampa, receberam o roteiro de questões em momento anterior à entrevista, para que pudessem ler sobre quais assuntos trataríamos, estando cientes, de todo modo, de que o roteiro não se esgotava naquelas questões norteadoras. Além disso, tiveram acesso ao conteúdo integral das transcrições realizadas no momento posterior ao nosso encontro. O acesso garantia aos sujeitos a sugestão de mudanças, caso necessário, excluindo ou completando as informações fornecidas. Apenas

[18] Como afirmamos em momento anterior, o conceito de literatura **não-canônica** foi sendo reelaborado a partir da construção da própria tese. Até o momento em que construímos a primeira versão do roteiro, tratávamos, equivocadamente, as literaturas produzidas fora do cânone hegemônico (ou seja, literaturas periféricas, literaturas indígenas, literaturas de mulheres, literaturas negras etc.) como "não-canônicas".

um estudante sugeriu correções para o texto, no intuito de completar trechos não compreendidos durante a transcrição.

O método de coleta das entrevistas sofreu alterações entre a primeira fase (2018) e a segunda (2020), de construção do roteiro. Nesse ponto, acreditamos que seja importante apontar os caminhos constitutivos do próprio método científico, pois a perspectiva de reelaboração permite aos pares compreender de que modo chegamos aos resultados aqui apresentados. A segunda etapa das entrevistas foi construída a partir da avaliação dos primeiros resultados de pesquisa e revisão do método.

De acordo com Guber (2011), ao discutir sobre o método etnográfico e o uso das entrevistas como estratégia para fazer com que as pessoas falem sobre aquilo que sabem, pensam ou acreditam, esse processo fará com que o entrevistador, em geral, acesse informações que dizem respeito às biografias dos sujeitos entrevistados, seja por suas experiências, seus feitos, suas opiniões ou emoções; enfim, permite transparecer a relação que esses sujeitos estabelecem em função de normas e padrões de conduta. Mesmo que a entrevista seja uma série de intercâmbios discursivos entre alguém que interroga e alguém que responde, é possível depreender que há nesse processo uma perspectiva construtivista do discurso, conforme apontado também por Holstein e Gubrium (1997), pois a produção da entrevista pressupõe relações entre os sujeitos que, conjuntamente, constroem discursos sobre os objetos discutidos.

No caso de entrevistas não diretas, em que as perguntas sejam mais abertas e menos estruturadas, como optamos por adotar nesta pesquisa, Guber (2011) defende que o investigador deve se colocar em uma posição de desconhecimento e dúvida diante do objeto questionado. Ou seja, deve abrir mão de suas certezas ou conhecimentos prévios para conseguir sistematizar, a partir dos enunciados produzidos pelo sujeito entrevistado, o que se almeja expressar. Assim, é como se o entrevistador se portasse como um "homem invisível" (ou mulher invisível, em nosso caso), favorecendo a expressão mais espontânea e, por isso, mais significativa diante das respostas oferecidas pelo sujeito entrevistado.

O posicionamento como "mulher invisível" não significa, entretanto, o apagamento do sujeito-entrevistador, dada a impossibilidade de neutralidade do sujeito na construção discursiva. Esse posicionamento diz respeito ao modo como algumas decisões realizadas na execução das entrevistas poderiam ser revisitadas a partir desses novos posicionamentos. Uma das decisões que retomamos foi a de retirar do questionário o termo e a pré-definição de **cânone** e, além disso, o sentido de literaturas "**não-canônicas**"; ao optarmos por inserir

termos como **canônico/não-canônico** na primeira etapa da pesquisa, nosso discurso pode ter, de muitas maneiras, influenciado (ainda mais) o discurso produzido pelos e pelas estudantes a respeito de suas próprias considerações sobre o que está inserido ou excluído do cânone literário. Ao retirarmos essas terminologias, na segunda etapa, propusemos que houvesse mais liberdade para analisar, nos enunciados produzidos ao longo das entrevistas, o modo como os participantes constroem discursos sobre o que consideram cânone literário, como o definem e como consideram/denominam as literaturas que por muito tempo foram alijadas do espaço formativo nas IES. Inclusive, o próprio apagamento do termo (**cânone**) no discurso dos sujeitos participantes se mostra interessante na análise de nossos dados.

A mudança de posicionamento alterou a constituição do roteiro de perguntas. Em abril de 2020, ao aplicarmos o segundo roteiro, havíamos preparado pouquíssimas questões, deixando a construção do discurso mais livre para as demandas que surgissem a partir da conversa produzida pelos e pelas estudantes. Mantivemos questões sobre a permanência estudantil, hábitos de leitura, elementos específicos do projeto curricular da IES de cada estudante e a forma como eles se sentiam representados pela literatura que estudavam na Universidade, mas retiramos as estruturas de três blocos, deixando para que essas divisões categóricas fossem construídas ao longo da análise dos dados. No apêndice, apresentamos as versões de roteiro utilizadas em cada etapa da investigação.

As alterações entre uma etapa e outra não invalidam os discursos produzidos anteriormente, mas acrescentam a eles outras camadas de significado. De saída, o processo de construção discursiva, por meio de entrevistas, pressupõe a delimitação de um campo discursivo fortemente controlado, dado que os sujeitos entrevistados modulam os enunciados produzidos a partir de dois critérios principais: quem são os sujeitos com quem realizam a interlocução e os fins a que se destinam tais discursos.

Obviamente, ao retirarmos da segunda etapa de entrevista algumas marcas de controle do discurso – como conceitos sobre cânone, por exemplo –, tornando mais livre a proposta de entrevista realizada com os participantes, não deixamos de ter como norte o objetivo de investigar como esse conceito é produzido nos enunciados analisados. Como dito, o objetivo de relatar como o processo foi realizado em cada uma das etapas é garantir que a leitura dos resultados aqui apresentados possa ser feita de forma clara e objetiva, considerando as diferenças no modo de obter os discursos, além das possibilidades e das restrições impostas pelo método etnográfico.

***

Ademais, à discussão sobre os processos de obtenção dos discursos, por meio de entrevistas semiestruturadas, também é necessário apresentar a forma como os relatos serão analisados ao longo da tese. Conforme viemos apresentando, a prática discursiva é elemento de fundamental importância no processo de formação educacional e, por essa razão, consideramos a análise da produção dos discursos como meio central para identificar os resultados obtidos pelo processo de formação literária nas IES selecionadas nesta investigação. Segundo Dalcastagnè (2021):

> De um modo geral, focando em autoras e autores negros, indígenas, pobres e periféricos, talvez se possa dizer que sua contribuição mais importante para a literatura brasileira como um todo seja a sua capacidade de expor as fraturas de um projeto de nação que se pretende harmônico e compartilhado. Sua escrita é, desde o início, uma marca de dissonância. *Em meio à escuta dessas vozes, que incomodam e desestabilizam alguns discursos, podemos, quem sabe, ir acompanhando a contaminação de uma literatura que sempre foi muito branca, muito masculina e muito de classe média por perspectivas que trazem outras cores, outros lugares, outros modos de enxergar e se relacionar com o mundo*. (Dalcastagnè, 2021, p. 141-142 [grifos nossos]).

A presença do outro, das vozes dissonantes da literatura brasileira contemporânea, que estão sendo trabalhadas em projetos de formação literária em IES espalhadas pelo Brasil, projeta a reestruturação de discursos já conhecidos no campo de ensino de literatura no interior da Academia. Para que possamos conhecer os resultados dessa reelaboração, nos dedicamos a operar sobre a análise dos discursos produzidos a partir das memórias de estudantes de Letras.

Por meio da memória discursiva, segundo Achard (2010), se constituem hipóteses elaboradas pelo analista ao interpretar determinada estruturação discursiva, na qual se apresenta a materialização de uma memória social. A partir das hipóteses levantadas, investiga-se o modo de funcionamento do discurso e sua circulação, de acordo com a presença de enunciados anteriores, ou sua ausência. Segundo o autor:

> Se olhamos mais de perto, a explicitação desses implícitos em geral não é necessária a priori, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência não faz falta, a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que como pré-condição. O que é pressuposto, esse consenso sobre o implícito, é somente uma representação (ACHARD, 2010, p. 12-13).

Entendem-se por *implícitos* os discursos que não aparecem referenciados no texto, mas que são tomados como representação de acordo com os pressupostos, os pré-discursos; e como *explícitos*, aqueles enunciados que apresentam uma referência direta a discursos anteriores. A memória discursiva se constitui na análise do uso e do sentido das palavras e dos enunciados: o analista produz suas hipóteses não a partir do número de vezes em que se repete o termo, mas após admitir que as repetições no discurso sejam frutos de uma regularidade. A estruturação discursiva é regulada pela questão social, portanto, a todo momento, tanto a memória quanto o sentido que atribuímos ao discurso se constitui por restrições do que pode ser dito ou deve ser ausentado no discurso, de acordo com o as filiações discursivas de quem o produziu.

No escopo da perspectiva foucaultiana, Courtine (2009) aborda a memória discursiva em relação ao campo exterior do sujeito e, para o autor, *a formação discursiva repete, refuta, transforma ou denega outras formações discursivas*, de modo a produzir efeitos de memória específicos de acordo com a escolha do sujeito histórico que produz o discurso. Assim como a relação social, a que se refere Achard, Courtine (2009, 104) afirma que: "(...) toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – faz circular – formulações anteriores, já enunciadas". O que Courtine apresenta, portanto, é a existência de discursos para além de sua própria formulação, como *já ditos*, que permanecem *ditos* e guardam *ainda o que dizer.*

Ao compreendermos que a composição da memória discursiva não é feita apenas pelos elementos explicitados, mas ainda por aquilo que se "guarda por dizer", entendemos que seria importante revisar e alterar outros métodos de coleta das entrevistas. Por essa razão, na segunda etapa, além de retirar termos do roteiro de entrevista, também não fornecemos aos estudantes o acesso às transcrições para que pudessem ler e propor alterações nos discursos produzidos. Essa opção garante que a produção discursiva, dadas suas condições específicas de interação e seu contexto de interlocução, seja preservada pela transcrição realizada, sendo esse um elemento de muito valor à análise do discurso. Ainda que alguns pontos possam ter sido esquecidos ao longo das conversas e lembrados após a leitura das transcrições, também os esquecimentos são partes constitutivas do que entendemos como memória discursiva, e, por isso, caros à nossa análise. A mudança nesta etapa final não causa impacto significativo

sob os resultados apresentados entre a primeira e a segunda fase, dado que apenas Rafael havia solicitado trocas, pedindo para completar um trecho e alterar outro.[19]

Paolo Rossi traz luz à pertinência de se pensar sempre no esquecimento quando tratamos do tema memória. Para o autor, a relação da memória/esquecimento é intrínseca, ainda que o esquecer possa ter sido por tanto tempo – e por tantas vertentes distintas das Ciências – compreendido enquanto traço negativo dos sujeitos. Afirma o autor:

> Não existe só a memória individual. Todos os que dedicam sua vida a lembrar e a fazer os outros lembrarem de pedaços consistentes de um passado mais ou menos distante sabem que o passado é "um país estrangeiro", sabem que ele deve ser reconstruído com fadiga no decurso de cada geração (...). Por trás das modas, com frequência que se escondem motivações muito sérias: a atual, esse interesse quase espasmódico pela memória e pelo olvido, está ligado ao terror que temos da amnésia, das dificuldades renovadas que se interpõem em nossas tentativas de conectar num conjunto, aceitável de algum modo, o passado, o presente e o futuro. (ROSSI, 2010, p. 30)

Esquecer, contudo, não diz apenas sobre aquilo que se quer apagar, mas também sobre a necessidade de despistar a verdade, feita de modo intencional ou não por quem esquece. Compreendemos que o processo de construção das entrevistas nos coloca, enquanto pesquisadores, na função de participantes da construção do discurso e não apenas de analistas que, de forma objetiva e apartados da produção, conseguem se distanciar criticamente durante a análise dos dados. Por este motivo, nosso papel, então, se constitui no sentido de avaliar o que o sujeito-entrevistado diz e o que apaga ao longo das conversas: a memória e o esquecimento discursivo. Enquanto sujeitos-pesquisadores, influenciamos o que é dito, a forma de dizê-lo e, inclusive, como os nossos sujeitos-entrevistados limitam seus discursos devido a nossa presença ou, seguindo regras sociais, dizendo aquilo que acreditam que esperamos ouvir. Por estas razões, é de suma relevância considerarmos a constante presença de um *Outro* na construção dos discursos.

***

[19] Transcrição de e-mail enviado por Rafael para a pesquisadora em 13 de dezembro de 2018: "Assim, quando estamos falando dos cursos de letras, o curso outro é línguas **adicionais**, não tradicionais. Acredito que isso faça bastante diferença numa análise tua. Por isso ressalto.
Quando falamos dos movimentos, a parte que cortou eu devo ter dito **maracutaia** ou **demanda**, eu uso essas expressões com certo costume, então... Acho que era só isso mesmo."

Organizamos a tese em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos o contexto mais amplo em que o campo universitário e o campo literário estão inseridos. Sugerimos que há dois movimentos de inserção dos sujeitos na Universidade, em que se observam diferentes características que incidem diretamente sobre o modo como eles consistuem discursos sobre o processo formativo ao qual estão assujeitados. Para ilustrar esses movimentos, trouxemos três relatos de observação que navegam entre diferentes sujeitos que compõem o estudo. Em primeiro lugar, apresentamos a observação etnográfica de uma aula de literatura brasileira periférica assistida na Faculdade de Letras em Buenos Aires. Em seguida, dois eventos diferentes, realizados em 2019 e 2021, nos quais pude acompanhar a apresentação oral de uma estudante da Unila e de um estudante da Unilab, em circunstâncias que nos permitem retomar alguns tópicos sobre o literário e a formação acadêmica, porém fora da posição entre sujeito-entrevistador e sujeito-entrevistado.

No capítulo 2, discutimos especificamente o campo universitário, apresentando alguns números que revelam as mudanças neste quadro nas últimas décadas e o impacto da inserção de novos corpos neste espaço formativo. Neste ponto da tese, será necessário pensar em características específicas do contexto político, econômico e social que envolvem a inserção dos sujeitos, as condições de permanência na Universidade e o modo como essa nova realidade provoca alterações no campo social que está fora das IES.

O capítulo seguinte apresenta os currículos de formação literária. Neste ponto, relaciona-se o modo como são tratadas diferentes produções culturais em espaços institucionais que tradicionalmente se caracterizavam pelo elitismo e conservadorismo. Nossa proposta é conhecer quais são as diretrizes que regem a formação literária no espaço das IES e o entendimento que os sujeitos entrevistados têm a respeito deste cenário, de forma a (re)conhecer qual seja a representação que os estudantes em formação constroem sobre o processo formativo em que estão inseridos. Para esta tarefa, analisamos de qual modo os enunciados por eles produzidos refutam, reforçam, condizem ou contestam os parâmetros curriculares estabelecidos nos projetos pedagógicos em que estão inseridos.

Na sequência, no quarto capítulo, tratamos do campo literário e do objeto literário em si, ou seja, do processo de legitimação e/ou silenciamento acadêmico de literaturas produzidas por grupos minoritários e do estabelecimento de cânones literários como objeto de disputa no interior do campo acadêmico. Neste momento, nos importamos em averiguar como os sujeitos da pesquisa definem o objeto literário em disputa e o modo como se posicionam no interior desse jogo.

Por fim, o quinto capítulo retoma elementos fundamentais que são apresentados discursivamente pelos sujeitos. Neste ponto, analisamos o modo como os estudantes avaliam seus percursos formativos – em processo ou já finalizados – e também construímos algumas discussões a partir das análises feitas ao longo da pesquisa, em especial, sobre o perfil universitário e as demandas por legitimação de novos cânones literários, dentro e fora da Academia. Encerramos a tese com algumas conclusões gerais sobre a investigação.

1 CORPOS COMO ONDAS

Propõe-se neste capítulo a análise das ondas de democratização ao acesso do espaço acadêmico pela presença de corpos não hegemônicos. Entendemos que a Universidade brasileira vivenciou ao menos duas etapas diferentes de ampliação de acesso e ingresso de novos sujeitos ao longo das últimas décadas, as quais podem ser observadas concomitantemente em diferentes espaços sociais do país. As *ondas* são caracterizadas a partir de determinados elementos verificados na relação dos sujeitos-entrevistados com o processo formativo, com a constituição das formas de ensino e aprendizagem, com o posicionamento no interior do campo literário e com a construção identitária. O objetivo é apresentar como essas *ondas* se configuram para, em seguida, considerar o modo como elas movimentaram lutas e disputas no interior dos campos universitário e literário.

1.1 A primeira onda (e reação): a luta nas fronteiras

De acordo com o sociólogo Bernstein, o princípio de classificação não envolve necessariamente a mudança *nas* relações de classe, antes, ocorreria a mudança *das* relações de classe. Esse aspecto demonstra que a presença das classes – e sua divisão – ainda é visível no campo social, mesmo quando se identificam novas características no interior de cada uma dessas classificações. A construção de mudanças na classificação, porém, não implica alteração nos códigos elaborados institucionalmente, ou seja, nos princípios de reprodução cultural. Segundo ele:

> Nas sociedades de classe, as forças dessas duas classificações [“educação” e “produção”] estão casualmente relacionadas. Entretanto, entre as sociedades dedicadas a uma mudança no modo de produção, poucas, de fato, sequer tentaram institucionalizar um enfraquecimento da relação classificatória entre educação e produção. Pelo contrário, essas sociedades estão tão preocupadas com as relações sistêmicas entre a educação e a produção quanto as sociedades de classe (BERNSTEIN, 1996, p. 68).

O autor discute como as variações no interior de uma modalidade dominante, no interior de uma modalidade dominada ou na oposição entre elas, por exemplo, são algumas formas que influenciam na constituição das mudanças e o modo como o processo de

institucionalização é dificultado neste caminho. Bernstein (1996) trata em sua obra sobre a relação entre educação escolar e produção de trabalho, analisando, entre outros pontos, como a fragmentação ou a divisão (de ambos os espaços) fomenta maior alheamento (e assujeitamento) ao sujeito que participa desses atos: "Quanto *mais fragmentado* ou dividido for o ato, *mais forte será o enquadramento*; quanto *menos fragmentado* ou dividido for o ato, *mais fraco será o enquadramento*." (BERNSTEIN, 1996, p. 77 [grifos nossos]).

Mobilizamos Bernstein na tese porque o conjunto discursivo coletado durante a pesquisa nos permite discutir o modo como os sujeitos participam dos espaços de produção no interior da Universidade e a forma como os resultados observados – sobre o entendimento que constroem a partir da formação literária – se caracteriza por variações que sugerem a presença de, ao menos, dois distintos movimentos de ingresso desses corpos nas IES brasileiras.

A primeira classificação sugere que há uma *onda de corpos* que ingressa na Universidade bastante vinculada à ideia de institucionalização vivenciada em outros espaços (em geral, a escolarização básica) e compreende que a formação literária constituída por parâmetros não hegemônicos na IES é transformadora para o campo social; este mesmo sujeito, no entanto, demonstra, ao longo de seu discurso, dificuldades para relacionar estas produções literárias com sua própria identidade. O grupo em questão adota uma postura mais *individual* em relação aos grupos minoritários – afasta-se da classificação em grupos – e permite compreender e legitimar a luta de outros grupos, embora não se sinta por eles representados. Outra característica desse primeiro movimento é o fato de que ocorre uma disputa ainda não institucionalizada por espaço. Os sujeitos periféricos que ingressam no campo acadêmico ou se formam na área de Letras ainda estão mais enquadrados – e assujeitados – e mais distanciados dessas lutas.

Para ilustrar a *primeira onda*, apresentamos a seguir o Caso 1, no qual eu, enquanto pesquisadora, apresento a minha experiência vivenciada no interior desta *primeira onda*. Como não houve oportunidade de realizarmos a pesquisa em campo – coletando relatos e vivências experienciadas pelos sujeitos-entrevistados – utilizamos essa passagem que vivi, como sujeito constituído por características dessa "primeira onda", para retratar a relação entre formação literária e os discursos de luta que ocorrem neste primeira etapa de disputa.

Caso I

Um quadro da *primeira onda*: Tennina e os cavaleiros da literatura marginal

Quando cheguei, a sala ainda estava vazia. Era pequena e eu não sabia que pareceria menor em alguns minutos. Aos poucos foram chegando os alunos e as alunas da professora Lucía Tennina, majoritariamente argentinos, interessados em conhecer sobre literatura periférica brasileira[20]. Ocuparam todas as cadeiras disponíveis, buscaram mais carteiras fora dali. De repente, o espaço da sala já não era suficiente; foi necessário deixar a porta aberta para que quem estivesse do lado de fora pudesse participar. Também havia estudantes no chão, outros sentados na mesa da professora. Segundo conversei com Tennina mais tarde, a expectativa para o curso era menor e por isso a sala atribuída havia sido aquela. Até mesmo a professora se surpreendia pelo interesse de um grupo tão vasto, ainda mais porque se tratava de um seminário não obrigatório para a carreira de Letras na UBA. Ao nos apresentarmos para a turma, descobri que havia uma intercambista brasileira que fazia graduação na USP, além de uma aluna vinda da Espanha. Entre nós também havia estudantes que iniciaram o curso em situação de cárcere e optaram por continuar na carreira após reconquistarem a liberdade[21].

Algumas semanas depois desse primeiro contato, a mudança de sala acomodou melhor os quase cinquenta estudantes que frequentavam o curso. As aulas iniciavam às 9h e terminavam às 13h, com um pequeno intervalo de 20 a 30 minutos entre 11h e 12h, a depender dos rumos da

[20] A disciplina, "*Literatura De Las Periferias De Las Urbes Brasileñas: Límites Y Fronteras De Un Campo Literario En Discusión*" (em tradução livre: "Literatura das periferias de cidades brasileiras: limites e fronteiras de um campo literário em discussão" [tradução nossa]), foi ministrada pela professora Lucía Tennina entre 24 de agosto e 23 de novembro de 2019. Minhas observações de aula se encerraram em 19 de outubro de 2019, ao final do intercâmbio na Universidad de Buenos Aires (UBA).

[21] O papel da UBA na oferta de ensino superior para pessoas em situação de cárcere mereceria uma pesquisa isolada e não uma nota de rodapé, por essa razão, sugiro a leitura da tese do professor Francisco Scarfó, "Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires.". Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Tesis-Lic.-F.-Scarf%C3%B3-Argentina.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

discussão. Duas observações devem ser feitas sobre diferenças culturais que senti entre a graduação na USP e na UBA.

Durante as aulas na UBA, os estudantes compartilham o mate de forma colaborativa: alguns levam a térmica, outros se encarregam da erva e essa contribuição é rotativa. Na cantina da Faculdade há uma máquina própria para água quente, em que eles podem encher suas garrafas ao longo dos intervalos, que, em geral, é ocupada por filas imensas, já que há apenas uma máquina para esse serviço no prédio. Outra opção é sair aos bares que ficam em frente à Faculdade e pagar pela água quente para o mate. No período em que estive na Argentina, entre agosto e outubro de 2019, o país vivenciava mais uma grave crise econômica e com grande desvalorização da moeda (peso argentino). Parece sutil, mas o tamanho da fila para não se pagar pela água quente é uma medida da crise. O costume de se compartilhar o mate é uma característica cultural do país que, ainda sem pretensões, equaliza os sujeitos que compartilham de uma mesma cuia. Isto é, ainda que pertencentes a diferentes status, grupos sociais, econômicos ou políticos, ao se reunirem em uma mesma sala, na qual o mate é servido, as pessoas compartilham do "mesmo copo", o que inclui a integração entre professores e alunos, relação bastante diferente do que se observa em São Paulo, por exemplo.

Outra característica que chamou a atenção foi o grau de participação dos estudantes. Não se furtavam a ser meros ouvintes e o interesse se manteve ao longo de todas as aulas que pude acompanhar. Os estudantes chegavam na Universidade com as leituras previamente realizadas, preparados para questionar a teoria e os posicionamentos que a professora apresentava. Também se interessavam por fazer links com a atual produção literária argentina, considerando os contextos periféricos existentes na capital bonaerense.

Para a tese, escolhi apresentar o registro observacional de uma das aulas ministradas pela professora Lucía sobre o reconhecimento da literatura marginal-periférica no campo literário por meio dos Manifestos escritos por Ferréz na revista Caros Amigos e do Manifesto da Antropofagia Periférica, lançado por Sérgio Vaz para a Semana de Arte

Moderna da Periferia em 2007[22]. A aula em questão ocorreu na data de 21 de setembro de 2019.

A fim de contextualizar o rumo das discussões sobre o curso, poderia resumir que a professora havia apresentado o sentido de sarau para o cenário da literatura em periferias brasileiras, o papel da crítica literária em acolher e/ou legitimar a presença de novos sujeitos no campo literário, o próprio campo literário (a partir dos conceitos de *campo* e *habitus* de Bourdieu) e a comparação feita com a literatura marginal dos anos 1970, constituída principalmente na zona sul do Rio de Janeiro. Na aula apresentada abaixo, a discussão se daria necessariamente para pensar o que significava o valor dessa nova literatura que se lançava (ao mercado, ao público e aos pares) por meio de manifestos e o papel de Ferréz, na fronteira desses campos, em luta por legitimação dessas outras produções literárias.

***

Tennina fez a leitura do Manifesto da Antropofagia Periférica[23] em espanhol, mas em seguida pediu que eu repetisse a leitura em português para que os estudantes ouvissem com atenção o som e a força das palavras em língua nativa, já que o sentido eles teriam compreendido com a tradução. Essa prática era repetida algumas vezes, aproveitando a minha presença – e da outra brasileira – para a leitura dos poemas em língua portuguesa *sem sotaque*. Após ler o Manifesto escrito por Vaz, Tennina definiu o que significava um manifesto: esse gênero textual era uma forma vanguardista de se *(re)posicionar e de (re)pensar o campo*. Para Tennina, ao optar pela escrita de um Manifesto, Vaz constrói táticas e estratégicas que, segundo De Certeau[24], ajudam a *chegar a novos lugares, a marcar ou a traçar um caminho*. Antes de Vaz, Ferréz iniciou

[22] Há uma relação direta de referência e disputa com a Semana de Arte Moderna de 1922 e o Manifesto Antropofágico lançado por Oswald de Andrade em 1928, a qual foi discutida minuciosamente por Nascimento (2011).

[23] Os manifestos citados estão disponíveis integralmente nos Apêndices da tese.

[24] A obra de Michel De Certeau não fazia parte das referências específicas da aula e a professora não mencionou diretamente de qual trabalho retomava o conceito do autor. Nenhum dos estudantes se manifestou para pedir a referência completa.

a abertura desse caminho, pois definiu o que é literatura marginal-periférica ao lançar na Revista Caros Amigos outros três manifestos (*Manifesto de abertura - Ato I, edição 2001; Terrorismo Literário - Ato II, edição 2002; e, Contestação - Ato III, edição 2004*). Os manifestos escritos por Ferréz também foram objeto de leitura a partir dos quais se discutiu sobre a legitimação do próprio fazer literário, o que implicaria uma ideia de propriedade/essência/autenticidade, as quais permitiriam, então, o ingresso aos cânones literários. Ou seja, pela criação dessa *genealogia*, Ferréz e Vaz buscavam construir uma tradição, por meio de vozes e de um território que estabelece qual seja o modo de fazer da literatura marginal, assim, ainda que ela não esteja "ao centro", é possível a ela se *posicionar no interior do campo literário*.

A luta por espaço e reconhecimento é clara. No segundo manifesto, escrito por Ferréz (Terrorismo literário, Ato II, 2002), Tennina realça na lousa os seguintes trechos do escritor: *"grande satisfação em agredir" – "sem querer agredir ninguém" – "Paz para quem mereça"*[25]. Ela pede que os estudantes atentem para o título do Manifesto (*Terrorismo*) e para a forma como o sujeito se constitui a partir de um estereótipo de violência vinculado a sujeitos periféricos, historicamente marginalizados. Aqui, o objetivo da professora é tratar de dois conceitos: representação e representatividade.

Enquanto a representatividade aborda *aquilo que eu digo sobre mim e não pode ser dito por outra pessoa*, a representação é uma forma de *ser representado por outro e que não é, necessariamente, representativa.* Ferréz brinca com esses dois conceitos ao longo do texto, buscando ampliar o sentido de literatura por meio da luta dentro do campo de produção literária. Nesse caso, em especial, dentro de um subcampo de produção literária (em que há certa autonomia). Para Tennina, esse subcampo é construído, inicialmente, nos saraus. No ambiente dos saraus, há uma construção estética própria, uma persona

[25] Os trechos foram apresentados em aula vertidos para o espanhol, mas aqui serão utilizados os originais, para facilitar o acesso à leitura.

que apresenta/representa determinado texto/poema/canção e o aumento da autoestima dos sujeitos[26] que ali se apresentam.

Tennina afirma que a construção dos Manifestos tem uma diferença simbólica bastante importante. Ela questiona os estudantes, então, após a leitura dos manifestos escritos por Ferréz (2001, 2002 e 2004) e do manifesto escrito por Vaz (2007), sobre o que eles sentem de diferente ou qual importância, para o campo literário, seria possível apontar ao compararmos os dois autores. Para a professora, importava discutir dois aspectos: a diferença entre o *público-alvo* e o *objetivo* do texto escrito. Quem os estudantes supunham ser o público-leitor da Revista Caros Amigos e quem era o público-leitor (e ouvinte)[27] da Semana de Arte Moderna da Periferia? Com quais objetivos Ferréz e Vaz construíam seus textos?

Segundo sua leitura, tanto Ferréz quanto Vaz reconhecem o campo literário legitimado e são leitores vorazes de obras produzidas fora do circuito periférico. Retomando a análise dos manifestos publicados por Ferréz, Tennina reforça como a agressividade e a violência nas palavras do autor (*"sem querer agredir ninguém"*) sugerem que ele não apenas reconhece o campo literário tradicional, mas o provoca a partir do preconceito que recebe por se colocar como autor de literatura marginal. Também a violência atua no campo simbólico, porque representa a luta por espaço para fazer parte desse mesmo campo. Nesse sentido, os manifestos escritos por Ferréz fazem um *percurso da periferia para o centro*, porque buscam delinear o que seja a produção literária construída na periferia e apresentá-la a sujeitos que ignoram a possibilidade de que ali, no espaço da violência, da carência e da pobreza, o cultural se constitua.

[26] Érica P. Nascimento (2011) trabalha com o argumento de que os saraus ocorrem da periferia para a periferia e, por essa razão, ajudam a construir a valorização da cultura que é produzida na periferia e não apenas para a periferia. Além disso, a autoestima é valorizada pela quebra de estereótipos que só relacionam a periferia à violência, a carência e a pobreza.

[27] O público é leitor e ouvinte porque se incluem os materiais utilizados para divulgação do evento (folders, página na internet, etc.) além do manifesto recitado ao longo dos saraus que antecederam a própria Semana e que serviam como chamariz para o público.

Por sua vez, o manifesto de Vaz faz o *percurso da periferia para a periferia.* Ele é elaborado por um periférico com o objetivo de ser lido por outros periféricos e de fortalecer a luta dentro do campo literário a partir do espaço em que eles se encontram (e não pelo centro). Como havia analisado anteriormente, Tennina reforça que o sarau então dialoga com o sujeito da (e para a) periferia, com o objetivo mais direto de construir um sentido literário que seja legitimado naquele contexto específico – sem buscar a *representação de fora* (do campo literário legitimado por outras áreas, como as revistas especializadas na área, por exemplo), ainda que não deixe de estabelecer uma relação com esse outro espaço.

Saímos para o intervalo. Nesses momentos eu quase nunca conseguia contato com a Tennina, porque ela sempre atendia às demandas individuais dos estudantes. Após o intervalo, a perspectiva da aula mudou e deixamos de discutir semelhanças e diferenças entre os manifestos de Vaz e Ferréz e passamos a olhar para a construção de Ferréz enquanto autor. A professora volta ao manifesto publicado em 2002, o Ato II, no qual o escritor busca consolidar a tradição literária por meio de antigos escritores marginalizados, como Solano Trindade e Carolina Maria de Jesus, a quem dedica a missão de continuar a fazer justiça aos autores atualmente marginalizados. Tennina destaca o uso do termo *revolução* sem o "r" (evolução), que Ferréz define como *a jogada da Literatura Marginal*; e a importância do movimento hip hop – em principal, o rap – para a construção textual do autor, que é bastante musicalizada. Por fim, se volta ao último manifesto escrito pelo autor em 2004; a partir dele, questiona: "Onde está o limite da literatura?"

A pergunta agita os presentes na aula. Afinal, estabelecer limites para a arte é uma questão sempre polêmica e parecia ser esse o objetivo que a professora buscava instigar nos alunos. A partir das discussões, Tennina trabalhou com o conceito de direito à literatura e direito ao ócio como fundamentais ao homem. Para ela, viver de arte nas periferias – e não apenas como uma possibilidade elitista, no sentido burguês econômico – não se reduziria à necessidade de reconhecer que na

periferia a arte é produzida, mas forçaria o Estado a criar aparatos e suportes (como políticas públicas específicas) que garantam a distribuição da arte de forma equiparável em toda a cidade e não apenas nos grandes centros. Esses conceitos foram tratados a partir de Antônio Cândido (2011), Jacques Rancière (2008) e Regina Dalcastagnè (2012)[28].

A ideia de igualdade de bem e direito à arte está vinculada à ideia de justiça, com a qual Ferréz trabalha na escrita de seu segundo romance *Manual Prático do Ódio* (2003). Junto a Paulo Lins, Ferréz consegue se inserir entre os cânones legitimados pela crítica literária, embora, quando surgiram, ambos na década de 1990, suas obras fossem minimizadas ao estereótipo temático de marginalização que a elas era atribuído.

Tennina defende que Ferréz alcança a *legitimação porque, ao longo dos anos, constrói a si mesmo como autor fora do que está legitimado enquanto permanece sendo, ainda assim, um autor hegemônico.* Para a professora, a hegemonia do autor é marcada por determinados hábitos que mantém, como as leituras que realiza ou a participação constante em circuitos literários, por exemplo. Ou seja, constrói-se por meio da imagem *ambígua de escritor*. Desse modo, Ferréz *conhece as regras do cânone literário e busca criar novas fissuras*, por meio de signos específicos, como o uso de hipálages, tal qual "terrorismo literário" ou "atirar/disparar um livro", com o objetivo de brincar com a possibilidade de uso desses signos.

A consciência da construção de si mesmo é marcada desde a criação do nome literário. Tennina anota outra vez no quadro: "*Virgulino Ferreira da Silva*" e abaixo "*Zumbi dos Palmares*". Rapidamente explica aos estudantes quem são essas duas figuras históricas do Brasil e de qual modo elas representam a marginalização social, a pobreza e a negritude. O primeiro, canganceiro, também conhecido como Lampião, é símbolo da miséria de sujeitos que morriam e matavam para sobreviver com pouco em sertões do país; ambíguo, era conhecido como figura brutal

[28] A professora não fez citações diretas de trechos das obras, mas referenciou os autores ao longo das explicações. As obras podem ser consultadas no Referencial Teórico.

pelos políticos e herói pelo povo. O segundo, Zumbi, líder quilombola, reconhecido pela luta de liberdade do povo negro escravizado, também seguia a mesma sanha de não ter reconhecimento das autoridades ainda que fosse herói para o povo negro. O escritor escolhe parte do nome de Lampião (Ferre-) mais a inicial do nome de Zumbi (z-) para construir sua persona literária, homenageando assim sujeitos que lutaram às margens da justiça – por justiça – carregando a ambiguidade em suas identidades.

Além da criação de sua persona literária, o autor ainda estabelece três pactos: *o pacto autoral (narrar a si mesmo), o pacto referencial e o pacto ficcional.* A professora então faz referência a uma obra do francês Phillippe Lejeune[29], explicando brevemente cada um dos pactos estabelecidos por Ferréz. De muitas maneiras, o autor sempre voltava seu discurso para esse campo de luta com o canônico. Na obra "Ficção Brasileira Contemporânea", lançada em 2009, o professor Karl Erik Schollhammer afirma que a literatura marginal brasileira, *inventada* no início dos anos 2000 a partir da obra Carandiru, *não deveria ser considerada literatura*.

> Criou-se, assim, um neodocumentarismo popular, baseado na prosa testemunhal, autobiográfica e confessional, muitas vezes dando voz a sobreviventes dos infernos institucionais do Brasil, e que se estabelece na zona cinza entre ficção e documentarismo, capaz de conquistar uma fatia significativa do novo mercado editorial. (SCHOLLHAMMER, 2009, 98).

Tennina contrasta o peso da crítica de Schollhammer com a construção da ideia de *comunidades imaginadas*, de Benedict Anderson, que elabora o argumento de que seria possível imaginar a construção de comunidades a partir de um sentimento nacionalista diferente dos que formatam o nacionalismo institucional no mundo moderno. De certa forma, esse novo conceito nacionalista, elaborado por Anderson, permite aos grupos periféricos se imaginarem enquanto parte de uma comunidade

[29] Nas anotações de observação, a professora citou a obra "O Pacto Literário", porém, na busca pela referência completa, durante a escrita da tese, descobri que o autor escreveu apenas *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet* (2014) e *El pacto autobiográfico y otros estudios* (1994 [1975]).

e não apenas como *resto* de uma comunidade que não os inclui, por exemplo.

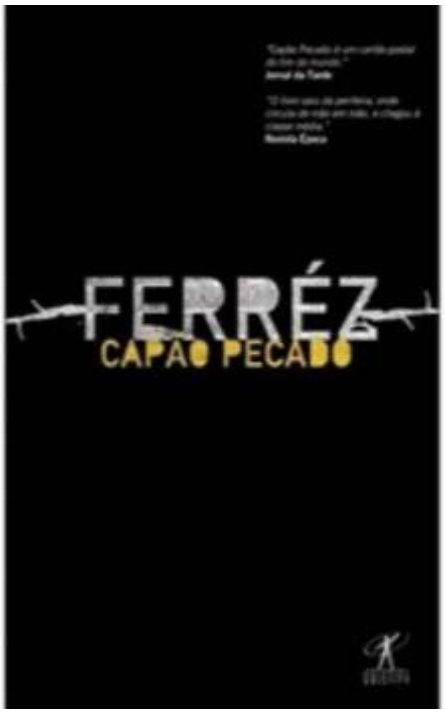
Outra teórica que Tennina mobiliza é Rossana Reguillo, professora da faculdade de Guadalajara, a qual definiu a obra "Capão Pecado" como um livro recheado de *relatos de horror*. O primeiro livro lançado por Ferréz é *Fortaleza da Desilusão*, em 1997, e trata-se de um livro de poemas concretos. Capão Pecado, publicado em 2000, é seu segundo livro e primeiro romance, havendo uma diferença notória entre as duas obras. Capão Pecado possui 23 capítulos, divididos em cinco partes e o narrador abre a narrativa com uma voz de rapper. Ferréz narra usando elementos entre o real e a ficção nessa obra, porque mescla alguns elementos biográficos enquanto escreve. Em entrevista para a pesquisa realizada por Tennina alguns anos mais tarde, o autor afirmaria que "*A realidade não cabe em um livro*", porque a realidade era *indomável*. Ainda assim ele adotava a realidade para ficcionalizar a história.

O livro Capão Pecado (2000) se torna porta de entrada para a Revista Caros Amigos, que contrata Ferréz como articulista. Nos anos seguintes, 2001 e 2002, ele lança as primeiras antologias de Literatura marginal, apresentando diversos autores da cena; ambas as edições se tornaram históricas. Em 2003, Ferréz lança seu terceiro livro, *Manual prático do Ódio* e, em 2004, a terceira e última edição de antologia de Literatura Marginal na Revista Caros Amigos, outro grande sucesso. Tennina apresenta algumas imagens para a turma, como a capa dos livros de Ferréz e as capas da revista Caros Amigos, marcando como os elementos gráficos revelam a disputa da literatura marginal por espaço no campo literário e Ferréz como líder desse movimento na cena literária nacional. A seguir, algumas das imagens vistas em aula:

Figura 1 - LANÇADO EM 2000 PELA LABORTEXTO EDITORIAL

Fonte: Amazon Livros. Disponível em: amazon.com.br/Capao-Pecado-Portuguese-Ferrez/dp/8587917013.

Figura 2 - REEDIÇÃO DO LIVRO CAPÃO PECADO, EDITORA OBJETIVA

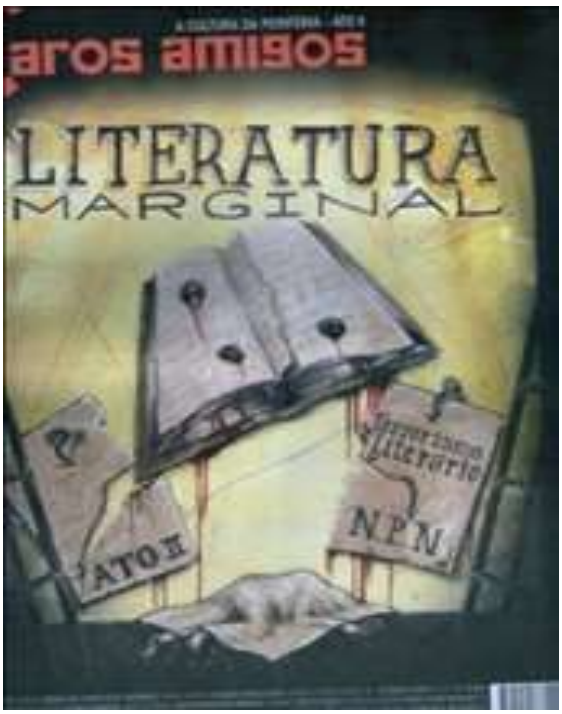


Fonte: Amazon Livros. Disponível em: amazon.com.br/Cap%C3%A3o-Pecado-Reginaldo-Ferreira-Silva/dp/8573027207.

Figura 3 - PRIMEIRA CAPA DA REVISTA CAROS AMIGOS LITERATURA MARGINAL, 2001.

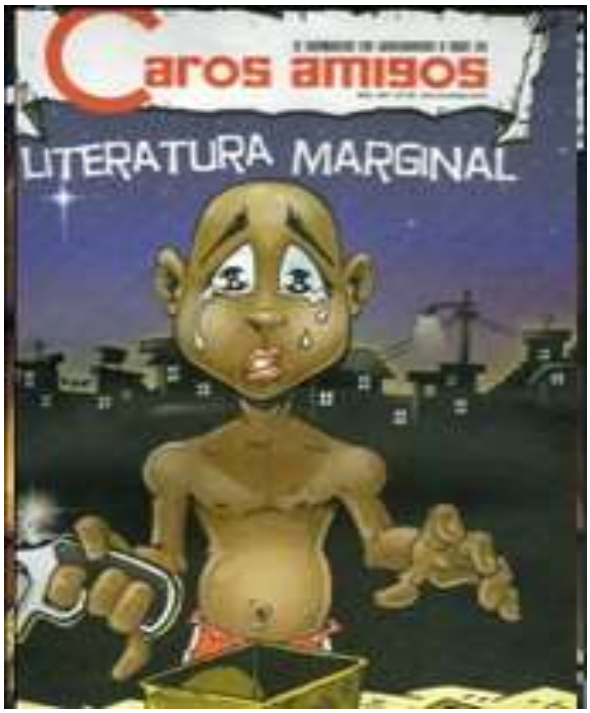
Fonte: Agência de Notícias da Favela (ANF), 2021. Disponível em: www.anf.org.br/literatura-da-peri-periferia-revista-caros-amigos/

Figura 4 - SEGUNDA CAPA DA REVISTA CAROS AMIGOS LITERATURA MARGINAL, 2002



Fonte: Agência de Notícias da Favela (ANF), 2021. Disponível em: www.anf.org.br/literatura-da-peri-periferia-revista-caros-amigos/

Figura 5 - TERCEIRA CAPA DA REVISTA CAROS AMIGOS LITERATURA MARGINAL, 2004



Fonte: Agência de Notícias da Favela (ANF), 2021. Disponível em: www.anf.org.br/literatura-da-peri-periferia-revista-caros-amigos/

Diferentemente da postura adotada na capa de seus livros, em que a imagem de um garoto armado, com a favela ao fundo, vai sendo substituída por uma capa menos literal[30], as capas das edições da revista Caros Amigos tinham como objetivo chamar a atenção justamente pela imagem de violência que o termo marginal, no sentido já distante daquele inserido no campo literário dos anos de 1970, caracterizaria. A primeira edição da revista é lançada com uma sutil pena e a sugestão de que a tinta seria sangue, sendo substituída por tiros na segunda capa e, na terceira, a imagem de uma criança que chora enquanto segura uma arma na mão e tem a favela ao fundo. O objetivo principal era chamar a atenção para a

[30] Reproduzimos de forma fiel o que foi apresentado em aula, apresentando apenas duas capas, embora haja muitas edições publicadas ao longo dessas quase duas décadas. Nesse contraste, a capa publicada pela Editora Objetiva chama a atenção pelo fato de haver apenas um fundo preto com a imagem de arame farpado entre as palavras.

> fundação do movimento e a inserção dos artistas na cena literária, por isso o choque se mostrava pertinente.
>
> A escolha por estampar – ou camuflar – a realidade da violência pela cara da favela tem objetivos diferentes. Quando o livro de Ferréz alcança novos públicos e é introduzido em grandes livrarias, ocupando espaços fora da cena literária periférica, Tennina conta que, além da capa, também foram suprimidas algumas imagens que estavam no interior da obra Capão Pecado (2000), pois havia fotos reais de Ferréz com seus camaradas do bairro. A leitura dessas mudanças é uma forma de mostrar como o autor joga com as regras e as fissuras para ser inserido e legitimado no campo literário canônico. Esse movimento de inserção, aceitação e legitimação de Ferréz provocou novas críticas contra o escritor, dessa vez, recebendo acusações de *traição à causa dos periféricos*. Tennina a todo momento realça que essa característica de Ferréz, a *ambiguidade*, não é novidade e faz parte da construção de sua figura enquanto escritor desde o início da carreira.

Em uma sala apertada da Faculdade de Letras de Buenos Aires foi onde, pela primeira vez, presenciei uma aula de literatura periférica brasileira para estudantes da graduação. Ao longo das aulas, a professora Tennina perguntava algumas vezes para mim ou para a outra estudante brasileira se já havíamos lido tal autor ou autora, ido a determinado sarau ou cena literária na cidade de São Paulo. Na maioria das vezes, minha resposta era negativa. Ainda assim, a crítica literária utilizada no curso, de forma geral, não era estranha ao que eu li durante minha passagem na graduação. No relato acima, observa-se a luta de determinados grupos para ampliar o espaço e a presença no campo literário. A ideia de legitimação desse tipo de produção literária é ainda distante da Academia, mas a disputa é latente. No Caso 1, observa-se a luta de determinado grupo (da periferia de São Paulo) para ampliar a discussão sobre o literário nas fronteiras do campo.

Na discussão sobre formação literária na Universidade, por meio de uma perspectiva docente, observando a constituição do discurso construído ao longo da aula, percebi como a inserção de um novo discurso, como é o caso da literatura marginal, fomenta dois tipos de disputas em favor da manutenção de uma ideia de hegemonia do campo. A primeira disputa é

ligada ao campo literário e aparenta ser independente das características específicas do novo grupo que produz literatura, pois está ligada à manutenção das características do campo já existente/consolidado. São os enunciados que ditam o que é ou não é literatura ou como se deve escrever ou o que escrever para que a produção seja aceita no campo literário. Esses enunciados são constituídos em textos críticos, em eventos sobre o literário, na Universidade, em circuitos literários – como concursos, por exemplo.

A segunda disputa é, por sua vez, mais ligada à classe social e diz respeito à identidade dos sujeitos que produzem literatura marginal. Na aula transcrita acima, analisamos como a discussão sobre *"quem você pensa que é para escrever literatura"* é uma pergunta oculta que de certa maneira tenta ser respondida nos manifestos analisados pela professora Lucía. Também os discursos de perseguição, principalmente enunciados por Ferréz em seus textos, demonstram que há uma necessidade de criar e defender a identidade de determinados sujeitos que não fazem parte da classe social à qual o campo literário se associa tradicionalmente. Além disso, outro ponto enfatizado em aula é como os aspectos de carência, violência e precarização da periferia são quebrados por meio dessas vozes representativas do que é o periférico, que realçam as complexidades da vivência na periferia e colocam na mesa o papel omisso do Estado no atendimento a essa parcela da sociedade. Nesse sentido, a diferenciação entre os termos *representação* e *representatividade* são caros à explicação oferecida pela docente, pois trabalham com a construção da identidade dos sujeitos a partir do movimento interno – a periferia que fala sobre a periferia e para a periferia.

Ainda que a primeira disputa seja potente, na segunda identificamos maior crueldade em relação ao modo como os discursos se elaboram na tentativa de minimizar a produção literária ou inviabilizar a valorização do que é produzido culturalmente por determinados grupos. Desde os aspectos técnicos da escrita literária ("*a zona cinzenta entre a ficção e o documentarismo*"), até o discurso de que haveria uma autoexclusão por parte desses grupos, já que não aceitavam a participação de escritores que não escrevessem o gênero literatura marginal[31], a pressão dirigida à literatura marginal-periférica revela uma estrutura histórica segregacionista, no interior de uma sociedade que tradicionalmente marginaliza os sujeitos que não estão selecionados para ocupar lugar no interior de determinada cultura – seja a

[31] Esse tipo de acusação faz lembrar discursos sobre racismo reverso, em que também recai sobre as vítimas do racismo a culpabilização sobre a violência e exclusão sofridas. Sobre o tema, é possível ler mais no artigo de Telma Brito Rocha, intitulado "Black Mirror e o Episódio Engenharia Reversa - Relação com o caso do Jovem Negro Torturado em São Paulo". Publicado pela revista **Communitas** e disponível pelo site: <https://revistas.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3199/2199>. Acesso em 21 de dez. de 2021.

cultura literária em si, ou a cultura acadêmica, em especial, como viemos tratando ao longo da tese.

Outro ponto importante é realçar como a literatura marginal, produzida nas periferias de São Paulo, reordenou a crítica literária universitária atenta a essas mudanças no campo. Quando a professora Lucía sai de Buenos Aires a São Paulo para realizar pesquisas de campo sobre o tema, assim como tantos outros agentes – de dentro e de fora do país – que se mobilizaram para compreender o que ocorria especialmente no interior dos movimentos em saraus, isso significa que o campo literário teve que operar com as mudanças nas fronteiras do que se discute sobre literatura na contemporaneidade.

O interesse primeiro desses pesquisadores é o que modifica o objeto de estudo literário no interior das Universidades, inicialmente em forma de pesquisas, em seguida em formato de aulas. Para ir além, é o interesse das pesquisas que coloca em discussão o processo de legitimação desses novos produtos culturais no interior da academia, como a literatura marginal, a literatura negra, a literatura de mulheres ou a literatura de indígenas, por exemplo. Essas outras produções literárias, que por muito tempo ocuparam um espaço à margem do cânone, aos poucos se organizam e conquistam lugar para constituir seus próprios cânones. Na aula da professora Lucía Tennina, demonstrou-se como os discursos de legitimação foram se constituindo simultaneamente no interior da periferia para a própria periferia – por meio dos saraus – e do interior da periferia para o centro – por meio de figuras representativas como o escritor Ferréz.

Ainda que a formação desses novos cânones seja constituída com resistência – afinal, estamos tratando dos *territórios contestados* da literatura durante a tese – também há consonâncias na construção discursiva aqui analisada. Ao tratarmos da inserção de novos produtos literários no campo da literatura e do processo de legitimação literária no interior da Universidade, passamos necessariamente pelo referencial teórico tratado em aula. Observa-se que as referências perpassam necessariamente uma perspectiva hegemônica ou do centro para trabalhar com a literatura marginal.

Em geral, os referenciais bibliográficos do curso – e especialmente os que foram citados na aula acima relatada – revelam que há uma filiação discursiva eurocêntrica, o que é bastante comum em universidades localizadas na América do Sul, como é o caso do Brasil e da Argentina. A professora cita os franceses Bourdieu, Rancière, Leujeune e De Certeau, além do estadunidense Anderson. Os conceitos trabalhados por esses autores ajudam a discutir

tópicos estruturais sobre o que seja o campo literário, mas não são suficientes para trabalhar com as demandas simbólicas, discursivas e representativas que advém das novas produções literárias analisadas em aula. Por esse motivo, é preciso recorrer a outras fontes referenciais, que trabalham com temáticas específicas ou se voltam a discutir o objeto que diz respeito a uma realidade diferente daquela abordada por autores europeus ou norteamericanos[32]. Regina Dalcastagnè, Érica Nascimento, Rossana Reguillo e a própria pesquisa de Tennina[33] são referenciais bibliográficos que dialogam com as provocações construídas por esses sujeitos que passaram a ocupar (ou reivindicar espaço em) o campo da literatura no Brasil. Nota-se, então, que o processo de legitimação de novos sujeitos no campo literário renova não apenas o campo da literatura no sentido de quem pode escrever ou o que pode ser escrito, mas também reformula as formas de se construir a crítica literária e, por consequência, o modo como a formação literária deve ser realizada no interior da Universidade.

Diante do retrato feito por minha posição de pesquisadora e estudante, consigo avaliar algumas características similares entre o meu posicionamento e aquele observado em alguns dos sujeitos entrevistados ao longo da pesquisa. Uma das características latentes é a configuração da IES em que os sujeitos ocupam espaço. A oferta curricular é um dos mecanismos de fomento e interesse, porém, a presença rara e pontual de diferentes corpos e diferentes representatividades não tem o potencial de fomentar a discussão, o debate e a luta por mudanças como ocorre em espaços nos quais a presença de determinados grupos já se dá de forma massiva, mais organizada e consolidada em coletivos. Isto é, em uma Universidade que acolha corpos predominantemente hegemônicos, há maior chance de que os sujeitos, que não se identifiquem com esses corpos, busquem formas de se adaptar ao grupo dominante – ou, então, camuflar-se nele.

Nesse sentido, a investigação aponta como as alterações curriculares e a presença de diferentes corpos no interior da UFGD e da Unipampa são menos acentuadas do que aquelas observadas no espaço formativo da Unila e da Unilab. Este fator por si não determina que os sujeitos que se formam na UFGD ou na Unipampa façam parte, necessariamente, da primeira onda, porém que eles compartilham entre si tal característica.

[32] Com exceção à Schollhammer, dinamarquês radicado no Brasil. Seu nome não é citado entre os europeus porque ele está na situação de ambiguidade, já que vive no interior da realidade brasileira e se dedica ao estudo da literatura brasileira.

[33] Novamente deixamos de fora o escritor Antonio Cândido, pois, ainda que seja brasileiro e trate sobre a constituição da literatura brasileira, não estudava propriamente a constituição do movimento de literatura marginal iniciado nos anos 2000.

> P.: Você acha que isso [a relação com a leitura] tem a ver com os gostos literários do professor, no sentido de você levar aquilo que você gosta de ler?
> F.: Eu acho que sim. E também se você não gostasse de ler tal coisa… Não sei, acho que nunca tentei levar alguma coisa que eu não gostasse. Eu acho que *tento gostar de tudo* da área infantil. Óbvio que tem vários livros do ensino médio que *são complicados e já nem tento ler ou levar,* porque como eu não me dei bem com aquele livro, *melhor eu nem tentar.*
> P.: Quais livros são esses?
> F: Ah, *Dostoiévski*. Eu tentei ler e já falei "Não, calma, deixa eu tentar ler os outros e depois volto para ele". É complicado. *Algumas coisas do Machado de Assis eu acho difíceis.* Eu acho que eles rodeiam tanto no assunto ali que sempre acabo me perdendo e tenho que voltar "O que está acontecendo aqui?". Nós temos um curso de redação, eu e meu namorado. De vez em quando a gente faz análise de poemas e livros, não são todos, só o que a gente consegue ler. A gente senta e faz uma análise depois dá a aula. *Alguns eu acho difícil, mas é o momento de a gente sentar, realmente, e estudar o livro*. Nada a gente consegue passar *se não estudar antes*. A gente senta, lê o livro, conversa, dialoga. Às vezes, a gente pergunta para professores da área o que acham sobre o livro. Só que como não tenho muitos alunos no ensino médio e o máximo é o curso de redação que a gente está dando, então a análise desses livros a gente nem faz muito (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020).

F. é um dos sujeitos da pesquisa que carrega inúmeras características dessa *primeira onda* de acesso democrático à Universidade no país. Percebe-se, no excerto acima, que a estudante apresenta uma espécie de medo e receio em relação aos textos clássicos – eles são difíceis e desafiadores para ela, o que faz com que os abandone no lugar de tentar entendê-los. Como refúgio, F. encontra identificação na literatura infantil, a qual classifica como menos complicada e a qual "*tenta gostar de quase tudo*". Ao longo da pesquisa, avalia-se como a posição de F. em relação aos clássicos é marcada por uma imposição de que seja necessário adquirir determinados conhecimentos – como ser leitora ávida dos clássicos – para que tenha, então, capacidade de exercer a formação de outros sujeitos com relação ao campo literário. A dificuldade, de saída, é imposta por esse "receio" de não dar conta, de não ser "suficientemente" boa na produção de discursos sobre obras que são idolatradas no interior do campo acadêmico – como Machado, que é reverenciado por um de seus professores. Há um afastamento com relação à literatura que se encontra no campo dominante, porque F. também não encontra pontos de afinidade e de identificação com essas obras. Obviamente não se trata aqui de ignorar a leitura de determinadas obras por serem clássicos – a leitura delas é muitas vezes necessária para que se construa novos discursos e se compreenda o apagamento de determinadas figuras no campo literário –, antes, busca-se observar como F. faz menção a elas por compreender a importância que lhes é atribuída no interior do espaço acadêmico. Pode-se

suspeitar ainda que F. tenta, inclusive, responder àquilo que se imagina que o ouvinte (o sujeito-pesquisador) espera encontrar em seu discurso ("Eu tentei ler e já falei 'Não, calma, deixa eu tentar ler os outros e depois volto para ele'. É *complicado*"). Em outra passagem analisada na tese, F. também aponta suas dificuldades em conseguir seguir o ritmo da Universidade e nos relata uma conversa com o professor, na qual afirma "Eu *vou ser sincera* com o senhor... Eu não sei se vou conseguir *agradar o* senhor". Um ponto interessante de observar neste trecho, entretanto, é que F., apesar da dificuldade explicitada, demonstra saber o caminho para compreender os textos com os quais sente mais dificuldades ("A gente *senta*, *lê* o livro, *conversa*, *dialoga*. Às vezes, a gente pergunta para professores da área o que acham sobre o livro"). O caminho revelado por ela ("*Nada a gente consegue passar se não estudar antes*") como se fosse uma deficiência individual, uma incapacidade *apenas sua* diante da formação precária que recebeu no ensino médio, na realidade, é uma característica necessária no processo formativo: é preciso estudar para dar aula depois, independentemente do grau de facilidade que o sujeito-formador tenha com o objeto de estudo.

Outra característica importante do grupo que pertence à *primeira onda* diz respeito à identidade e à representação constituídas pelo sujeito ao longo do processo formativo. Neste grupo, percebe-se que suas identidades são ainda vinculadas a uma ideia particular de existência no espaço acadêmico, e a própria condição de participar da formação universitária é mais vinculada ao mérito acadêmico – no sentido de estarem no interior do campo universitário, em formação acadêmica, ou seja, com possibilidade de acesso ao ensino superior – do que contestatória. Desse modo, é interessante observar como as discussões que se dão sobre o campo formativo, na área literária, estão mais vinculadas à observação e ao entendimento do campo; além de que, os movimentos de contraposição aos discursos de autoridade são raros (quando existem); isto é, os sujeitos estão mais assujeitados às discussões que ocorrem nestes espaços. Esta característica responde ao fato de que a luta desses grupos, em geral, ocorre mais no exterior do que no interior do espaço acadêmico, o que dificulta aos sujeitos o acesso e o entendimento sobre elas. Conforme apresentou Tennina ao longo da aula relatada acima, os movimentos vivenciados na periferia de São Paulo para a mobilização do que seja a produção literária foi enorme – tanto que levou essa mobilização a muitos outros espaços no país. No entanto, a institucionalização e reconhecimento das mudanças só ocorreu (e ainda tenta ocorrer em alguns espaços) muito tempo depois.

> A gente viu também "*O direito à literatura*", são vários autores. E a outra prova, que a gente ficou trabalhando bastante tempo nela, os alunos tiveram

> dificuldade maior dificuldade pela escrita, porque é muito antiga, é "A arte como procedimento", que é de um autor chamado Viktor Chklovski. Ele é russo. Deu um pouquinho de trabalho para a galera, porque é uma leitura bem densa, mas bem interessante também.
> *E a gente também viu, claro, não pode faltar, Antônio Cândido*. Vimos a parte da personagem de ficção, fizemos análise em cima disso, *lemos a obra na íntegra.*
> P.: Por que *não pode faltar* Antônio Cândido?
> B.: Porque desde a graduação na FAM muito se falava nele. A gente viu o livro "O direito à literatura", esse capítulo em específico. *Inclusive eu tenho um livro "Literatura e sociedade"*, que eu trouxe lá de São Paulo. Eu vi na FAM também. Então, *parece que é algo que faz parte do curso de Letras.*
> E a gente viu o que eu te falei do Guimarães Rosa, "O trabalho do crítico literário e o olhar inaugural do menino personagem em contos de Guimarães Rosa", que é um artigo também, feito pela Andréa Cristina de Paula. E os contos que eu tinha esquecido o nome são "Os cismos" e "As margens da alegria". A gente também leu a análise da Andréa, fora as suas obras dessas análises. Daí, vimos "Um cinturão", de Graciliano Ramos; "*I love my husband"*, eu *sou péssimo em inglês, viu*. E teoria literária também.
> Então, a gente viu mais ou menos esses autores no semestre passado. Foi baseado em cima dessas obras. (...)
> P.: Você teve muita experiência nesse primeiro ano, né?
> B: Foi o que te falei, *eu gosto*. Foi tão fácil, prazeroso. Nas férias, eu terminei o Sopro de vida, da Clarice. Eu estava pensando também em como trabalhar ele em algum momento. Não sei.
> Me lembra muito Virgínia Woolf. A forma de Clarice eu não tinha tanto conhecimento. *Eu conhecia o que todo mundo conhecia* - "Felicidade clandestina" - esses contos que a gente estuda na escola. Agora, *uma obra dela eu ainda não tinha lido.* Então, quando eu comecei a ler pela primeira vez, eu vi que tinha semelhança com Virgínia Woolf. E também é *algo que eu penso futuramente se eu for trabalhar algum método comparativo, trabalhar essas duas autoras. Mas algo bem remoto.* (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

No trecho acima, observa-se como Bruno faz uma síntese das leituras realizadas ao longo dos primeiros semestres de graduação na UFGD e as classifica a partir de uma perspectiva filiada a discursos de autoridade. Quando o questiono sobre a importância de Antonio Cândido ("*claro, não pode faltar*"), por exemplo, Bruno relaciona o autor com a importância que a ele é dada no interior dos campos acadêmico e literário "*parece que* é algo que faz parte do curso de Letras". Bruno faz questão de afirmar a importância da obra de referência pela aquisição do livro (como bem simbólico) que materializa a relação do sujeito com o autor ("inclusive eu tenho um livro... trouxe lá de São Paulo").

O vínculo com obras hegemonicamente canônicas também é bastante claro – e parte decorre da seleção feita pelo corpo docente e pela estrutura curricular –; Bruno não constrói nenhum tipo de oposição às leituras realizadas, ao contrário, a relação é de assujeitamento e interesse pelas discussões apresentadas (Guimarães, Graciliano, Clarice, Woolf). Quando trata

especificamente da obra de Clarice, o estudante afirma que antes conhecia apenas "*o que todo mundo conhecia*". Em muitas passagens, nota-se o interesse de Bruno para que seu processo formativo na área literária lhe permita se distanciar (ou se diferenciar?) de um conhecimento que "*todo mundo sabe*" ou "*todo mundo já leu*". Diferente de F., ele já se movimenta em direção à determinadas características da *segunda onda* em algumas passagens do discurso que elabora. Ainda assim, retomando o trecho em análise, é possível observar que sua posição em relação ao debate no campo literário apresenta alguns enquadramentos: Bruno não contesta o campo, mas o aceita; inclusive, as comparações literárias que realiza se vinculam mais ao cânone hegemônico – as semelhanças de Clarice Lispector e Virgínia Woolf –, que espera trabalhar a partir desse recorte *futuramente*. Nesse sentido, é importante ressaltar que a presença de um recorte hegemônico diz respeito aos processos formativos pelos quais Bruno é constituído, porém, não representam que o desejo do sujeito – e a sensação de representatividade diante de tais obras – seja contraditório. A representação da autora, do tema ou do contexto devem ser legitimados, inclusive, para se analisar os posicionamentos do sujeito ao longo de sua formação.

Por fim, uma característica que marca o grupo faz referência à dificuldade para compreender as disputas por espaço no campo literário na relação de disputa com as produções constituídas fora do cânone hegemônico. A compreensão literária não diz respeito ao interesse (subjetivo) dos sujeitos em relação ao objeto literário, mas ao modo como eles produzem – ou não – sentidos a partir dos diferentes produtos culturais com os quais têm contato. Essa característica resulta na dificuldade que há para esses sujeitos produzirem conhecimento sobre o tema enquanto estão na formação inicial (graduação). Ainda que seja possível a eles essa construção (e esta tese exemplifica a produção a partir desse debate), em geral, ela ocorre em outras instâncias do campo universitário – como a pós-graduação – quando o sujeito tem acesso a outros espaços formativos.

> **P.:** Como você entende o estabelecimento dos cânones literários aí na Argentina?
> **I.:** Eu acho que é muito forte. Inclusive eu, *quando vou pensar sobre, não consigo sair do cânone literário*[34] *também*. Bom, eu acho que a constituição dos Estados Nacionais foi *sedimentada*, em grande parte, pela literatura

[34] Reforçamos que Inés participou da primeira fase das entrevistas, na qual o roteiro de questões sugeria a abordagem por meio da ideia de obras canônicas e não-canônicas, por isso, ao tratar de cânone neste trecho, entendemos que ela faz referência ao cânone hegemônico.

> nacional. Eu acho que isso ainda é muito forte, nas escolas. Eu vejo, por exemplo, os programas de estudos do Ministério da Educação da Argentina e são todos pensados assim ainda, por região, por nação, com essa ideia de literatura.
> *Eu entendo que é uma seleção de textos que vão ser considerados importantes para uma determinada sociedade, legitimado por instituições*. Chama-se Estado, chama-se escola, igreja. (...) Eu acho que no Brasil, a literatura da favela, [áudio não compreendido na transcrição], a literatura carcerária. Não sei se a literatura, especificamente a literatura carcerária, *"brigaram", eu acho que ainda é bem marginal, ela está ainda muito na margem.* Talvez seja porque trabalho no cárcere.
> **C:** Você sabe dizer, né?
> **I:** Sim. *É uma vida com esse tipo de obra literária*. Mas, sim, eu acho que tem uma briga, e tem alguns movimentos literários estão conseguindo instalar alguma coisa. Por exemplo, a literatura oral também. No caso da Argentina, os povos originários conseguiram instalar algumas de suas obras literárias de transmissão oral. *Instalar institucionalmente.*
> *Mas é uma briga constante do que entra e do que não entra.* Agora eu estou pesquisando um pouco da literatura originária. Estou pesquisando um pouco dos mitos, das lendas.(Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018).

A formação literária de Inés começou antes de seu ingresso na Universidade e, conforme sugerido por meio da análise de seus enunciados, em uma instituição na qual o campo literário dominante exercia maior influência sobre os sujeitos. Esta característica também permite enquadrar Inés mais à *primeira* do que à *segunda onda*, dado que, como afirmamos antes, não é simplesmente a posição geográfica e a organização curricular da IES que determina a qual grupo os sujeitos serão mais ou menos identificados. O fato de a formação literária na Unila provocar o sujeito para diferentes práticas permite que ela conteste a formação anterior e observe a própria constituição do cânone por meio de um discurso crítico; no entanto, essa posição não impede que Inés ainda se veja no interior do cânone literário hegemônico ("Eu acho que é muito *forte*. Inclusive eu, quando vou pensar sobre, *não consigo sair* do cânone literário também."). A força é representação dos mecanismos de poder majoritariamente institucionalizadas que lutam pela manutenção do estado de coisas – dificultando, inclusive, que Inés se permita mudar de posicionamento. O modo como compreende as disputas, no interior do campo institucional de forma mais ampla e do literário de forma mais restrita, também marca como o sujeito legitima a discussão e o debate que se constitui, mas não se posiciona como agente no interior desse debate: os corpos em luta não são identificados consigo. Ainda assim, Inés não se furta em buscar produzir conhecimento a partir desse lugar ambíguo em que há compreensão da luta de grupos minoritários, mas posicionamento junto ao grupo hegemônico. A estudante, formada pela Unila em 2017, realizava uma pesquisa sobre os povos originários à época da entrevista (2018).

Adiante, apresentamos as características da *segunda onda*.

1.2. A segunda onda: contestação e institucionalização

Não como oposição, mas como continuação do fluxo de mudanças iniciado pela *primeira onda*, surge a *segunda onda de corpos* que preenchem, dominam e contestam o espaço formativo no interior das IES. A classificação é de menor assujeitamento e tem caráter mais coletivo – há uma luta por mudanças e os sujeitos não apenas compreendem e legitimam tais lutas, como fazem parte de ações para construir o novo espaço que não apenas acolha, mas represente esses corpos. A *segunda onda* é, então, a onda contestatória e de produção de significados para os sujeitos. Os sujeitos ocupam a cadeira e disputam espaço no campo universitário e no campo literário para construir novas proposições sobre a produção literária a partir da identidade e da representatividade dos corpos que ocupam (ou ainda são alijados) destes espaços.

Como ilustração da *segunda onda*, apresento dois breves relatos de observações feitas ao longo da pesquisa. O primeiro diz respeito à manifestação literária de uma das alunas entrevistadas, a qual ocorreu durante um evento de literatura na UBA em outubro de 2019. O segundo relato é sobre uma mesa de discussão cujo tema, *Racismo e Ensino de Língua Portuguesa*, foi apresentado por outro aluno em evento realizado pela Unilab.

Caso II

Um quadro da segunda onda: Tatiana e Matteus em ação – outras faces da literatura enquanto agente formador

A UBA oferece cursos de graduação para sujeitos em situação de encarceramento desde a década de 1980. Durante o intercâmbio, realizei o seminário de pós-graduação intitulado "A escritura nas bordas: literatura e legalidade" [tradução nossa][35], ministrado pelo professor Juan Pablo Parchuc, que também é responsável pela disciplina de escrita literária no cárcere e trazia relatos sobre o processo de escrita para as aulas da pós-graduação. Dentro das cadeias, o grupo ainda elaborava

[35] A disciplina *La escritura en el borde: literatura y legalidad* foi ministrada entre os dias 7 de agosto a 8 de outubro de 2019, pelo professor Juan Pablo Parchuc.

revistas publicadas anualmente pela UBA, intituladas “La resistência”. Além dessas revistas “oficiais”, outros materiais literários artesanais também tinham livre fluxo entre os encarcerados.

No início de outubro de 2019, ocorreu o seminário “VI Escrituras en el cárcel” (Escritos no cárcere [tradução nossa]), evento no qual a Universidade conseguia reunir, em um mesmo espaço, poetas já em liberdade e alguns que ainda estavam sob custódia do Estado, para que, juntos, contassem sobre experiências de escrita, compartilhassem relatos do cárcere, divulgassem eventos em que participariam ou onde seus materiais literários poderiam ser adquiridos, dentro e/ou fora das prisões. O evento ainda reunia acadêmicos interessados em literatura, a polícia (responsável pelos homens e mulheres que ainda estivessem sob custódia), além de familiares que aproveitavam aquele momento festivo para realizar o reencontro entre pais e filhos, esposas, mães. Houve mesas em que apenas os familiares de encarcerados deram seus relatos, denunciando abusos do Estado ou a morte de entes de forma pouco (ou nada) resolvida no interior dos presídios. Outras em que se fazia apresentações de música em um espanhol bastante “rappero” e de difícil compreensão.

Naquele evento, via-se uma ocupação diferente do espaço acadêmico. O prédio em que foram realizadas as sessões é localizado no centro de Buenos Aires, especificamente no Instituto de Literatura Hispanoamericana (ILH), que faz parte da Universidade, mas não é o mesmo local em que se localiza a Faculdade de Letras. O ILH é um prédio histórico e, construído na década de 1930, embora traga marcas do tempo, ainda ostenta a beleza dos prédios antigos que ocupam a área central da cidade. Além disso, o ILH é responsável pelos pesquisadores na área de literatura hispano americana, possui algumas salas de aula, mas de forma geral é um local de intercâmbio e relação entre os diferentes espaços do campo acadêmico. Também por essa razão, eventos culturais são alocados nesse espaço e não no prédio da Faculdade de Letras. O local em que se situa a Faculdade de Letras é visualmente mais deteriorado, com uma construção simples e bastante gasta, ainda que

aparente ser mais novo do que o prédio construído no centro. Observar o prédio do ILH sendo ocupado por familiares de presidiários, pelos próprios presidiários e por rappers produz fissuras no que é esperado para aquele campo acadêmico. Naqueles dias do Encontro, as figuras que tradicionalmente percorriam aqueles salões, os acadêmicos propriamente, se tornavam a minoria naquele espaço.

Coincidentemente, no período do evento, recebi Tatiana na casa em que estava vivendo em Buenos Aires, porque ela participaria do 34º Encuentro Nacional de Mujeres (34ENM)[36], o qual ocorreria na cidade de La Plata entre os dias 12 e 14 de outubro. Convidei-a para que fosse junto comigo ao "VI Escrituras en el cárcel" e ela se animou a apresentar um poema em uma das mesas de tema livre durante o evento. Abaixo, transcrevo sua apresentação:

> Eu sou colombiana e sou estudante de mediação cultural do curso de graduação da Unila, a Universidade Federal da Integração Latino-americana que fica na fronteira entre Paraguai, Argentina e Brasil. Bom, recentemente eu passei a integrar a equipe de trabalho que se chama "Escritos Desde Fora", como o companheiro havia dito, e nós nos propomos a contribuir para a circulação de escritos literários produzidos em contexto de cárcere ou produzidos a partir da experiência de aprisionamento e pretendemos fazer essa discussão tanto em língua espanhola como em língua portuguesa. Nosso interesse é que estes escritos possam chegar, possam ser utilizados, em círculos de mediação de leitura e escrita em comunidades tanto hispano falantes quanto lusófonas. E, bem, lerei apenas um poema, trouxe três preparados, mas lerei apenas um de Lídia Ríos. Nós conhecemos a Lídia Rios através do documentário "Lunas Cautivas"[37] e durante 2016 tivemos a experiência de fazer as legendas do documentário do espanhol ao português e serão

[36] O tradicional Encontro Nacional de Mulheres ocorre anualmente na Argentina e, em 2019, por ser ano de eleições presidenciais, esperava-se cerca de 200.000 mulheres para fazer pressão às causas feministas junto às propostas eleitorais. A participação de Tatiana no evento é relevante, porque marca sua luta em outros espaços além do acadêmico.

[37] O documentário (Luas cativas, em português), lançado em 2012, foi dirigido por Márcia Paradiso. O cenário é a penitenciária de Ezeiza, na região da grande Buenos Aires, em que vivem privadas de liberdade três protagonistas, três mulheres, três poetas: Lídia Ríos, Maria José Sancho e Liliana Cabrera. As legendas foram realizadas pelo Laboratório de Tradução da Unila em 2016, do qual faz parte a aluna Tatiana. Na data da apresentação, aqui transcrita, Lídia Ríos encontrava-se no evento.

realizadas exibições do documentário no Brasil. Aqui vai o poema. Lerei apenas em português pela falta de tempo...[38]

Eu fui

Eu fui como a lua em quarto crescente

Que aparece no mínimo enquadramento

Que propõe ser a minha janela

Eu fui

Raridade dolorida

Que talvez esteja no esquecimento

Unidos por pequenos seres tristes

Eu fui

Dançante sobre lampejos

Epistolares e sonoros

Desejando sair a luz na primavera

Eu fui

Vigia sem vizinho algum

Esgotando lamentos intermináveis

Em risos de permanente sonho

Eu fui

Estandarte em sacristia sacrilíaca

Um beijo por um gole de vinho

Um perdão subsequente do imperdoável

Não digo “eu não fui"

Digo “ eu fui"

[38] A apresentação pessoal ocorreu em língua espanhola, porém, traduzo a transcrição de forma a ampliar o acesso. É interessante notar que a apresentação do poema não ocorre em língua espanhola, ainda que a maior parte do público presente fosse hispano-hablante.

Continuo dizendo

Terei de ser

Embora sempre tenha sido

Embora jamais deixe de ser.

(Lídia Ríos)

É isso.

(Transcrição de gravação e tradução do espanhol ao português realizados pela pesquisadora. Apresentação feita por Tatiana durante a VI Escrituras en la cárcel em 03 de outubro de 2019).

Abaixo, apresento algumas imagens obtidas ao longo do Evento "VI Escrituras en la cárcel".

Figura 6 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL". PAINEL COM AS CAPAS DA REVISTA "LA RESISTENCIA"

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019 .

Figura 7 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL" - Manual às famílias

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

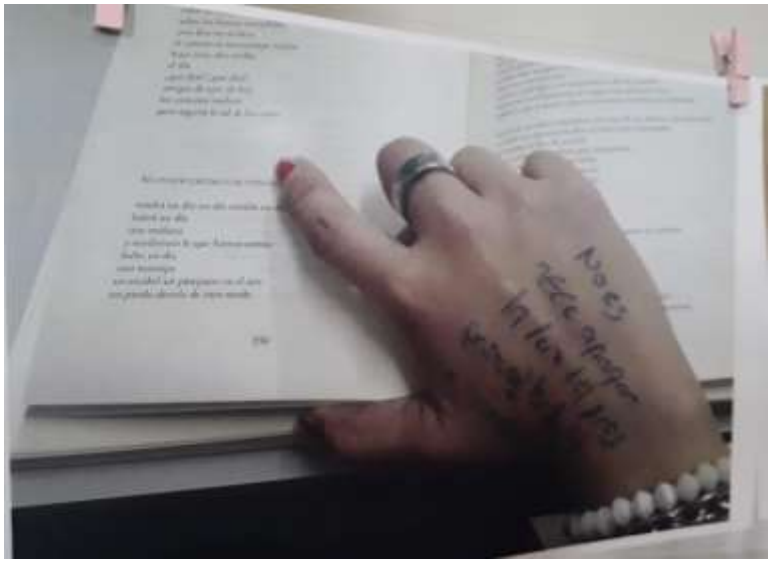
Figura 8 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL" - Publicações

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 9 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL" - Publicações

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 10 - IMAGENS EXPOSTAS NO EVENTO "VI ESCRITURAS EN LA CÁRCEL"



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

***

A passagem estava comprada para a ida à Redenção no início de abril de 2020. Estava inscrita para apresentar os resultados parciais da pesquisa na *V Semana Internacional de Letras da Unilab* (*V SILU*) e aproveitaria a ocasião para entrevistar, pessoalmente, os estudantes da Universidade. Devido à pandemia de Covid-19, em março de 2020, essa atividade, junto a tantas outras, foi adiada. Por fim, as entrevistas ocorreram de forma online, como informei anteriormente. O evento ocorreu parcialmente entre os dias 09 de novembro e 13 de novembro de 2020, pois a Comissão optou por realizar de forma remota as atividades de grupos de discussão, minicursos e mesas-redondas, assim como algumas apresentações culturais, e a apresentação de trabalhos acadêmicos foi gravada e enviada em 2021 para ser exibida no VI SILU.

Entre os eventos que assisti no V SILU, esteve a apresentação da mesa "O Racismo e o ensino de língua portuguesa", coordenada pelo aluno Matteus em 12 de novembro de 2019. A apresentação teve duração de cerca de 1h30 e ocorreu via Google Meet. Em nossa entrevista Matteus não ofereceu nenhum tipo de resistência para falar, pelo contrário, se manifestou com liberdade ao longo de toda a conversa; porém, na apresentação da mesa, a liberdade era diferente, porque ele não estava mais sendo, de certa forma, conduzido pelo olhar da pesquisadora. Ele soube que eu o assisti apenas ao final da apresentação.

No resumo disponível no site do evento, havia a seguinte descrição sobre a mesa:

> **Descrição.** Os estudos mais recentes de língua vêm causando uma transformação no ensino de língua nas escolas, sobretudo nos avanços que estudam a língua numa perspectiva social. Amparado por lei, a saber 10.639/03, cabe ao professor de ensino de língua portuguesa trabalhar aspectos relacionados as relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa, e para tal faz-se necessário uma profunda compreensão das relações raciais ao longo da história do Brasil e relacionar com a construção de um modelo padrão de língua a ser adotado por todos. Este humilde trabalho

> pretende refletir sobre essas relações dialogando as questões linguísticas voltadas ao ensino de língua materna (BAGNO, 2002) e as relações raciais no Brasil e seu projeto de branqueamento e embranquecimento analisado sob uma ótica dos estudos linguísticos. (Texto disponível em: <https://www.even3.com.br/vsilu/>. Acesso em 20 out. 2021).

Ainda que Bagno seja citado no resumo, Matteus não o retoma ao longo da apresentação. Sua fala inicia por uma provocação ao público. Ele questiona: *"Quem tem direito de ser reconhecido como legítimo falante de português no Brasil?"* A discussão é amparada por exemplos pessoais como observador e professor, em que Matteus se coloca na posição de compreender qual é o português considerado "correto" quando pensamos no ensino de língua. O português das favelas? O português dos imigrantes africanos? O português dos indígenas?

Para organizar essa discussão, ele elenca dez tópicos principais pelos quais o ensino de língua portuguesa deve passar para ser historicamente contextualizado e reelaborado quando consideramos o processo de combate ao racismo linguístico. Esses pontos seriam:

> 1. Considerar que o ensino de português foi constituído de forma desvinculada ao contexto histórico e social do povo brasileiro;
> 2. Além de não considerar o contexto, também se desconsiderou a raça. A desracialização do ensino produziu desigualdades na formação da língua, porque ignorou as diferenças entre os grupos sociais presentes no país;
> 3. No processo de formação do ensino formal, entende-se que houve uma relação direta de atendimento aos interesses da Metrópole pela Colônia, o que também contribuía para que as particularidades do povo brasileiro não fossem consideradas nesse percurso;
> 4. O recurso de dominação pela língua foi utilizado como forma de assujeitamento do povo;
> 5. Ao seguir os interesses da metrópole, ou seja, de Portugal, atendia-se a uma lógica de dominação europeia, que é racista (isto é, cumpre a função de classificar, qualificar e hierarquizar a partir de princípios eurocêntricos);
> 6. [Matteus não apresentou esse ponto. Uma interrupção ao longo dos exemplos que ele apresentava fez com que fosse do quinto ao sétimo ponto diretamente];
> 7. A ideia de "língua materna" é construída com a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, ainda que nunca tenha havido, de fato, uma língua materna no país – ou ao menos não a portuguesa;

> 8. Durante a Era Vargas o país se abre para o ensino de línguas estrangeiras, porém, não demonstra interesse em aprender a língua dos povos que viviam aqui, como os africanos, por exemplo;
> 9. Com o tempo, a língua estrangeira se torna lucrativa e sai da escola pública, passando a ser um bem privado – da escola particular;
> 10. Recentemente, trabalha-se com uma proposta de raciolinguística, a qual nasceu nos EUA e ganhou força no país a partir da Lei 10.639/03.
>
> Ao longo da apresentação de cada ponto, Matteus traz muitas referências bibliográficas, experiências e relatos vivenciados dentro e fora da universidade e exemplos que ajudam a compreender os pontos por ele organizados. Entre as referências citadas, há o francês Frantz Fanon e seu livro "Pele negra, máscaras brancas", os brasileiros Gabriel Nascimento e o seu livro “Racismo linguístico”, Silvio Almeida, Lélia Gonzales, Marco Antonio Lima Do Bonfim, Carolina Maria de Jesus, além da norteamericana Gloria Evangelina Anzaldúa.

Tanto Tatiana quanto Matteus, nos relatos acima apresentados, ocupam espaço discursivo em uma posição diferente daquela enquanto estudantes em formação; aqui, os sujeitos representam a Universidade da qual fazem parte e produzem discursos, legitimados institucionalmente, sobre a formação em Letras. Por seu lado, Tatiana representa o grupo de tradução que se preocupa em divulgar escritos literários de sujeitos em situação de cárcere; já Matteus ocupa a posição de formador para colocar em discussão a necessidade de se racializar o ensino de língua portuguesa em um Brasil marcado por diferenças sociais, raciais, políticas e econômicas. Em ambos, analisa-se como a discussão sobre a presença desse *outro*, tradicionalmente alijado do meio universitário, é objeto de interesse dos estudantes e como a literatura perpassa a construção discursiva dos sujeitos, ainda que eles tragam como ponto central objetos de investigação linguística. O uso linguístico aqui não ocorre de forma distanciada do literário; nota-se que há a contribuição das áreas (língua e literatura) para construção dos significados que Tatiana e Matteus constroem ao longo de suas apresentações.

Ambos compartilham da admiração por Carolina Maria de Jesus. Para Matteus, inclusive, foi a figura de Carolina, no prédio de Letras da Universidade Federal do Ceará (onde iniciou seus estudos em Letras antes de ingressar na Unilab), que o mobilizou mais fortemente para a luta da causa negra, com a qual se identifica enquanto pessoa negra. Matteus afirma que Carolina é “quase” considerada patrona do curso na UFC. Contudo,

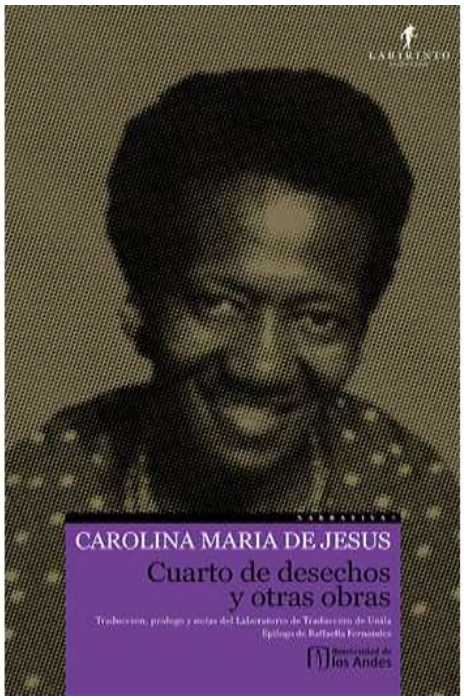
somente na Unilab foi possível a ele ter mais acesso à produção da autora. Essa informação, como será visto ao longo da tese, diz respeito ao projeto político da Unilab que propõe em sua base a discussão, de forma constitutiva, sobre a negritude. Assim, ainda que Carolina ou outras figuras passem a ser legitimadas e incorporadas em determinados espaços formativos, como a UFC, para o sujeito, esses lugares ainda não se preocupam suficientemente com a reformulação de seu espaço formativo, ou seja, ainda não conseguem ser, de fato, diversificados.

Tatiana participa do grupo de tradução da Unila o qual se preocupa em divulgar o trabalho produzido por grupos minoritários e em facilitar o acesso a essas produções em língua espanhola e portuguesa. Durante a pesquisa, Tatiana narrou como o grupo se propôs a divulgar a obra de Carolina em língua espanhola, em parceria com outras universidades da Colômbia. Mesmo que se identifique como branca, Tatiana compreende a importância de inserir as discussões sobre negritude e literatura negra no campo literário brasileiro. Inclusive, trata dessas disputas no campo literário ao trazer o exemplo sobre como Carolina, apesar de legitimada pelo cânone, é apresentada de forma estigmatizada por edições e críticas que publicam sua obra. Segundo a enunciadora, uma das preocupações do grupo de tradução foi publicar, na capa da versão traduzida de Quarto de despejo, uma foto da autora em que não se repetisse a famosa imagem de Carolina Maria de Jesus com um lenço na cabeça, como é comum encontrar ao buscar imagens da escritora pela internet. O Laboratório procurou retratar Carolina a partir do modo como a escritora gostava de ser retratada: arrumada e limpa.

Figura 11 - CAROLINA MARIA DE JESUS EM FOTO FACILMENTE ENCONTRADA NO GOOGLE. O LENÇO NA CABEÇA E A IMAGEM DA FAVELA COMO CARACTERIZAÇÃO DE SUA PERSONA LITERÁRIA

Fonte: Blog Letras. Disponível em: <http://www.blogletras.com/2017/11/carolina-maria-de-jesus-escritora-que.html>.

Figura 12 - CAROLINA MARIA DE JESUS NA CAPA DO LIVRO TRADUZIDO PELO LABORATÓRIO DE TRADUÇÃO DA UNILA, PUBLICADO PELA UNIVERSIDADE DOS ANDES



Fonte: Uniandes. Disponível em: https://ediciones.uniandes.edu.co/Paginas/DetalleLibro.aspx?lid=1257>.

A segunda imagem, aquela em que Carolina "gostaria de se ver representada", não é facilmente encontrada na busca pelo Google Imagens; foi difícil, inclusive, encontrar a foto da capa no site da instituição e, ainda assim, no interior do site, é necessário entrar na página específica de vendas da Universidade dos Andes (Uniandes/Colômbia) para acessá-la. A dificuldade de acesso a essa capa revela como o estereótipo recai sobre a autora. Inclusive, a disputa sobre a imagem de Carolina nas capas também é tratada por Sousa (2021) em seu artigo "Quarto de despejo como diário de Carolina Maria de Jesus: armadilhas e possibilidades em sala de aula", no qual a autora apresenta a seguinte sequência cronológica de publicação:

Figura 13 - CAPAS DE QUARTO DE DESPEJO PUBLICADAS NO BRASIL

Fonte: Disponível em:<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2893/quarto-de-despejo-como-diario-de-carolina-maria-de-jesus-armadilhas-e-possibilidades-em-sala-de-aula>. Acesso em: 22 out. 2021.

Segundo Sousa (2021), é interessante estimular a reflexão em sala de aula a respeito do tratamento dado às imagens, considerando, inclusive, o fato de que Carolina enunciava em seus textos como não gostava da aparência de carência e sofrimento e, ainda assim, é a forma como foi por muitas vezes retratada – conforme reforça a capa publicada em 2004. Além disso, o subtítulo "diário de uma favelada", adicionado ao título da obra, induz a leitura da obra voltada às condições de miséria e não contempla outros pontos da vida de Carolina, narrados ao longo do livro.

Carolina também é discutida por Tatiana devido ao seu papel de mulher e da possibilidade que encontra para se identificar com a autora.

> Enquanto eu estou lendo o livro da Carolina Maria de Jesus, eu queria muito ter conhecido aquela mulher, conhecer mais sobre a literatura dela diferente dos diários. Eu gosto muito do gênero epistolar, gosto muito de diários, porque sinto uma literatura muito próxima do autor-indivíduo, mas eu morro de vontade de ler um livro de poesia da Carolina, por exemplo. Enquanto aquele cara que está naquela situação hegemônica, canônica, que *toda pessoa que venha a estudar literatura no Brasil vai ler*, eu não sinto mais o mínimo interesse.
> Mas tudo isso aconteceu por quê? Por toda essa desconstrução e descolonização do pensamento, e da minha teoria de como enxergo tudo que aconteceu dentro da UNILA (Entrevista de Tatiana para a pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

No enunciado de Tatiana, o sentido para a distinção entre o que "todo mundo lê" e o que ela quer/tem interesse em ler é diferente daquele produzido por Bruno. Isto porque,

Tatiana não busca se afastar de um determinado grupo (leigo?) com relação à formação literária, mas pretende se apropriar da produção literária que seja mais significativa para si do que aquelas que, em geral, são canonizadas como representativas de um "povo brasileiro" pelo qual ela não se vê representada. Quando afirmamos que Carolina foi aceita e/ou legitimada pela Universidade, é preciso apontar que há ressalvas para o que se aceita que seja dito sobre Carolina nesse espaço. Acima, lemos a crítica do professor Schollhammer (2009), na qual ele afirma que esse novo produto cultural, que pretende ser (mas não deve ser considerado) literatura, se reduz a escritos autobiográficos e confessionais, mais próximos ao gênero *neodocumentário popular* do que ao gênero ficção. Se compreendermos o modo como se publicam obras de Carolina, com ênfase em seus diários, por exemplo, nota-se que há um silenciamento de outras produções realizadas pela escritora, o que faz com que haja respaldo para a crítica de Schollhamer. A dificuldade de acesso a outras produções literárias de Carolina impõe que a qualidade literária da autora é, de antemão, *limitada*. Quando Tatiana afirma que queria *ler os poemas de Carolina*, podemos nos perguntar porque esses poemas não foram até hoje publicados, já que seus diários são conhecidos desde a década de 1960. Do mesmo modo, a produção dramatúrgica da autora é ignorada por editoras e, consequentemente, por críticos.

As mudanças nessa segunda onda provocam reações institucionais dentro e fora do espaço acadêmico. Entre os dias 25 de setembro de 2021 e 27 de março de 2022, o Instituto Moreira Salles (IMS), localizado na Avenida Paulista, em São Paulo, expõe a figura e a obra de Carolina Maria de Jesus por meio da exposição intitulada *"Carolina Maria de Jesus: Um Brasil para brasileiros"*. Na Mostra estão disponibilizados acervos inéditos da escritora, assim como é possível encontrar novas imagens de Carolina – sem a figura característica com o lenço e a favela ao fundo – representando os diferentes produtos construídos por ela ao longo da vida, assim como os diferentes espaços em que a autora transitou. Como objetivo, o IMS pretende destacar a multiartista que Carolina foi. Os responsáveis pela curadoria foram o antropólogo Hélio Menezes, a historiadora Raquel Barreto e a doutora em Letras Fernanda Miranda.

Paralelamente – em diferentes andares – o IMS dá acesso a outra mostra. Entre os dias 23 de outubro de 2021 e 27 de fevereiro de 2022, o público pode visitar a exposição "Constelação Clarice", na qual celebra o legado da autora Clarice Lispector e se provoca a pensar na conexão dela com outras mulheres que, em sua época, marcaram a história da arte no país. A curadoria desta exposição foi realizada por Eucanaã Ferraz e Veronica Stigger.

***

Voltamos ao lugar do silenciamento. Nesse território contestado, o movimento articulado por esses sujeitos em formação traz à tona inconsistências do campo literário que se pretendia tão neutro e hegemônico. As produções marginalizadas são declamadas, os sujeitos ocupam espaços alheios a eles e os problemas estruturais da sociedade brasileira, como o racismo, finalmente passam a ser discutidos, não de forma teórica, mas nas práticas em que se revelam e buscam se reposicionar, seja através do ensino de língua, seja na reivindicação pela publicação de uma obra institucionalmente.

Como características desses sujeitos que compõem a *segunda onda*, em primeiro lugar, observa-se o espaço acadêmico e o fomento à presença massiva de novos corpos, novas identidades e novas representatividades. Neste campo, a constituição de lutas coletivas – e não mais a identidade individual dos sujeitos – permite que a *segunda onda* se caracterize pela possibilidade de expressão dos sujeitos no campo institucional, na disputa pelo processo formativo do qual fazem parte, produzindo discussões sobre ele. Ainda que na *primeira onda* a produção de conhecimento se faça presente, como observado, em geral ela só é possibilitada em espaços mais "seguros" da IES (como a pós-graduação). Os sujeitos dessa *segunda onda* ocupam e disputam espaço no interior da IES não apenas nesse lugar mais "seguro" para o questionamento, mas em outros espaços possíveis. Observa-se que a Unila e a Unilab fomentam maiores práticas de inovação nesse âmbito, porque propõem reformas e incentivos para que a construção do debate se estabeleça de fato e para que os sujeitos coloquem em discussão sua própria formação. Nesse sentido, não é a quantidade de sujeitos – ou diferentes corpos – por sala que define se no processo formativo haverá maior ou menor enquadramento dos sujeitos em formação (pois as salas na Unila muitas vezes eram compostas por, no máximo, 15 estudantes, em contraponto com os 40 que estavam nas salas da Unilab, segundo os sujeitos-entrevistados), é a qualidade do debate e a diversidade dos sujeitos que modifica o espaço.

> Primeiro, a gente não pode ser burro a ponto de falar que o cânone não presta, porque isso acho que é uma *posição minimalista e burra*. Ele tem a sua função, no mínimo para mostrar o negativo das coisas ruins. *O cânone, no mínimo, se ele não serve para nada, ele serve para alguma coisa*. Eu acho que é isso, ponto de partida.
> Mas quando a gente fala de cânone nas universidades públicas do Brasil, as que têm mais possibilidade de crescer, se desenvolver, florescer, *ser a vanguarda das coisas, são justamente as mais velhas, porque elas já têm mais dinheiro, já têm mais nome, já têm mais estrutura.* Mas essas universidades *não têm interesse em produzir coisas novas, porque é*

> *arriscado*. O cânone garante a existência fora do risco. *É o tradicional, é o que já está dado, é o que dá base de sustentação para o que é o Ocidente*. São ideias que são a base de sustentação para a forma como a gente realiza o entendimento da nossa sociedade. Esses são os cânones, seja ele na economia, seja ele na literatura, seja ele nos axiomas da matemática. O cânone é o que dá base para entendimento do que é realidade.
> Só que é justamente por isso que, *sendo base de entendimento do que é realidade*, a gente precisa questionar, *porque a realidade é dinâmica.* A realidade que a gente tinha há duzentos anos, com a revolução democrática burguesa, com a Revolução Francesa, não é a mesma relação que a gente tem com a nossa realidade hoje. Pensa a América Latina pós-ditadura ainda, com a possibilidade de entrar em outra ou saindo de outra, não sei. Sabe? *A dinâmica da realidade faz com que os cânones precisem de atualização.* Esse é o trabalho árduo, difícil, maçante, complicado, muito delicado que pouquíssimas pessoas têm o interesse de fazer, justamente porque não é um trabalho que você vai ter um resultado imediato. O cânone é, na verdade, entre muitas outras coisas, a síntese dessa realidade.
> Produzir síntese é muito difícil. A gente está vivendo uma crise hoje justamente pela falta da possibilidade de produzir síntese. Das mais variadas. Desde a política até a economia.
> *Então, o cânone é isso, é a síntese que está dada, que é fácil, que consegue funcionar como eixo, que se locomove, mas que serve de sustentação para o entendimento da realidade.* A minha relação com o cânone é: *explode tudo, porque eu quero ver o prédio caindo*. A gente só vai conseguir produzir outra coisa, se tiver *espaço* para produzir isso. E o cânone impede a possibilidade de espaço, porque o espaço, *apesar de não ser limitado para a academia hoje*, no Brasil, para a produção de ciência, *o cânone é o grande impeditivo*. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)[39].

Felipe apresenta uma longa definição sobre o que seja o cânone e a função dos cânones no interior do campo institucional. É interessante observar como seu enunciado começa colocando a importância do cânone na disputa ("a gente não pode ser burro... seria uma posição minimalista e burra."), porque ele desempenha uma função – ser referente para a elaboração de contraposições – porém, ao final do discurso, afirma que, em sua relação com o cânone, ele gostaria que tudo fosse "explodido, porque eu quero ver o prédio caindo". Aqui, se estabelece bem a distinção entre a notória função do cânone no interior do campo literário e o desprezo do cânone (hegemônico) para a construção identitária do sujeito, porque, como o cânone estabelece maior força na disputa por poder dizer – no interior do campo literário – os sujeitos se vêem em uma posição de menor prestígio (impedidos) na luta.

Outro ponto bastante relevante neste enunciado diz respeito à função do espaço acadêmico na contraelaboração de cânones, isto é, na *atualização de novas sínteses sobre a realidade*. A relação de poder também está inserida neste poder-dizer de instituições (mais

[39] Como Inés, Felipe também participou da primeira etapa de constituição das entrevistas.

velhas, com mais dinheiro, mais nome, mais estrutura), porque os espaços que disputam a legitimação de outros bens culturais, em geral, não têm poder para determinar ou constituir essas novas vanguardas. Ou seja, Felipe aborda como a reforma no campo literário e na formação literária em espaços acadêmicos que permitem o novo (e que ainda existem na "academia, hoje, no Brasil") é enfraquecida porque não há sustentação dos novos discursos em espaços formativos mais tradicionais.

A segunda característica que marca a nova onda é o fato de que a identidade e a representatividade não são lutas distanciadas dos sujeitos em questão, e sim marcas constitutivas do processo formativo em que se inserem. Desse modo, a busca por discutir o campo literário a partir de características específicas de determinado grupo com o qual encontre identificação ou a necessidade de inclusão de novas pautas no interior do debate sobre o literário não é dada de forma passiva, porque faz parte da luta (ativa) dos sujeitos. Neste momento, serão contestadas as ausências e os silenciamentos em relação à escolha dos objetivos formativos, e o próprio cânone literário será colocado em xeque a partir da discussão sobre a representatividade que há entre a obra, o contexto de produção e os sujeitos que participam do debate no interior da instituição.

> A criança nasce, está no meio do âmbito familiar, ela fala e vai para a escola. *Então, é um erro tu dizer ao professor que a criança vai para a escola para aprender a falar, porque ela já entrou na escola sabendo falar.* Ela vai entrar na escola e tu vai conduzi-la, tu vai dar o respaldo para ela, vai olhar o que ela sabe para… Como vou te dizer? Vou te explicar o que eu estou querendo falar...
> Ela está indo para a escola e tu vai ser um norteador, um mediador. Tu vai mediar essa educação. *Eu acredito, lógico, que existem os canônicos, mas também, além dos ditos canônicos, é tão importante outras literaturas que possam não ser canônicas*[40]. Não sei.
> Teve também na literatura memorialista, a do "Quarto de despejo". Antes não era vista como canônica, *depois alguém foi lá, pesquisou, procurou e, de repente, virou canônica.*
> *Então, é…*
> **P.:** Você acha que "Quarto de despejo" é canônica?
> **M.:** Então, se a pessoa vai lá, pesquisa *e chega alguém da Academia de Letras e vê aquela literatura e ela resolve transformá-la canônica, e aí*? Na minha opinião, *nosso tempo é outro*. São *diversos tipos de literatura*. Eu *quero* saber, por exemplo, da vivência de uma pessoa que sofre um preconceito homossexual ou que ele conte a vida dele. Eu *quero* saber. As pessoas também vão querer saber. Ou uma feminista que vá falar sobre a história dela, ou vá falar sobre a luta da mulher, como a mulher foi estigmatizada, como a mulher venceu várias barreiras e hoje ela ocupa o lugar que ela ocupa. Foi porque houve alguém lá que fez aquela frente, que

[40] Como Inés e Felipe, também M. participou da primeira etapa de construção das entrevistas.

> fez o início de toda aquela luta, para que ela chegasse agora onde ela está e conseguisse ocupar o espaço que é dela de direito.
> Então, eu acredito que a mesma coisa se dá a todas as *outras literaturas*. Elas são tão importantes quanto. (...) Acho que não é só aquela literatura que é dita canônica, *aquela que é a correta*. Acho que é um todo. Se eu estou aprendendo até hoje sobre literatura memorialista, *sobre o contexto da minha história*, sobre tudo o que eu vivo, o que eu olho, o que eu percebo ao meu redor, é através da literatura. *Não foi a literatura canônica em si*. (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

Ao atestar ao professor o papel de *norteador, mediador* da educação, a enunciadora relaciona os saberes anteriores da criança com os saberes que serão aprendidos no âmbito escolar. O discurso é formulado e reformulado por marcadores discursivos de reestruturação ("*Como vou te explicar? Vou te explicar o que eu estou querendo falar"*), em que M. se preocupa com a clareza do conteúdo apresentado. Também há a referência às outras literaturas "que possam não ser canônicas" [41] que não é de maneira explícita relacionada à questão dos saberes que a antecede. No entanto, é possível considerar que há uma relação silenciada neste trecho que vai dos saberes anteriores das crianças para a referência à *Quarto de Despejo* (1960), obra literária pertencente à Carolina de Jesus, que escreveu suas memórias e, ao longo de muito tempo, não teve sua obra legitimada enquanto produção cultural. "*de repente*, virou canônica" é uma constatação bastante generosa da parte de M., pois demorou muito tempo para que Carolina fosse reconhecida na Universidade. De todo modo, entende-se que a relação construída, portanto, é de *representatividade*, porque as crianças, assim como Carolina, não têm seus saberes legitimados *("é um erro tu dizer ao professor que a criança vai para a escola para aprender a falar, porque ela já entrou na escola sabendo falar.").*

M. apresenta como a discussão sobre a identidade dos sujeitos é necessária desde o processo de formação na escola básica (a criança *já sabe falar*, o professor tem a *função de mediar os conhecimentos*); a mudança na perspectiva do que se ensina, e para quem é ensinado, reforça a necessidade de respeitar o sujeito em formação. Quando passa a tratar do cânone (hegemônico) e das formas literárias que buscam se constituir no campo literário em disputa com esse cânone, percebe-se que há uma inicial oscilação de M., que logo dá lugar a um posicionamento mais firme em defesa de produções literárias que dêem espaço para a discussão sobre representação, incluso a sua própria representação ("sobre o contexto da *minha história*, sobre tudo o que eu vivo, o que eu olho, o que eu percebo ao meu redor"). Há no enunciado da estudante a atualização temporal reinvidicada no discurso de Felipe ("nosso

[41] Conforme apontamos anteriormente, a entrevista de M., realizada em 2018 com o roteiro em que se fazia referência às literaturas "não-canônicas", traz o termo que reformulamos ao longo da tese.

tempo é *outro*"); e a essa atualização ela busca construir novos significados aos produtos literários que consome, inclusive na relação entre estes produtos e o cânone hegemônico ("acho que não é só aquela literatura que é dita canônica, aquela que é a correta. Acho que é *um todo*").

Então, como caracaterística final, observa-se como a luta institucionalizada no campo universitário e a luta no campo literário são características predominantes nesta *segunda onda.* Nota-se que a produção de novos discursos sobre esse outro lugar – o lugar específico do ensino de literatura no Brasil contemporâneo – é categorizado pelos sujeitos, conforme ilustramos nos relatos acima. Os mecanismos de poder são, assim, contestados; a necessidade de estar presentes e fazer com que a presença produza novos sentidos no interior dos campos, universitário e literário, são essenciais para os sujeitos.

> Deixa eu te falar. Eu morei em uma casa com sete estudantes, *todos negros*. Muitos eu já conhecia de Fortaleza e a gente foi tudo junto para lá. A gente construiu a nossa própria república. Dessa galera, *tem muita gente que é poeta, tem muita gente que fazia poesia no busão, tem muita gente que tem uma literatura na língua*. De tanta história que *ela conta, ela lhe fascina, lhe prende, ela consegue trabalhar a linguagem de uma forma que seja bem nítido aquilo que ela está falando*. Só que a Unilab *não sabe aproveitar isso para um melhor desenvolvimento do que é literatura*, para trabalhar essas *outras formas de fazer literatura*. Ela ainda cria formas de cobrar uma literatura escrita, de cobrar uma produção literária escrita. (...) Existem muitos desses embates linguísticos e isso repercute também dentro da literatura, porque *a gente vai ver diversos estudantes que se sentem incapazes de escrever*. Mesmo que eles façam poesia, que você vê que tem *potência*, eles se prendem, porque a universidade quer uma produção escrita *muito bem elaborada e se houver erros tem toda aquela questão de vexame*. A gente, *principalmente por ser uma universidade negra, é cobrado dez vezes mais. Não podemos errar*. O erro linguístico feito pela pessoa branca é tido como licença poética, feito pela pessoa negra é *tido como analfabeto*. *Então, eu vejo que tem muito disso, das pessoas não poderem produzir literatura lá, porque se sentem incapazes*. Eu acho que isso tem dificultado muito a nossa produção literária. (Matteus em entrevista à pesquisadoa em 23 de abril de 2020).

A luta por espaço no campo literário fica bastante explícita pelos enunciados construídos por Matteus. O movimento feito nesta *segunda onda* coloca em contestação o lugar das IES, inclusive aquelas nas quais há espaço para a existência de diversos corpos não hegemônicos e de discussões sobre o objeto literário de forma menos enquadrada. Os embates linguísticos, a falta de valorização da produção escrita que é constituída pelos sujeitos que ocupam esse lugar é colocada em disputa, porque Matteus compreende que o distanciamento institucional da produção literária constituída em diferentes espaços – e por diferentes

suportes, como no "busão" –, deixa de ser aproveitada como elemento formativo na IES. Outro ponto importante colocado pelo sujeito é que a própria Unilab impede (ou inibe) a produção que deixa de atender a determinadas características (muito bem elaborada, sem erros para evitar o vexame). Este fato se dá porque recai sobre a própria instituição as marcas do racismo estrutural ("O erro linguístico fei*to pela pessoa branca é tido como licença poética*, feito pela pessoa *negra é tido como analfabeto*"): a marca do preconceito é acentuada nas discussões que se realizam, no interior do campo literário, por exemplo, sobre a função da correção gramatical/ortográfica de determinados autores ou autoras[42]. A luta de poder é bastante significativa nesse embate desenhado por Matteus: de um lado, observa-se o poder institucional e o cerceamento/enquadramento da produção literária realizada em contextos não hegemônicos; de outro, observa-se a figura de sujeitos que são inibidos pela instituição, ainda que produzam literatura "de potência" em espaços não acadêmicos ("De tanta história que ela conta, ela lhe fascina, lhe prende, ela consegue trabalhar a linguagem de uma forma que seja bem nítido aquilo que ela está falando.").

Na sequência, observaremos comos os objetos centrais dessa tese – literatura e universidade – são constituídos discursivamente pelos sujeitos entrevistados. Entender o contexto em que esses objetos são analisados, ou seja, como as *ondas* caracterizam as instituições e os sujeitos em análise, é de fundamental relevância para compreendermos o modo como os sujeitos se movem no interior desses campos.

[42] Há uma disputa sobre a necessidade de correção ortográfica/gramatical em obras de autoria periféria. Por um lado, há um grupo que avalia como discriminatória a ação de não-revisão, dado que escritores e escritoras que compõem o cânone hegemônico desfrutam amplamente desse direito. Por outro, coloca-se em discussão a visão de que o que é considerado "erro" fomenta o preconceito de classe contra a produção literária desses sujeitos, já que a revisão poderia impedir a criação artística e a análise de novas formas de constituição da palavra que não seguem, necessariamente, o que dita a norma culta padrão. Nesse sentido, tudo seria considerado um erro ou um desvio devido ao histórico escolar – de pouca ou nenhuma escolarização – dos autores e das autoras.

2 UNIVERSIDADES

E a liberdade, – oh! poeta, – canta,
Que fora o mundo a continuar nas trevas?
Sem ela as letras não teriam vida,
menos seriam que no chão as relvas:
Toma por timbre liberdade, e glória,
Teu nome um dia viverá na história.

Maria Firmina

Os versos datam do século XIX, porém o mesmo clamor ecoa atualmente. Mulher, negra, Maria Firmina tem hoje *seu nome vivendo na história*, pois há pouco tempo foi reconhecida como primeira escritora negra brasileira e representa, por isto, um importante símbolo de resistência. Tal posição, no entanto, se conquistou com a força de movimentos feministas de validação e legitimação do discurso de resistência ao cânone hegemônico. Soma-se ao movimento feminista tantas outras vertentes de luta em busca de representatividade social, como o movimento da negritude, o movimento indígena e o movimento da periferia.

A literatura desempenha um importante papel não somente quando pensamos em seu potencial estético, mas pelo viés político e histórico deste produto cultural. Tomando esta potencialidade e considerando as mudanças ocorridas a partir de novas perspectivas da crítica literária, nos interessa observar ao longo da pesquisa, especificamente, de qual maneira os projetos políticos pedagógicos (PPP)[43] dos cursos de Letras e os processos formativos nas Universidades públicas federais construídas a partir da década de 2000 trabalham com esses novos produtos culturais. Antes de olhar para os documentos de forma mais específica, para entendermos a inserção dessas produções no contexto de ensino superior no país,

[43] PPP ou PPC (Projeto Pedagógico de Curso) são siglas que fazem referência aos documentos que estabelecem projetos de curso no interior de cada instituição de ensino.

apresentamos a história recente de crescimento das universidades públicas brasileiras para então contar um pouco sobre cada uma das universidades analisadas em nossa pesquisa; logo depois, discutimos questões de permanência e oportunidades no espaço universitário, para entendermos, neste percurso, de qual forma os estudantes se posicionam sobre o campo acadêmico estando no interior da Academia.

2.1 Universidades Federais no Brasil: tsunami e ressaca

Segundo Bourdieu (2007), não é tarefa fácil caracterizar o campo acadêmico, dada as múltiplas funções (ou múltiplos campos) presentes no interior da Academia; apenas no recorte de nossa pesquisa, poderíamos citar alguns, como o campo de pesquisa, o campo formativo/educativo, o campo cultural. Ao fatiarmos esse campo de múltiplas possibilidades, tratando especificamente do processo formativo de estudantes de Letras na área de Literatura, essa complexidade parece organizar toda discussão que aqui se pretende construir. Isto significa dizer que, para além de características específicas do campo acadêmico, ainda precisamos tratar de elementos econômicos, históricos e sociais que condicionam a própria existência do campo.

De acordo com dados do Censo sobre Ensino Superior no Brasil, o primeiro crescimento significativo na oferta e no acesso a esta etapa de formação passa a ocorrer a partir do processo de redemocratização do país, ao final dos anos 1980. Antes disso, com a Reforma Universitária de 1968, flexibilizou-se a criação de espaços formativos privados, porém, o acesso a eles ainda era considerado caro e elitizado.

Tabela 1 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980-2019

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação (Continua)					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	**Federal**	Estadual	Municipal	
1980	**1.377.286**	492.232	**316.715**	109.252	66.265	885.054
1981	**1.386.792**	535.810	**313.217**	129.659	92.934	850.982
1982	**1.407.987**	548.388	**316.940**	134.901	96.547	859.599
1983	**1.438.992**	576.689	**340.118**	147.197	89.374	862.303
1984	**1.399.539**	571.879	**326.199**	156.013	89.667	827.660
1985	**1.367.609**	556.680	**326.522**	146.816	83.342	810.929
1986	**1.418.196**	577.632	**325.734**	153.789	98.109	840.564

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação (Continuação)					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	**Federal**	Estadual	Municipal	
1987	**1.470.555**	584.965	**329.423**	168.039	87.503	885.590
1988	**1.503.555**	585.351	**317.831**	190.736	76.784	918.204
1989	**1.518.904**	584.414	**315.283**	193.697	75.434	934.490
1990	**1.540.080**	578.625	**308.867**	194.417	75.341	961.455
1991	**1.565.056**	605.736	**320.135**	202.315	83.286	959.320
1992	**1.535.788**	629.662	**325.884**	210.133	93.645	906.126
1993	**1.594.668**	653.516	**344.387**	216.535	92.594	941.152
1994	**1.661.034**	690.450	**363.543**	231.936	94.971	970.584
1995	**1.759.703**	700.540	**367.531**	239.215	93.794	1.059.163
1996	**1.868.529**	735.427	**388.987**	243.101	103.339	1.133.102
1997	**1.945.615**	759.182	**395.833**	253.678	109.671	1.186.433
1998	**2.125.958**	804.729	**408.640**	274.934	121.155	1.321.229
1999	**2.369.945**	832.022	**442.562**	302.380	87.080	1.537.923
2000	**2.695.927**	888.708	**483.050**	333.486	72.172	1.807.219
2001	**3.036.113**	944.584	**504.797**	360.537	79.250	2.091.529
2002	**3.520.627**	1.085.977	**543.598**	437.927	104.452	2.434.650
2003	**3.936.933**	1.176.174	**583.633**	465.978	126.563	2.760.759
2004	**4.223.344**	1.214.317	**592.705**	489.529	132.083	3.009.027
2005	**4.567.798**	1.246.704	**595.327**	514.726	136.651	3.321.094
2006	**4.883.852**	1.251.365	**607.180**	502.826	141.359	3.632.487
2007	**5.250.147**	1.335.177	**641.094**	550.089	143.994	3.914.970
2008	**5.808.017**	1.552.953	**698.319**	710.175	144.459	4.255.064
2009	**5.954.021**	1.523.864	**839.397**	566.204	118.263	4.430.157
2010	**6.379.299**	1.643.298	**938.656**	601.112	103.530	4.736.001
2011	**6.739.689**	1.773.315	**1.032.936**	619.354	121.025	4.966.374
2012	**7.037.688**	1.897.376	**1.087.413**	625.283	184.680	5.140.312
2013	**7.305.977**	1.932.527	**1.137.851**	604.517	190.159	5.373.450
2014	**7.828.013**	1.961.002	**1.180.068**	615.849	165.085	5.867.011
2015	**8.027.297**	1.952.145	**1.214.635**	618.633	118.877	6.075.152
2016	**8.048.701**	1.990.078	**1.249.324**	623.446	117.308	6.058.623
2017	**8.286.663**	2.045.356	**1.306.351**	641.865	97.140	6.241.307
2018	**8.450.755**	2.077.481	**1.324.984**	660.854	91.643	6.373.274
2019	**8.603.824**	2.080.146	**1.335.254**	656.585	88.307	6.523.678

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DEED[44]

Acima, temos um panorama geral sobre a oferta de vagas no período que engloba os últimos 40 anos de acesso ao ensino superior no Brasil. No ano em que nasci, a Universidade

[44] Deixamos em destaque os dados referentes às Universidades Federais.

Federal realizou 329.423 matrículas; já quando ingressei na universidade, vinte anos depois, esse número beirava o dobro: 641.094. Porém, quando iniciamos a investigação, em 2017, os dados demostram que o número de matrículas no ensino universitário federal tinha quase quadruplicado na somatória das 3 décadas: 1.306.351. Isto significa dizer que, em um salto de dez anos, de 2007 a 2017, foram criadas 665.257 novas matrículas.

Outro ponto importante que a tabela revela é um crescimento contínuo no número de vagas em IES Federais a partir do ano de 1992. Esse crescimento tem saltos (ou ondas) mais significativos nos primeiros anos de 2000. Enquanto foram necessários dezoito anos para aumentarmos cerca de 100 mil vagas (entre 1980 e 1998), o aumento passou a ocorrer de modo cada vez mais veloz nos anos seguintes. Um tsunami de novos corpos, novos rostos, novas identidades e novas representatividades passaram a constituir a Universidade. Deflagrou-se um aumento de cerca de 100 mil vagas anualmente até o ano de 2017, quando, por fim, inicia um estágio de desaceleração, ou ressaca, desse crescimento.

Durante a década de 1980 e o início de 1990, o país ainda se recuperava dos danos econômicos causados pelo período repressivo da Ditadura Civil Militar (1964-1985), que deixou rombos nos gastos públicos e inflação assombrando a população brasileira após a reabertura democrática. A estabilização com a nova moeda (real) nos anos 1990 trouxe certa garantia de normalidade econômica para o país, ainda que essa estabilidade não garantisse a melhor distribuição de renda e a diminuição da desigualdade. Paralelamente, como resultado da Constituinte de 1988 e das reformas realizadas por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a escolarização básica passava a ser, por fim, democratizada em todo país. Desse modo, com o parco crescimento de vagas no ensino superior durante esse período – mesmo que fosse possível imaginar certa facilitação do acesso às pouquíssimas universidades públicas existentes –, muitos sujeitos continuavam alijados da Universidade porque não haviam finalizado o ensino médio.

O quadro é diferente daquilo que se observa nos anos 2000. Com o aumento de jovens qualificados a cursar o ensino superior, com as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente em relação à formação especializada, começa a se constituir uma cultura de democratização à formação universitária. Ou seja, sonhar com a formação na Universidade passou a ser possível, independentemente de classe social. Durante esse período, o Brasil

também vencia outros obstáculos econômicos, como a saída do Mapa da Fome[45], a facilitação do acesso à casa própria[46] e os investimentos nas áreas de educação e cultura, os quais instigavam ainda mais novas demandas por melhorias sociais.

> **Rafael**: Não sei se tu conhece Porto Alegre?
> **P.:** Ainda não.
> **R.:** É metrópole, é aquela loucura, é aquele furdúncio. E hoje em dia, não. As pessoas estão em Bagé, elas estudam. É muito mais fácil para quem vive em regiões metropolitanas ir para o interior pela questão monetária.
> Eu acho que com o tempo isso vai ser mais específico, mas acredito que as pessoas já estão se conscientizando "Olha, pessoal, vocês têm uma universidade pública dentro de Bagé. Olha que massa isso é. Poder fazer um curso superior sem precisar se mudar, ter todo aquele transtorno de se mudar, de ir longe".
> Então, eu acho que isso está sendo *mais emergente* de uns anos para cá. Acho que é pela questão da universidade ser muito nova também.(...) Tem a questão das cotas, então isso possibilita uma série de *acessos de pessoas que não teriam acesso à uma universidade* particular de jeito maneira. Eu sou um deles. Não teria acesso pela questão de ser baixa renda e ser oriundo de escola pública. Eu não teria condição nenhuma de cursar uma universidade particular pela questão financeira.
> Os próprios alunos divulgam isso muito bem. Procuram difundir para a sociedade, para aqueles que ainda não conhecem a UNIPAMPA. Hoje no PIBID, teve um colega nosso que entrou em uma turma de 6º ano, e ele disse assim "Vocês sabem que a gente é aluno também, né? Vocês sabem que a gente estuda na UNIPAMPA? Sabe quanto a gente paga por mês? '- Ah, sei. Duzentos, trezentos reais pela mensalidade.' - Não, a gente não paga a mensalidade. A gente é como vocês. A gente faz uma prova, que é o ENEM, e quando passa no SISU, a gente entra na faculdade". Claro que eles têm muito mais vagas pela questão do ensino básico. De graça… Claro que não é de graça pela questão dos impostos, mas para eles entenderem. Eles ficam: "Nossa, sério? Está mentindo". (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Os anos 2000 aproximam os sujeitos da possibilidade de cursarem o ensino superior e movem os espaços universitários para áreas interioranas e fronteiriças do país. A mudança nas condições e no cenário caminham, então, juntos, de forma a facilitar e a tornar real o que antes era uma ideia distante de Universidade.

---

[45] No site da FAO/ONU Hunger Map de 2014, o Brasil já não consta mais como um dos países em que a miséria está presente. (*BRASIL sai do Mapa da Fome das Nações Unidas, segundo FAO. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário*. 16 de setembro de 2014. Disponível em: http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/setembro/brasil-sai-do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao. Acesso em: 05 dez. 2021.

[46] Os programas assistencialistas, iniciados na gestão de FHC, foram mantidos e ampliados nos governos seguintes, como o *Bolsa Família* (Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>); o *Fome Zero* (Disponível em: <http://bolsa-familia.info/fome-zero.html>), *Minha casa, minha vida* (Disponível em: <http://www.minhacasaminhavida.gov.br/>), por exemplo. Acesso em: 05 dez. 2021.

No trecho acima, Rafael trata um pouco desse movimento de deslocamento da universidade do centro para a periferia. A pergunta “Tu conhece Porto Alegre?”, aponta que Porto Alegre, capital, é a cidade para qual, historicamente, estudantes do Rio Grande do Sul se locomoviam quando almejavam cursar o ensino superior público, indo em busca de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a mais antiga do estado, criada em 1934. Outras possibilidades de acesso ao ensino superior em uma instituição pública no estado se encontravam na região da Lagoa, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), ou na região central, Universidade de Santa Maria (UFSM), mais próximas de onde se localiza Bagé (e o *campus* em que Rafael estuda na Unipampa); criadas, as duas primeiras, em 1969 e a última em 1960. Segundo Rafael, UFPEL e UFSM contribuíram ativamente para a fundação da Unipampa na luta por integrá-la ao programa REUNI, além de participar com oferta de professores, funcionários e, inclusive, empréstimo de salas de aula.

Rafael faz questão de diferenciar a capital da cidade de Bagé: “é metrópole, é aquela loucura, é aquele furdúncio”; antes, havia dito, ainda sobre Porto Alegre, que a cidade era “aquele *horror* de gente”. Para além da quantidade de pessoas, do excesso de barulho e de movimentação, típicos de uma cidade metropolitana, o enunciador ainda ressalta que o custo de vida na cidade grande é bastante superior. “É muito mais fácil para quem vive em regiões metropolitanas ir para o interior pela *questão monetária*.” Além de ser mais fácil para quem é da metrópole se deslocar para o interior (porque o custo de vida é mais acessível), também é melhor, para quem está no interior, não ter que se locomover para a metrópole: “Poder fazer um curso superior sem precisar se mudar, ter todo aquele transtorno de se mudar, de ir longe”, Rafael afirma.

Um dos pontos interessantes neste relato é a dificuldade que, ainda em 2018 (quando ocorreu a entrevista), há para que se entenda a oferta, a disponibilidade e a gratuidade dos serviços prestados pela universidade. Muito desse distanciamento é causado pelo discurso que, historicamente elitizado, busca diferenciar quem pertence ou não àquele espaço. A história que nos conta sobre o colega que conversa com a turma de estudantes de 6º ano durante o estágio demonstra essa dificuldade de entendimento: ainda que esteja ali, próxima a eles, dentro da mesma cidade, os jovens desconhecem a Universidade Federal e não entendem que ela é, assim como a escola em que eles próprios estudam, pública; e, mais do que isso: gratuita – no sentido de que não se paga matrículas, sendo uma instituição mantida por meio de impostos pagos pela população. O acesso à informação, então, torna-se tão relevante

quanto a própria aproximação física da universidade: é preciso que os sujeitos, mais do que conhecedores da existência de espaços como estes, entendam seu funcionamento, compreendam as possibilidades de ingresso, de manutenção etc. Por isso "Os próprios alunos divulgam isso muito bem. Procuram difundir para a sociedade", é uma das maneiras de garantir que a informação se espalhe.

O processo seletivo entra como um dos fatores que potencializam o ingresso de diferentes sujeitos na Universidade. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), criado originalmente como instrumento de avaliação da qualidade formativa dos estudantes após cumprirem a etapa final da escolarização básica, aos poucos se transformou em avaliação para seleção para as Universidades Federais. Considerado menos rigoroso do que outros vestibulares em vigência e com a oferta de um número de vagas bastante generoso, o protagonismo do Enem-vestibular[47] ultrapassou expectativas ao longo dos primeiros anos de sua história, sendo necessário que o Ministério da Educação criasse mecanismos de controle para agenciar o número cada vez maior de interessados em ingressar na universidade através deste meio. Um desses mecanismos foi a criação da plataforma Sisu (o Sistema de Seleção Unificado) em 2010, cujo objetivo geral é facilitar a distribuição das vagas em Universidades e Institutos Tecnológicos públicos. O Sisu também responde à Lei Nº 12.711[48], conhecida como Lei de Cotas, e por essa razão a lista de candidatos selecionados e/ou em espera é constituída por, no mínimo, 50% de sujeitos que atendam às demandas específicas das cotas, como estudantes que tenham cumprido a última etapa do ensino básico em escolas públicas, famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e sujeitos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências nos termos da legislação. Rafael reconhece a importância do Enem e das cotas como mecanismos de acessibilidade à universidade para pessoas que não teriam acesso à universidade privada (que seria a única

[47] O crescimento do ENEM foi exponencial a partir do momento em que a prova se tornou seletiva para o ingresso em IES. O maior número de inscritos (8 722 290 de estudantes) ocorreu em 2014, porém houve um decréscimo a partir de 2017. No último ano (2021), o número de inscritos chegou a 3,1 milhões de estudantes, o menor desde 2005. Sugere-se que essa queda foi provocada pelo empobrecimento e pelo desemprego, além do viés ideológico do atual governo, fatores que se intensificaram com os problemas oriundos da pandemia. Além disso, houve a menor adesão de negros no processo (apenas 11,7%). O número só foi mais baixo em 2009, quando os pretos ocuparam apenas 6,3% do número de e estudantes inscritos no processo. Os dados foram consultados diretamente da página do Enem (disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>) e do jornal Estado de Minas (disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/enem/2021/11/21/noticia-especial-enem,1324523/enem-2021-tem-o-menor-numero-de-inscritos-desde-2005.shtml>). Ambos os sites foram acessados em 10 de jan. de 2022.

[48] Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 05 dez. 2021.

possibilidade até a ida das IES federais a esses espaços). “Eu *sou um deles.* Não teria acesso pela questão de ser baixa renda e ser oriundo de escola pública. Eu não teria condição nenhuma de cursar uma universidade particular pela questão financeira.”, Rafael afirma.

Porém, após alguns anos de crescimento e expansão do acesso à universidade no país (reforçando que aqui tratamos da Universidade Federal, mas a expansão universitária foi bastante significativa em todas as suas frentes, principalmente no âmbito privado, como visto na Tabela 1, no qual também ocorreram várias políticas de incremento do Estado durante este mesmíssimo período), vivemos a ressaca. Senkevics (2021), em artigo publicado no Nexo Jornal, afirma que, entre 1995 e 2015, caiu de 75% para 40% o número de estudantes pertencentes ao segmento mais rico na Universidade. Porém, essa participação permanece estagnada desde então, o que significa que a ressaca universitária afeta diretamente a entrada dos mais pobres no sistema de ensino superior:

> Hoje, em plena crise econômica, cujo estopim foi a recessão de 2015-2016, agravada pelas convulsões políticas desde então e o quadro pandêmico, a esperança em tempos melhores se esvai, enquanto a pobreza volta e os empregos se vão.
>
> Até então, a tônica era a abertura: promover a cidadania, abrir a economia e criar vagas em universidades. Essa abertura parece ter inflexionado no período recente e o que se vê, do contrário, é o fechamento de postos de trabalho, de oportunidades, de universidades. Espectros da ditadura rondam a sociedade com ameaças de eliminação de órgãos oficiais, de censura ao livre pensamento e, em suma, de fechamento do regime. Por ironia do destino, até mesmo o imperativo de se fechar em suas casas, de cobrir a boca com máscaras e de evitar contatos físicos vieram à tona para desolar ainda mais a combalida esfera pública brasileira. (SENKEVICS, 2021, s/n.)

Se há pouco comemorávamos a saída do Brasil do Mapa da Fome, atualmente temos relatos dolorosos que resultam da crise política e sanitária que assolam o país[49]. Senkevics ressalta como as condicionantes econômicas, políticas e sociais recaem no fechamento de universidades e ameaçam a continuidade do processo de democratização. Embora revele um cenário desafiador, seu artigo não é pessimista, porque enxerga, como nós compartilhamos, que o processo vivenciado ao longo desse período provocou inquietações e alterações na

[49] Ver ALEGRETTI, L. Não é só efeito da pandemia: por que 19 milhões de brasileiros passam fome. **BBC News Brasil.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57530224. 28 junho 2021. // Consumo de pé de galinha em alta e outros 5 dados que revelam retrato da fome no Brasil. Disponível em <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2021/10/05/consumo-de-pe-de-galinha-em-alta-e-outros-5-dados-que-revelam-retrato-da-fome-no-brasil.htm>. BBC 05 outubro 2021 (sem autoria) // Dados sobre a fome no país. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/>. Acesso a todos em 05 dez. 2021.

própria composição das famílias, o que leva a sociedade, portanto, à resistência. O acesso inédito à universidade ampliou os horizontes de possibilidade para uma geração e, embora haja dificuldades, hoje se sabe que o ensino superior é alcançável e praticável a diferentes grupos sociais. O tsunami de novos corpos e novas ideias que atingiu o ensino superior no Brasil trouxe à luz muitas limitações do paradigma aristocrático da Universidade.

> Nos 10 primeiros anos de institucionalização de uma instituição de ensino superior público no Brasil tem mais investimentos. Então, as pessoas vinham para cá sabendo que elas tinham a possibilidade de permanecer. A permanência estudantil era garantida.
> Só que em 2016, com as mudanças no macro, na presidência da República e tudo o mais, com o golpe e o impeachment, essa verdade deixou de ser verdade. Então, a gente chegou aqui na surpresa de "Não, ninguém vai ter bolsa. Vocês vão ter que disputar as bolsas como acontece nas outras universidades". Quem é da USP sabe como era o processo. E aí, veio para cá essa ideia de fazer processo seletivo.
> Então, passou pela primeira mudança de caráter social da universidade, em 2016, justamente pela abertura de novos cursos. Cursos que estavam abrindo em 2016, pessoas vindo para cá, mais pessoas vindo para a universidade, um campus maior para receber mais alunos. Então, expandiu, mas diminuiu a quantidade de apoio à permanência. Isso é um dado importante, porque muda o perfil dos ingressantes da universidade. Muda, portanto, a própria universidade. Se os alunos são a maior quantidade de pessoas que tem na universidade, muda o perfil dos ingressantes, muda o perfil da universidade. Ou pelo menos a tendência do perfil dela. (Felipe em entrevista à apresentadora em 17 de setembro de 2018).

Quando trata do processo de institucionalização de uma IES e a ampliação de investimentos em seus primeiros anos de existência, possivelmente Felipe faça referência ao decreto Nº 6.096, instituído em 24 de abril de 2007: "Art. 1º: Fica instituído o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*, com o objetivo de criar condições para a **ampliação do acesso e permanência na educação superior**, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais." A oferta de recursos é condicionada, entretanto, segundo o artigo 3º, parágrafo 3º, à capacidade de orçamento e de operação do Ministério da Educação.

Além do próprio aumento no número de vagas e da possibilidade de acesso a partir da criação de novas Universidades, estava no bojo a possibilidade de permanência, não apenas na Unila, mas em diferentes espaços, como trataremos com mais atenção adiante, ao discutirmos as bolsas e os auxílios para manutenção estudantil. Por ora, é importante notar como Felipe constrói a quebra desse cenário: "A permanência *era garantida*. Só que em 2016 (...) essa

verdade deixou de ser *verdade*.” Os impactos macrossociais afetaram o campo universitário e o investimento em um projeto de inserção e pluralidade no interior das IES. O que era uma “garantia”, uma “verdade”, deixa de ser e passa a ser tratado por meio de um processo seletivo como outro qualquer, isto é, concorrido, em que muitos correm o risco de ser limados por falta de apoio. A disputa, segundo Felipe, iniciada em 2016, estabelece o caráter social e o perfil da universidade, porque permite - ou não - que determinados sujeitos permaneçam ali. É interessante observarmos como a mudança de perfil impacta na mudança da própria universidade para Felipe: “isso é um dado importante, porque muda o perfil dos ingressantes da universidade. Muda, portanto, a *própria universidade*.”. Quando tratamos da universidade como um espaço de acolhida a diferentes corpos, diferentes sujeitos, diferentes posicionamentos, este espaço plural ainda engatinhava em 2016. A onda que trazia esses novos rostos para o interior do campo acadêmico completava seu primeiro ciclo quando, por fim, parece retroceder. Ao afirmar que esse dado é importante porque muda o perfil da Universidade, Felipe faz referência a essa alteração: quando se deixa de acolher esses sujeitos, ou seja, quando se tira deles as condições de permanência acadêmica, a Universidade volta a ser um espaço menos pluralizado e mais elitista outra vez, porque as vagas disponíveis, os espaços disponíveis, por mais que sejam expandidos, serão ocupados por sujeitos que têm maiores (e melhores ou mínimas) condições de deslocamento, manutenção e permanência sem necessidade do apoio do Estado. Ou seja, por sujeitos que, historicamente, sempre tiveram acesso à Universidade.

“Só que em 2016, com as mudanças no macro, *na presidência da República e tudo o mais, com o golpe e o impeachment*, essa verdade deixou de ser verdade.”, ainda neste trecho, relatado por Felipe, é importante retomarmos algumas das mudanças macrossociais que influenciam na caracterização da Universidade para o sujeito. Após 2013, com o fomento de manifestações populares[50], surge uma onda da classe média contra a política e o governo vigente, o que enfraquece o Estado. Como resposta e tentativa de reestabelecimento do equilíbrio entre poderes, o Governo realiza grandes cortes em despesas de caráter social, segundo afirma Maciel (2013), aplicando políticas de caráter neodesenvolvimentista. O

[50] Conhecidas como Jornadas de Junho de 2013 ou Levante popular de 2013, segundo André Singer (2013), o movimento foi marcado por três etapas. Na primeira, o objetivo específico era reduzir o preço das passagens do transporte público; na segunda, o movimento se tornou mais político, pois as manifestações se voltavam contra a presidenta de modo específico, mas também a diferentes agentes políticos; além da corrupção, a Copa do Mundo (que ocorreria um ano mais tarde no país) foi alvo dos protestos. Por fim, a última etapa há uma fragmentação do movimento em diferentes grupos que disputavam diferentes pautas (contra pedágios, contra o programa Mais Médicos etc.).

resultado da crise política iniciada no começo da década de 2010 foi o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016. Orquestrado, entre outras figuras, pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, e o próprio vice-presidente, Michel Temer, o impedimento da presidenta ocasionou, primeiramente, maior choque no âmbito econômico, o qual já sofria os impactos da crise capitalista mundial que chegava ao Brasil. O acirramento da crise no âmbito político era uma estratégia usada, segundo Ramos e Frigotto (2016), para que o governo ficasse impedido de governar.

No ritmo do Golpe de Estado e da crise econômica, inúmeros retrocessos em relação a vitórias no campo social, como a aprovação da PEC 55, uma medida drástica contra os direitos trabalhistas, o congelamento de investimento nas áreas de saúde, educação e cultura etc., além da Reforma da Previdência, que estabeleceu patamares absurdos para que o trabalhador usufrua do direito à aposentadoria (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 43) foram sendo consolidadas com base no argumento de que a crise se devia ao excesso de gastos no campo social. Juntamente com a área econômica e social, a Educação também foi atacada.

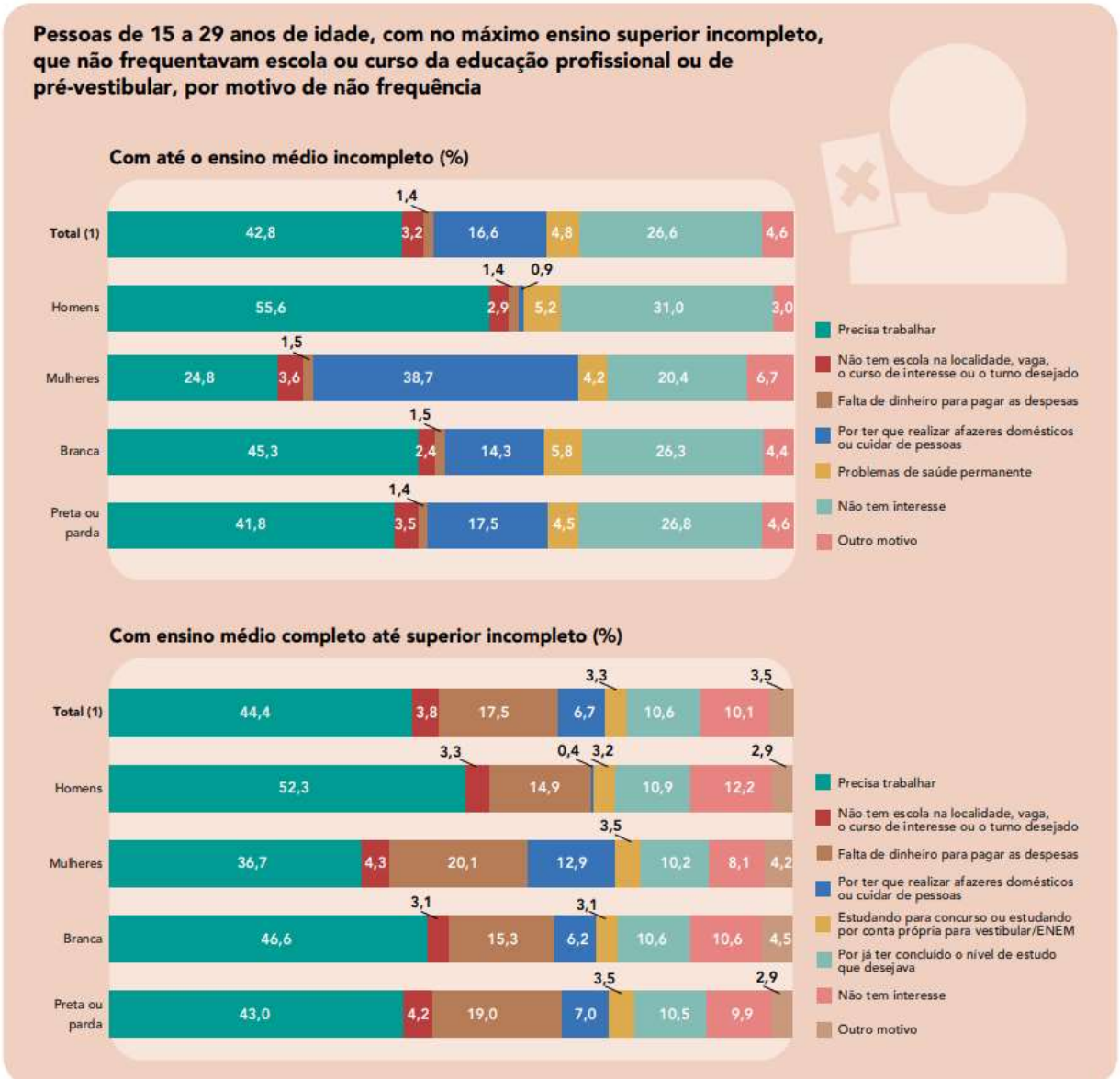
Ainda de acordo com Ramos e Frigotto (2016), o Movimento Escola sem Partido, iniciado em 2004, e o Movimento Todos pela Educação, criado em 2005, são bases ideológicas para as mudanças implementadas na área educacional após o Golpe de Estado de 2016.

> Não por acaso, depois de um ano de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, justamente quando as forças sociais que o elegeram buscaram avanços na cultura e educação, dois movimentos que e[sic] expressam a nova organicidade da classe burguesa brasileira começaram a atuar na disputa da escola pública na gestão, no conteúdo, métodos e valores nos municípios e no Ministério da Educação. (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 43)

Quando o movimento de mudança começa a ser constituído na sociedade, outras forças, de resistência e oposição, também se organizam com a finalidade de impedir ou limitar avanços. No campo educacional, vê-se como a resposta foi rápida, com a criação quase instantânea de movimentos de resistência ao que era proposto como avanço no âmbito estatal. Como afirmamos anteriormente, o acesso universitário é historicamente elitizado no país, e essa condicionante diz respeito à falta de acesso à escolarização básica do brasileiro. Segundo dados obtidos por meio do PNAD (2020), havia 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos no Brasil em 2019. No entanto, muitos entre esses jovens não ocupavam nenhuma função (nem enquanto estudante, nem no mercado de trabalho), além de que, voltamos a identificar

quadros de abandono escolar. O quadro é pior quando se observa separadamente o percentual entre gênero ou entre pessoas de cor branca ou de cor parda ou preta, conforme analisamos a partir da figura a seguir:

Figura 14- PESSOAS DE 15 A 29 ANOS DE IDADE, COM NO MÁXIMO ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO, QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA OU CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OU DE PRÉ-VESTIBULAR, POR MOTIVO DE NÃO FREQUÊNCIA



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Os dados acima revelam como o cenário de desigualdades socioeconômicas perpassa a questão de gênero e raça, tanto no que diz respeito à finalização do Ensino Médio (última etapa da escolarização básica) quanto à oportunidade de continuidade do Ensino Superior. No primeiro gráfico, os números demonstram que o abandono escolar, principalmente para

homens, ocorre majoritariamente devido ao trabalho. As mulheres, por sua vez, têm como maior causa afazeres domésticos e o cuidado de outros, sendo 38,7% dos casos. É interessante notar que para os homens essa última função é quase imperceptível: apenas 0,9% precisam abandonar os estudos pela razão de cuidar de alguém e/ou dos afazeres domésticos, o que revela uma característica sexista que provoca desigualdades entre o acesso de oportunidades a pessoas de diferentes gêneros.

No que se refere às razões pelas quais o ensino superior está incompleto, nota-se outra vez o trabalho como causa principal para os homens: 52,3%. Por sua vez, as mulheres que finalizaram o Ensino Médio, não ficam mais presas às tarefas da casa ou aos cuidados com o outro: esse número cai consideravelmente de 38,7% para 12,9%. No entanto, ou elas estão fora do mercado de trabalho, ou não têm renda para manter os estudos na etapa seguinte, já que 20,1% afirma que falta dinheiro para as despesas, diferentemente dos homens, pois apenas 14,9% apontou o mesmo motivo. Considerando o número de casas que atualmente é chefiada apenas por mulheres, a segunda suposição parece ser a mais adequada.

No tocante à raça, o trabalho também é um fator que marca a diferença entre os sujeitos. É válido notar que, tanto no primeiro quanto no segundo gráfico, o número de pessoas brancas no trabalho é maior do que o número de pessoas pretas ou pardas, as quais, de forma geral, ocupam maior número de vagas no mercado informal, sem registro e, muitas vezes, sem garantias de proteção social. Além disso, é comum que identifiquemos nas periferias de grandes e pequenas cidades o maior grupo de pessoas pobres, negras ou pardas. Isso se liga a outro ponto que chama atenção nos dados acima: o de que 4,2% das pessoas pretas ou pardas afirmam que não há escola/vaga/curso de interesse ou no turno desejado na localidade, o que também significa que a escola e/ou a Universidade, ainda que privada, demora a se aproximar das periferias.

Assim, embora tenhamos acompanhado avanços no sentido de democratização do acesso e da ampliação de conclusão da escolarização básica, ainda há dissonâncias entre a oferta de vagas para estudantes de graduação e o conjunto populacional a quem essas vagas majoritariamente se destinam (a população entre 18 e 24 anos). Esses dados são observados na Figura a seguir, a partir de uma divisão regional a respeito da distribuição do número de vagas por população.

Figura 15 - NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO REGIONAL

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).

Na Figura 15, observa-se como a oferta de vagas, mesmo crescente, é insuficiente para a demanda básica a ser atendida nas IES. A distribuição da oferta também não condiz com a demanda, como aponta o Resumo Técnico elaborado pelo Censo da Educação Superior em 2019, dado que a região Centro-Oeste, por exemplo, oferta um maior número de vagas do que a região Norte, ainda que ali a população de 18 a 24 anos seja de apenas dois terços se comparada ao tamanho daquela que há na região nortista. A leitura dos Resumos elaborados

pela equipe técnica do Inep a respeito dos últimos Censos da Educação Superior no Brasil nos permite colocar em discussão, principalmente, como a desigualdade racial, econômica e regional ainda são características definidoras do acesso e da distribuição de vagas no país.

Para piorar o cenário caótico, a crise política, iniciada no começo da década de 2010, teve como agravante uma enorme crise sanitária, que começou a mudar o convívio entre as pessoas, a situação econômica e a história dos países no final do ano de 2019. A pandemia do novo Coronavírus provocou a Covid-19 e trouxe consigo diferentes desafios populacionais; entre os piores está o fato de que, até janeiro de 2022, a pandemia já havia ceifado a vida de mais de 620 mil brasileiros e brasileiras. A média móvel de mortes, por dia, chegou a 4.211 casos registrados em abril de 2021. No momento em que escrevemos, vivemos sob o contexto pandêmico e sob a ameaça de novas variantes, mas o Brasil, felizmente, conta com um grupo vacinal bastante alto, o que contribui para que, atualmente, a média móvel do número de mortes seja inferior a 300 pessoas/dia, o que ainda não é um cenário animador. Não há normalidade no estado de coisas que se vive no Brasil desde fevereiro de 2020, quando os brasileiros viram iniciar uma guerra entre os que desejavam se preservar da doença, até então bastante misteriosa, e os chamados negacionistas, que não aceitam medidas de isolamento social impostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e lutam contra o projeto de vacinação da maioria.

Não obstante à onda de retrocessos legais e ao dano aos direitos sociais conquistados por meio de muita pressão após a redemocratização brasileira de 1988, a eleição do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, parece coroar este tenebroso cenário de retrocessos na área da Educação. Muitas polêmicas foram instauradas e inflamadas pelo próprio Ministério da Educação, por onde, em apenas três anos de mandato, assistimos à posse de diferentes ministros, à defesa de revisionismo histórico sobre o período ditatorial, à destruição de conquistas referentes às políticas educacionais, à militarização do ensino básico, à indução à ideologia nacionalista e ao ataque direto ao conhecimento acadêmico nas Universidades.[51]

[51] VEJA. Universidades com 'balbúrdia' terão verbas reduzidas, diz Weintraub. (Online). Publicado em: 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>; KOCHHANN, Eduardo. O plano do governo federal para inaugurar 216 escolas militares. (Online) Publicado em 21 de novembro de 2019. <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pecim-escolas-militares/> ; OLIVEIRA, Regiane. Corte de verba na ciência asfixia até o Sirius, programa mais inovador em que o Brasil já investiu. In: El Pais (on line), 8 de novembro de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-08/corte-de-verba-na-ciencia-asfixia-ate-o-sirius-programa-mais-inovador-em-que-o-brasil-ja-investiu.html?rel=buscador_noticias>; BOM DIA BRASIL. Ciência Sem Fronteiras chega ao fim por falta de dinheiro. (Online) Publicado em: 04 de abril de 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-

Como é possível analisar, as condições do momento econômico atual se mostram desfavoráveis ao mercado de trabalho, à formação universitária e à cultura de forma geral. Mas, antes de cairmos num abismo de escuridão, voltemos poucos anos no tempo para conhecermos a criação da Unila, da Unipampa, da UFGD e da Unilab.

2.2 Histórias e sujeitos

A Unila começou a se tornar real em 2007, mas só foi implantada pela Portaria nº 43 em 17 de janeiro de 2008. A história não oficial é a de que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva havia negociado a criação de um Instituto Superior na tríplice fronteira para estreitar os laços, principalmente econômicos, com demais países latino-americanos, garantindo a integração entre Brasil, Argentina e Paraguai, sem, com isso, deixar de atender aos demais *hermanos* da América do Sul. Bilíngue desde o berço, a Universidade situada em Foz do Iguaçu carregaria consigo um compromisso político bem delimitado desde antes de sua existência.

No curso de *Letras, Artes e Mediação Cultural* há uma proposição de formação inovadora aos estudantes, considerando o contexto histórico social de seu surgimento e, em certa medida, e os parâmetros teóricos a que a Universidade se filia. Segundo consta no Projeto Pedagógico da Unila:

> Em busca da **descolonização** mental, surge a proposta do Curso de Bacharelado em *Letras – Artes e Mediação Cultural* para formar bacharéis capazes de refletir sobre os repertórios de saberes, de práticas e de expressões, que se encontram marginalizados no atual contexto assimétrico de negociação cultural. *Nesse curso inovador*, os discentes desenvolverão a habilidade de interceder, política e socialmente, por meio de políticas

dinheiro.html>; FERRAZ, Ricardo. Bolsonaro marcha firme para impor agenda ideológica no ensino. VEJA (online). Publicado em 7 de abril de 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/bolsonaro-marcha-firme-para-impor-agenda-ideologica-no-ensino/>; MARTINS, Thays. Além da UFRJ, outras universidades correm o risco de fechar por falta de verba. CORREIO BRAZILIENSE (Online). Publicado em: 12 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/05/4923926-alem-da-ufrj-outras-universidades-correm-o-risco-de-fechar-por-falta-de-verba.html>; BERMÚDEZ, Ana Carla. Sem provas, Weintraub diz que federais têm plantações extensivas de maconha. UOL (Online). Publicado em: 21 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm>; FERNANDES, Samuel. Tuitaço mobiliza rede social contra corte de R$ 600 milhões na ciência. FOLHA/UOL (Online) Publicado em: 15 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2021/10/tuitaco-mobiliza-rede-social-contra-corte-de-r-600-milhoes-na-ciencia.shtml>; ROSSI, Marina. "Apagão na ciência" deixa cientistas sem “documento de identidade”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-04/apagao-na-ciencia-deixa-cientistas-sem-documento-de-identidade.html>. Acesso às fontes em 26 dez. 2021.

> culturais que se contraponham à visão eurocêntrica da arte e da cultura na América Latina (Projeto Pedagógico Unila, 2013, [grifos nossos]).

Com a finalidade de criar diferentes paradigmas de ensino, a Unila propõe, nos seus objetivos, a construção de um *novo* posicionamento teórico e crítico constituído por uma visão de mundo construída a partir do *sul*. Na Unila a proposta de inovação atende a interesses globais, instigando a presença de sujeitos diversos na Academia. Essa característica contempla o fato de que os brasileiros, que prestaram o Enem, dividirão esse espaço com outros sujeitos vindos de outros países, porque a Universidade promove convênios com nações latino-americanas e reserva parte de suas vagas para atendê-las. No quadro geral dos componentes curriculares, em sua página oficial, a Universidade disponibiliza aos interessados o Perfil do Curso, definindo os objetivos principais e se posicionando politicamente ao definir o que se espera do curso:

> Da escrita à oralidade e do drama às culturas digitais, o curso oferece ao bacharel em Letras conhecimentos do campo visual para favorecer, além dos campos de pesquisa em literatura, linguística e tradução, *o perfil inédito de um mediador cultural.* Tem o objetivo de promover a reflexão crítica do pensamento latino-americano, sem deixar de lado tanto as genealogias da arte e da literatura, quanto as políticas linguísticas, a fim de incluir minorias, reduzindo as assimetrias existentes. (PERFIL DO CURSO[52] [grifos nossos]).

Todo o projeto se constitui pautado no discurso de desconstrução do cânone hegemônico. Desde a temática decolonial até a inserção de outras formas de arte no interior do curso de Letras, os objetivos são construídos para a valorização e a imposição de uma produção cultural não-europeia, inédita e vanguardista:

> [O curso de *Letras, Artes e Mediação Cultural*] Tem como objetivo a reflexão crítica sobre o pensamento latino-americano, tomando o estudo das línguas como espaço intercultural, que propõe outras possíveis racionalidades e tramas sociais. O enfoque no presente (que incorpora o passado) e nas comarcas culturais (com suas dinâmicas e negociações) *visa a discutir a heterogeneidade dos saberes dos substratos indígenas, africanos e europeus, assim como a disputa por espaços de poder no imaginário coletivo*. Imagem, corpo, voz e memória incidem no território político-social, traduzem e criam demandas comunitárias, que poderão ser interpretadas e mediadas pelo egresso, como resultado de sua formação. (Projeto Pedagógico Unila, 2013, p. 7 [grifos nossos]).

[52] O perfil do curso está disponibilizado em: <https://www.unila.edu.br/cursos/letras#descricao-tab>, visualizado em 13 jul. 2017.

O resultado é o que buscamos acesso nesta investigação. A necessidade de disputar espaços de poder no imaginário coletivo dialoga diretamente com os *jogos de poder e resistência* foucaultianos. Para a construção de um novo discurso, novos paradigmas são elaborados, como a abordagem do heterogêneo e a presença marcante do pensamento latino-americano, substituindo a dominante (e quase una) visão eurocêntrica, predominante na produção acadêmica brasileira até então. Ao buscar a construção de novos paradigmas, a *verdade* é colocada em xeque. Para Revel, um dos elementos-chave da obra foucaultiana é o jogo de verdade, pois, segundo a autora:

> O tema dos "jogos de verdade" é onipresente em Foucault a partir do momento em que a análise das condições de *possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação* são dadas como indissociáveis. A medida em que essa objetivação e essa subjetivação são dependentes uma da outra, a descrição de seu desenvolvimento mútuo e de seu laço recíproco é precisamente o que Foucault chama de "jogos de verdade", isto é, não a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso. (REVEL, 2005, p. 87 [grifos nossos]).

As regras para a construção da Verdade (única e em maiúscula) se constituem, discursivamente, pelo poder de poder dizer algo. Djamila Ribeiro, filósofa feminista, trabalha sobre como temáticas fora do cânone incomodam os sujeitos porque constroem uma crítica ao hegemônico. A autora diz que:

> Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, "mimimi" ou outras formas de *deslegitimação*. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como *inapropriada* ou *agressiva* porque aí se está confrontando o poder. (RIBEIRO, 2017, p. 79 [grifos nossos]).

Construída na tríplice fronteira com o objetivo de integração entre países de línguas diferentes, havia na Unila as condições e o fomento para a constituição de novos objetos de conhecimento e de análise, confrontando a norma hegemônica. Por questionar o cânone, em suas distintas vertentes, a Universidade se apoia no discurso de decolonização como base de seu engajamento político. Com relação à(s) Literatura(s), o posicionamento discursivo da Universidade não é diferente:

> Para além da abordagem tradicional da literatura, da arte, da tradução, da linguística e da gestão cultural, fundamentada no estudo diacrônico e

> eurocêntrico da cultura, o curso busca o diálogo com *experiências estéticas inovadoras*, no *entrelugar* em que convergem o aqui e agora e o passado. Pelo mesmo viés, o curso esteia-se na abordagem de teorias que abarcam a confluência das linguagens verbal, corporal, sonora, visual e plástica. Com o ensino voltado a projetos interdisciplinares, que não descuida a continuidade de *um pensamento crítico construído na América Latina*, o estudo conceitual não pode estar desvinculado do desenvolvimento de práticas que implicam na manipulação de luz e planos, de performances corporais, assim como de montagens experimentais que tenham como base a improvisação, a participação comunitária e a exploração do conceito de Arte em suas várias dimensões (Projeto Pedagógico Unila, 2013, p. 6 [grifos nossos]).

Isto significa que o pensamento crítico construído na América Latina ocupa papel central na concepção de currículo no curso de Letras da Unila. Contudo, embora a Unila tenha nascido bilíngue e se proponha a pluralidade em seu projeto, seu funcionamento, na prática, responde muito pouco às necessidades dos estrangeiros, em especial quanto ao espanhol, língua falada pela maioria. Desde a parte burocrática, como o funcionamento das secretarias, até mesmo a parte pedagógica, na disposição de materiais de leitura, a língua majoritariamente oficial é a portuguesa. Algumas discussões por parte dos estudantes e algumas propostas diferenciadas por determinados professores almejam alterar esse quadro, mas nem sempre é assim. Perguntei aos estudantes se eles achavam que essa diversidade de pessoas e culturas era contemplada pelo processo formativo:

> Não. Sinceramente, não. A UNILA é uma universidade que se propõe bilíngue, isso é superinteressante, mas ela não dá suporte de política linguística mesmo, séria. A UNILA não tem. Isso já recorta um monte de possibilidades, porque aqui tem estudantes que falam muitas línguas diferentes, e se eu, como hispano-hablante, que falo uma língua que é *contemplada pelo menos como língua oficial da universidade*, já me sinto meio *rejeitada*, meio *discriminada*, não consigo me expressar na minha língua dentro da universidade… Porque é isso, eu vou falar com o técnico e ele não vai me entender, *se eu falar em espanhol*. Imagina, sei lá, uma pessoa do Haiti que fale criolo e francês, ela não vai ter alguém que dê suporte para ela. Uma pessoa do Peru que fale quéchua e espanhol, que a primeira língua seja o quéchua, o que essa pessoa vai fazer na UNILA?
> O curso de LAMC é isso, um curso de Letras de uma universidade bilíngue, então o curso vai ser bilíngue, obviamente uma coisa desencadeia a outra, e você chegar em um professor que não entenda seu espanhol é triste. É muito triste. Então, eu acho que não. *Não dá conta da diversidade nem pelo viés linguístico nem pelo viés de gênero* (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

Tatiana não oscila ao responder que a Unila oferece pouco ou nenhum suporte à diversidade de sujeitos que recebe em seu espaço. No curto trecho lido acima, ela reitera essa

negação dez vezes: "*não*"/ "sinceramente, *não*"/ "*não* dá suporte"/ "*não* tem"/ "*não* consigo me expressar..."/ "*não* vai me entender"/ "*não* vai ter alguém que dê suporte"/ "*não* entenda seu espanhol"/ "acho que *não*"/ *não* dá conta". A dificuldade de acesso à linguagem também dificulta o acesso ao conhecimento específico sobre o próprio curso ("porque eu vou falar com o técnico e ele *não* vai me entender"), e fomenta o sentimento de não-pertencimento ao espaço acadêmico ("me sinto meio *rejeitada*, meio *discriminada*, *não consigo* me expressar na minha língua dentro da universidade..."/ "você chegar em um professor que *não entenda* seu espanhol é triste. É muito triste.").

Ainda é interessante observar as camadas de dificuldade e discriminação apontadas por Tatiana: a enunciadora, enquanto estudante hispano-hablante, já possui determinadas limitações e sentimentos de inferioridade, contudo, entende que sua posição é ainda melhor do que a de sujeitos que não têm o espanhol e/ou português como primeira língua, dado que ambas seriam as línguas oficiais da universidade. Os sentimentos de rejeição e discriminação dizem muito sobre a relação de violência que estudantes da Unila enfrentam. Como único brasileiro entre os entrevistados da Unila, questionei Felipe sobre o suporte dado aos estudantes de forma geral, tentando compreender se ele percebia diferenças no tratamento dado a brasileiros e a estrangeiros.

> *Cada um tem uma opinião diferente sobre isso.* É claro que a gente tem que ter em conta que, enquanto brasileiros, a gente está no nosso país. A gente fala português e é *cômodo* continuar falando português. Por outro lado, os nossos colegas, de toda América Latina e Caribe, não são falantes de português, eles são falantes de uma língua estrangeira. Mas nessa troca, existe um interesse maior, por necessidade, dos nossos colegas hispano-hablantes, de aprenderem mais rapidamente o português, de modo que *para nós existe um interesse menor em aprender* o espanhol justamente por estarmos no Brasil. Todas as coisas estão em português, qualquer coisa para qualquer lugar que você vai consegue resolver em português, porque você está na pátria mãe. Essa é uma disparidade importante, mas existe um esforço, sempre, de a gente *ter uma universidade que seja minimamente bilíngue* (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Embora introduza sua fala com um dissenso: "cada um tem uma opinião diferente", os enunciados de Felipe revelam a falta de igualdade no tratamento dado a brasileiros e a estrangeiros. Ao afirmar que "A gente fala português e é *cômodo*"/ "para nós existe um interesse menor em aprender o espanhol" / "você está na *pátria mãe*", Felipe argumenta em defesa da manutenção desse estado de coisas. Sua posição cômoda, no entanto, não o impede de ser empático em relação ao *Outro* no sentido de entender que há uma disparidade, porém, nota-se que o discurso produzido por Felipe reforça que, embora a universidade se proponha

bilíngue, por estar situada no Brasil, seria obrigação *dos estrangeiros* buscar ser compreendidos "por necessidade".

Milhares de quilômetros separam Foz do Iguaçu da cidade de Redenção, mas ainda estamos no Brasil. Em um dos muitos Brasis. No dia 1º de janeiro de 1883, a antiga Acarape se tornava histórica. Cidadãos ilustres da pequena Vila se juntaram à época para fazer coro ao discurso do movimento abolicionista que se espalhava pelo país. Ao alforriar os 116 escravizados da Vila, Acarape passou a ser reconhecida como a primeira cidade do país a libertar os escravizados.

A Unilab, localizada a 70 quilômetros da capital do estado, foi instituída após dois longos anos de planejamento institucional, organização da estrutura acadêmica e curricular, em que se discutiram propostas e diretrizes voltadas à cooperação solidária entre os povos, conforme define a própria Instituição. Maciço do Baturité, no sertão central ceareanse, foi a primeira área escolhida para a implantação da nova Universidade por se tratar da região com a menor taxa de alfabeteização do estado. A Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada em outubro de 2008, veria a universidade nascer apenas em 20 de julho de 2010, a partir da Lei nº 12.289.

A Unilab/Ceará não possui fronteiras geográficas com nenhum país. O mais próximo que se encontra de espaços internacionais é em direção ao mar. Isto, no entanto, não é impeditivo para que se pense em um projeto de internacionalização, pois a Universidade encontra na integração linguística o modo de estabelecer novas alianças. Assim, a Unilab constrói a estratégia de cooperação solidária com os países de Língua Oficial Portuguesa, com objetivo de promover mobilidade para a integração, o debate, a interculturalidade e o estabelecimento de parcerias. Como forma de recepcionar e integrar os estudantes que participam do processo de mobilização internacional, a Unilab oferece uma disciplina específica de Inserção à Vida Universitária.

> J.: É uma disciplina que não tem carga horária como as outras, porque antes de terminar a disciplina, ele já termina e o outro entra. Ele mostra só como funciona a universidade, tipos de bolsa que tem, essas coisas assim. É o programa PAEs, aquela tutoria que eu falei. Os estudantes estrangeiros chegavam porque quando né, *imagina só, os estudantes estrangeiros chegam na universidade vão ter muita dificuldade*, então e eles criaram aquele projeto para ter tutores que vão orientar esses alunos desde o primeiro momento dentro da universidade.
>
> P.: Te ajudou essa disciplina?

> J.: Me ajudou, sim. Nesse primeiro momento, eu tenho vergonha de lidar com o público, de acordo com aqueles tempos *eu me superei um pouco*. (J. em entrevista à pesquisadora em 21 de abril de 2020).

J. chegou ao Brasil em 2018 e possuía alguns parentes (primos) vivendo e estudando na universidade. Enquanto estrangeira, sente que a presença da tutoria na disciplina de integração cumpre uma função essencial para quem chega ao país, pois a orientação sobre o funcionamento da universidade, as dicas e o entendimento sobre o curso são possíveis a partir do olhar de quem está dentro da Instituição. No trecho, vemos como a enunciadora se sente acolhida por causa de sua timidez, característica bastante marcante em nossa entrevista, principalmente na primeira parte, em que foi mais difícil conquistar a confiança da estudante para que ela se dispusesse a discorrer mais sobre as perguntas que eu lançava. Ao afirmar "imagina só, os estudantes estrangeiros chegam na universidade vão ter muita dificuldade", J. espera que o interlocutor compreenda quais dificuldades são essas vivenciadas pelos estudantes: com relação à língua? à cultura? ao funcionamento administrativo ou pedagógico do curso? São questões que J. não responde, deixa ao interlocutor a função de preencher esse entendimento. Ela ainda nos revelou algumas passagens na Universidade que a possibilitaram vencer parcialmente sua timidez. A acolhida no curso por meio da disciplina de integração é a primeira dessas experiências.

Diferentemente do que ocorre entre Tatiana e Felipe, na Unilab se inverte o papel de estranhamento. Matteus, brasileiro que também é estudante da Unilab, compreende que a Universidade faz pouco (ou nada) para recepcionar os estudantes estrangeiros, o que dificulta a eles o acesso ao conhecimento. O contraste é claro com o discurso de acolhida, positivo, apresentado por J. A estudante compreende que as práticas da universidade ocorrem no sentido de fazer com que os estudantes e as estudantes de fora do Brasil possam se sentir, minimamente, confortáveis. Matteus, por sua vez, problematiza diferentes questões referentes a este acolhimento. Uma delas, de grande relevância para pensarmos sobre representatividade e identidade ao longo desta pesquisa, é a presença, ou melhor, a ausência de professores africanos ou professoras africanas no curso de Letras. Ele também assinala que, mesmo que haja docentes negros e negras, muitas vezes esses sujeitos sequer *reconhecem* sua negritude, embora ocupem espaço em uma universidade em que essa pauta seja central:

> Estou falando do meu curso. No meu curso não tem nenhum professor africano. É um peso. Se tem, eu desconheço. Eu faço parte do colegiado, faço parte do instituto da Letras, faço parte de várias instâncias e até hoje nunca conheci um professor que fosse africano. É um problema. O perfil

> mesmo é de professores e professoras brancas. Existem negros e alguns deles *nem se reconhecem enquanto negros, nem se reivindicam enquanto negros.* Também é outro problema que acontece. E negros que *não se comportam como negros.* Tem vários desses. Também por estar em convívio com o meio social branco eles acabam se embranquecendo. Não boto nem culpa neles. Não vou criminalizar e culpabilizar os meus. Eu vou culpabilizar o *meio* em que eles estão vivendo. Acho que a *Letras embranquece muito a gente*, um modo de falar certinho, bonitinho. Eles cobram o modo de se arrumar bonitinho. Tudo isso são formas neocolonizadas (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Matteus se coloca em disputa na defesa pela representatividade e pela voz de sujeitos que compõem a base da universidade. A Unilab para ele, embora forjada a partir da integração com outros países, não compõe um quadro técnico que valore essa diversidade. Assim como Tatiana sente que há discriminação por não poder expressar-se em sua língua materna na secretaria da Unila, por exemplo, Matteus também enxerga que aos alunos vindos de países africanos[53] falta a mínima representatividade e respeito em relação à língua, à cultura e ao próprio comportamento dos sujeitos. No trecho acima, vemos como ele coloca em xeque a representação docente, embranquecida devido às condições sociais do campo universitário, a configuração do perfil de professores e professoras amplia a distância com estudantes vindos de outros países. É necessário ressaltar que, para Matteus, não se deve "culpar" os sujeitos-docente enquanto indivíduos, mas compreender que eles são resultado do *meio*, pois é no interior do campo que as condições de permanência e/ou resistência são estabelecidas: qual roupa vestir, qual modo falar, como se arrumar, quais textos ler. A esse perfil, Matteus atribui o adjetivo de "neocolonizadas". Se antes a colonização ocorria pela dominação territorial, é possível sentir movimentos de colonização (ou neocolonização) atualmente pela construção do perfil, das práticas, dos saberes que são valorizados a partir de um determinado grupo hegemônico. Isto é, busca-se o controle do corpo.

Um outro ponto relevante que Matteus destaca é o fato de alguns professores nem se reconhecerem negros ou nem sequer se reivindicarem enquanto negros nesse espaço da Universidade. A discussão reforça a decisão que tomamos sobre a posição a partir da qual se observa os resultados obtidos por estas novas Universidades ao longo dos seus primeiros anos de existência, isto porque, ainda que mudanças sejam possíveis, é necessário considerarmos que elas ocorrerão de forma distinta para docentes e discentes, dado que os mecanismos de

[53] Matteus faz referência aos professores africanos porque a grande maioria de alunos estrangeiros recebidos pela Unilab são de origem do continente africano, embora a Universidade também receba alunos da Ásia, já que o compromisso da Universidade é firmado em relação a países luso-falantes.

resistência no interior da carreira profissional também concorrem na integração ou quebra de posturas, procedimentos e usos curriculares amplamente canonizados. Assim, o debate de fundo apresentado pelo enunciador é que, conforme as condições sociais, como o cargo ocupado, o status social docente etc., o sujeito se torna mais ou menos assujeitado às práticas do campo em que está inserido. Neste sentido, para entendermos o modo como os resultados das reformas nos currículos provocam mudanças diretamente nos sujeitos em formação, o discurso produzido por eles se confirma o melhor caminho de compreensão. Obviamente, ainda que os mecanismos sejam diferentes daqueles que agem sobre o sujeito docente, também os discentes são assujeitados a determinadas práticas, enunciados e posições que são relativas tanto a suas próprias identidades quanto ao espaço que ocupam em determinada universidade. Por essa razão, ao longo das análises, é importante observar como as diferentes percepções do curso se constroem não apenas pelo recorte escolar (ano de ingresso, formação anterior etc.), mas pelas visões culturais que permeiam cada discurso e as filiações discursivas com a qual se identificam os sujeitos entrevistados, conforme as características de cada onda de inserção dos sujeitos, de acordo com o que foi apresentado no capítulo 1.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Unilab, disponível na página da Universidade, data de abril de 2017 e propõe como missão a promoção de cooperação solidária entre o Brasil e diferentes países[54] por meio da disseminação, do intercâmbio e da produção de conhecimentos científicos e culturais. Também o corpo docente seria composto por metade de professores de origem estrangeira, segundo o documento, ainda que a realidade, de acordo com o trecho analisado anteriormente, demonstre que a divisão desses sujeitos possa ser feita de forma pouco equitativa entre os diferentes cursos dentro da Universidade.

O curso de Letras surge para atender a uma demanda específica frente ao cenário crítico da educação básica no ensino de língua portuguesa no país, em especial no nordeste brasileiro. Assim, coloca-se como objetivo que a formação ocorra de modo que o profissional formado em Letras na Unilab seja capaz de atuar criticamente no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, seja no ensino para falantes de língua materna ou outras línguas, além de que a língua seja instrumento de fortalecimento social.

[54] Segundo o documento, a diretriz da Universidade prevê que o corpo discente seja composto por estudantes provenientes de países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e estudantes brasileiros, em especial, atendendo à região do Maciço do Baturité (composta pelos municípios de Acarape, Araicoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção).

Se há uma preocupação a que responde o Projeto Curricular da Unilab, certamente é o compromisso público com a historicidade linguística racializada:

> Nesse panorama, também ganham relevo a análise e a discussão sobre os aspectos socioculturais dos espaços lusófonos, com destaque para o papel da atividade linguístico-literária em tais contextos. A releitura da posição real do negro e do índio, assim como os desdobramentos para uma cultura afrodescendente, sob a perspectiva da subversão e da inventividade linguística – ou ainda dos resquícios da tradição – reacende o clássico debate historiográfico sobre nacionalismo crítico e sobre a língua como elemento de comunhão entre as ex-colônias que estiveram sob o domínio português. Os elos culturais traçados pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) suscitam novas formas de pensar as relações de cooperação entre África, Ásia (Timor Leste) e Brasil, e permitem o debate sobre *descolonização literária e o ato de rever os estigmas de subdesenvolvidos para aqueles que comungam a língua portuguesa.* Os escritores brasileiros e africanos forjam, assim, narrativas, literaturas, linguagens, modelos outros passíveis de interpretar a realidade de condições de ex-colônia, prontas a constituir-se como nação no sentido lato do termo (Projeto 2017, pp. 13 e 14), grifos nossos.

O projeto da Unilab se volta, então, à descolonização literária das narrativas como forma de empoderamento dos sujeitos e reinvenção da linguagem, de modo a se pensar na conjuntura Brasil, Ásia, África, além da população indígena, por meio de uma perspectiva menos violenta, como as marcas de um passado de sofrimento e estereotipação. Poderíamos resumir, então, que o caráter da universidade é escancarado em seu nome: integração e internacionalização. A Unilab pensa a cooperação como espaço para a construção de diálogos e possibilidades de construção plural:

> Por meio desses embates é que se constituem os estudos da Literatura no curso de Letras da Unilab, não de maneira estanque, mas sob a perspectiva histórico-sociológica e cultural, para que se percebam os trânsitos literários nos espaços lusófonos e se concebam criticamente as aproximações e distanciamentos, particularmente as questões de identidade e de interlocução com outras culturas (Projeto, 2017, p. 14).

Muitos quilômetros ao sul da Unilab, um movimento político-social garantiu a construção de uma nova Universidade para atender a região dos Pampas. Desenhava-se, assim, o projeto de ampliação das Universidades Federais pelo Rio Grande do Sul. Fruto de demandas sociais e criada como Fundação Universidade Federal do Pampa pela lei 11.640 de 11 de janeiro de 2008, a Unipampa foi construída com o objetivo de garantir a formação

universitária a um maior número de sujeitos e por essa razão seus *campi* foram distribuídos por dez cidades interioranas, entre elas, Bagé.

> Tem uma boa parte que ainda não foi terminado. Tem o 1º, 2º, 3º e 4º blocos. Tem mais estruturas lá que está em construção, já está tudo rebocadinho, mas ainda não está concluído. Está para sair mais laboratório, mas até agora nada. Também tem a casa do estudante, que fica no fundo, que também está em construção e ainda não está terminada.
> Então, a estrutura é boa. É muito boa a universidade, o local onde a gente está, só que ainda falta muita coisa para melhorar. As partes do prédio onde vão ter mais salas já estão erguidas, tem cadeiras lá aglomeradas, só que não foi terminada aquela outra parte do campus. Até disseram que iriam mais cursos para lá depois que terminasse, mas aí, como acabou verba, acabou tudo, então ficou bem complicado (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

Ao perguntar a M. sobre a estrutura dos prédios da Unipampa em Bagé, vemos um cenário de incompletude. Em seu discurso, as marcas ("ainda", "só que não", "mas ainda", "até agora") demonstram a contraposição entre a idealização do projeto e sua concretização (ou a falta dela) até aquele momento (agosto de 2018). Como vimos, houve uma desaceleração no crescimento das IES neste período e junto a isso uma baixa de investimento na área. Inúmeros protestos relacionados ao financiamento da universidade pública surgiram na última década, cujo objetivo era a luta pela manutenção dos direitos tão recentemente adquiridos por uma parcela mais significativa da população. A Unipampa é um dos símbolos dessa demanda, conforme vemos no trecho lido acima. *Ainda* que nova, incompleta. Faltam recursos para terminar o projeto. M. afirma "mas aí, como a acabou verba, *acabou tudo*, então ficou bem complicado." Acabar "tudo" significa não ter mais laboratórios, não ter mais casa do estudante, salas de aula. Para além de deixar de ter o que não se pode mais ser feito (por falta de verba), ainda há uma denúncia sobre aquilo que já foi adquirido e pode ser perdido por falta de uso ou mau uso, como as cadeiras que estão aglomeradas em algum espaço não finalizado do campus. O mau uso do dinheiro público e a denúncia da má gestão da coisa pública evidenciam o tratamento dado à Educação nos últimos anos. Além de que, é importante ressaltar que o fato de a Educação ser um projeto à longo prazo, ou seja, que necessita de um investimento contínuo e não pontual, exige políticas públicas que não sejam ligadas a projetos políticos específicos de determinadas bancadas.

> É, a faculdade é nova. Pela certidão de nascimento ela tem 10 anos, mas na verdade tem um pouquinho mais de funcionamento.

> A UNIPAMPA não tem museu. Tem o planetário, que eu acho interessante. Tem uma professora da educação, a professora D., que faz um projeto de danças circulares aberto ao público, qualquer um se matricula. Eles fazem isso no meio do saguão do bloco 3, então sempre a gente está vendo eles dançando por lá, porque é bem no nosso trânsito de aula. Tem aulas de inglês, do Inglês Sem Fronteiras, que é aberto a comunidade geral. Muita pouca gente sabe que tem, mas é aberto. O que mais tem? *Deixa eu lembrar o que mais tem de bom*. Tem uma série de atividades que são promovidas, os eventos, como a jornada do mestrado, Jornada de reflexão sobre o ensino de línguas, que é aberta ao público também. Raramente vêm algumas pessoas. Normalmente vêm professores da rede básica, mas ela é aberta, então alguns eventos científicos, alguns eventos culturais são promovidos ou pela própria UNIPAMPA institucionalmente ou são promovidos por alunos ou são promovidos pelos *campi*. Mas são eventos que não são coisas cotidianas. Eles acontecem de tempos em tempos, às vezes. Então, a UNIPAMPA acaba não tendo muitos atrativos. Tem. Para quem gosta de dança circular ou inglês, tem, mas fora isso não tem (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Para além da estrutura, pergunto o que a Unipampa tem de atrativos. Se há eventos, museus, aulas. O que há na Unipampa de forma bastante ampla – sem necessariamente ser ligado à área da literatura – fora a grade obrigatória. Rafael pensa para responder coisas que considera *interessantes*. Então passa a elencar: o planetário, o projeto de danças circulares, as aulas de inglês, os eventos esporádicos. Por fim, ele conclui "Então, a Unipampa acaba não tendo muitos atrativos...". Outra vez, é possível observar como o trecho é repleto de contraposições: ao mesmo tempo em que são ofertados benefícios ao público (a maioria das atividades é aberta ao público, inclusive a aula de dança circular funciona em um local de passagem para atrair a atenção dos sujeitos), são poucos os que se interessam ou poucos os que sabem ou poucos os que raramente vão aos eventos elaborados pela universidade. Até mesmo o enunciado final de Rafael apresenta essa dificuldade em lidar com o contraditório: o espaço que não tem muitos atrativos, na realidade, só tem atrativos para quem se interessa por *determinados* elementos (dança e inglês).

> Meu curso, *o nome completo dele*, começando pelas apresentações devidas, é Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa. É um curso que não foca só na literatura brasileira, eu acho isso *um pouco interessante*, foca em outras literaturas, mas particularmente isso se dá em três disciplinas que são as LEPS (Literatura de expressão portuguesa I, II, III). Lá a gente estuda as literaturas africanas de expressão portuguesa, as literaturas de Portugal mesmo (Os Lusíadas) e alguma coisa da brasileira também. Então, é um curso que abre essa possibilidade dentro do curso dos estudos da questão da expressão africana, que *eu vejo como interessante*. Como *as professoras relatam* dentro do curso, como não fazem parte do cânone clássico, parecem que são autores *mais rebaixados*, como se eles não tivessem tanta importância literária, como se eles não tivessem

> obras. Enfim, *uma porção de preconceitos mesmo* (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Rafael nos apresenta o curso como se estivesse nos apresentando a alguém: idade, nome, características. O foco é relatar porque se trata de um curso inédito, diferente dos demais cursos de Letras, isto é, o que há na Unipampa que dificilmente se encontra em outros espaços formativos mais tradicionais. Essas são características instigadas pela pesquisadora e pelas perguntas em que discutíamos o cânone e o não-canônico no roteiro elaborado para a primeira versão das entrevistas. Nesse sentido, parece relevante compreender que o modo como Rafael faz a apresentação atende a essa expectativa criada pelo questionamento e pelos pressupostos já apresentados no roteiro. No trecho, Rafael busca defender o modelo visto na Unipampa ("eu acho isso *um pouco interessante*...", "é um curso que abre essa possibilidade...", "eu vejo *como interessante*...") e faz uso de discursos de autoridade para reafirmar seu posicionamento ("Como as *professoras* relatam..."). O cânone clássico equivale à consagração de preconceitos, segundo Rafael (é o que as suas professoras ensinam em aula), e essa visão é possível apenas quando se coloca esse cânone em contestação. Quando autores que não têm espaço, que são mais "rebaixados", como "se não tivessem tanta importância literária", "como se não tivessem obras" passam a ser lidos, estudados e fazem parte de disciplinas (as LEPS), os preconceitos saem à baila e é possível perceber o espaço transformador que o curso abre.

Na página do curso de *Licenciatura em Letras Português e Literaturas em Língua Portuguesa*, da Unipampa, encontramos várias informações ao aluno (e ao visitante). Há a preocupação em apresentar desde a localização geográfica dos *campi* até os dados estatísticos sobre a demanda do curso, o número de estudantes, de professores e de funcionários. Os dados fazem menção ao primeiro semestre de 2017. Encontramos também o organograma do campus Bagé, onde está alocada a disciplina acima apresentada, e a qualificação dos professores do curso de Letras, além do manual do aluno ingressante. Como a Unipampa surgiu de ações sociais e o curso de *Licenciatura em Letras* se alicerça na demanda por professores de Língua Portuguesa, o projeto, assim como a justificativa identificada no projeto da Unilab, também prevê a construção de um curso voltado à formação mais atualizada dos sujeitos, visando, principalmente, o desenvolvimento socioeconômico na região dos Pampas. O foco, portanto, do curso de Letras em Bagé é a formação de professores para a Educação Básica. Na descrição do curso, disponibilizada no site oficial, lê-se:

> O curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa objetiva proporcionar **uma formação linguística e literária** capaz de habilitar adequadamente o aluno ao exercício do magistério em disciplinas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Educação Básica (O CURSO[55], Unipampa, s/d)

Tendo um objetivo pragmático, a Unipampa vê na construção do curso de Letras o interesse de formação de professores que atendam à região sul. Neste sentido, diferentemente do que ocorre na Unilab, em que há uma preocupação com a formação de professores para a região, porém se projeta, simultaneamente, um programa de integração e internacionalização com outros países, o curso não busca atrair alunos de fora da região dos Pampas, mesmo não sendo possível garantir que o perfil seja apenas este. Essa característica se desenha também na leitura do projeto pedagógico do curso de Letras da Unipampa, criado em 2014. Nele, notamos como as políticas públicas anteriormente apresentadas, sobre justiça e equidade social, surgem como referente ao tratar das diretrizes de ensino da Educação Básica. Lê-se:

> Em documentos referentes às políticas para a educação nacional, constam como diretrizes do Ensino Básico a concepção de uma educação que vai além da transmissão do conhecimento sistematizado, com a orientação para a construção de novos saberes, da ética, do desenvolvimento de competências, de habilidades e da formação humanística, comprometida com a cidadania e a justiça social, pois se entende que o processo educativo deve estimular a crítica da realidade por parte dos alunos (...) (Projeto Pedagógico Unipampa, 2014, p.17).

Por sua vez, também o projeto pedagógico da Unipampa constrói a importância do elemento de representatividade no que concerne à Literatura. Lê-se:

> Quanto à Literatura, o Curso concebe seu objeto de análise como manifestação de expressão verbal, cultural e artística, capaz *de representar o sujeito em sua individualidade e em sua dimensão histórica e social*. Pela importância da Literatura na formação de sujeitos e cidadãos, o curso volta-se para a qualificação de educadores aptos a trabalharem, na Educação Básica, com o texto literário em toda sua especificidade e a formarem leitores de Literatura no sentido aqui definido (Projeto Pedagógico Unipampa, 2014, p. 23 [grifos nossos])

Conversei com M. em agosto, tarde da noite. Era inverno. Esperei um horário em que ela pudesse me atender com tranquilidade após os afazeres do dia. Do outro lado da tela, vi uma mulher toda agasalhada, apesar de estar dentro de casa. Com blusa, cachecol, gorro.

[55] O acesso é possível pelo endereço: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/o-curso/. Acesso em 13 de julho de 2017.

Aparentemente estava bastante frio na cidade de Bagé. Conversando com Matteus no Ceará, em abril de 2020, o cenário era diferente, de muito calor, ventilador ligado, sol à pino. Era outono, mas o clima não varia muito ao longo do ano por ali. Diante de dois cenários tão díspares, torna-se inevitável pensar nas condições de permanência e sobrevivência nesses espaços. As facilitações do SISU e a mobilidade estudantil permitiram que diferentes sujeitos migrassem de uma região a outra do país em busca de formação no Ensino Superior. Porém, sem o devido acolhimento, muitas vezes material, a busca pode se transformar em uma lamentável experiência:

> Agora não sei quantos graus está, mas está bem frio. Então, o pessoal vem para cá[Bagé] e se assusta. Já fazia um tempão que não fazia um *inverno tão rigoroso* como está fazendo agora. Aí, tem aquela acolhida em que eles juntam roupas, blusões, toca, manta e acolhe o pessoal. Tem a *acolhida na UNIPAMPA*, ali tem os agasalhos. Quando chega na época do inverno, todo mundo se junta para doar agasalho para eles, para mostrar também a cidade para eles. Também tem uma lista no painel, na entrada da UNIPAMPA, a rota dos ônibus, mostra os lugares que eles poderão alugar (as kitnets), tem também os alunos da UNIPAMPA que dividem os quartos e apartamentos. Então, assim, tem uma acolhida muito boa. Eles são bem recebidos (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

A acolhida que ocorre na Unipampa é diferente daquela oferecida institucionalmente pela Unilab, porque foca mais em questões de permanência e logística do que acadêmicas. Talvez esse movimento se dê pela própria natureza do evento – sendo na Unilab mais formal (uma disciplina) e na Unipampa menos formal (uma acolhida feita por outros alunos). Então, o foco está nas condições climáticas – no caso, o inverno rigoroso que em 2018 os fez buscar por doações de agasalhos –, rotas de ônibus, moradia; elementos essenciais para garantir a permanência nos anos de estudo na Universidade, ainda mais quando consideramos que a Casa do Estudante ainda está inacabada.

No período da Ditatura Civil Militar, a Universidade Federal do Mato Grosso foi criada. O curso de Letras, efetivado pela resolução CEE/MT nº 31, de 22/12/1972, seria reconhecido apenas em 1977, através do Decreto nº 79.623. A criação do curso diz respeito à demanda por aprimoramento na formação docente de professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para a Educação Básica. Em 1988, implantou-se a habilitação em Português/Literatura, Resolução COUN nº 1, de 14/1/1988, e reconhecida pela Portaria MEC nº 1.410, de 27/9/1993. Outras mudanças vieram nos anos 2000, com a implementação da modalidade Bacharelado e as habilitações de Tradutor e Intérprete, com opções de Língua Espanhola e Inglesa, além de Secretariado Bilíngue, também com a habilitação em Línguas

Espanhola e Inglesa. A UFMS respondia à proposta de expansão do MEC a partir dessas mudanças.

A importância econômica-cultural em relação aos países do Cone Sul fez com que o estado do Mato Grosso do Sul, que se liga tanto pelo aspecto fronteiriço quanto cultural ao Paraguai e à Bolívia, tivesse muita relevância no processo de ampliação das Universidades no país. Por essa razão, de acordo com a Lei Nº 11.153, de 29/7/2005, publicada no DOU de 1/8/2005, o *Campus* de Dourados (CPDO) tornou-se Universidade Federal da Grande Dourados, por desmembramento da UFMS, tendo sua implantação definitiva em 6/1/2006.

O curso de Letras em Dourados surgiu, primeiramente, como resposta à demanda pelo crescimento do ensino básico, entretanto, a habilitação em Português/Literatura da UFGD tem como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos na área, segundo o PPC criado em 2017. Com a expansão e a reestruturação após a separação entre UFMS e UFGD, novas alterações curriculares foram inseridas para responder à criação do novo curso.

Com o desmembramento, houve a criação de novos cursos no interior da UFGD, além do processo de reestruturação dos cursos de forma geral, com o objetivo de atender ao projeto de inovação proposto pelo REUNI. No curso de Letras, houve alterações na Estrutura Curricular das duas habilitações oferecidas: Português/Inglês e Português/Literatura. Nesta tese, nos interessará apenas observar as mudanças implementadas neste último curso.

> Antigamente era Federal do Mato Grosso do Sul. O curso de Letras acho que é um dos mais antigos que tem, desde quando era UFMS. A faculdade é um pouco isolada da cidade. São catorze quilômetros. A gente pega um ônibus para ir até ela. É a FACALE, Faculdade de Artes Cênicas e Letras, então é dividido o bloco com Artes Cênicas (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

De um lado da rua está a UEMS e de outro o campus da UFGD. Bruno reforça que a UEMS não tem uma biblioteca "enorme" como a da UFGD. Há uma troca entre os *campi*, uma parceria no uso dos materiais, dos livros, dos laboratórios. A estrutura é elogiada por Bruno, ainda que o prédio se localize a 14 quilômetros do centro da cidade. Vindo de São Paulo, não é a distância que de fato assusta Bruno, mas o fato de que tudo é muito parado e muito pacato na pequena Dourados.

> Tem um caso, que o estagiário acompanhou, de um garoto haitiano. Ele é do sétimo ano e *não interage com ninguém da sala*, porque ele só fala francês crioulo. Como trabalhar com esse aluno que não entende nem o que o professor está falando...? Ele entende mais ou menos o português, mas ele

> não fala. Então, se ele não tem nem essa base, como ele vai absorver todas as outras disciplinas?
> Dentro desse projeto do PET, da translinguagem, eu peguei esse aluno *como material de estudo.* Aqui em Dourados tem curso de português rápido para adultos procurarem o primeiro emprego, tirar documentação. Tem todo um trabalho já em cima desses imigrantes, mas e o adolescente que chega na escola no sétimo ano? Não é nem criança para aprender alfabetização e nem adulto. *Está bem no meio termo*. Como vai trabalhar esse aluno dentro da sala de aula para que ele aprenda português e possa acompanhar as outras disciplinas? (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

Mais do que diferenças estruturais e geográficas, é a composição dos sujeitos que também muda o cenário e a convivência, segundo Bruno. A necessidade de pensar sobre o processo de inserção de sujeitos imigrantes, por exemplo, só foi possível a partir da aproximação com eles, através do estágio, que trouxe a ele novos questionamentos e interesses sobre a própria função enquanto professor de língua portuguesa. Também a convivência com povos de origem indígena altera a compreensão anterior que Bruno possuía sobre esses sujeitos. A aproximação e a naturalização da convivência com povos indígenas permite a Bruno rebater seus próprios estereótipos e pré-conceitos, que foram estabelecidos devido ao distanciamento em voga anteriormente.

Como foi criada em uma reserva no Xingu, a relação de F. com os indígenas se construiu de forma diferente do que a de Bruno. Desde a infância, F. observava os embates entre os grupos familiares e indígenas, convivendo com o discurso anti-indígena, o que, de algum modo, fomenta a elaboração de enunciados como os que analisaremos adiante. Devido sua aproximação anterior e a naturalização com os povos indígenas prévia à chegada à Dourados, F. não vislumbra, como Bruno, que a presença desses sujeitos na Universidade seja uma novidade a ser admirada.

A vivência no Xingu proporcionou diferentes experiências a F. e também marcou a dificuldade no processo formativo da jovem. O sentimento de insegurança de F. atravessa toda sua trajetória na Universidade, o que faz com que as suas experiências sejam sempre associadas a uma sensação de atraso ou desfalque em relação aos demais. F. ingressou na lista de terceira chamada do vestibular e eu a questionei se isso atrapalhou o início dos estudos em relação ao restante do grupo, porém, uma greve providencial fez com que a turma toda ingressasse simultaneamente.

> Eu peguei uma greve que durou seis meses. Daí, eu entrei junto com todo mundo. Lembro que a primeira aula que tive foi com a professora M. D. C., portuguesa. E já levei um susto, porque eu cheguei e a professora era portuguesa e falava bem puxado mesmo. Ela tenta falar o português, nossa, mas eu via que muitas palavras ela já não falava. Ok. Eu nem lembro mais a

> matéria que ela dava, ai senhor! Eu até falei essa semana que preciso reestudar tudo o que estudei, porque a gente acaba esquecendo muita coisa.
> Depois, eu tive aula com o P. C.. Também fiquei morrendo de medo, porque era muita coisa diferente, *apostila grossa.* Aí, meu Deus, que tenso. Eu não fui muito bem no vestibular por conta do meu histórico. Acho que no primeiro semestre eu peguei uma DP só, no segundo eu não peguei nenhuma, terceiro também nenhuma. Aí, no quarto semestre eu *tive que trancar*, porque eu tinha muita ansiedade e fui diagnosticada com depressão. *Resolvi* trancar… *Na verdade, nem tranquei*. Eu parei de ir na faculdade. Depois eu retornei. Por isso, eu atrasei um ano, porque até eu conseguir fazer todas as disciplinas, os estágios.
> Aí, depois foi mais tranquilo, porque já comecei aprender, a entender o ritmo da faculdade. *Foi ficando tranquilo*. Sou grata a muitos professores lá dentro que me ajudaram muito. Às vezes, a gente desanimava e eles falavam que não podia desanimar. A coordenação e a secretaria me ajudaram muito (F. em entrevista à pesquisadora em 27 abril de 2020).

No trecho acima, é quase possível tocar a garota assustada com a fala (sotaque) dos professores ou o conteúdo (apostila grossa) deles. O pavor representado nos enunciados e nas expressões de F. evidenciam como as dificuldades de se encontrar naquele ambiente, com aqueles sujeitos, naquelas determinadas condições, fazia o todo ser assustador. "E já levei um susto", "ai senhor", "também fiquei morrendo de medo", "Ai, meu Deus, que tenso.": observem como a construção dessas memórias discursivas são pautadas em uma cena nada amistosa, ligada a um cenário em que F. revive sensações bastante negativas em relação à vivência inicial na Universidade. É importante observar que ela justifica esse sentimento por meio do histórico (que era ruim e não a permitiu ir tão bem no vestibular, o que também pode ter levado a uma D.P.[56] no primeiro semestre do curso), contudo, se atentarmos à continuidade, vemos que as dificuldades de F. não são limitantes: a D.P. não se repetiu continuamente, ela foi aprendendo a entender o ritmo universitário. A doença que a impediu de seguir no curso e a fez parar temporariamente parece fazer parte dessa dificuldade de estar em determinado ambiente e sob determinada pressão até então distantes da realidade vivida no Xingu. A cobrança de F. sobre si mesma, como veremos ao longo da análise, é bastante significativa e a ansiedade e a depressão indiciam bem como essas condições são apresentadas no sujeito, ainda que aqui não se pretenda fazer uma análise psicossomática dos entrevistados.

F. formou-se em Letras com habilitação em Literatura, na sequência graduou-se em Pedagogia e atualmente, reingressa no curso de Letras, cursa a habilitação em Inglês na UFGD. Embora tenha um currículo vasto de aprendizado e conhecimento, é o medo e a

[56] D.P. é uma sigla usada para designar as disciplinas pendentes. Quando o estudante não alcança a média para ser aprovado em determinada disciplina, seu status é de "dependência" de aprovação.

insegurança que predominam no discurso de F. ao longo da entrevista, principalmente para afirmar seus gostos literários ou sua própria formação. O trecho acima é bastante significativo para entendermos esse sujeito, dado que a Universidade tem o papel de acolher (como os professores que a ajudaram a não desanimar, assim como o pessoal da coordenação e da secretaria), mas ainda possui o status simbólico que, sendo pouco representativa a sujeitos que possuem um sentimento de inferioridade – pelos conhecimentos que não adquiriram anteriormente, por exemplo –, os afasta/amedronta diante de si.

Infelizmente, como consequência da atuação federal em ataque à autonomia universitária, ao longo das entrevistas nos deparamos com algumas revelações importantes relacionadas à estrutura das universidades pesquisadas. Bruno nos revela, em relação à UFGD:

> Então, em questão de estrutura é bem legal. Embora nós estejamos com uma *interventora*, porque ano passado tivemos votação para reitor e por *algum motivo ele não pôde assumir*. *Coisa de Bolsonaro*, não sei o quê, e foi barrado. Estamos, então, com uma interventora e lutando contra isso. O DCE fazendo paralisações, reuniões para tentar… Eles ganharam por votos. Acho que está até em justiça isso. Não sei o que aconteceu, não estou muito por dentro disso (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

A interventora, ocupando o espaço na reitoria, revela anomalia no estado de coisas da Universidade pública brasileira dos últimos anos. Assim como o corte abrupto nas verbas, a denúncia das obras inacabadas, a falta de funcionários bilíngues etc., a presença de um interventor também provoca um necessário debate sobre os limites do Estado na administração e condução da Universidade Federal, de modo que a voz e a autonomia da comunidade universitária, além dos objetivos específicos ligados ao espaço em que estão inseridos, sejam priorizados. Quando a disputa partidária tenta ocupar o lugar da Ciência, invertem-se os valores e os objetivos da Universidade.

2.3 Permanência, gestão e oportunidades

O processo de inclusão das Universidades Federais nos interiores do Brasil não foi marcado apenas pela alteração curricular. Programas de permanência estudantil, facilitação do ingresso pelo Sisu e os demais mecanismos citados nesta pesquisa funcionaram como facilitadores para garantir a inserção mais democrática de estudantes brasileiros e estrangeiros no ensino superior. O aumento no número de vagas nestes novos IES foi preenchido por

perfis que antes não eram vistos ocupando os bancos universitários. Apesar desta conquista, o ingresso de um novo público provocou estranhamento na recepção oferecida pela Universidade a respeito do nível de educação básica/perfil dos ingressantes. A Unipampa ilustra essa dificuldade em seu projeto pedagógico, utilizando-a, inclusive, como justificativa para a construção de um curso de formação para professores da rede básica de ensino:

> Percebe-se que os egressos do nível básico da região chegam à Universidade com muitas lacunas na sua formação em áreas como química, física, matemática, biologia, língua estrangeira e língua materna. As *dificuldades apresentadas são significativas*, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem na esfera universitária e, obviamente, repercutindo na formação profissional. Portanto, ao buscar formação docente qualificada no nível superior, espera-se que os egressos da escola básica *estejam mais bem preparados do que se encontram atualmente*, de modo que cheguem à Universidade com mais competências desenvolvidas, o que terá repercussão em sua melhor formação profissional (Projeto Pedagógico Unipampa, 2014, p. 17).

Obviamente, com o processo de ingresso unificado pelo Sisu, não há como atestar que as dificuldades apresentadas digam apenas do que se produz na região sulista. Como apresentam várias pesquisas[57], os egressos da escola básica não possuem a preparação "tradicionalmente esperada" para cursar o ensino superior. O Balanço social versa sobre o fato:

> Cabe destacar, ainda, a necessidade de *repensar as metodologias educacionais* à luz do fato de que boa parte dos nossos estudantes da educação superior brasileira está alterando rapidamente seu *perfil de faixa etária*, *sua origem socioeconômica e suas expectativas*. Dados do Censo (2013) do Inep mostram que mais de 40% das matrículas na educação superior são de estudantes com mais de 25 anos. No setor privado, eles representam 47% e estão relacionados à expansão das universidades federais, especialmente pela oferta de cursos noturnos (BALANÇO SOCIAL SESU, 2014, p. 90).

[57] Poderíamos citar inúmeras pesquisas, por ora, gostaríamos de destacar: i) o artigo de OLIVEIRA, R. P. & ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista brasileira de educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 No 28, 5-24; ii) o artigo de BRITO et. Al. (2008), que consta em nossa bibliografia; e, iii) RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n. 3, 2014, 723 - 747.

As universidades brasileiras[58] deixaram de ser unicamente elitistas, incluindo em seus bancos muitos sujeitos vindos de famílias que nunca pisaram em Instituições de ensino superior e dando oportunidade para que pessoas acima da idade prevista ingressassem na Universidade. Com isso, muitos sujeitos passaram a se dividir entre o trabalho e os estudos, porque precisavam contribuir com a renda familiar; por isso, a oferta de cursos de graduação no período noturno ampliou esse quadro e ajudou a modificar o perfil dos estudantes nas Universidades Federais do país.

> Mas a universidade foi *maravilhosa para a cidade*. Acho que para todos os *campi* aqui, Caçapava, Jaguarão, São Gabriel, Dom Pedrito, porque Bagé mesmo só tinha uma universidade que é a Urcamp. E a Urcamp é uma universidade que só estuda se tiver um poder aquisitivo bom. Ou tu estuda, tem dinheiro para estudar ali na Urcamp, ou senão vai ter que ir embora de Bagé para estudar. Mas como veio a UNIPAMPA para cá, *ela abriu muitas portas*. Surpreendente é que tu olha na UNIPAMPA e tem muitas pessoas vindo do Espírito Santo, da Bahia, de São Paulo, Rio de Janeiro, para estudar aqui em Bagé. *Então, tu vê que Bagé cresceu muito em vários aspectos*, e deu essas oportunidade de as pessoas daqui poderem cursar uma universidade pública, o que antes, uns anos atrás, era *um sonho.* Mas um sonho que virou realidade para o pessoal daqui. Então, foi *muito bom a universidade aqui* (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

M., moradora de Bagé, entende os benefícios da chegada da Universidade à cidade de um ângulo diferente dos universitários que vieram de fora. Inclusive, compreende o impacto comercial desta mudança. A presença dos universitários, as demandas e as ofertas da Academia propiciam a maior visibilidade da cidade e a circulação de um maior número de pessoas. Por outro lado, Rafael, vindo de Sapucaia, explica que há uma relação de distanciamento bastante considerável entre os cidadãos bageenses e os universitários, principalmente para quem ainda não possui nenhum parente, amigo ou conhecido que frequenta o campus.

> Olha, das pessoas que eu tive contato, que não fazem parte da UNIPAMPA, *elas mal sabem onde fica*. Algumas sabem *"Ah, a UNIPAMPA, lá perto do Ivo",* é aquela coisa bem *"Ah, fica pra lá, né?".* Mas das pessoas que tive

[58] Neste quadro, além das Federais, outras Universidades também tiveram o ingresso de alunos da escola pública. Na USP/SP e interior, houve no período entre 2007 e 2015 o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP). Na Unicamp/Campinas, o Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social (PAAIS) funciona desde 2004 e no vestibular de 2016 mais da metade (51,9%) de ingressantes eram de escolas públicas ou se autodeclaram PPI (pretos pardos ou indígenas, segundo denominação utilizada pelo IBGE). Fontes: *O programa de inclusão social da USP (INCLUSP)*. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/textos-para-discussao/tpd9usp/>; *Unicamp atinge metas de inclusão com um ano de antecedência.* <https://www.prg.unicamp.br/index.php/noticias/277-unicamp-atinge-metas-de-inclusao-com-um-ano-de-antecedencia>. Acesso em 12 jan. 2019.

> contato, é um *contato bem raso, quase nenhum*. Acho que as pessoas vão conhecer mais, porque os filhos, os irmãos, os pais, algum conhecido, começa a estudar lá. Aí, tem algum evento na UNIPAMPA e convida a pessoa para ir (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

O campus da Unipampa se situa em uma área rural da cidade de Bagé, na região fronteiriça entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai. Como cidade interiorana, Bagé é considerada a *cidade das praças*: a praça do Centro Administrativo, a praça do Esporte, a praça do Coreto, a Praça das Carretas... Do mesmo modo, carrega outra alcunha por ser localizada no estado sulista, considerado bastante tradicionalista: a prefeitura incentiva as tradições e os cidadãos se reúnem para praticar a mateada, cada um leva sua bomba e sua térmica para colocar a água e o chimarrão que ganham na praça.

Quanto às práticas culturais da cidade, M. e Rafael citaram dois pontos turísticos, o museu Dom Diogo e a cidade cinematográfica em que se filmou "*O tempo e o Vento*" (baseada na obra do escritor gaúcho Érico Veríssimo).

> Bagé também é cidade histórica - faz limite com outras cidades. Enfim, cidades do mesmo espectro. É uma cidade antiga, tem 207 anos. É uma cidade com características de interior, tem marcas de cidades de interior antigas, seja na questão popular, seja na questão do traço da cidade, prédios históricos, ruas. Parece que meia Bagé é tombada, porque tu vê as casas antigas, as ruas antigas *"Por que tu não reforma? - Porque, não. Tudo é tombado aqui".* Então, não é simplesmente *"vamos reformar"*, é um patrimônio tombado, não é assim que funciona. Para mim, que venho de uma cidade metropolitana que tem 56 anos, é muito estranho. Meia cidade é tombada. Tem bastante patrimônio histórico. Tem o museu Dom Diogo, que é um baita de um museu, que também é patrimônio histórico. *Eu ainda não conheço*, mas estou para conhecer. Tem a Santa Fé, onde foi filmado "O tempo e o vento". Tem uma série de pontos históricos. É uma cidade de interior (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).
>
> **...**
>
> Tem também o Museu Dom Diogo, tem a cidade Santa Fé do filme "O tempo e o Vento". Eles fizeram uma cidade cenográfica aqui e essa cidade é muito visitada. Tem o parque do gaúcho também, onde tem a festa do churrasco; tem o palacete do Pedro Ozório; tem o IMBA, que é o Instituto Municipal de Belas Artes; tem o Banco do Comércio, que hoje é a Casa de Cultura Pedro Wainer, um poeta e escritor bageense, em homenagem a ele. Então, tem vários lugares aqui que dá para visitar (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

Nestes enunciados, é interessante conhecer como a cidade de Bagé abriga pontos turísticos importantes para a cultura regional e nacional, alguns ligados à produção cultural

(como a obra do escritor Pedro Wainer ou o filme, baseado no livro homônimo, de Érico Veríssimo). A aproximação da Universidade com esses espaços permite a sua promoção e valorização, por meio de futuras pesquisas e projetos de extensão, por exemplo.

Por sua vez, em relação à estrutura oferecida pela Universidade, os elementos influenciam no direito à permanência dos alunos. A "Casa do Estudante", não finalizada, como M. nos relatou anteriormente, impede que os alunos vindos de outras cidades, e com poucos recursos financeiros, tenham moradia de qualidade garantida pela Universidade. Outro ponto que Rafael aborda é a necessidade de usar duas conduções para locomoção entre determinados bairros e o campus, o que também impede (ou, no mínimo, dificulta) o direito à mobilidade urbana desses sujeitos. Segundo Rafael, apesar de pagar apenas 50% no valor da passagem[59], o cartão de estudante contempla apenas o caminho entre a casa e a Universidade de segunda a sábado, sem contribuir para a locomoção no caso de estudantes que cumprem estágios ou que busquem usufruir do tempo para lazer.

> Ele [o campus] não fica próximo ao centro da cidade. Ele fica em bairro mais retirado e próximo da entrada, inclusive, do pórtico de entrada. Bagé é muito grande, mas tem muito campo. O centro urbano da cidade é bem pequeno. (...) Só complementando, tem acesso de ônibus. Existem três linhas de ônibus que fazem o trajeto UNIPAMPA, mas se tu mora em outro bairro, "que nem" eu moro em um bairro que não é no centro, mas tem certa distância do centro, a gente tem que pegar dois ônibus para ir para a UNIPAMPA e acaba sendo um desdobramento muito maior. Mas nada que impeça (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

A Unipampa possui um Plano de Permanência no qual estão inclusos os gastos com vale-transporte, vale-alimentação (para a alimentação no café da manhã/tarde e nos finais de semana, quando não há R.U.[60]) e auxílio-moradia. O valor desses auxílios é pago uma vez ao mês, somado num total de R$ 410,00 mensais. Nos meses com feriados, em que o R.U. também está fechado, não há aumento no valor. Para surpresa de todos, entretanto, durante o mês de recesso (julho de 2018), houve um aumento substancial no valor do tíquete de alimentação, saltando de R$2,50 para R$4,00.

> Esse valor [R$410,00] é para tudo. Te vira, faz render. Claro, que a gente dá um jeito. Todo mundo dá seu jeito. A gente puxa daqui, puxa dali. Eu moro

[59] Em 2018, o valor da passagem em Bagé era de R$3,05. Para os estudantes, esse valor cai para R$ 1,52 apenas no trajeto esperado da casa para a escola/universidade. Caso eles ultrapassassassem o limite de viagens do dia, é descontado o valor integral da passagem.
[60] É a sigla dada para Restaurante Universitário.

> com mais dois colegas e o esposo de outra amiga que também mora comigo. Aliás, eu que moro com ela, porque a casa é dela. Então, a gente sempre se ajuda. Uma mão lava a outra. Se eu estou sem dinheiro, nunca vai deixar de negar comida para o outro. Imagina. *Mas existem colegas que já se veem em uma situação um pouco mais complicadas, financeiramente, até por questão da alimentação mesmo.* Da passagem também, às vezes, falta. Esse dinheiro existe, mas ele, *não é querendo reclamar de barriga cheia*, não é o suficiente (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Rafael faz parte do Diretório Acadêmico (D.A.), a partir do qual luta com seus companheiros por melhorias estudantis, como foi no caso contra o aumento no valor do R.U. Porém, a luta por garantias de direitos estudantis é atravessada por questões políticas de âmbito federal, especialmente, pelo corte nas verbas para a Educação com a PEC 241[61],

> Mas a gente vem protestando por essas questões do RU, da não existência de uma casa do estudante. *Tem e não tem*. Ela está ali, mas não ficou pronta. Por que ela não ficou pronta? Na real, a gente sabe que boa parte da justificativa deles, e que a gente, infelizmente, não pode chamar de mentira porque não é, é que *existe um corte de verbas muito grande na educação, a PEC do teto dos gastos públicos está aí funcionando*. A UNIPAMPA sofre cortes anualmente no seu orçamento. A gente sabe que realmente falta dinheiro. *Esse ano, os calouros que passaram no processo de seleção da bolsa permanência eram para receber os mesmos R$ 410,00 que eu recebo. Alguns deles só estão recebendo R$ 80,00, porque não tem mais dinheiro.* O aumento do RU foi justificado pelo mesmo motivo, não há verba para custear o almoço de todo mundo. Então, "nós vamos aumentar o almoço de quem paga para poder não cobrar de quem recebe permanência, para manter a coisa equilibrada". *Enfim, é um pouco parcela de culpa da reitoria, porque ela toma as decisões muito à sua boa vontade.* Às vezes, é uma situação muito complicada de decidir sozinha. Aumentar o RU envolve uma comunidade acadêmica inteira. Assim eles resolvem, não se é conversado nada, simplesmente desce uma lei dizendo "O RU aumentou". Não adianta espernear, bater boca. De certa forma, a gente entende essa questão da PEC dos gastos, mas, ao mesmo tempo, a gente sabe que eles agem de *maneira autoritária*. A gente faz o nosso barulho, mas a gente sabe que mesmo assim não vai adiantar muita coisa. *Mas a gente não vai deixar de se posicionar por isso, né?* (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Neste relato temos denúncias importantes sendo realizadas, as quais extrapolam a esfera administrativa da Universidade. Entendemos como a mudança no valor do RU afeta diretamente a vida da comunidade acadêmica como um todo, porém, para além da

[61] Assinada no Governo Temer (2016), a PEC 241 impactou diretamente a Educação ao estabelecer um teto de gastos na área. A partir de 2018, o governo passou a investir o mesmo valor que investia na Educação em 2017 (18% da receita líquida do governo) mais o acréscimo da inflação do ano anterior, medida pelo IPCA. Fonte: BRASIL. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208835>. Acesso em 25 jan. 2019.

alimentação, ao não oferecer garantias de permanência aos estudantes novatos, o Governo dificulta o acesso ao ensino superior de uma grande parcela da população brasileira que não possui meios para se sustentar – ou ser sustentada por amigos ou familiares – ao longo da graduação. A mobilidade, a moradia e a alimentação são elementos basilares para permitir a presença destes sujeitos nos *campi* federais pelo país.

> Teve um caso de um tio meu, que mora aqui em Bagé, que falou que eu estava desempregado e como ia me sustentar, comer e não sei o que tem. Já estava preocupado se eu estava passando fome. Eu disse *"Não, tio, eu ganho um auxílio da UNIPAMPA. Não é muito, mas ajuda. - Como assim auxílio? - Eu ganho um dinheiro, que é depositado na minha conta mês a mês. - E quando é que tu vai ter que pagar esse dinheiro? Só quando tu formar? - A gente não paga, a gente não devolve esse dinheiro. É meu, é dado para mim. Eu faço uso dele, mas não preciso devolver. - Ah, capaz. Vai dizer que agora te dão dinheiro? Onde é que já se viu".* Coitado, é meio ignorante. Falta de informação. Ele disse*: "Vai dizer agora que eles dão quatrocentos pilas para vocês por mês e vocês não devolvem, não tem nem que capinar um pátio para ganhar esse dinheiro? - Não, tio, a gente tem que cursar a faculdade, a gente tem que ir nas matérias, a gente não pode reprovar por falta. A gente tem que estar ativo no ensino, entendeu? - Ah, tá, tá. - Não, tio. É real".* Ele chegou à conclusão que os filhos dele cursaram uma universidade particular e ele teve que pagar. Se matou pagando ensino particular para os filhos e chegou uma hora que ele falou *"Bah, eu me matei para pagar a faculdade dos guris e agora tem essa coisa de graça que dá até dinheiro para o cara estudar. Tu vê a evolução. - É, tio, para o senhor ver como as coisas mudam. Felizmente mudaram para um lado melhor".* E ele apavorado, porque era *de graça*, que não pagava, que ganhava dinheiro para estudar. Realmente, é um trabalho de formiguinha, no sentido de que é pouco a pouco, mas é um monte de formiga. A gente fala *"Olha, tem a UNIPAMPA. Foquem na UNIPAMPA. Foquem nessas universidades públicas, foquem nos auxílios, foquem em desenvolver projetos para serem futuros pesquisadores, futuros professores, se aperfeiçoar cada vez mais. Não só formar professores, como formar professores capazes de desenvolver a profissão"* (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Outro fator explícito neste trecho diz muito sobre como ainda impera o desconhecimento sobre a existência e a funcionalidade do ensino superior público no país, tal como suas políticas de permanência, destinadas a sujeitos que têm o direito de ocupar esses espaços. Habitualmente garantido a pequenas parcelas da população, o distanciamento, físico e intelectual, faz com que esses discursos (como o do tio que fica perplexo com a oferta de bolsas para a permanência, ou dos estudantes que imaginaram que se pagaria um valor mensal para estudar na Unipampa) ainda perpetuem. De todo modo, estes discursos do lugar comum atualmente entram em choque com a constituição de outros discursos, produzidos pela aproximação física dos *campi* em locais periféricos do Brasil e pela aproximação dos sujeitos

periféricos que hoje ocupam a Universidade. Enunciados que trazem essa relação ("*Foquem na UNIPAMPA. Foquem nessas universidades públicas, foquem nos auxílios, foquem em desenvolver projetos para serem futuros pesquisadores, futuros professores, se aperfeiçoar cada vez mais.*") constituem uma nova identidade entre os universitários, porque incentivam estudantes do ensino básico público a pleitearem uma vaga e uma carreira no ensino superior também público. Nesse sentido, o poder monetário entra como elemento ímpar para a discussão sobre o ensino. O termo "dinheiro" não é repetido aleatoriamente na fala do Rafael. Os estudantes conseguem vislumbrar essa possibilidade quando a permanência é possível: não pagar mensalidade, ganhar bolsas para estudar, são, enfim, formas de permanecer na universidade.

Os relatos de Rafael revelam dois retratos de Brasil distintos que mudaram bastante ao longo dos cinco anos de construção desta pesquisa. Em um, o estranhamento frente à possibilidade de acesso e permanência ao ensino superior, conquistados recentemente pela população e que causam choque no tio que não consegue se conformar frente a essa "nova" realidade. De outro, a tentativa de desmonte dessa mesma novíssima realidade, com o corte das verbas e o desmantelamento das condições de permanência e acesso. A imagem da formiguinha "é um trabalho de formiguinha, no sentido de que é pouco a pouco, *mas é um monte de formiga."* nos provoca a pensar que, ainda que estejamos em batalha, há muitos em luta.

> Meu pai, que é bem mais retinto do que eu, fala que *cota é esmola*, que cota é para achar que *preto não é inteligente*, que esse negócio de *racismo não existe*. Eu fico "Meu Deus, pai, que mundo você viveu?". Talvez *ele não teve acesso a esses questionamentos, a essas obras que o fizessem ter visão de mundo mais ampla para se reconhecer como pessoa negra, reconhecer essas esferas como também parte da história dele, até para ele poder agir no mundo de outra forma*. Eu acho que é esse o *potencial* das nossas escritas (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Assim como Rafael nos mostra o causo do tio, Matteus nos apresenta a enunciados de seu pai que reforçam a imagem contrária às lutas pelo direito à Educação e às políticas públicas que visam garantir o acesso a grupos que foram historicamente alijados do campo acadêmico. Seu discurso é vinculado a uma observação sobre as condições de enunciação a que seu pai provavelmente se filie, "ele não teve acesso a esses questionamentos", não tem uma "visão de mundo mais ampla". De algum modo, Matteus demonstra compreender o campo de lutas em que esses discursos, contrários aos que ele próprio se filia, se constituem.

Do mesmo modo que contesta o outro lado e luta pela manutenção dos direitos já adquiridos, Matteus também se empenha por ampliar os direitos já adquiridos, posicionando-se de forma crítica frente às posturas da própria IES:

> Vou te contar um relato. A nossa universidade passou por um *processo de golpe*. A gente construiu dentro do colegiado de cada curso um edital para o processo seletivo de *estudantes travestis, transexuais, não binários, intersexo e tudo o mais*. Dentro dessa população queer e não LGBT, porque isso já tem. *Aí, foi cancelado*. O governo federal fez uma postagem no Twitter e na mesma hora o antigo reitor da nossa universidade cancelou o edital. Essas pessoas que *poderiam entrar na universidade poderiam trazer outros questionamentos, inclusive para você.* De elas chegarem e dizerem: "Olha, a gente não tem literatura travesti. Como eu vou fazer um cursinho para minhas amigas, irmãs travestis? Como vou fazer um projeto social para que as travestis *possam sair da prostituição e entrar em sala de aula se eu não tenho uma literatura que fale do dia a dia delas?*. Eu não vou falar de conto de princesa, conto de fada, porque a vida dela não tem nada de fada nem princesa". *Então, são questionamentos que virão se esses corpos estiverem presentes nesse espaço.* A gente tem que lutar também para democratizar o ensino, para ocupar os espaços de poder, as instâncias deliberativas. Democratizar esse campo dos professores, porque a gente precisa cada vez mais de professores diversificados. *Sair desse perfil homogêneo de professores homens, brancos, cis, heterossexuais, de uma linguagem formalzinha* e começar trazer professorxs que protestem numa luta contra-hegemônica, que fuja dessa dominação colonial, dominação intelectual também (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

A denúncia de golpe sofrida pela Unilab ecoou em inúmeros noticiários, principalmente porque foi oficializada pelo presidente da república via Twitter antes mesmo de uma posição oficial da própria Universidade, o que reforça a imagem de golpe com que Matteus identifica o relato. O fato ocorreu em julho de 2019 e produziu inúmeras revoltas, além da ocupação dos estudantes no campus do Ceará. A luta por espaço de diferentes corpos, no interior da Universidade, é uma luta que diz muito sobre a necessidade de ser representado e ser legitimado. Corpos plurais, como os de estudantes do grupo queer, simbolizam a luta por ampliação do espaço da Universidade, não apenas no número de vagas disponíveis, mas na diversidade de sujeitos que ocupam e fazem valer suas vozes no interior desses espaços.

Quando Matteus sugere que a presença de uma travesti traria outros questionamentos à tese, "Olha, a gente não tem *literatura travesti*", ou o fato de que esses sujeitos não estão interessados em falar de princesas porque a realidade deles é diferente, o que ele faz é exigir que o lugar de fala dessas pessoas seja devidamente ocupado por quem lhe é de direito. Assim como é necessária que a negritude seja representada por sujeitos negros (como docentes negros que se entendam como sujeitos negros e legitimem sua negritude em suas práticas

profissionais), também a causa do grupo queer deve ser representada por quem é parte deste grupo. Ao reestruturar a Universidade, considerando os processos de ampliação do número de vagas, a oportunidade de acesso, a mudança de perfil, talvez não tenha sido considerada a presença e a luta dos grupos minoritários como um resultado inevitável deste processo. Ou então, pelas ramificações pouco calculadas deste processo de ampliação, coube aos novos projetos de Educação o plano de boicote e desconstrução.

Também com relação aos sujeitos que ingressam na universidade, Matteus discute como a diversidade linguística e o déficit se encontram no espaço da Unilab.

> Por exemplo, é uma *universidade internacional* com brasileiros que vieram de escolas públicas com vários déficits das regras gramaticais escrita. Isso é real não só na Unilab, mas em diversas universidades por aí. *Muita gente não tem esse conhecimento da gramática tradicional.* Como também nós estamos em uma universidade internacional que, muitas vezes, *nem respeita, sociolinguisticamente, as variações de cada país*. O português que é falado no Brasil é muito diferente do português que é falado em Angola, que é mais diferente ainda do português falado em Guiné-Bissau, que apenas 5% da população fala português e a língua deles é o crioulo. Então, até que ponto o crioulo também não interfere na língua portuguesa falada por eles? Até que ponto aqui não são aceitas determinadas características que é vista como errado, mas que lá é de compreensão natural entre todos os falantes? (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

A posição da Universidade com relação à língua escrita e às regras gramaticais, segundo Matteus, devem ser condicionadas devido às características específicas do público-alvo que compõe a comunidade universitária. Se considerarmos as diversidades regionais do próprio país, somadas às diversidades do próprio processo de internacionalização que a Universidade propõe, é no curso de Letras que se espera uma discussão sobre o tema. A cobrança pela norma culta, pelo uso padrão da língua portuguesa que contempla parcialmente os estudantes, que não dá conta da diversidade ali presente e não se enriquece a partir de tal diversidade são importantes tópicos de investigação que Matteus suscita a partir de seu discurso.

A realidade que encontrou no Brasil foi bastante diferente da que viveu nos poucos meses em que cursou Gestão em Recursos Humanos em Guiné-Bissau. Naquela faculdade, J. relata que não havia nenhuma estrutura como biblioteca ou restaurante para almoçar e jantar. Quando veio para a Unilab, já contava com auxílio moradia, alimentação e transporte. Na pandemia, no entanto, os estudantes estavam sem o restaurante:

> P.: No meio de uma pandemia, vocês estão sem o restaurante, né?
>
> J.: Sim. Eles dão dinheiro. Além dos 530 reais, eles dão mais 80 reais para a gente se alimentar, para comprar coisas para guardar aqui em casa.
>
> P.: E está dando para sobreviver com esse dinheiro?
>
> J.: Sim, está dando, sim.
>
> P.: Você disse também que passa um ônibus da universidade onde você mora, né?
>
> J.: Sim. Tem um horário que tem um ônibus privado também. Se tem muita gente, então a gente caminha. Porque *não é muito longe assim* da universidade (J. em entrevista à pesquisadora em 21 de abril de 2020).

Como forma de resolver temporariamente a questão da pandemia, a Unilab aumentou o auxílio em 80 reais no período em que o restaurante estivesse fechado. Não sabemos até quando a prática foi aplicada e se foram mobilizadas outras bolsas para sujeitos além daqueles que já eram beneficiados dadas suas condições socioeconômicas anteriores ao período pandêmico.

Há muitos africanos no bairro em que J. vive. Quando perguntei se havia muitos estudantes da Unilab por ali, ela respondeu: “Sim, tem. Tem muitos africanos.”. Mas há muitos brasileiros também, segundo ela. Em nossa conversa era possível ouvir diferentes vozes ao fundo – vendedores de rua, crianças brincando – o que significa que o bairro estava bastante movimentado apesar do contexto de isolamento restrito imposto à época. J. divide casa com uma prima, também guineense, mas, segundo relatou, elas também se misturam com os grupos brasileiros.

Quando ainda estudava na UFC, Matteus optou por fazer o curso de Letras no período noturno para ter a oportunidade de trabalhar no período diurno, já que neste horário as oportunidades são maiores para quem trabalha com Educação. A realidade não é diferente de muitos estudantes de Letras espalhados pelo país. Como resultado, neste primeiro curso, Matteus teve que optar por cursar apenas uma habilitação – no lugar de habilitação dupla – porque no noturno não havia outra possibilidade. O edital da Unilab trouxe esperança a ele, que se uniu a outros colegas “Eu acho que nosso futuro não vai se construir afastado da universidade.”, ele disse ao convocá-los para que fossem, juntos, buscar essa nova oportunidade. Segundo Matteus, o processo de mudança fortaleceu a amizade e o cuidado mútuo, o que permitiu que nenhum deles desistisse do curso até então (abril de 2020), embora os problemas sempre existam. “Eu caí de paraquedas [na Letras], *mas caí no ponto certo*, no mapa do tesouro”, afirma Matteus.

As condições de permanência na Unilab não são diferentes das vistas na Unipampa. As bolsas de auxílio são escassas e concorridas quando não se tem a sorte de ser parte do programa de internacionalização; quando entrevistei os estudantes, em abril de 2020, o resultado da diminuição de financiamento das Universidades Federais estava ainda mais explícito do que em agosto de 2018. Ao ser questionado sobre sua manutenção na Universidade, se recebia bolsas ou auxílios, a reação de Matteus foi:

> *Meu deus, agora vou começar a chorar.* Então, eu não recebo bolsa. Eu tenho um auxílio que paga meu aluguel, o auxílio pelo PAES, mas bolsa mesmo não tenho *de jeito nenhum*. Até me inscrevi para uma para dar aula de inglês, mas eu fui cancelado, não pude continuar no processo por outras questões. Enfim. *Sobrevivo muito com doações de amigos*. A galera me ajuda muito, muito. Durante a semana, a alimentação eu como na universidade. *Eu não pago minha alimentação*. *Ela é paga, mas eu não pago* como uma forma de reivindicar, porque eu não tenho de onde tirar, não tenho família. *Eu acho que a universidade deveria se preocupar com esses estudantes e dar prioridade até para certas bolsas* (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

Há alguns pontos nos enunciados de Matteus que nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, a interjeição inicial "Meu deus, agora vou começar a chorar"; estávamos no início da pandemia e as condições de permanência estudantil ficaram ainda mais instáveis a partir deste período. A suspensão repentina das aulas, dos restaurantes universitários, a situação das moradias estudantis (onde há), a possibilidade de retorno à casa (quando há), a incerteza quanto ao retorno das aulas presenciais, a falta de equipamentos digitais e de internet para o acompanhamento de aulas online. Além dos elementos materiais, a saúde física, como o perigo de contaminação pela nova doença – até então com formas desconhecidas de tratamento e alto risco de morte –, além de doenças mentais devido ao isolamento, entre tantos outros sintomas possíveis, constituíam um quadro assombroso do cenário pós-pandêmico para estudantes universitários com poucas (ou nenhuma) condições de se autossustentarem.

Como vimos anteriormente, o auxílio do grupo na Unipampa oferece meios materiais para que estudantes que desconhecem o frio sulista possam sobreviver na Universidade. Notamos o contraste entre a política da Universidade – já que a Unilab oferece uma disciplina de auxílio aos ingressantes enquanto o mesmo não ocorre na Unipampa – porém, neste enunciado, encontramos o quadro de solidariedade entre os estudantes que extrapola as vias institucionais e, inclusive, denuncia o modo como a Instituição não dá suporte de forma justa

aos necessitados ("Eu acho que a universidade deveria se preocupar com *esses estudantes* e dar prioridade até para *certas* bolsas", diz Matteus). O fato de ser sozinho – sem o amparo familiar e sem bolsas da faculdade, faz com que Matteus conte com a colaboração da comunidade para se manter em Redenção. A denúncia sobre as práticas da Universidade na seleção das bolsas – e as formas de protesto ("Eu não pago minha alimentação. Ela é paga, *mas* eu não pago como uma forma de reivindicar (...)") – reforçam que há mecanismos no interior da própria Universidade que dificultam a identificação dos sujeitos com determinados perfis e impede, muitas vezes, que se repense os critérios para a distribuição de bolsas e auxílios. "*Esses* estudantes" e "*certas* bolsas" respondem a um perfil de estudante e a uma necessidade de permanência bastante específicos: a de sujeitos que pertencem às camadas mais pobres da sociedade e que a universidade precisa compreender como parte constitutiva de seu sistema.

> *Eu vejo um bocado de monitor que os alunos não procuram eles, porque eles não conseguem passar o conteúdo*. Eu vejo que é muito mais uma burocracia para escolher bolsa do que propriamente os beneficiados que reivindicam. (...) A galera consegue aprender muito conversando comigo. Mas nos processos de monitoria tem muita burocracia que acaba me impedindo de participar, que dá prioridade para outros ou aquele processo que é boicotado e é colocado sempre aquele que é mais próximo de quem está na administração. Quem é que fiscaliza esses editais? Então, tem todas essas problemáticas. Eu não tenho bolsa nenhuma. Sobrevivo com muita ajuda de galera que me doa cesta básica, já teve gente que não recebe bolsa, mas recebe salário e me dá dinheiro para eu comprar os alimentos para o fim de semana. Os móveis da minha casa são todos doados. Galera reforma e doa alguma coisa ou vê que estou precisando e doa ou vende no preço mais barato. Como eu te falei, a universidade é diferenciada nesse sentido. A gente tenta construir uma ideia de solidariedade, fraternidade, irmandade. A gente tenta ao máximo se ajudar. *Mas se for depender da estrutura da universidade, eu já tinha até saído, inclusive.* Teve momentos que eu pensei em desistir, se não fossem essas pessoas. Inclusive, agora estou na casa de um amigo, que me doou um teto no período de pandemia, *porque eu não tinha para onde ir* (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Quando trata do processo de seleção de monitores, Matteus apresenta como exemplo o modo como estudantes africanos muitas vezes têm dificuldades em determinada disciplina e o procuram para entender melhor a discussão que o professor apresentou em aula, já que Matteus estuda africanidades, convive com os sujeitos africanos e consegue fazer mais pontes entre os conhecimentos. Além disso, afirma que a sua facilidade com as disciplinas de linguística sempre rende muitas "monitorias" não pagas, pois ele ajuda muitos estudantes a entenderem alguns conteúdos ("A galera consegue aprender muito conversando comigo.").

No entanto, na seleção de bolsas para monitor, a escolha nem sempre é por aquele ou aquela que têm mais facilidade em transmitir o conteúdo ou conhecimento, e os critérios de seleção são questionados neste trecho (“nos processos têm muita burocracia”; “processo que é boicotado”; “é colocado quem é mais próximo da administração.”). Mais uma vez, Matteus reconhece fora da estrutura da Universidade a garantia de permanência – por meio da ideia de fraternidade, solidariedade e irmandade – e afirma que são as pessoas ao redor que o ajudaram a não desistir.

> Em janeiro de 2010, o Haiti era atingindo pelo terremoto que destruiu grande parte do país caribenho, matando mais de 300 mil pessoas e deixando outras 300 mil feridas. Uma das consequências do abalo sísmico, considerado *o quinto maior da história*, foi o agravamento das condições de miséria que, por sua vez, levou a um intenso fluxo imigratório. Muitos haitianos deixaram a terra natal em busca de sobrevivência em outras regiões do planeta (Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/formacao-profissional-contribui-para-integracao-de-haitianos-em-dourados>. Acesso em 20 jan. 2022.)

O trecho acima, retirado do site do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, nos ajuda a compreender parcialmente o cenário de devastação do Haiti, um país que até hoje busca se reconstruir por meio da mobilidade imigratória. Um dos espaços de integração que os haitianos encontraram após o desastre de 2010 foi a cidade de Dourados. Sendo cidade de fronteira, Dourados, no Mato Grosso do Sul, acolhe muitos imigrantes que chegam ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Como forma de acolhimento e auxílio, foram mobilizados, conjuntamente, soluções para oferecer cursos rápidos de português para estrangeiros adultos procurarem o primeiro emprego e retirarem a documentação necessária para se estabelecer no país. A própria IFMS, a UFGD, a UEMS, a igreja católica e algumas empresas da região participam desse empenho, segundo Bruno.

Com relação ao corpo discente, na UFGD é ofertado atendimento psicológico gratuitamente.

> Foi difícil *no começo*. Como eu disse, minha família não tem condições de ajudar. Eu vim para Dourados somente com o dinheiro da rescisão do meu trabalho. Eles não quiseram fazer acordo, *então eu tive que pedir as contas mesmo*. Então, eu vim com o dinheiro da rescisão, férias e o que eu tinha por direito. Eu estava num lugar diferente, não conhecia nada nem ninguém. Claro que eu tive ajudas, conheci pessoas maravilhosas aqui em Dourados que me ajudaram *desde o começo*. O *começo* é sempre mais difícil. Eu pensei em voltar para São Paulo. (...) Na UFGD, tem atendimento com psicóloga para os alunos. Então, no *começo* eu também fiz terapia por um

> mês e meio, *porque no começo* estava bem difícil lidar com tudo. Tinha aquela coisa na cabeça "Eu não vou conseguir. Como vou me manter? Não quero preocupar minha mãe dizendo que estou passando perrengue aqui. Como vou fazer?" Mas passando essa maré, depois agora estou no estágio, no PET também. Tem o salário do estágio, já junta com o do PET e dá para se manter (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

A permanência e a dificuldade de manutenção são relatos recorrentes neste grupo, principalmente na etapa inicial, em que ainda não foi estabelecida uma rede de apoio entre estudantes vindos de outras cidades. No trecho acima, o enunciador utiliza o termo "começo" cinco vezes, marcando tal recorrência. No caso específico de Bruno, à época ele ainda se encontrava em fase inicial do curso, pois havia ingressado na UFGD em 2019. A falta de dinheiro, a necessidade de apoio e o trabalho ou o estágio como fonte de renda são fundamentais para que os sujeitos consigam seguir o processo formativo na Universidade, onde adquirirão novos conhecimentos e conviverão com outros grupos. O convívio com novos grupos, como apontamos anteriormente, fez com que Bruno refletisse sobre suas práticas enquanto professor de língua portuguesa ao se deparar com um aluno de sétimo ano que não compreende o português e só fala o francês crioulo. Um sujeito que não está em fase de alfabetização, mas também não é adulto, fica à margem das políticas de integração aplicadas no ensino básico e nos grupos de acolhimento da cidade e, assim, provoca debates sobre outras dificuldades na inclusão dos imigrantes. Além do convívio com os haitianos, também em Dourados Bruno passou a ter maior convívio com os grupos indígenas:

> Realmente, foi um *choque* de realidade. Além de ser um país [sic] de fronteira, tem também a questão dos indígenas, que é muito forte. Em São Paulo, a gente não tem convívio com eles. Aqui é bem forte, bem presente. *Na sala de aula, nas ruas, no trabalho*. É uma coisa que eu não tinha conhecimento. É uma causa bem forte (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

A presença de diferentes figuras nos cenários ordinários e cotidianos (na sala de aula, na rua, no trabalho), fazem com que a presença dos indígenas, inicialmente um "choque", seja compreendida "é uma coisa que eu não tinha conhecimento", afirma Bruno. Entendemos que o convívio permitiu que ele compreendesse os sujeitos, a cultura e a "causa bem forte" dos indígenas a partir da possibilidade de estar com eles nos mesmos ambientes.

Com relação à oferta de auxílios para permanência estudantil na UFGD, F. afirma que não teve auxílios quando chegou à Universidade, em 2013. Nenhum tipo de bolsa. Apesar de ter tentado a bolsa auxílio, não conseguiu. Perguntei se esse fato se devia à alta concorrência:

> Eu acho que era muita concorrência e também como eu ainda não sabia como era, eu não estava… Não sei explicar… Só não sabia as coisas da faculdade. Quando cheguei, eles não derem suporte sobre isso. Como fazer para conseguir bolsa, eu não sabia. Eu também tinha *vergonha de perguntar.* Sempre falei, eu era bicho do mato. Eu não perguntava nada em sala de aula de tanto medo que eu tinha. Então, eu acabei não correndo muito atrás. O que eu fui *atrás eu não consegui, então nem fui mais atrás.* Aí, sempre trabalhei ou como professor particular ou corrigindo redação depois de um tempo. O professor que chamou a gente para corrigir deu um treinamento. *Só que foi no terceiro ano que tudo isso foi começar a acontecer*. Até então eu morava com meus pais. No último ano, eu vim morar sozinha (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020).

No enunciado de F., ficamos em dúvida sobre o fato de ela não saber como era o processo, "as coisas da faculdade", dado que sua irmã mais velha era graduanda na mesma Instituição (ainda que estivesse em curso diferente), o que lhe permitiria conhecer minimamente as burocracias acadêmicas. Mesmo assim, entendendo a dificuldade no tratamento interpessoal de F. ("eu tinha vergonha de perguntar", "eu era bicho do mato", "eu acabei não correndo muito atrás", "O que fui atrás eu não consegui"), podemos compreender que, mesmo quando a universidade predispõe de recursos para os estudantes, nem sempre estes recursos são facilmente acessíveis ou amplamente divulgados, o que dificulta ainda mais o acesso para sujeitos como F. (e o que também pode ter ocorrido com sua irmã). Dessa forma, outras pessoas que não tenham conhecimento prévio ou não saibam "correr atrás" podem ser limadas de processos seletivos de auxílios e bolsas de permanência porque falta à Universidade formas de acolhimento mais expansivas. Também chama a atenção o fato de que F. relata que só passou a ter mais autonomia – no trabalho e na vida privada, indo morar sozinha – nos últimos anos do curso.

No caso de Bruno, por possuir uma graduação anterior, ele não pode usufruir de auxílios oferecidos pela universidade, como auxílio-emergencial, auxílio-permanência e vale-transporte. Ainda assim, ele relata sobre a dificuldade de acesso a quem tem direito a esses benefícios:

> Como eu já tenho uma graduação, eu não posso ter esse auxílio. Mas tem auxílio-emergencial, tem o auxílio-permanência, tem o do vale-transporte. É muito criterioso, tem que entregar uma relação de documentos. Não é todo mundo que consegue. *Depois daqueles cortes na educação, a primeira coisa que cortaram foi isso.* Então, já era rigoroso e agora está mais ainda. Inclusive tem a moradia estudantil aqui. Eu estava vendo ontem no *Instagram* que eles fizeram uma carta falando que a moradia está em estado precário, com móveis quebrados, sofá máquina de lavar e a faculdade não dá um posicionamento. Eles estão lá largados na moradia estudantil. Eu não sei,

> foi algo que ouvi de alguns alunos, eles escreveram uma carta aberta com um abaixo-assinado pedindo medidas contra isso (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

"Depois daqueles cortes na educação, a primeira coisa que cortaram foi isso." o enunciado de Bruno nos aponta para uma ação de controle sobre quem está/permanece na universidade que coincide com o projeto de universidade-alvo do que se pretende destruir. Quando a primeira ação, na falta de verbas, é tirar as possibilidades de manutenção daqueles que menos condições têm de se autossustentarem na Universidade, o que este novo projeto deixa transparecer é que a Universidade não quer mais que essas pessoas estejam ali. É uma escolha, ligada às condições financeiras, que deixa transparecer, por meio de seus processos burocráticos, quem pertence ou não àquele espaço: aos poucos, consolida-se o desmonte de um projeto de Universidade de integração e inclusivo e esse movimento começa pelos sujeitos que ocupam o espaço.

As condições da moradia estudantil e a denúncia dos próprios moradores, apresentada por Bruno "Eles estão lá largados na moradia estudantil.", também é um forte relato sobre as condições ou subcondições a que os estudantes são submetidos em novas ou tradicionais instituições de ensino. Agravada pela condição específica da pandemia de coronavírus, não é difícil imaginarmos que a situação provocou a produção de novas cartas, elaboradas por estudantes da UFGD e de tantos outros *campi*, apresentando à sociedade denúncias sobre o estado de precariedade e falta de recursos a que estão fadados os sujeitos sem o auxílio da Instituição.

Como agravante, a moradia estudantil da UFGD não fica nem na cidade de Dourados, nem no campus. Segundo Bruno, ela está exatamente no meio do caminho, sendo necessário um ônibus para se mover de um espaço a outro. Os ônibus são outro grave problema na cidade:

> [O ônibus] Não é gratuito. É um ônibus precário. Aqui em Dourados tem uma única companhia de ônibus, que chama Medianeira. Então, onde não tem concorrência também não tem investimento. São ônibus, pela estrutura da cidade, de hora em hora. Para a faculdade, ônibus lotados. Sempre cheio. Não tem ar-condicionado, janela quebrada, o sinaleiro não funciona. A passagem agora está 3,50, mas os estudantes pagam meia. É bem controlado. Estudante paga meia, mas só pode usar duas vezes por dia. Não é igual em São Paulo. Aqui é limite por dois usos diários. Você paga meia para ir e voltar da faculdade, para não ir para nenhum outro lugar.
>
> P.: E para ir e voltar da escola que você trabalha?

> B.: Para quem faz estágio, a prefeitura deu um cartão transporte, um vale-transporte. Ano passado, a escola onde eu fazia estágio ficava quatro quilômetros da minha casa. Então, eu ia andando, voltava andando e esse cartão eu usava para a faculdade. Eu não gastava com passagem. Era todo dia oito quilômetros andando entre idas e vindas para o estágio. Nesse semestre, eu consegui uma escola mais perto de casa, um quilômetro e meio. Em quinze minutos eu estou na escola. E ainda segue esse mesmo… Eu ainda tenho o cartãozinho do vale-transporte. Mas quem não faz estágio tem que pagar do próprio bolso (Bruno em entrevista à pesquisadora em 21 de abril de 2020).

As condições do transporte público são bastante similares às relatadas pelos estudantes de Bagé: a escassez e o controle rígido no uso da meia passagem pelos estudantes, a dificuldade com o valor e a necessidade de economizar ao máximo – inclusive conseguindo estágio mais próximo de casa. Esses dados apresentam a nós o perfil do estudante de Letras que está na universidade atualmente e vive a luta por manter direitos recentemente conquistados, como a garantia de que sua permanência ali fosse possível e não utópica.

De algum modo, esse cenário responde à tradicional visão do espaço acadêmico como ambiente elitizado, cujo espaço está aberto a um grupo bastante limitado de sujeitos, cujos conhecimentos valorados também passam por uma peneira bastante rigorosa, mas esse cenário aponta ambiguidades. Por exemplo, quando consideramos a própria constituição do curso, as escolhas nos chamam a atenção, dado que a UFGD oferece habilitação de Letras-Literatura e Letras-Inglês, embora esteja localizada em uma área fronteiriça, entre países falantes de língua espanhola. Segundo Bruno, há muita pressão, por parte de estudantes e professores, para que se opte pela habilitação em Inglês. Inclusive, essa pressão foi um dos primeiros enunciados que Bruno trouxe à entrevista:

> Nunca pensei muito em fazer Letras até atingir certa idade. Quando eu comecei a faculdade, eu queria ir para a literatura, porque aqui só tem duas habilitações – inglês ou literatura. Eu já *vim com essa intenção de fazer literatura*. Mas chegando na faculdade, a maioria vai para o inglês. Eu escutei muito "Ah, literatura *não tem campo*", "Inglês é tão *importante*, tão *essencial*, você pode trabalhar nas duas áreas". Escutei isso de alunos, e de professores também, onde eu fazia estágio ano passado remunerado. E aí, eu conheci a A.. Foi a minha primeira disciplina de literatura e eu fiquei mais apaixonado do que eu era. Foi a confirmação "Eu vou para a literatura, não importa o que digam é esse caminho que vou seguir" (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

"Inglês é *tão importante, tão essencial*", são enunciados comuns, não apenas em Dourados, e dizem respeito à valorização da língua inglesa a partir de um cenário de

globalização que não considera as condições específicas do espaço geográfico em que se situa a Universidade, os sujeitos que ali são acolhidos e as necessidades da comunidade acadêmica.

> No teste, ano passado, eu não estava presente ainda, eles deram um curso rápido de espanhol. Por mais que o inglês seja muito importante, aqui nossa realidade é o espanhol, faz parte do dia a dia nas escolas (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

É o que revela este excerto de Bruno, em que ele trata de um teste para a participação em um dos projetos de pesquisa e estágio da Universidade. Segundo ele, foi necessário o ensino básico do espanhol porque essa era a *língua útil*, a qual faz parte do dia a dia dos sujeitos que estagiam nas escolas da cidade. Sem levar em conta o contexto de inserção da universidade, o público-alvo a que ela atende e às condições em que ela se insere, a noção de "tão importante", "muito importante", relativiza-se.

Foz do Iguaçu é uma cidade fronteiriça e tem como pontos centrais a *Usina de Itaipu* (binacional, em cooperação Brasil e Paraguai) e as *Cataratas do Iguaçu*. Também é conhecida pelo comércio: brasileiros cruzam ali a Ponte da Amizade a fim de comprar mercadorias paraguaias a baixo custo. Quando a Unila foi planejada para ser alocada na cidade, o projeto envolvia inserir a Universidade na Usina, com um campus desenhado pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Não foi bem o que ocorreu. Hoje, com a obra embargada e milhões abandonados, estudantes ocupam dois espaços diferentes na cidade: o campus que fica dentro do Parque Tecnológico de Itaipu (em instalações emprestadas provisoriamente) e o campus que antes ficava no centro da cidade e atualmente ocupa uma área mais periférica, próximo à Usina e próximo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

> A UNILA está muito longe de tudo. Não é perto do centro da cidade, tem poucos ônibus para acessar o campus e um deles está dentro do Parque Tecnológico de Itaipu. Isso é *bizarro*, porque *você chega para a aula e tem um cara com uma arma gigante te olhando*, pegando seu crachá no pescoço para ver se você é a pessoa que poderia entrar ou não. *É meio bizarro.*
> É complicado, porque as pessoas acabam tendo que morar nos bairros em volta da universidade, mesmo que esses bairros não sejam muito bem localizados ou perto do centro. A gente acaba deslocado para a região norte mesmo. A UNILA antes ficava no centro e tinha muita galera morando no centro. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Dentro do parque são mantidos os cursos de interesse prioritário da Usina (engenharias, matemática) e alguns cursos de ciências políticas que não tinham espaço no outro campus. São dois institutos que ocupam esta unidade: o ILAESP (Instituto Latino

Americano de Economia, Sociologia e Política) e o ILATIT (Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território). Os cursos de Letras (LAMC – Letras Artes e Mediação Cultural – e LEPLE – Letra Espanhol Português e Línguas Estrangeiras) ficam no campus de fora e os estudantes, às vezes, vão ao campus da Usina para ter algumas aulas. De modo geral, os universitários transitam com os ônibus intercampi quando moram próximos à Usina.

> Eu gostei dos edifícios, do espaço, *tinha muito espaço verde*. Eu acho que os professores lá trabalham muito mais tranquilos do que aqui [na Argentina], em termos *de equipamentos, materiais, a biblioteca*. Tudo muito mais de fácil acesso. Mas a localização da universidade *está bem longe do centro da cidade*. Então, não tem muitos ônibus, tem até determinado horário. Por exemplo, os estudantes que saíam da aula dez da noite, era bem difícil pegar o ônibus. Então, tem essas coisas. O acesso da universidade é bastante difícil, mas o edifício é lindo. Eu gostei (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018).

A assistência à permanência da Unila é bem similar à ofertada para às demais Universidades Federais (auxílio moradia, auxílio alimentação e auxílio transporte). Os estudantes de baixa renda, cotistas, advindos de escola pública, em sua maioria, recebem 600 reais para viverem na cidade. O valor é maior do que o da Unilab e o da Unipampa, mas isto porque eles não têm a oferta de um R.U. no campus. Os auxílios, porém, também sofreram com os cortes de investimento na Educação já em 2018.

> Em 2016, foi o primeiro ano que *não teve muitos auxílios*. Então, já teve uma diferença de *perfil* [dos alunos ingressantes]. Uma parte dos alunos que vieram foram embora, porque eles não tinham perspectiva de ter auxílio. Ficaram algumas pessoas que tinham condições de se manter na cidade, algumas pessoas que eram da região e um grupo de pessoas que se mantem aqui com os auxílios da universidade e com a ajuda de amigos. Em 2016, [os estudantes tinham]entre 20 e 25 anos. Jovens adultos. Uma ou outra pessoa que se evadia a esse número, mas sempre *para cima*. Em 2017, isso mudou bastante, porque *as pessoas que vinham para cá já sabiam que não ia ter auxílio*. Então, elas não vinham para cá ou iam embora. Elas já vinham para cá preparadas. Eram pessoas que tinham um *perfil sócio-econômico mais estável, tinham alguma grana*. Ou tinham alguma grana ou estavam se programando para fazer isso. *Tem os filhos de trabalhadores, mas tem também os trabalhadores*. Mas também tem um grupo de pessoas mais novas que entrou. O perfil do ingresso também mudou de pessoas de 20 a 25 anos para pessoas de 17 a 24 anos. Então, tem essa mudança de pessoas mais novas, que são os jovens, essa categoria nova de ser humano que não existia até pouco tempo atrás. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)
> **...**

> O auxílio *dá para você sobreviver*, dá para comer, para morar e para você se transportar, se você divide casa. Se você *tem disposição para morar com pelo menos duas pessoas* e se você tem *disposição para ficar trancado em casa*, porque o auxílio de transporte da gente, por exemplo, são duas viagens de segunda a sábado. Domingo a gente já não tem auxílio de transporte. E se você gasta essas duas viagens indo para a faculdade, que é o certo, *e a noite você passa mal, você não tem passagem para ir para a UPA e foda-se*. Então, dar conta da minha vida aqui em Foz, o auxílio não dá. Outra questão complicada é que a gente que recebe *não pode ter contrato de trabalho*, sabe? É um visto de estudante e pronto. Então, isso obriga muita gente como eu a ter trabalhos *informais*. Tipo, eu já fui garçonete, já cuidei de criança, já vendi comida, já fiz várias coisas. Hoje em dia, eu faço freelas de revisão e tradução de textos, mas isso a partir do ano passado. Antes disso, meus outros gastos era isso, eu me virando do jeito que fosse possível, porque o Estado não permite a gente trabalhar. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Tatiana, assim como F., conquistou autonomia em relação aos trabalhos que exerce (e a escolha por trabalhar com algo na área de formação) a partir dos anos finais da graduação. Isto significa que não só o visto é um impeditivo, já que F. é brasileira, mas as condições também respondem às possibilidades de trabalhos oferecidas a esses sujeitos. A mobilidade estudantil, como vemos, é limitada ao caminho entre casa e Universidade em quase todos os cenários. Sair por causa de saúde, para lazer ou qualquer outra programação não está previsto no cronograma. Assim como o trabalho informal e precário, estas são formas de não facilitar a manutenção destes sujeitos, filhos de trabalhadores, na Universidade. *Ser filho de trabalhador* é uma característica que os unileiros e as unileiras gostam de ressaltar.

> *Afortunadamente, na UNILA tem muita gente que vem do gueto*. Realmente, isso é bonito, porque são pessoas que se fodem tanto quanto você. *A gente se ajuda e várias coisas.* Mas também tem muita gente com muita grana. Gente que, sei lá, os pais estão bem, deixam eles aqui, alugam uma casa para eles, mobilizam [sic; mobiliam] a casa toda, mandam 1200,00 por mês ou mais para eles se manterem. Conheço pessoas. *São menos pessoas, mas eu acho que são várias pessoas que têm uma classe social…* Precisamente, porque a UNILA tem muitas formas de ingresso, então, pensa, na minha convocatória veio gente sem grana, porque foi gente que veio com auxílio estudantil, mas veio gente também que eles mesmos estavam se custeando, garantindo que eles iam cobrir esses gastos da sua estadia aqui. E para uma pessoa se manter aqui, ela vai precisar pelo menos isso, R$ 600,00 mensais. Se essa pessoa tem esses 600 ou tem como duplicar esse valor, para mim, já é uma pessoa que está fora da minha realidade. Então, com certeza, tem uma heterogeneidade de vários tipos. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)
>
> **...**
>
> *Acho que não tinha muita diversidade de classe social*. Acho que a grande maioria era de *filhos de trabalhadores.* No começo, tinha muita diversidade de idade. No final, não, foi ficando os que tinham a mesma idade. Tinham três colegas que devem ter uns cinquenta anos. Entre quarenta e cinquenta

> anos. O resto do curso tinha entre 20 e 30. De nacionalidade também era pouca a diversidade, comparado com outros cursos. Outros cursos tinham de todas as partes. No meu só tinha uma paraguaia, eu (argentina) e uma uruguaia. (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)

Pertencer ao gueto/ Ser filho de trabalhador é fazer parte de um perfil que se vê representado pelos debates construídos na Universidade. No discurso oficial, que permeia o projeto de curso, a Unila visa a construção de uma pluralidade em seus cursos, nos conteúdos e nos estudantes que ali estão inseridos. Apesar disso, vemos como a ressalva atravessa o discurso ("Eram pessoas que tinham um perfil sócio-econômico *mais estável*, tinham alguma grana."/ "Mas também tem muita gente com muita grana."). As enunciadoras trazem visões diferentes da mesma Universidade, o que responde também às mudanças vivenciadas pela alteração do perfil no período em que Inés e Tatiana estiveram na Unila. Inés passou pela Universidade entre os anos de 2014 e 2017, enquanto Tatiana entrou na Universidade no ano de 2016. O público-alvo que constitui o perfil da Unila responde a muitas peculiaridades, segundo Felipe.

> Pelo distanciamento. *É uma universidade brasileira que fica fora do centro*. Não é São Paulo, não é Rio, não é Minas, que é periferia, mas também é centro. Fica em um lugar muito distante, inclusive, do centro do estado. Curitiba está há 800 km daqui. Fica em uma região de fronteira, que tem suas peculiaridades, seus perigos, seus riscos. *Uma universidade que foi implantada de cima para baixo, que tem um distanciamento bem grande do conjunto da sociedade da região*. Então, é um conjunto de fatores. Ela tem 50% dos ingressos são estrangeiros, é importante lembrar isso sempre. Cinquenta por cento dos alunos, pelo menos em teoria, na reserva de vagas, são estrangeiros, então tem esse fator a mais de estar em outro país, estar longe de casa, estar em outra cultura, com outra língua, em uma região fronteiriça. Assim, a UNILA tem coisas… Toda universidade tem suas peculiaridades, mas acho que a UNILA tem um grupo de peculiaridades a mais, devido as suas diferenças únicas. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)

Felipe é o único brasileiro da Unila entrevistado. No grupo de LAMC, os brasileiros são a maioria. Quando trata das peculiaridades do espaço e da constituição dos *campi*, essa mescla é bastante positiva. Entretanto, a vulnerabilidade permite que ações indevidas cerceiem a vivência dos unileiros. Ao longo das entrevistas, os três citaram episódios de violência sofridos apenas por se tratarem de estudantes da Universidade. Ao contrário da recepção calorosa (até no sentido literal) ofertada em Bagé, da mobilização aos imigrantes dada em Dourados e da irmandade relatada por Matteus e J. em Rendenção, em Foz os sujeitos se sentem rejeitados e excluídos.

Eu vou falar da minha experiência, porque, para mim, ela é bastante emblemática. (...) Aí, morando lá [próximo à Usina] eu comecei a namorar o menino, com quem eu fui casado uns dois anos, e um belo dia o proprietário apareceu na minha casa, bateu e falou assim: "Escuta, acho que você tem que parar de beijar esse menino na frente do portão, porque os vizinhos não estão gostando. Não quero esse tipo de comportamento na minha casa". Isso já no primeiro mês de morar em Foz do Iguaçu. *Nessa mesma semana, um grupo de pessoas correu atrás desse meu então companheiro*. Então, assim, *a cidade não gosta de Unileiro*. *A cidade tem aversão a Unileiro*. Por vários motivos, mas eles são todos motivos que não são racionais. Eles são irracionais. Não tem um motivo que você consegue pegar e tirar uma concretude dele. Eles são todos abstratos. "Ah, é porque a universidade dá dinheiro para estrangeiro. Ah, porque a universidade só tem viado e maconheiro. Ah, a universidade é de esquerda, é petista, é do Lula. É dinheiro público jogado fora". Entende? Se você procurar Congresso Nacional e UNILA, você vai encontrar *deputados* do Paraná falando contra a universidade. (...) Entende? *A universidade sofre ataques sempre, de todos os lados*. A *mídia*, por exemplo, vem falar sobre alguns dos nossos melhores cursos, como o curso de epistemologia decolonial, e questiona. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)

...

Sim. Eu tive algumas situações, por exemplo, no mercado. Falavam "Ah, você é argentina. Você estuda na UNILA?". Aí, *mudavam o jeito de me tratar absolutamente.* "São todos vagabundos, são todos maconheiros". Sim, as pessoas da cidade falam sobre isso.

P: Então, elas não gostam da UNILA?

I: Não. Eu acho muito esquisito, porque, *geralmente, quando é uma universidade as pessoas ficam felizes*. Mas eu acho que é o fato de ter muitos estrangeiros, ser uma *região de fronteira*, a questão do nacionalismo fica meio presente ali. (...) Depois, outra situação que foi forte, foi que bateram em um haitiano na rua *por ser preto, unileiro*. Foi forte.

P: E o que aconteceu?

I: Teve denúncia, acho que pegaram as pessoas que bateram nele. Foi assim, ele ia caminhando e gritaram: *"Olha o macaco unileiro. Fora do nosso país"*. E bateram nele. Tiveram essas situações *bem violentas*. Eu acho que isso faz ficar difícil morar lá. *Sobreviver*. (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)

...

A galera do Sul é muito estranha. Não sei te falar mais. Depois que eu viajei pelo resto do Brasil, eu percebi… Pelo resto, não, porque *quem dera ter conhecido tudo*, mas eu percebi que as pessoas do Sul são meio frias, sempre na defensiva, sempre desconfiados. Não sei se aqui em Foz, por ser uma cidade de fronteira, *essa desconfiança de umas pessoas com as outras se intensifica, porque parece terra de ninguém mesmo*. Parece que todas as pessoas estão *em trânsito*, ninguém pertence aqui, todo mundo está no lugar que não é dele, sabe? Tipo, uma relação muito estranha que faz com que as pessoas de fora sejam vistas como *ameaças*. No meu caso, eu ainda estou "de boa", porque *sou uma pessoa branca, sei lá, minha aparência não perturba demais as pessoas na rua.* Mas, por exemplo, o tempo que faz que eu raspei a cabeça, que eu tenho esse moicano colorido, eu me sinto muito mais em risco na rua, porque eu sinto que eu chamo muito mais atenção e que *as pessoas agora percebem o fato de eu estar em um espaço.* E se as pessoas me veem na rua com a minha companheira, *com certeza eu vou ter*

> *medo de que eles reconheçam que são duas mulheres, sabe?* Eu conheço várias pessoas que já conversaram comigo, pessoas que já se relacionaram comigo, e que já foram *agredidas*, já foram *xingadas* tanto por serem *homossexuais* quanto por serem *não brasileiras.* Então, "rola" uma *xenofobia* estranha aqui. Eu *sinto e eu reconheço*. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Na leitura dos relatos, destaca-se que a violência física, verbal e psicológica permeia as relações existentes entre a Unila e a cidade. Em principal, a xenofobia, o racismo e a homofobia se mostram como elementos mais sensíveis aos nossos sujeitos. Entre argentinos, uruguaios, colombianos, haitianos, bolivianos, paraguaios, chilenos e brasileiros, muita cultura ajuda a construir a Unila, sonhado espaço de *integração*. Nesse jogo, entretanto, não contavam com a recepção pouco entusiasmada dos moradores de Foz que, sentindo-se acurralados, passaram a fazer com que a vida dos estudantes, permeada de percalços dadas as suas condições de origem, encontrasse na cidade uma grande pedra no sapato.

3 PROPOSTAS

> *"Existem pessoas, escreveu tia Ifeoma certa vez, que acham que nós não conseguimos governar nosso próprio país, pois nas poucas vezes em que tentamos nós falhamos, como se todos os outros que governam hoje em dia tivessem acertado de primeira. É como dizer a um bebê que está engatinhando, tenta andar e cai de bunda no chão que ele deve permanecer no chão. Como se todos os adultos que passam por ele também não houvessem engatinhado um dia."* (Chimamanda Adichie, Hibisco Roxo).

Na história da literatura nacional, muitos tecidos estão sendo preparados por meio de mãos que arduamente se desdobram para constituir o novo. Por um longo período, no Brasil, engendrado por questões especialmente políticas e sociais, o fazer literário, possível à mesa, restringia-se àquele produzido por determinado grupo social. Dalcastagnè afirma que:

> Desde os tempos em que era entendida como instrumento de *afirmação da identidade nacional* até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um *território contestado*. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de *dizer sobre si e sobre o mundo*, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, *o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala* (DALCASTAGNÈ, 2012, 7 [grifos nossos]).

O *território contestado* faz referência à luta pelo poder de construir literatura a partir da pluralidade linguística, cultural e social, a qual prevê movimentos de forças e resistências por dois opostos: a manutenção e a mudança. A possibilidade de *dizer sobre si e sobre o mundo,* como abordado pela autora, rearranja o discurso de que os grupos minoritários têm algo a ser dito sobre o mundo – sobre o mundo que ocupam e o mundo que fabulam em suas literaturas – por meio de mudanças sociais.

O que se produz na periferia da cena literária, como as relações se mantêm, a arte lá produzida, nada (ou muito pouco) era contemplado em grades curriculares pelo país. Ainda que pareça óbvio que todos sujeitos do mundo têm sempre algo a dizer, em *territórios contestados* houve muita luta e resistência para aceitar *outros* paradigmas, principalmente no

interior de lugares em que a literatura canônica – e bem escrita, com excelente uso da norma culta padrão – era mais do que produto cultural, tida como instrumento de legitimação para determinadas esferas sociais, como foi, ao longo de muito tempo, na Universidade. Para alterar essa realidade dada por discursos de legitimação da literatura canônica, vários espaços foram sendo construídos, ou ocupados, por produções de literaturas que escapavam ao perfil tradicionalmente utilizado nos processos formativos até então.

Nessas relações, a busca por representatividade é o que melhor demarca as disputas por lugar na produção discursiva. Academia, mídia e movimentos das literaturas produzidas à margem do campo literário figuram como lugar de resistências ao território contestado.

> La fuerza política de literatura se descubre así en una *extensión más amplia*, a condición de abandonar una práctica crítica impotente. No es la obra sistema (con su correlato: el autor), o la literatura como sistema, sino un objeto infinitamente sistematizable, que se abre a relaciones múltiples (en el tiempo y en la cultura)[62] (PANESI, 1998, p. 20)

De acordo com o autor, a força da obra literária está justamente na possibilidade de que a crítica entenda que há múltiplos modos de sistematizar as obras, sem que siga, necessariamente, um roteiro já gasto em que outros produtos literários não têm espaço. A crítica, produzida no interior das IES, mas também fora desse campo, é de suma relevância para os processos de legitimação e mudança do campo literário brasileiro.

Ao discutirmos as propostas formativas estabelecidas nos quatro *campi* que fazem parte de nosso recorte de pesquisa, é essencial compararmos o modo como os currículos apresentam enunciados sobre o Curso, a formação literária e propõem disciplinas formativas para os estudantes, e o modo como os sujeitos em formação (ou formados) elaboram discursos sobre as experiências vivenciadas na IES a partir de tais parâmetros. A apresentação de disciplinas, ementários e bibliografia básica funciona como uma fotografia do momento em que a tese se constrói, posto que a realidade do curso depende da interação do professor – e as propostas de bibliografia a partir de cada sujeito-docente – com a turma para quem se destina a disciplina, os conhecimentos prévios e muitas outras condicionantes. Dessa forma, reconhece-se aqui a limitação no olhar para o campo em que as propostas se constituem, o

[62] Tradução livre: "A força política da literatura se descobre assim em uma extensão mais ampla, em condição de abandonar uma prática crítica impotente. Não é a obra-sistema (com seu correlato: o autor) ou a literatura-sistema, antes, um objeto infinitamente sistematizável, que se abre a relações múltiplas (no tempo e na cultura). [Tradução nossa]"

modo como são elaboradas e a forma como a compreensão delas é feita pelos sujeitos-entrevistados.

3.1 Unila

Felipe descreve que eles, estudantes, são como cobaias de uma proposta de curso diferente, assim como o corpo docente também o é. Vindos de outra perspectiva de ensino superior, os professores e as professoras são cobaias na proposição de serem inovadores e pioneiros. Ser cobaia em uma proposta de curso vanguardista implica a passagem por diferentes etapas até compreender os objetivos formativos de maneira mais concreta. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de LAMC passaria, em outubro de 2018, por um processo de reformulação, construído a partir de debates entre o grupo universitário como um todo (em que corpo discente e docente participariam). A decisão final pelas alterações seria realizada, no entanto, pelos responsáveis superiores da Universidade. Entre os projetos de mudanças estava, à época, a busca por construir o PPC de LAMC a partir da perspectiva dos Estudos Culturais.

Na grade curricular, disponibilizada no site da Universidade, são apresentadas disciplinas que tratam especificamente deste processo:

- Fundamentos de América Latina I, II e III;
- Vanguardas históricas latino-americanas;
- Políticas Culturais na América Latina;
- Oralidades latino-americanas;
- Línguas Minitorizadas;
- Terceira Margem: Guarani I, II e III.

Além das disciplinas mais gerais sobre a América Latina e a valorização do pensamento crítico produzido nesta região, o curso oferece algumas disciplinas obrigatórias que, de acordo com a ementa, podem ser consideradas inovadoras em relação ao tratamento dado ao objeto literário:

- Linguagem e sociedade;
- Epistemes da literatura;
- Literatura da comarca platina;
- Literatura da comarca andina;
- Literatura da comarca amazônica;
- Literatura da comarca caribenha.

Nas optativas oferecidas na Unila, ainda temos:

- Epistemes da literatura II;
- Genealogia da literatura;
- Literatura da fronteira norte/sul;
- Poéticas da resistência
- Tópicos em literatura I e II.

Na Unila, a divisão de literatura por comarcas – e não por países – modifica a forma como se compreende a produção literária na América Latina. Exclui-se as escolas literárias e, por consequência, o modo de encaixar em categorias estanques, e tradicionalmente europeias, o conhecimento sobre em qual período cada país vivenciou ou inaugurou determinada escola literária. Englobando, além da literatura escrita, outras formas de arte produzidas nestas comarcas, ainda há a disciplina de Literatura de fronteira norte/sul, na qual se marca o lugar de fala da Universidade. Para Djamila Ribeiro (2017), apropriar-se do lugar de fala é um mecanismo fundamental para tratar de temáticas marginalizadas em nosso país:

> Entendemos que todas as pessoas possuem lugar de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos sociais subalternizados (RIBEIRO, 2017, p.86).

A literatura é um campo discursivo e, enquanto tal, um campo de lutas de poder, principalmente, um campo político de lutas de poder. Os espaços de resistência, a constituição

de um cânone ou a desconstrução de uma hegemonia são elementos os quais necessitam passar pelo questionamento incessante da Academia, de forma que a construção do saber científico seja, assim, um dos elementos de discussão e formação política, social e cultural dos sujeitos.

> O projeto pedagógico da forma como está é o primeiro, *ele é um sul*, ele dá um direcionamento. Hoje, os cursos, como já estão passando *pelo projeto de reformulação* e já existem propostas bem fechadas dessa reformulação, as aulas já não estão sendo dadas de acordo com o PPC. Envia a documentação burocrática lá necessária *para poder ser, mas na prática*… Por exemplo, o curso que tem no PPC de LAMC, que é o curso de Comarca Amazônica, já não é mais esse nome. Agora são *Comarcas Culturais Amazônicas*. Outra forma de interpretar. Não é mais a partir da *literatura*, é a partir dos *Estudos Culturais.* Entende? É *ampliar a perspectiva da arte e tirar as coisas de caixinha*s. Deixar elas mais soltas (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

As etapas de reformulação e a própria compreensão dos objetivos do curso durante seu andamento são apresentados nos enunciados de Felipe ("as aulas já *não estão* sendo dadas de acordo com o PPC."). O documento oficial, criado na origem e constituição do curso, deixa de ser o *sul* e passa a ser considerado um referencial ultrapassado quando novas demandas são produzidas a partir da reformulação estimulada pelos conhecimentos produzidos no próprio curso e pelos sujeitos ao longo do tempo. A literatura, nesse sentido, ocupa o lugar de *uma das* perspectivas de arte/cultura no curso de LAMC da Unila, que divide espaço com outras artes e com outras formas de produção cultural.

Entretanto, o processo de reformulação e replanejamento dos objetivos do curso não significam ou simplificam o entendimento sobre si. A principal finalidade de LAMC, como apresenta o próprio nome do curso, é a formação de mediadores culturais. Como se trata de uma profissão nova, os estudantes entram sem compreender ao certo para quais fins se sujeita seu processo formativo. Durante a entrevista, li um trecho do Projeto em que havia uma definição sobre os Objetivos do Curso e pedi que comentassem se conheciam ou não aquelas ideias e o que pensavam sobre tais definições, ou seja, se aqueles discursos, de fato, faziam parte da vivência formativa deles na Universidade.

> Então, a gente no curso fica meio assim *"Ah, mediação. A gente vai ser mediador cultural".* Mas ninguém nunca fala para a gente em aula nenhuma *o que é mediação, por que é importante, por que a gente tem que se perceber, se entender como mediadores, por que isso é uma parada chamada educação não formal, por que isso é alternativo, por que isso é revolucionário, como isso tudo está cimentado na matriz curricular*. Os

> professores não se preocupam com isso. A C. se preocupava. A única dos professores que eu conheci. *Eu conheço a matriz curricular de LAMC, porque eu acho que sou louca, mas com certeza a maioria dos meus companheiros não conhece*. Eles só *"Bom, passei no curso de Letras*". Eu sinto que muita gente entra em LAMC, porque tem muita vaga, sabe? É um curso que não tem muita concorrência, então muitas pessoas que estão em LAMC são pessoas que queriam fazer cinema, por exemplo, e elas estão só esperando para mudar. E pronto (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)
>
> **...**
>
> O que isso quer dizer? Que a *gente não faz "uma abordagem tradicional da literatura, da arte, da tradução, da linguística, da gestão cultural fomentada no estudo diacrônico*", que é *cânone*, a gente não faz baseada no cânone, e *"busca um diálogo com experiências estéticas inovadoras, no entre lugar em que convergem o aqui e o agora e o passado".* É justamente vamos entender como se dá o processo da colonização para a gente poder entender como se deve dar o processo da *decolonização*. Então, é disso que ele está falando aqui. O estudo diacrônico *não é o ideal*, cânone não vai nos ajudar, porque é justamente *o cânone que mantém* a sociedade tal como ela se encontra. (...) Essa parte aqui "O objetivo do curso é formar mediadores culturais e mediadores culturais são "*tananã*"…" está em aberto. E a nossa grande vitória é estar em aberto, porque, do meu ponto de vista, a minha luta política no próximo ano e pouquinho que falta é dar uma resposta para esse "*tananã*" com esse congresso - 1º Congresso Latino-Americano e Caribenho de Mediação Cultural. Mediador cultural é "*tananã*". Respondido com o Congresso. Essa é a proposta. Como somos nós que vamos ter que dar a resposta, porque nós somos os mediadores culturais formados… Na prática é isso. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Ambos enunciadores abordam a discussão sobre a finalidade ou a definição de "mediadores culturais". O que temos por certo, a partir dos sujeitos, é que de fato não há uma resposta única para esta questão: afinal, o que é ser um mediador cultural? Mais do que isso, por estes trechos, nos interessa perceber as diferentes perspectivas diante dessa ausência de resposta. Enquanto Tatiana apresenta uma angústia, uma ansiedade em relação a essa falta ("ninguém nunca fala pra gente"), Felipe vê nessa lacuna uma oportunidade ("nós que vamos ter que dar a resposta, porque nós somos os mediadores culturais formados..."). Os questionamentos realizados pela enunciadora traduzem uma expectativa que parece não ser totalmente conquistada durante o processo formativo. Ao mesmo tempo em que a Universidade constrói em si um sentimento positivo em relação à sua formação (*inovadora, revolucionária, não formal etc*.), esta mesma Instituição não fornece mecanismos para que ela substitua elementos concretos (*tradicionais, conservadores, cheios de certeza, coisas muito definidas etc*.) aos quais estava habituada e tomava como diretrizes. Tatiana associa o discurso do novo (da reforma) a um espaço esvaziado, porque não encontra as referências para

substituir os parâmetros que possuía anteriormente. Por sua vez, Felipe compreende que a ausência total de parâmetros é parte da construção revolucionária dessas reformulações. Para ele, a quebra com as diretrizes, além da possibilidade de que a construção seja fruto dos sujeitos que constituem a Universidade (estudantes em formação), faz parte de um projeto de reforma mais amplo. Apenas quem é/está na formação pode dizer sobre si. Assim, para Felipe, o debate sobre o que seja o mediador cultural existe e se constitui a todo momento na Unila, inclusive, porque a ausência de uma definição estática fomenta a construção fluída e de modo coletivo.

> *Sempre há o questionamento do porquê nós estamos nos deparando com esse texto ou com essa proposta ou com essa ideia, para que isso vai nos servir*. Mas agora, com os cinco anos da existência do curso, nós estamos fazendo *a reformulação do plano pedagógico do curso*. Agora em outubro, vai ter o Fórum de LAMC e nele a gente vai debater o PPC para fazer as propostas de mudança à reitoria de graduação para entrar no plano pedagógico do curso em 2019 e 2020. Então, nós estamos passando por esse debate sobre qual foi a experiência que nós tivemos com essa proposta que fizemos e como podemos melhorá-la. Está se abrindo cada vez mais o debate para isso. Está sendo produtivo nesse sentido (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Ambos ingressaram no mesmo ano (2016), entretanto, vindos de cursos tradicionais de Letras em diferentes Universidades, possuem uma visão e uma experiência distintas do modo como os objetivos do curso são construídos. O espaço que Felipe diz existir no Instituto (ILAACH - Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História) contribui para essas questões, pois, segundo ele, elas precisam ser ampliadas para garantir que os objetivos do curso sejam alcançados. Para Tatiana, no entanto, há um silenciamento deste debate ("A C. se preocupava. *A única dos professores que eu conheci*.") o que demonstra que muitos estudantes não compreendam o processo formativo em que estão inseridos. Na discussão sobre o trabalho com multiculturas, conforme apresentado no Projeto Pedagógico, Tatiana enfatiza algumas questões que estão em debate:

> Eu sinto que acontece. *Acontece, porque a gente problematiza muito essa hegemonia da escrita, por exemplo, sobre oralidade*. A gente pensa, sim, que tem línguas que não existem no plano da escritura e que, então, vai ter oralituras (um termo que eu não gosto muito). A gente precisa pensar nisso, sim. Só que eu ainda acho que poderia ser mais. (...) Eu acho que a gente trata isso, sim. A gente, pelo menos, *passa por perto do problema*, fala dele, mas ainda acho que daria para se aprofundar e para levantar um pouco a bandeira mesmo para fazer disso um ponto político mais forte dentro do curso (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

Passar pelo problema, tratar dele, faz com que os unileiros e as unileiras estejam politicamente incluídos em uma discussão de vanguarda. A vanguarda também aparece nas disciplinas do curso de LAMC. Separamos algumas para sabermos como os estudantes se posicionam sobre elas. Infelizmente, boa parte das disciplinas optativas que tratam sobre literatura ainda não tinham sido ofertadas (considerando o período entre 2014 e 2018), como é o caso de Literatura de Fronteira e Pesquisa em Literatura. De acordo Tatiana, Tópicos em Literatura I foi ofertada no segundo semestre de 2018 com a proposta de discutir o livro de Davi Kopenawa (*A queda do céu*), mas ela só soube dessa informação pela página do Facebook, porque não havia aparecido a indicação no SIGAR (plataforma de matrícula da Unila).

> E [por não ter feito] a de *Literatura de Fronteira*, eu fico muito triste, porque a gente faz um curso em uma região de fronteira e *em nenhum momento a gente faz debate sobre fronteira*. Eu acho que deveria ter uma disciplina que fosse Literatura de Fronteiras ou Literatura da Diáspora também, que são duas disciplinas que fazem muita falta, porque como que a gente vai morar quatro ou cinco anos na fronteira e a gente não vai pensar a fronteira? Não vai falar em fronteira? E a gente não vai ler os autores daqui, sabe?
> (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

O livro de Kopenawa ainda foi trabalhado na disciplina de Literatura Amazônica:

> O que posso te dizer? A gente fez uma aula dividida por momentos históricos e por Estados-Nação, mas não tão separatistas, como literatura colombiana. A gente começou com as *crônicas que falavam como era a Amazônia* antes das primeiras pessoas que chegaram, as *crônicas da conquista*, e a gente assistiu a um *filme que era sobre o momento da conquista* mesmo. Aí, a gente foi ler coisas do século XIX. Não sei o que a gente leu do século XIX, mas, enfim, a gente começou com essas crônicas, depois foi para um filme de ambientação da época da colônia, falou dos *Bandeirantes* e de todo esse processo para entrar na mata. Daí, a gente não sei se passou pelo século XVIII, não me lembro muito bem, foi para o século XIX e já começou a ler *Euclides da Cunha* e esses caras assim. Aí, *só na contemporaneidade a gente começou a ler autores indígenas*, por exemplo. *Mas, como eu te falei, sempre se começa pelo cânone, por quê? Mas ok.* A gente leu o Davi Kopenawa, a gente leu umas antropólogas que foram fazer umas paradas com fotografia em uma comunidade Yanomami, a gente leu algumas coisas de literatura Tikuna, que tem uns livros produzidos pela Rede de Professores Amazônicos, professores indígenas da Amazônia. São *materiais bilingue*, português-*Tikuna*, porque foram produzidos durante o governo do Lula. A gente leu algumas coisas disso. A gente ouviu umas músicas legais de autores do Pará… (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

No enunciado “sempre se começa pelo cânone, *por quê?* Mas ok...”, Tatiana contesta o uso do canônico na construção das disciplinas e é possível notar como são vagas as informações que ela traz deste período do curso (“aí, a gente foi ler coisas do século XIX. *Não sei* o que a gente leu...”/ “Daí, a gente *não sei* se passou pelo século XVIII, *não me lembro* muito bem...”/ “começou a ler Euclides da Cunha e *esses caras assim*”). Os materiais novos, em que se contempla o produto literário produzido por indígenas, por sua vez, é apresentado por um outro tom discursivo, mais positivo em relação ao anterior, (“A gente leu *Davi Kopenawa*... umas *antropólogas que foram fazer umas paradas com fotografia em uma comunidade Yanomami*... *literatura Tikuna*, que tem uns livros produzidos pela *Rede de Professores Amazônicos*, professores *indígenas* ... *materiais bilingue* português-*Tikuna*... A gente ouviu umas *músicas legais* de autores do Pará…). Nestes excertos, Tatiana se preocupa com os detalhes, apresentando informações mais precisas sobre o que foi estudado no período.

Para chegar ao contemporâneo, multicultural, passa-se pelo canône hegemônico, dado que, na História, a produção de conhecimento Ocidental foi realizada por quem fazia parte dessa estrutura canonizada. Assim, chegar ao contemporâneo e abordar *o que anteriormente não era legitimado*, significa que a Universidade realizou uma escolha de perspectiva que questiona o tradicional, mas não o apaga.

> A possibilidade que a UNILA dá, porque são cursos presenciais… *Isso é muito importante. é presencial a experiência, eu estou vendo o outro de quem estou falando. Não estou abstraindo a respeito dele. Eu posso tocar nele.* Claro, se eu pedir licença. Então, assim, não tem como passar pela UNILA e *não pluralizar as suas ideias em algum aspecto*. Ainda que você seja Bolsonaro, estudou na UNILA, alguma coisa em você vai ser pluralizado. E você vai ter que, necessariamente, ou lidar com a realidade que você está encontrando de outra forma, que é muito difícil… É a mesma realidade, o resultado é o mesmo, mas outra perspectiva de encarar ela. Quando você encontra isso, ou você nega ou você adapta à sua noção de realidade. *Não tem como passar* ileso. Ninguém passa ileso desse exercício. Acho que essa é a *vantagem*. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)
>
> **...**
>
> Eu acho que foi muito boa [a experiência de estudar na Unila]. Sinto que aprendi muito, que esses quatro anos foram… Tanto em sala de aula quanto fora da sala de aula. *Tem essa também, como tem pessoas de diferentes lugares, tanto do Brasil como da América Latina, todo tempo você está aprendendo alguma coisa nova.* Mas dentro da sala eu tive professores muito bons que eu consegui explorar bastante. Tive uma professora, que acho que te passou meu contato, a C., que é muito boa. *Ela é apaixonada pela literatura e transmite muito isso na aula.* (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)

...

> Mas só pela estrutura do curso, já acontece aquilo tudo da pluralidade de visões e de linguagens e tudo. Para mim, por exemplo, uma disciplina que fez a diferença foi performance. Fez *toda diferença na minha vida*, tanto que hoje as duas questões que me interessam mais no curso são tradução e performance. Bom, eu estou tentando ver como eu faço para juntar elas com o meu TCC. Porém, tem muita gente que chega nessas disciplinas de performance, de improvisação e dramaturgia, direção de arte, montagem e artes visuais, e fica em pânico. Essas são as pessoas que gostariam de estar *fazendo o curso tradicional da USP, sabe?* Ou lendo sei lá de que jeito. Enfim. Tem pessoas que ficam muito perdidas mesmo e eu acho que faz falta isso, que as pessoas tenham desde o começo como serem mais conscientes de que o curso de LAMC tem uma abertura grande, que elas podem fazer diferente. Então, dá. O debate está aí, mas poderia ser bem mais forte (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

Nesses trechos, conseguimos identificar como o projeto pedagógico do curso altera a visão de mundo, de conhecimento e de linguagem dos estudantes, ainda que permita a existência de lacunas consideráveis em relação aos objetivos do curso em si mesmo e ao papel definitivo do que seja um mediador cultural. Percebemos, ainda, como a *pluralidade* é tópico central para os enunciadores, visto que a origem de cada um é plural (multiétnica, multilinguística, multicultural etc.), e, por isso, encontram-se no curso de LAMC como forma de experimentar esta proposta inovadora.

O espaço ocupado pela Universidade possui tantos conflitos e tensões quanto seu projeto de ensino. Até mesmo disciplinas mais tradicionais, como as Engenharias ou a Matemática, funcionam a partir do viés político da decolonização. A noção de *culturas* trabalhadas no curso engloba o que de fato se produz na América Latina, se afastando de bases teóricas dominantes (como principal, a europeia). Felipe aponta que há quatro eixos básicos do curso de LAMC, mas cita apenas três deles, sendo: eixo das políticas e gestão pública, eixo da comunicação e das artes e eixo de política e diversidade.

> O plano pedagógico do curso você deve ter visto. Ele aborda temas referentes *à América Latina [A.L.], à diversidade, à cultura, à literatura, às poéticas de um modo geral*, mas eu acho que o nosso curso tem quatro eixos básicos fundamentais (...) Ah, isso é muito importante, esses quatro eixos que vou elencar são interdisciplinares e abordam, necessariamente de maneira *transversal*, todas essas questões que são inerentes à América Latina, à formação da AL enquanto uma sobreposição de projetos que fracassam ou que vigoram. (...) Se a gente observa os grandes nomes que se têm estudado nas principais universidades brasileiras, são praticamente *nomes europeus*, mas que fizeram estudos baseados ou na realidade da AL ou em contrapartida a estudos que eram produzidos aqui, pensamentos que

> eram produzidos aqui. Ou ainda, tem uma expressão que é… *Não vou me lembrar agora qual foi o pesquisador que falou, mas a gente deglutiu o que vinha da Europa e regurgitava uma coisa nova, que não era outra coisa e ainda assim estava certo*. Então, são esses autores que a gente tenta buscar colocar em uma *genealogia* quando a gente fala de estudos Latino-Americanos (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Outro elemento de suma importância neste processo de desconstrução da Unila está na organização da estrutura hierárquica da Universidade. Organizada a partir de institutos (e não de departamentos), cada um desses espaços possui um centro interdisciplinar no qual os cursos são alocados. É importante perceber como essa organização provoca mudanças para a visão de ensino:

> Não tem *isso* de o professor tal é o professor de LAMC, o professor tal é o professor de cinema. Não. *Eles são professores da UNILA e oferecem cursos para as carreiras*. Não é quadradinho, o cara é professor do seu departamento. Isso é bastante interessante. Acho que muda bastante a forma como a gente vai entender a universidade. Tem que ter maior flexibilidade.
> Então, os cursos de engenharia, de matemática e de ciências mais duras ficam entre o ILAESP e o ILATIT. A UNILA tem cursos *que não são tradicionais, a proposta pedagógica é ser diferente*. Não era produzir uma universidade à *sombra da Universidade de São Paulo* e, se não, construir uma universidade que *faça outra sombra.* Que tenha a relevância, a importância, o destaque que tem a Universidade de São Paulo, mas por outros aspectos. Não a toa, hoje, os nossos cursos de graduação são avaliados como *a terceira melhor universidade de graduação do país.* Salvo erro por atualização dessas pesquisas, a UNILA está em terceiro lugar, atrás da UNICAMP e da Universidade Federal de Santa Catarina. Então, tem uma preocupação não só com a variedade de proposta, mas também com o cuidado para *excelência* em produzir alguma coisa que não seja só pela necessidade de produzir algo diferente. Que seja, de fato, u*ma proposta inovadora.* (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

A construção de uma proposta *inovadora*, entretanto, promove alguns resultados não tão satisfatórios: todos falaram sobre o grande número de evasão do curso, seja por transferência (em geral, para o curso de Cinema) ou por abandono. As salas têm turmas pequenas, que possibilitam um contato maior entre os sujeitos (o que inclui os docentes), mas também impede que discussões construídas a partir de diferentes perspectivas sobre as coisas, o mundo e, entre tudo, a literatura seja mais difundida.

3.2 Unilab

Cursar Letras não era sua primeira opção. Para se tornar universitária, J. teve que sair do interior para a capital de Guiné-Bissau, onde ingressou no curso de Gestão em Recursos Humanos. No Brasil esse quadro é facilmente reconhecido: tantos migram de um lugar a outro para ter acesso à Universidade. De muitos modos, migrar se torna o primeiro empecilho aos jovens e o primeiro passo à elitização do espaço universitário, já que a dificuldade de mobilização reduz as possibilidades de formação àqueles que têm condições para arcar com esse (primeiro) orçamento.

Pouco tempo depois de entrar na faculdade em Guiné, um primo, que já vivia no Brasil, motivou J. a se mudar para cá e tentar uma vaga na Unilab. Ela tentou cursar Direito, mas entrou no curso de Letras e, em abril de 2020, quando realizamos a entrevista, J. estava no quinto semestre do curso – e o primeiro completamente à distância, devido ao isolamento social por causa da pandemia do Covid-19.

Ao contextualizar sua experiência em um curso que não era sua primeira opção, J., afirma:

> **P.:** Então, como está sendo a experiência de cursar Letras?
> **J.:** É muito, mas só que *a gente* está aqui se acostumando com outro modo de fazer que não tínhamos no nosso país, porque muito do que é ensinado aqui é diferente no nosso país.
> **P.:** Me explica por que é diferente.
> **J.:** A forma de explicar…*É a língua portuguesa que nós estudamos lá, mas é diferente daqui*. Por exemplo, aqui a gente faz resenha, fichamento, resumo e a gente não estava acostumado com isso. Também aqui *eles mandam os textos com muitas páginas, só para uma aula*. Essas coisas não estamos acostumados: *ler, ler, ler*. *A gente* não está acostumado a ler muito, entendeu? (J. em entrevista à pesquisadora em 21 de abril de 2020).

Nesse trecho, destacamos como a forma de referir-se a si mesma dentro de um conjunto (“a gente está”/ “tínhamos”/ “nosso país”/ “nós estudamos” / “a gente faz”/ “a gente não estava”/ “não estamos”/ “a gente não está” ...) representa, diretamente, a voz do coletivo (dos africanos em geral ou dos guineenses em particular) e aponta a diferença entre dois grupos: nós *versus* eles (“eles que mandam...”), ou seja, estudantes africanos e docentes brasileiros. Outro ponto interessante neste trecho é a forma como o contraste pedagógico aparece discursivamente no trecho. Quando afirma que a Língua Portuguesa ensinada em Guiné-Bissau é diferente J. não trata de questões fonéticas, lexicais ou fonológicas da língua: seu foco é nos suportes. Lá (em Guiné-Bissau) não se escrevem determinados tipos textuais e nem se lê com tanta frequência e em tamanha quantidade como aqui (no Brasil). Inclusive, a

leitura parece ser uma atividade maçante para a entrevistada, dada a forma como aparece repetidamente no enunciado ("*ler, ler, ler*"), em que tal reiteração do verbo transparece uma certa fadiga ao cumprir a ação.

> Eu acho que a gente tem um potencial que não está sendo muito bem trabalhado. Eu acho que falta os professores trazerem cada vez mais… Eu entendo que os alunos chegam e dizem *"Professor, a gente não gosta de ler. Ai, muito texto".* Se a gente for deixar, *os alunos não vão querer nenhum texto, não vão querer ler nada.* Infelizmente é isso, porque o conhecimento da leitura é algo que é forçado, é doloroso para a gente. É diferente do que é oral (Não compreendido – 33m10) sala de aula, os alunos todos gostariam. Mas quando botam para ler, ficam meio assim. *A gente que vai se formar em Letras, precisa ler, então acho que é uma forma de batalhar "Vou ler, ler, ler e ler".* (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

Ainda que desconhecesse o discurso de J., parece não ser incomum a visão maçante a respeito da ação de *"ler, ler, ler"* aos estudantes de Letras. É interessante perceber como, em seu discurso, Matteus se afasta da posição de estudante e se coloca na posição de professor: "se a gente for deixar, os alunos não vão querer nenhum texto...", depois volta à posição de estudante, "[leitura] é doloroso para a gente", "a gente que vai se formar em Letras precisa ler". A forma [a gente] é primeiro quem ensina, depois quem aprende, o grupo em formação. Segundo Matteus, ler é uma ação comparada a uma "batalha", já que outras ações, como a discussão oral ou o debate em aula são mais interessantes e instigantes aos estudantes, porém é fundamental que se passe pelo aprendizado da leitura. Aqui, a repetição do verbo "ler" adquire novos sentidos no discurso do enunciador, porque não transparece mais uma ideia de ação repetitiva e maçante, mas um exercício contínuo para produção de resultados.

Sua crítica à posição dos sujeitos em formação é bastante aguçada, porque Matteus compreende que a mudança das práticas, inclusive as cobranças à Instituição, depende da ação estudantil.

> Acho que os cursos de humanidades, no geral, podem trazer uma riqueza de debate para nossa produção literária. É muito complicado, porque a gente vê as humanidades pesquisando os sarais, *mas a gente não vê os estudantes de Letras nem se quer indo aos sarais*. Existem sarais que todo mundo da humanidade vai, mas os estudantes de *Letras não vão*. Você fica "Como assim?", *porque era para ser majoritariamente os estudantes de literatura, a galera que é apaixonada por isso.* Mas, infelizmente, *há contradições que a gente vê e acha que não são… Não é só da própria Unilab, mas é bem forte lá* (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Os saraus são muito fortes em Redenção, tanto os promovidos pela Unilab quanto os promovidos pela própria comunidade externa à universidade[63]. Desse modo, a falta de interesse e de participação de estudantes de Letras diante da oportunidade e da proximidade com a prática cultural na comunidade em que estão inseridos causa estranheza a Matteus. A *contradição*, marcada em seu enunciado, não diz respeito apenas à Unilab, mas aos estudantes de Letras de forma ampla: as reticências demonstram que Matteus oscila ao tentar adjetivar o que realmente pensa sobre esse tipo de *contradições*. A ausência desse adjetivo talvez esteja vinculado à imagem de que a literatura, legitimada no campo acadêmico, é diferente daquela produzida pelos semelhantes, ou por pessoas não-acadêmicas, em espaços muito cotidianos e pouco adequados à prática de saraus, como ruas e praças ao ar livre.

O não-dito de Matteus revela a manutenção de práticas bastante tradicionais por parte do grupo de estudantes de Letras de forma geral. A proposta de mudança e alteração do curso, que não passa pela valorização, inclusão e legitimação das práticas da comunidade em que a Universidade se insere, dificulta o interesse e fomenta as contradições por ele apontadas. As literaturas construídas em espaços como saraus são processadas de forma mais minuciosa, porque precisam de legitimação em diferentes núcleos sociais. Para construir novas formas de representação literária frente a discursos hegemônicos, as literaturas devem ser elaboradas com maior rigor estético, de linguagem e de conteúdo, passando, assim, a serem consideradas Literatura.

> Todos os grupos [minoritários] passam, se não a ter em pauta a modificação do cânone, a perseguir a construção de um *cânone próprio* que expresse a sua História e contenha a narrativa de sua emergência – curiosamente repetem o modelo de construção das identidades nacionais burguesas. Nota-se, no entanto, que é uma *ação contraditória*, em alguns casos, porque se percebe que houve uma mera substituição de narrativas, mantendo-se *inalterados os conceitos que sustentam a existência de um cânone.* (LUGARINHO, 2008, p. 5 [grifos nossos]).

Para ingressar no universo acadêmico, as novas formas de Literatura precisam antes ser legitimadas pela Universidade enquanto objeto de estudo, diferente do que seria se estudássemos qualquer autor já canonizado. Ao buscarem a legitimação, caem, muitas vezes, no processo de contradição frente ao seu objetivo inicial. A tensão do autor para compor a obra será refletida na escolha do pesquisador ao trabalhar com o que se produz nestes outros

[63] Esse dado nos foi apresentado também pelo professor André Telles durante o Exame de Qualificação, no qual ele mencionou a experiência do "Praçarau" na cidade, por exemplo.

espaços culturais. E a mesma tensão constrói os novos discursos sobre o campo literário no país.

Na Unilab, a partir de 2017, as disciplinas começaram a ser oferecidas semestralmente e, entre os componentes curriculares obrigatórios sobre Literatura e Cultura, separamos as seguintes disciplinas da Grade:

- Sociedade, História e Cultura nos espaços lusófonos
- Inserção à Vida Universitária
- Iniciação ao Pensamento Científico
- Tópicos interculturais nos espaços lusófonos
- Teoria da Literatura I
- Teoria da Literatura II
- Teoria da Literatura III
- Literaturas em Língua portuguesa I
- Literaturas em Língua portuguesa II
- Leitura, Literatura e Ensino
- Literaturas em Língua portuguesa III
- Literaturas em Língua portuguesa IV
- Literaturas em Língua portuguesa V
- Cultura afro-brasileira
- Estudos comparados das literaturas em Língua Portuguesa
- Teoria e ensino de Literatura I
- Estágio Supervisionado do Ensino de Literatura I
- Teoria e ensino de Literatura II
- Estágio Supervisionado do Ensino de Literatura II

Com relação aos componentes curriculares optativos, são ofertados:

- Estudo dos Crioulos de Base Lexical Portuguesa na África
- Bantuística (estudo das línguas bantas)
- Tópicos de Literatura Universal
- Cultura Popular e Literatura
- Literaturas em Língua Portuguesa: Convergências e Contrastes
- Literatura e Outras Linguagens
- Literatura e Região
- Literatura e Relações de Gênero
- Literatura e Meio Ambiente;
- Seminários de Leitura Literária;
- Teoria do Poema;
- Teoria da Narrativa;
- Teoria do Drama;
- Introdução aos Estudos da Memória;
- Tópicos Especiais em Literatura: a Narrativa de António Lobo Antunes;
- Tópicos Especiais em Literatura: Teorias da Autobiografia.

Como vimos anteriormente, a disciplina de Inserção à Vida Universitária faz parte do quadro de disciplinas obrigatórias da Universidade, dividindo espaço com disciplinas de discussão sobre literatura lusófona e cultura afro-brasileira. A disciplina de Literaturas em Língua Portuguesa (II, III, IV e V) são vistas sem divisão de país, ou seja, mesclam a discussão sobre literaturas brasileiras, portuguesas e angolanas. A única exceção é o curso de Literaturas em Língua Portuguesa I, em que há um foco maior na discussão sobre literaturas de Portugal. Já entre as disciplinas optativas, chama a atenção o fato de que apenas uma delas é voltada aos estudos sobre um autor específico. Como tema novo há a discussão entre Literatura e Meio Ambiente, que traz debates bastante atuais em relação à produção cultural. Assim como no curso de Letras oferecido pela Unila, também há na Unilab uma disciplina voltada à relação entre literatura e outras formas de linguagens. Nesta listagem, nos chama a atenção que, ainda que haja a oferta das disciplinas para tratar da língua e cultura africanas (como a de bantuística, por exemplo), não há sujeitos de origem africana para oferecer essas disciplinas, ocupando cargo de docência na área, conforme Matteus afirma.[64] As listagens apresentadas nos planos de curso também não condizem sempre com as condições de oferta do curso todos os semestres. Segundo os estudantes, nem sempre as disciplinas "interessantes" de literatura são oferecidas porque faltam professores ou porque são priorizadas as disciplinas da área de Linguística.

> No campo da literatura, por sorte, nós temos uma disciplina que é Literatura Africana em língua portuguesa, mas é uma literatura específica. É uma disciplina que trata sobre literatura africana em língua portuguesa. Todas as outras disciplinas de literaturas são com exemplos brasileiros. E aí, é outro problema também, porque é cobrado que eles conheçam os autores. Nem eu que sou brasileiro, muitas vezes o professor chega com o autor e eu nunca li. *"Fala mais quem é. Posso até ter ouvido o nome, mas não tenho proximidade. Como é? Fala aí".* Imagina alguém que vem de outro continente, que atravessou um oceano para chegar aqui e *ter que saber* um escritor cearense, José de Alencar. (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

Ter apenas uma disciplina específica sobre literatura africana em uma Universidade que propõe a discussão e integração com países africanos como um de seus pilares de

[64] De fato, ao conferirmos o quadro de professores na área de literaturas na Unilab e a formação deles por meio do currículo Lattes, não se observa nenhuma referência à naturalização no Brasil (caso fossem africanos, por exemplo) e a formação inicial no ensino superior se dá unicamente em espaços formativos brasileiros.

constituição é um ponto problemático do curso. Isto porque, entre os objetivos esperados para o egresso em Letras na Unilab, destacamos os seguintes pontos:

> – Compreensão da literatura e do fenômeno da escrita literária como uma modalidade de produção artística elaborada a partir do uso estético da língua em seus diversos registros.
>
> – Conhecimento das literaturas produzidas em língua portuguesa em uma perspectiva comparatista, de forma a se destacarem tanto os processos históricos que as aproximam quanto os que as particularizam.
>
> – Visão da literatura como um fenômeno artístico inserido em processos históricos específicos, responsáveis tanto pela formação de um cânone oficial quanto pela crítica que a ele se possa e se deva fazer. (Unilab – Perfil do Egresso, s/n).

Ao considerarmos o processo de reforma, ampliação e renovação no quadro curricular, é de suma importância que as condições específicas de cada comunidade e os objetivos específicos de cada campus sejam colocados em tela.

> Eu acho que tem muito o que a gente questionar, produzir, pesquisar. Só falta um pouco mais de *inquietação, de sair de sua zona de conforto.* Eu acho que são pontos essenciais para que a gente possa *movimentar o ensino de literatura na universidade.* Cabe também aos estudantes pressionarem a ementa dizendo "Ó, professor, por que nós não trazemos na ementa as escritoras tais. Vamos trabalhar esse tipo de literatura contra-hegemônica com Conceição, por exemplo". Inventa aí alguém, tem muitas escritoras: Davi Kopenawa, Eliane Potiguara. Jogar essa curiosidade, porque por mais que o professor não tenha uma pesquisa já pronta naquilo, isso pode incentivar uma pesquisa junto com a turma. Então, já que não tem a oportunidade de fazer um grupo de pesquisa separado da sala de aula, faz da sala de aula o seu próprio grupo de pesquisa. "Gente, eu nunca trabalhei literatura indígena, mas vamos trabalhar aqui Eliane Potiguara". Os estudantes vão trazer questionamentos, a gente estuda com indígenas. Na minha sala tem dois estudantes indígenas. *Eles vão trazer outras referências*, vão trazer coisas que vão fazer com que a gente possa produzir em sala de aula mesmo e não precise também que *o professor tenha que tirar um tempo de toda sua rotina de sua vida para construir um grupo de pesquisa*. Acho que falta um pouco de *interesse*, de inquietação, de vontade de produzir algo diferente, algo novo, de *mudar as estruturas*. (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

A movimentação do ensino de literatura na Universidade e o papel dos estudantes é essencial para que a reforma se constitua, segundo Matteus. Assim como vimos no exemplo da Unila, a participação de todos os grupos da Universidade permite que haja revisão e reformulação do Projeto de Curso, atendendo às demandas que o próprio curso produz a partir de sua constituição. Assim, a recente Unilab, aberta à discussão e à inquietação de seus

membros, também possui potencial para que se possa produzir esses novos quadros, diferentes reformas, as quais possam contribuir para a integração, de fato, com os países africanos (os principais participantes do convênio com os membros do CPLP) e sujeitos de grupos minoritários (como os indígenas) que ali ocupam espaço. Outro ponto que Matteus reforça em seus enunciados é que o curso de Letras, muitas vezes, valoriza mais a área de Linguística do que a área de Literatura. Esse fato, segundo Matteus, tem muito vínculo com a importância financeira dada à área:

> Porque querendo ou não a gente vive num mundo capitalista o*nde o dinheiro movimenta as coisas* e é muito fácil você ver estudantes indo para monitoria para dar aula de inglês, francês, espanhol, libras, mas quando se trata de literatura, são poucos. E esses poucos vão se esmorecendo e partindo ao longo do tempo pela falta de incentivo do geral, não só financeiro. Eu acredito que o financeiro faz muita diferença, porque a gente vem de uma realidade que a gente tem que se cobrar dez vezes mais, tem que se dedicar muito mais na academia. Muitas vezes, não temos computador em casa, temos que nos desdobrar para ir ali ou acolá para poder ir atrás de fazer um trabalho. (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

O duplo no curso de Letras (Linguística *versus* Literatura) ressurge algumas vezes ao longo de nossa discussão. As escolhas estruturais do curso, a distribuição das disciplinas, a oferta de professores e professoras, as áreas de pesquisa: o campo acadêmico se divide na realidade apresentada por Matteus. J., por exemplo, à época participava de um projeto de semiótica voltado para a extensão universitária com estudantes da rede básica de educação:

> J.: Ele [o professor de semiótica] deu um projeto que a gente vai… Ele vai fazer um plano de aulas sobre diferentes culturas, porque estamos em um (grupo) com diferentes nacionalidades. Vamos levar aquele conhecimento para os alunos também lá fora que não sabem nada sobre outras culturas daqui.
>
> P.: Como vai ser esse projeto, você tem ideia?
>
> J.: Ainda não, porque está estruturando ainda. Não começamos ainda a atuar ainda. Íamos fazer isso em abril, mas, com a pandemia, a gente parou tudo. (...) A gente vai pedir permissão do diretor *para ensinar para eles nossa cultura africana, essas coisas que eles não sabem*. Como eu falei, *muitas pessoas não têm noção sobre a África e queremos levar esse conhecimento para eles antes de entrarem na universidade.* (J. em entrevista à pesquisadora em 16 de abril de 2021).

J. afirma que se interessa mais por Linguística do que por Literatura no curso de Letras. Uma das razões é a falta de contato com literatura. Quando a questionei sobre suas

aulas de literatura no ensino básico, ela me informou que nunca havia tido aula de literatura na escola enquanto estudava em Guiné. Lá as aulas de língua eram mais voltadas à produção textual, interpretação de texto, análise linguística; segundo J., "Por isso que me apaixonei um tempo pela linguística, porque eu tinha visto isso". O interesse no projeto que leva cultura africana para escolas do ensino básico e permite que pessoas que "não têm noção sobre a África" possam entender um pouco sobre o continente mesmo antes de ir para a Universidade mobiliza J., que supera sua timidez para tratar de um tema de seu interesse ("para ensinar para eles nossa cultura africana, essas coisas que eles não sabem."). Ela também afirmou que tem interesse em fazer o trabalho de conclusão de curso a respeito da temática de preconceito linguístico:

> Eu penso em fazer um trabalho sobre preconceito linguístico(...). Eu quero fazer essa mono. [monografia], mas não sei se vou continuar, se não vão ter outros temas aí aparecendo lá para frente. Mas eu quero trabalhar com *preconceito linguístico, porque tem algumas etnias que falam com sotaque e a gente começa a zombar deles*. Eu acho que esse trabalho vai ser muito importante *para mim* (J. em entrevista à pesquisadora em 16 de abril de 2021).

Novamente o sujeito é tocado pelo interesse na pesquisa: a representação atravessa a proposta de conhecimento e engaja, ao menos temporariamente, J. em busca de entendimento sobre a dificuldade que certos grupos passam após sofrerem algum tipo de zombaria.

A proposta inovadora de integração entre Brasil e países membros do CPLP vislumbra o intercâmbio cultural, porém, há uma dificuldade na construção do conhecimento porque a produção científica não leva em consideração a identidade desses diferentes sujeitos que compõem a Universidade. A dificuldade de J. para compreender literatura, para além do fato de nunca ter tido formação de literatura no ensino básico – ou seja, nunca ter sistematizado o entendimento literário – também passa pela discussão sobre as referências culturais que a literatura discutida em aula, na formação de Letras da Unilab, oferece.

> P.: Fala para mim um pouquinho sobre como funcionam as aulas de literatura na Unilab. Você já disse que eles enviam textos e vocês têm que fazer resumo. E depois do resumo, como são as aulas? Vocês leem o texto em voz alta, discutem o conteúdo?
> J.: Isso já depende de cada método do professor, né, de como é que ele atua na sala de aula. Com o professor A., ele manda o texto antes da aula e a gente faz resumo. Aquele resumo vale 2 pontos. Um vírgula cinco. Às vezes ele deixa um livro, um capítulo, aí a gente faz o resumo. Quando a gente chega na sala de aula, ele pergunta quem leu o texto. *A gente coloca interação.*

> P.: Os alunos têm espaço para falar bastante?
> J.: Sim, tem, sim. Ele separa os grupos para a gente escolher um autor que a gente gosta, pra escolher um tema para falar. E *a gente começa* uma roda de conversa.
> P.: Em geral, como a fala dos alunos é *recebida* pelo professor ou professora? Eles ouvem o que os alunos falam?
> J.: Sim. É assim, *antes ouve o aluno falar depois dá o ponto de vista*. Eles deixam os alunos interagirem, deixa o espaço para os alunos.
> P.: Vocês leem trechos das obras durante essa discussão ou não?
> J.: Sim. A professora mesmo ou se eles pedem para o aluno ler, ele lê. Semestre passado o *professor de literatura negra deu um poema, A lenda de Gaia*. Um poema de navio negreiro. E aí, primeira fileira, cada aluno lia um parágrafo da poesia e aí ela explicava. Então, *todo aluno participou da aula.*
> P.: Você gostava de participar?
> J: Sim. Eu só adentro o assunto assim. (J. em entrevista à pesquisadora em 16 de abril de 2021).

Apesar de afirmar que há espaço para que os estudantes apresentem seus posicionamentos e discutam sobre os textos em aula, J. ainda demonstra muita dificuldade de participar deste momento de interação em sala de aula. Há uma roda de conversa, há espaço para os alunos, porém, J. só "adentra" em uma situação na qual é obrigada a participar, como foi o caso em que cada aluno lia um parágrafo – necessariamente. A dificuldade provém tanto da falta de base e contato com a literatura – que não é contemplada no processo formativo – quanto da dificuldade em relação aos referentes usados em aula. Quando questionei sobre os autores e as autoras trabalhadas, por exemplo, J. afirmou que a maioria deles era brasileiros.

> Eu acho que a maioria é de nativos. E temos também alguns autores africanos. Mas a maioria é daqui, nativos de Brasil. Tem alguns autores que a gente não fala. Por exemplo, vocês podem ler aí em São Paulo alguns autores que aqui não trabalhamos. E também aqui podemos ter alguns que vocês não falam aí (J. em entrevista à pesquisadora em 16 de abril de 2021).

J. defende que há uma proposta diferencial na Unilab: o que lemos em São Paulo não é lido lá e vice-versa. De algum modo, ela compreende que há na Universidade um esforço para estabelecer novos padrões e construir novos referenciais. A presença de novos corpos, inclusive, coopera para esse entendimento. Conversamos sobre Odete Semedo, escritora guineense que escreve em crioulo e português. J. contou-me sobre a experiência de ler um poema de Odete em aula para toda turma:

> P.: Quando você leu, foi em crioulo ou em português?
> J.: Em crioulo, com o professor A. mesmo. Por exemplo... Como éramos dois guineenses na sala, ele pediu para a gente ler em crioulo. Depois ele fala para escrever sobre suas viagens em um grupo étnico de Guiné-Bissau *para falar sobre as culturas.*

> (...)
>
> P.: Como foi a experiência de *ler um poema em crioulo na universidade no Brasil*?
> J.: Foi ótimo, *porque eu nunca pensei que eu fosse ler*. Como eu já falei, eu comecei a ver literatura aqui, *é um milagre.*
> P.: Você disse que lá em Guiné *vocês não têm aula em crioulo*, né? A aula é em português?
> J.: Sim, em português, mas se o aluno não entender, o professor fala em crioulo, pra dar mais precisão ao aluno. *São quatro horas em sala de aula e depois disso se fala em crioulo o dia inteiro* (J. em entrevista à pesquisadora em 16 de abril de 2021).

A experiência vivenciada por J. diz muito sobre práticas oferecidas no processo de formação literária que permitem a construção da representatividade e legitimação dos sujeitos em formação. A leitura de um poema em crioulo, no interior de uma instituição de ensino, legitima a própria constituição da linguagem que sofre "zombarias", segundo J. Se dentro do próprio país a língua não recebe tratamento oficial na escola (o professor só fala em crioulo quando necessita ser mais preciso), a possibilidade de falar em crioulo em outro país, em um curso de ensino superior, produz novas camadas de significado e valorização àquela prática tida como "familiar" ou informal (era a língua falada o dia inteiro, porém apenas *fora* da escola). A riqueza de linguagem existente em Guiné-Bissau (mais de 20 línguas étnicas são faladas no país) passa a ser valorizada por meio de novas práticas.

Então, é possível perceber que a Unilab promove práticas transformadoras e permite o debate sobre a legitimação da presença de outros sujeitos em seu espaço, mesmo que seja possível pensarmos em muitos caminhos de melhoria e ampliação nesse processo. J., que afirma não ter passado por nenhum processo formativo ligado à literatura antes de entrar na Unilab, considera que os dois anos na Universidade já provocaram mudanças no seu entendimento sobre o objeto literário:

> J.: Mudou, sim. No primeiro semestre, eu ficava sentada olhando para a professora e não entendia nada. Depois, eu chegava em casa e colocava a videoaula para assistir o mesmo conteúdo de novo. Mas só que agora, eu entendo. E as dificuldades que eu tinha antes de ler o texto e não perceber. Mudou. Mudou, sim.
> P.: Você acha que isso muda, de alguma forma, o modo como você entende a vida fora da universidade? A sua vida?
> J.: Mudou, sim. O olhar que eu tinha. Aqui na Unilab fala sobre muitas coisas. Sobre racismo, preconceito, lugar da *mulher dentro da sociedade, mulher negra dentro da sociedade*, muitas coisas. Mudou bastante.
> P.: Em que sentido você acha que mudou?
> J.: É porque assim... Aqui tem diferentes grupos de feministas, grupo de rima que chama eles mostram também que onde o homem pode chegar a mulher

> também pode. Além disso, tem muitos grupos aqui que mostram que a mulher negra também tem lugar dentro da sociedade. Muitas coisas que eu não sabia antes, que eu não tinha conhecimento (J. em entrevista à pesquisadora em 16 de abril de 2021).

Mudanças na prática e no entendimento do processo formativo e mudanças no entendimento de mundo, a partir das discussões provocadas no interior da Universidade, constituem uma nova visão de sociedade para J. "Muitas coisas que eu não sabia antes, que eu não tinha conhecimento", a ida para a Universidade permite a quebra de tabus, a ampliação da visão de mundo a partir da troca com novos sujeitos e o debate sobre diferentes temas, inclusive porque fala sobre si e seu papel enquanto mulher negra no campo social. Quando a universidade é preenchida por diferentes grupos, a troca é ainda mais rica, porque as discussões fomentadas são pautadas por diferentes representações e diferentes visões sobre um mesmo assunto, por exemplo. Ao tratarmos da Unilab, Matteus trouxe à discussão como a falta do grupo queer, limados do vestibular específico por uma espécie de golpe do Governo Federal, prejudica e limita as possibilidades de debate, porque apenas esse grupo consegue trazer à mesa discussões específicas que lhe dizem respeito. Do mesmo modo, só passamos a pensar no grupo dos estudantes que trabalham em horário oposto às aulas, quando a universidade oferece mais vagas no período noturno, por exemplo. As demandas novas se constituem com os novos corpos que chegam e mudam a cara e a formação universitária.

3.3 Unipampa

Quando falamos sobre a formação de estudantes de Letras, pensamos na forma como a Educação e o ensino são discutidos neste ambiente. Neste sentido, entender a relação que é construída a partir do modo como o ensino é realizado nos parece fundamental dentro das propostas que nossa pesquisa projeta. No lugar específico que a Unipampa possui, a educação e o ensino ganham mais ênfase, porque fazem parte da estratégia de formação de futuros professores. No quadro geral de disciplinas ligadas à literatura, a Unipampa oferece o total de 13 disciplinas, entre obrigatórias e eletivas, com o termo "literatura" em sua nomenclatura. Além destas, outras 11 disciplinas englobam a questão de leitura, produção de escrita e, por se tratar de um curso de licenciatura em Letras, também aborda a questão do ensino entre as disciplinas ofertadas.

Dentre as disciplinas obrigatórias, temos:

- História da literatura brasileira I e II;
- Literaturas de Expressão Portuguesa I, II e III;
- Leituras de formação;
- Leituras de clássicos;
- Literatura para jovens e crianças;
- Estudos literários I e II;
- Prática de ensino de Língua Portuguesa e literatura.

No caso da Unipampa, ainda que o termo literaturas surja em uma de suas disciplinas obrigatórias, será na *Listagem dos componentes curriculares complementares – eletivos* que encontraremos opções de disciplinas com temáticas mais voltadas à representatividade. São elas:

- Cinema, Psicanálise e Discurso;
- Cultura Africana;
- Estudos de cultura brasileira;
- História da escrita;
- História da leitura;
- Leitura e transformação social;
- Linguagem e cinema;
- História do ensino de Língua Portuguesa e literatura;
- Literatura dramática
- Literatura francesa;
- Literatura e história: apogeu e queda do Império Romano
- Literatura e história grega: Atenas no século V a.C.;
- Literatura memorialista;
- Narratologia;
- Tópicos de literatura Oral;
- Tópicos de literatura popular;
- Trajetória da narrativa brasileira.

Destaquemos, primeiramente, a disciplina *Cultura Africana*, que responde à lei federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da discussão acerca da História e da Cultura Afrobrasileiras, alterando o texto da LDB/96. A oferta de disciplinas complementares, como *Literatura popular*, *Literatura oral e Literatura memorialista*, por exemplo, possibilita a inserção de um discurso de mudança na Academia, dando espaço ao que se produz em lugares periféricos do Brasil. Essas últimas disciplinas dialogam com as disciplinas optativas de memória e autobiografia, oferecidas pela Unilab. Outra disciplina que nos chama atenção nesta lista é a de leitura e transformação social. É interessante considerar que o nome da disciplina carregue em si

pressupostos específicos que estão diretamente vinculados à figura docente que se pretende formar na Universidade. A leitura como agente mobilizador/transformador passa a ser um instrumento social de muita relevância neste contexto. Vemos, a seguir, a educação e o ensino perpassando os diferentes sujeitos:

> As aulas que eu tenho hoje [de literatura] no ensino superior são muito parecidas com as que eu tive no ensino médio pela questão *da análise, do vamos perguntar, do vamos indagar*. Se tu não entendeu, vamos procurar entender, vamos considerar a opinião do colega. A professora não dava só livros, fazia leitura e resumo. Não. *Era toda feita uma análise.* Tinham aulas e aulas dedicadas aquele livro. Eu lembro do *Peri*, que foi comparado com o Leonardinho, do *"Sargento de milícias"*. O Peri bancava o cavalheirismo, porque tem certa parte do livro que ele mata uma onça porque a menina quer ver uma onça. Ele vai lá e enfrenta a onça. Ele é tipo o guerreiro. Uma coisa bem comum. Bem heróica. Mas ela fazia toda uma análise dos livros que a gente lia, do *"O Cortiço"*. Foi ela quem me apresentou o *Edgar Alan Poe*. Era uma questão bem diferente das aulas que normalmente as pessoas têm, que eu já tive algumas - não tive muita literatura no ensino fundamental, quase nada - em comparação com os outros *colegas que eu já pude conversar sobre literatura, sobre aulas de literatura,* se eles achavam o máximo, se não achavam, se era palha. Elas eram realmente *pontos fora do eixo*. Elas realmente se *dedicavam a analisar, conversar, a fazer a gente se apaixonar*, por mais que às vezes elas não conseguissem. Em boa parte, *elas não conseguiam fazer a gente gostar do livro*. Mas elas tentavam. Elas tentavam mostrar a *grandiosidade*, por que a gente estava lendo aquele livro, porque elas achavam importante. Às vezes, *ela não achava tão importante assim*, mas era o que tinha mais cópias na biblioteca para poder trabalhar (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018.)

Rafael cita os livros que leu ao longo do ensino médio (O Guarani, Memórias de um sargento de milícias e O cortiço) e um dos autores (Edgar Allan Poe), todos legitimados pelo cânone (*a grandiosidade* [da obra]) e afirma que as professoras tentavam, mas na maioria das vezes *não conseguiam* fazer a classe gostar do livro. Porém, enfatizemos aqui o movimento de organização do pensamento neste trecho, em que Rafael compara as aulas do Ensino Médio (última etapa da escolarização básica no Brasil) com as aulas que têm na Universidade, por ambas trabalharem com a análise e o questionamento das obras. O que nos chama atenção é o modo como as professoras agiam ("Mas ela *fazia toda uma análise* dos livros que a gente lia"; "Elas eram realmente pontos fora do eixo."; "Elas realmente se *dedicavam a analisar, conversar, a fazer a gente se apaixonar* elas tentavam."; "Elas *tentavam* mostrar a *grandiosidade...* porque *elas achavam importante*."; "Às vezes, *ela não achava tão importante assim*..."). O enunciador oscila entre o singular e o plural quando se refere à professora ou às professoras (*Elas eram... Ela não achava*, por exemplo). No momento de apresentação, Rafael havia declarado que duas professoras do Ensino Médio haviam feito ele

se apaixonar por Letras antes de ingressar na Universidade, sendo uma de literatura e outra de gramática. A troca de plural e singular faz referência direta ao trabalho das professoras e nos parece que, ao "esquecer" uma delas (no uso do singular), Rafael distingue quem havia feito, de fato, a ação (como *não achar importante determinado livro*).

Escolher a obra, analisar e comparar com outras obras, ouvir a opinião dos colegas, tentar fazer os estudantes se apaixonarem por literatura é a tarefa que faz com que o nosso enunciador se apaixone pelo trabalho docente. Da mesma maneira revela as carências da escola pública em relação aos meios para realizar a prática de ensino ("*Às vezes, ela não achava tão importante assim, mas era o que tinha mais cópias na biblioteca para poder trabalhar.*").

A realidade vivida pelo enunciador se repete, agora, na sua própria prática. Rafael é aluno-bolsista do programa PIBID desde agosto de 2018, portanto, quando conversamos, ele tinha um mês de experiência no estágio. O colégio em que trabalhava era periférico e a realidade vivida por ele em seu próprio ensino médio se assemelha àquela vivida por seus alunos:

> O colégio onde eu faço o projeto do PIBID é um colégio realmente de *periferia*. Ele é próximo à UNIPAMPA. Ele é naquele bairro que eu te falei que *é lá no fim do mundo*. É um bairro *bem pobre*, é um colégio *bem simples*, mas que as professoras, a orientadora, a diretora, em geral, *fazem das tripas coração para fazer as atividades para os alunos*, porque elas passaram por uma gestão de diretoria anterior que era extremamente complicada. Era uma diretoria descompromissada com a escola. *Elas fazem das tripas coração para agradar, para trazer projetos. Elas lutaram horrores para trazer o PIBID para aquela escola*. (...) Acredito que em termos de cultura, *eu não tenho aquilo de chamar eles de pessoas sem cultura. Acho esse termo horrível. Baita palha*. Mas eles são pessoas que *conhecem muito bem a realidade que eles vivem*. Na atividade de sondagem que a gente já fez com eles, eles sabem muito bem que ali é um *bairro violento*, eles sabem até onde ficam as *bocas de fumo*. É vivência deles e é *comum*, mas eles *têm noção do que é aquilo ali*, do espectro daquele lugar. Então, eles são pessoas que até *têm muita noção da realidade* onde estão vivendo. Isso porque são alunos com 10, 11 anos. *Eles têm uma noção muito clara* (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

As professoras e todo grupo pedagógico *fazem das tripas coração* pela escola e pelos estudantes. A periferia, neste discurso, é tratada como "fim do mundo", um bairro "bem pobre" e uma escola "bem simples" e próxima à universidade. A ênfase (no uso do "bem") demonstra a necessidade de intensificar ao interlocutor a realidade que o enunciador descreve. Ele faz questão de afirmar que os alunos dali não são "sem cultura" (*"Acho esse termo*

horrível. Baita palha"), mas também não diz qual é a cultura lá produzida. No lugar disso, constrói seu discurso tratando da violência e da realidade em que os estudantes estão inseridos, novamente enfatizando os pontos que considerada negativos ("*têm noção, têm muita noção, têm uma noção muito clara"*). Fugir da discussão proposta (falar sobre a cultura da periferia) apaga a exigência de que o enunciador se posicione criticamente ("*Acho esse termo horrível").* Desta forma, responde à demanda social de não menosprezar o *Outro* apenas pela pobreza e/ou situação de vulnerabilidade social, ainda que não seja exatamente o que pensa (prova disso seja, provavelmente, seja a mudança do conteúdo ao longo do discurso). Antônio Cândido aborda tal discussão:

> Do ponto de vista individual, é importante a *consciência de cada um* a respeito [dos direitos aos bens incompreensíveis, como educação e cultura, p.e.], sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm *direito aos bens materiais* (e que portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social, é preciso haver *leis específicas garantindo este modo de ver*. (CANDIDO, 2011, p. 173 [grifos nossos]).

Os bens incompreensíveis e materiais como direito – e não caridade – é compreender que o posicionamento frente ao *Outro*, ao periférico, não deve ser pelo olhar de falta, mas de igualdade – e que carece de legitimidade social para acessar determinados bens. A contextualização é um ponto forte não apenas para pensarmos o conteúdo das aulas, mas também para levar em consideração a realidade das escolas públicas na região dos Pampas. Nesse sentido, o frio como elemento de vivência é sujeito na realidade de Bagé:

> Nós discutimos [as carências da região na educação básica]. Quando tu vai para uma escola fazer observação em uma escola central, é diferente de tu estar em uma escola de vila, mais afastada da cidade. *Os alunos são diferentes como eles chegam em sala de aula.* Nos estágios que a gente faz aquele círculo para conversar como que é dentro da sala de aula, a gente vê isso. Família desestruturada, falta de alimentação, não tem roupa. Eu fui fazer um estágio no ensino fundamental e tinham duas meninas. Sei que a professora e a diretora chamaram a mãe para conversar, porque a filha não estava indo à escola. E aí, a mãe foi lá. Como eu estava aguardando terminar o horário da outra professora para entrar na sala de aula… Eu fico aguardando em uma salinha que tem na secretaria. Aí, a mãe sentou, esperou a diretora "Mãe, ela não está vindo na escola. Por quê?". E a mãe explicou que ela não estava indo à escola, porque a irmã foi para a casa do tio e levou as roupas. Quando uma chega da escola, ela tira a roupa e a outra coloca a mesma roupa para ir para a escola. Sabe? Hoje está 3 ºC. *No dia em que eu estava dando aula, estava muito mais frio. A sensação térmica era de -1ºC.* Então, ela chega do colégio, tira a calça, tira a básica, tira a jaqueta e entrega para a irmã. A irmã veste e vai para a escola. Como que tu vai chegar na sala de aula e tu vai exigir *de um aluno ele estar ali, ele prestar atenção, se ele*

> *está com fome, se o lar é desestruturado, o pai bateu na mãe*? A gente vê muito desses casos aqui. Como que tu vai exigir desse aluno uma posição de "Tu senta, eu estou falando e acabou". Não existe isso. Na minha opinião. Tudo é um contexto. A posição do professor é a posição de saber, de conhecer o aluno, saber as necessidades dele e ver até onde eu vou, até onde o aluno vem até mim para eu poder dar esse respaldo para ele, para poder compreender o aluno para a aula poder progredir, para ver essa interação…Então, assim, é complicado de localidade para localidade. (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018.)

Não há como ler este relato sem nos sensibilizarmos e não há, ainda, como desconsiderarmos a existência brutal dos contextos de desigualdade social, econômica e cultural que assolam nosso país. Uma criança que vive em condições de miséria material, violência e fome não consegue concorrer, nem nos estudos nem no mercado de trabalho, com outra que esteja na ponta inversa dessa cadeia. O direito ao básico, nesse sentido, é colocado como prioritário para a existência desses sujeitos na sociedade. Depois dele, os direitos aos bens incompreensíveis, citando Cândido, surgem como estratégias de empoderamento dos sujeitos, pois farão com que (re)conheçam o contexto de desigualdade em que se encontram. Por esta razão, a posição do professor é a posição também de carência, porque depende de ter os meios para amenizar as desigualdades, ao menos em sala de aula (*"A posição do professor é a posição de saber, de conhecer o aluno, saber as necessidades dele e ver até onde eu vou, até onde o aluno vem até mim para eu poder dar esse respaldo para ele, para poder compreender o aluno para a aula poder progredir, para ver essa interação…"*).

O direito aos *bens incompreensíveis* engloba o direito à produção de bens culturais. Neste sentido, a quebra de preconceitos sociais quanto à produção constituída fora do cânone *branco, másculo, hétero e cristão de classe média alta* deve ser realizada quando aceitamos que essa cultura existe, mas, principalmente, quando conhecemos essa cultura. Nesse sentido, não é obrigatório ao sujeito admirar ou valorar o contra hegemônico como superior ao tradicionalmente canonizado; a legitimação permite que, do mesmo modo como nem toda obra canonizada tem sentido e valor para todos da mesma maneira, a obra que busca construir espaço em outros cânones também possa enfrentar críticas.

A crítica, todavia, exige conhecimento. Conhecer para emitir um juízo de valor justo acerca das produções culturais é fundamental para que elas possam encontrar espaço e legitimação na sociedade. Apenas ampliando o acesso a esse conhecimento as novas práticas serão possíveis.

Quando trata da cadeira *Leitura de Formação*, M. apresenta a importância de mesclar o trabalho docente com o uso de autores canônicos e não canônicos[65], inclusive pela escolha de *best sellers*, de forma a atrair a atenção dos alunos e das alunas em sala de aula ("*Primeiro ela mostrou os canônicos e depois a gente foi pegar livros que era o que mais a garotada estava lendo."*). Também por meio de alguns livros o trabalho multidisciplinar poderia ser realizado como projeto nas escolas. Ela cita que a professora propôs Júlio Verne (*Volta ao mundo em 80 dias*) e a sala de licenciatura montou, em conjunto, um plano de aula fictício, no qual trabalhariam literatura junto com professores de geografia (mapeamento), de matemática (o cálculo de possibilidade/impossibilidade da meta de dar a volta ao mundo), de física (espaço/tempo) etc.

> Eu me lembro que a professora pediu para que nós pegássemos uma leitura e… Me lembro do ano. Ela deu um período para a gente escolher… E uma pegou "Meu querido John", eu peguei uma… Não me lembro o nome agora. Sei que todas pegaram *livros mais atuais de outros autores*. Aí, nós discutimos sobre o livro e ela mostrou para a gente como estava *entrando livros mais americanizados para a juventude*. O que eles estavam mais lendo. O que os *jovens* mais estavam lendo. Então, *a gente foi atrás disso*. Tinha "Harry Potter", "Guerra de Tronos". Vários livros (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

Aqui, a importância de compreender e legitimar outras leituras, que fujam ao cânone, pode ser considerada uma estratégia pertinente no trabalho com literatura e formação de leitores, dentro ou fora da sala de aula. Títulos como "*Harry Potter*", "*Guerra dos Tronos*" ou "*Meu querido John*" são, na maioria das vezes, rechaçados pela Universidade pela falta de qualidade *estética* dos best sellers, ainda que se desconheça particularmente cada uma das obras. No entanto, assim como outras literaturas que fogem ao cânone tradicional, é preciso conhecer e compreender a pertinência destas leituras na realidade dos sujeitos não acadêmicos, aceitando que elas são tão valoráveis para alguns, quanto o são as obras de Guimarães Rosa ou Shakespeare.

Ao questionar os sujeitos se a Unipampa cumpria o objetivo de amenizar a carência da formação de professores na região e se eles se viam enquanto docentes atuantes ao se formarem, Rafael e M. respondem:

[65] Conforme apontamos anteriormente, a entrevista de M., realizada em 2018 com o roteiro em que se fazia referência às literaturas "não-canônicas", traz o termo que reformulamos ao longo da tese.

> Assim como eu e como vários colegas nossos, aqueles que ainda não estão dando aula, a vontade é *seguir na profissão*. Se especializar mais, fazer mestrado, fazer doutorado, mas dar aulas. Tem uma parcela que quer dar aula na universidade. Eu acho isso… Todos eles querem dar aula na universidade. *Não vai rolar, não tem vaga para todo mundo*. Tem uns colegas que dizem *"Eu quero dar aula para ensino médio". Eu sou um que quer dar aula para o ensino médio.* Eu vejo esse tato do futuro com eles. Eu vejo eles querendo dar aula, querendo atuar. Não só porque tem condições, mas eles querem realmente ser professores. *É o sonho de muitos deles*. (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018)
>
> **...**
>
> Eu acredito que sim. Tem uns que querem fazer concurso. Só uma ponte para fazer concurso. Mas *eu quero ser professora* (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

Rinese (2013), afirma que é uma *falha* da Universidade persistir na formação docente como um plano "B" para os universitários:

> No podemos estar formando profesores que tienen la alternativa profesional de dar clases como un plan B para sus vidas, como un *second best* si no les sale la beca o la entrada a la carrera que les permite "zafar" de aquello para lo cual los preparamos, que es posiblemente la tarea más importante para la que formen hoy nuestras universidades.[66] (RINESI, 2013, p. 206)

O nível da Instituição, para o autor, não deve ser medido pelo nível dos graduados, antes, pela capacidade de garantir que ela ofereça direitos iguais à todos. Nesse sentido, oferecer um curso de Licenciatura que tome como propósito a própria ação docente – e não uma alternativa para outros fins – é fundamental no processo formativo dos professores. Os problemas na formação, para Rinesi (2013), em geral ocorrem porque os professores não sabem suficientemente sobre o tema que lecionam; não conseguem transmitir o conteúdo; desconhecem os problemas dos estudantes; e/ou desconhecem a sociedade da qual fazem parte.

Pensando nesse contexto, indaguei os estudantes a respeito de como trabalhariam com a diversidade de produções literárias na sala de aula, de modo a compreender o peso que a literatura canônica, tradicional por excelência, teria na elaboração de estratégias de ensino.

---

[66] Tradução livre: "Não podemos continuar formando professores que consideram a alternativa profissional de dar aulas como um plano B para suas vidas, como uma "segunda alternativa" caso outras oportunidades não saiam bem, como uma bolsa de estudos ou a entrada em uma carreira que permita se "safar" daquela formação para a qual nós os preparamos, a qual é, possivelmente, a tarefa mais importante para a qual se formam hoje em nossas universidades." [Tradução nossa].

> Agora tu me pegou. Se tu for pensar, *como eles vão pegar um Machado de Assis e vão ler?* Até pelo contexto que a escola está. É uma escola pobre e com bastante deficiência. *Tu levar uma HQ, alguma coisa que faça parte do contexto, em que eles conheçam aquela revista, que saibam manuseá-la.* O mangá foi uma coisa que eles gostaram, eles acharam interessante, eles amaram ver aquele mangá. Mostrando os Irmãos Grimm, eles também gostaram. *É uma maneira de botar literatura para eles.* Mas não sei te dizer. Não parei para pensar na literatura transversal ou nuclear.
> **P.:** Pensa se elas têm pesos diferentes ou têm pesos similares. Para você enquanto professora.
>
> **M.:** Não sei. Eu acho que tem pesos similares, porque dá para a gente usar tanta coisa com a HQ, e tem HQs que são canônicas, na verdade. Estamos mostrando o HQ ai que achei bem interessante para trabalhar lá pelo 8º, 7º ano. *Às vezes, a gente menospreza as capacidades deles.* "Que nem"o da Anne Frank… Claro que muitos não têm condições de comprar, aí tu tem que ir para o xerox. Sei que é difícil a situação financeira para eles. Mas eu acredito que tenha sim. *Por que não o mesmo peso?* (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018)

Entendemos que a exemplificação ajuda a compreender melhor as produções que não fazem parte do cânone tradicional. Em geral, ao longo das entrevistas, tanto Rafael quanto M. apontaram os mangás e as HQs como formas literárias não tradicionais que instigavam o interesse dos estudantes no trabalho realizado em sala de aula. A forma dos quadrinhos, o suporte literário, entretanto, é tradicionalíssima neste espaço formativo. Porém, quando tocam nas temáticas de discussão apresentadas em outras produções literárias, como debates sobre desigualdades ou multiculturalismos, por exemplo, estes elementos surgem como ponto nuclear. De certa maneira, entende-se que tanto M. quanto Rafael se apropriam dessas outras literaturas ainda sem muita clareza sobre seu papel e definição.

> É um curso que dá para se considerar moderno. É um curso bem bom. A universidade tem 10 anos, então é um curso que deve ter mais ou menos isso. Tem um corpo docente bastante qualificado. Acho que todos os nossos professores são doutores, só o A. que não (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Rafael apresentou o curso a partir de uma visão positiva da grade curricular e do propósito de formação. A quebra dos preconceitos e os desdobramentos que a Universidade fomenta fazem com que o enunciado "moderno" seja pertinente aos propósitos sociais vistos no discurso oficial do Projeto Pedagógico da Unipampa. Também o uso de elementos positivos que o enunciador traz funciona como forma de caracterizar a paixão declarada pelo curso. O projeto curricular entra em discussão apenas em alguns momentos ao longo do curso e parece não ser planejado um momento específico para debatê-lo. Para M., por exemplo,

esses momentos não existiram ou não foram memoráveis quando a questionei. No trecho a seguir, a enunciadora fala sobre a inserção de uma temática antes não obrigatória, *Literatura para Crianças e Jovens*, mas não explica a que responde tal mudança:

> **P.:** Você conhece o projeto pedagógico do seu curso?
>
> **M.:** Eu já li ele, só que se eu for te falar agora de cor, eu vou estar mentindo.
>
> **P.:** Mas você leu por que você quis ou por que teve em aula?
>
> **M.:** Eu *li de curiosidade*, para olhar para ver o que tinha, o que abrangia, *para que servia isso e aquilo*.
>
> **P.:** Na licenciatura vocês não discutiram o projeto? Nas disciplinas de licenciatura.
>
> **M.:** Não. Quando eu entrei já tinham feito… Aqui não tinha literatura para jovens e crianças. Antes ela era complementar. *Depois colocaram ela como obrigatória*. Entrou "Crianças e jovens" e agora tem "Literatura de clássicos" (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).
>
> ...
>
> A gente discute *bastante* em aula. Algumas aulas não têm tanta abertura assim, mas eu acho que é mais pelo conteúdo que se apresenta, que acaba não dando tanto debate, como outras disciplinas que dão bastante debate. A gente, em geral, *debate bastante coisa dentro da sala de aula, questiona muita coisa e, às vezes, a gente se questiona por que a gente está lá*. Mas eu acho que a questão de *objetivos*… [objetivos do curso, definidos no projeto pedagógico] Eu não sei, para alguns parece muito bem respondida, para outros tem certa dúvida, para alguns é um desespero total de dúvidas, mas é uma coisa que a gente mantém em suspenso. Eu, pelo menos, vejo assim, é a minha opinião sobre o assunto. *Eu vejo em suspenso.* As pessoas que têm dúvida não se manifestam. Elas ficam *"Será que estou preparada para exercer a minha profissão, quando eu me formar?"*. Eu acho que essas dúvidas meio que se suspendem no ar, mas não vou dizer que elas não existam. Elas com certeza existem na cabeça de cada um, mas não se externalizam muito, sabe? Talvez a falta da leitura do projeto pedagógico do curso faça essa suspensão de dúvidas, porque a gente não sabe o que está escrito lá, não sabe qual é a ideia. A gente tem noção, claro, porque a gente tem muito diálogo dentro de sala de aula, até com professor e entre nós mesmos, mas concretamente no papel a gente não sabe disso (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

"Depois colocaram ela como obrigatória" e agora novas disciplinas estão sendo inseridas *(Literatura de clássicos e Crianças e Jovens).* Depois de quê? A qual demanda essas mudanças respondem? Quais propósitos almejam? Tais perguntas não foram desenvolvidas na entrevista. Sendo de turmas diferentes, a relação de cada um com o projeto de curso é construída de maneira distinta: M. leu o projeto, *por curiosidade*, mas nunca o debateu em sala. Rafael *nunca leu* o projeto, mas já o discutiu. Por se tratar de Licenciatura, aprender a ler

o projeto pedagógico deveria fazer parte dos objetivos gerais do curso. Para esse momento, portanto, caberia a apropriação dos objetivos e das justificativas de modo mais formativo entre turmas distintas: "*Talvez a falta da leitura do projeto pedagógico do curso faça essa suspensão de dúvidas, porque a gente não sabe o que está escrito lá, não sabe qual é a ideia"*.

No projeto de extensão da Unipampa há o NULI. Rafael, estudante voluntário, define desta forma o trabalho:

> O Nuli é o *Núcleo de formação do leitor literário*. É um projeto de extensão da UNIPAMPA, coordenado pela professora A., que é a professora que eu te falei *que dramatiza as leituras*. A gente tem uma biblioteca… Eu sou voluntário nesse projeto. A gente tem um acervo, uma biblioteca própria que inclui desde obras infanto-juvenil até os clássicos, mangás, animes, *as não canônicas*. É muito variado o que a gente tem lá. É muita coisa. É um projeto que busca formar leitores literários, introduzir alunos… *Não é a gente o público alvo, são alunos da rede básica.* A gente procura sempre fazer atividades com a rede básica de ensino. *Procura trazer os alunos para conhecer*. É um espaço todo montado, enfeitado, como se fosse *um mundinho encantado da professora*. (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018)

Como projeto de extensão voltado à literatura, o Nuli atende às demandas propostas no projeto pedagógico, porque se destina aos sujeitos da educação básica, pelos quais se justifica a implantação do curso de Letras em Bagé e na região. O modo como Rafael retrata a ligação da professora com o universo da literatura nos chama atenção porque ela é a professora *"que dramatiza as leituras"* e, ao mesmo tempo, tem no Nuli o seu *"mundinho encantado"*. O mundo encantado, por sua vez, se constrói também por leituras *não-canônicas*[67] com a finalidade de formar leitores literários na cidade. Logo mais chegaremos, então, à discussão que é feita sobre o literário no curso da Unipampa.

3.4 UFGD

Temos, por fim, a grade de disciplinas oferecidas pela UFGD, que é bastante diferente das vistas anteriormente. Primeiro, porque na UFGD são oferecidas disciplinas obrigatórias comuns a todos os cursos. Os estudantes devem eleger três entre as disciplinas listadas abaixo:

[67] Do mesmo modo como afirmamos na nota 36, o enunciado de Rafael sofre influência do roteiro doe perguntas utilizado no momento de construção da entrevista. Por isso, o termo "não canônico" ainda é presente ao longo de alguns enunciados do sujeito.

- Alimentação Saudável: da Produção ao Consumo
- Apreciação Artística na Contemporaneidade
- Interculturalidade e Relações Etnicorraciais
- Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades
- Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade
- Educação, Sociedade e Cidadania
- Territórios e Fronteiras
- Sustentabilidade na Produção de Alimentos e de Energia
- Corpo, Saúde e Sexualidade
- Linguagens, Lógica e Discurso
- Economias Regionais, Arranjos Produtivos e Mercados
- Ética e Paradigmas do Conhecimento
- Tecnologia de Informação e Comunicação
- Conhecimento e Tecnologias
- Ciência e Cotidiano

Com relação ao curso de Letras, na divisão de disciplinas comuns à Área, selecionamos aquelas mais ligadas à formação cultural e literária:

- Educação em Direitos Humanos
- Tópicos em Cultura e Diversidade Étnicorracial
- Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa I
- Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa II
- Leitura e Ensino
- Literatura Brasileira I
- Literatura Brasileira II
- Literatura Brasileira III
- Literatura Comparada
- Literatura e Ensino
- Literatura e Outras Artes (a distância)
- Literatura Infanto-Juvenil I
- Literatura Infanto-Juvenil II
- Literatura Latina (a distância)
- Literatura Portuguesa
- Literaturas em Língua Portuguesa
- Teoria da Literatura I
- Teoria da Literatura II

Nas disciplinas de dimensão pedagógica, identificamos:

- Educação em Direitos Humanos
- Literatura e ensino
- Leitura e Ensino
- Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa

E, por fim, entre as disciplinas eletivas:

- Projetos de Ensino de Literatura
- Tópicos de Estudos Literários Anglo-americanos
- Tópicos de Leitura: planejamento de aula para o Ensino Básico
- Tópicos de Literatura e Mídias Contemporâneas
- Tópicos de Literatura e Mídias Contemporâneas
- Tópicos de Literatura Pós-Colonial em Língua Inglesa
- Tópicos de Literatura Comparada, Estudos Culturais e Regionais
- Tópicos de Literatura e Crítica Literária Brasileira
- Tópicos de Literatura Infanto-juvenil e Ensino
- Tópicos de Literatura, Relações de Gênero e Transdisciplinaridade
- Tópicos de Literaturas de Expressão de Língua Portuguesa
- Tópicos de Literaturas Hispano-Americanas
- Tópicos de Pesquisa em Literatura

No interior da listagem de disciplinas comuns à Universidade, nos chama atenção às disciplinas de *Apreciação Artística na Contemporaneidade*, cuja ementa se volta ao engajamento estético, político e ideológico na arte*; Interculturalidade e Relações Etnicorraciais*, voltadas ao contexto específico da história e cultura afro-brasileira e indígena em Mato Grosso do Sul, além do preconceito étnico-racial e políticas afirmativas na sociedade; *Territórios e Fronteiras*, que trata de identidades, globalização, multinacionalização e fronteiras vivas; e, *Linguagens, Lógica e Discurso*. Considerando que Dourados se localiza em uma região fronteiriça e que a Universidade coordena um curso específico à formação indígena, é interessante pensar como funciona o agenciamento dessa diversidade no interior das disciplinas (e se isso ocorre de fato). Por sua vez, as disciplinas comuns à Área de Letras também se voltam à discussão etnicorracial, assim como há educação em direitos humanos. Nas eletivas, por fim, temos disciplinas que chamam mais atenção devido à possibilidade de inovação na área, como Estudos Culturais e Regionais, Contação de história, Teatro, Encenação de rua; as últimas são disciplinas que também dialogam com o produto literário além do suporte livro.

Bruno estudou Letras em uma Faculdade privada antes de ir para Dourados. Em sua experiência anterior, a proposta curricular vigente era considerada “diferenciada”:

> E aí, eu encontrei a FAM, uma faculdade que tinha acabado de ser inaugurada ali na rua Augusta. Faculdade das Américas. Eu achei estranho,

> porque *eram vários semestres juntos*, só tinha *uma única turma* de Letras. Na minha turma, que entrou no primeiro semestre, tinha gente do terceiro, do quarto. O máximo era gente do quinto semestre. Tudo na mesma sala. Eu estranhei isso. Tinha galera que tinha acabado de sair do ensino médio. Como a gente vai estudar com pessoal que já está no quarto ano? E *também diversos níveis de inglês*. Eu não tenho muita familiaridade, não gosto muito. E nessa sala de aula tinha gente que já dava aula de inglês. Tinha gente que nunca teve acesso ao inglês ou cursos básicos. Tudo numa mesma sala de aula. (...) Não sei como funciona agora, mas a FAM dizia que tem um *currículo diferenciado*, baseado nas universidades estrangeiras, dos Estados Unidos que é dessa forma, tudo junto. Tinha o core-curriculum, que era um dia da semana, na terça-feira, que tinha uma matéria em comum que a gente se inscrevia. A faculdade inteira. Tinha gente de medicina, de Letras, de engenharia tudo nessa mesma matéria, nesse eixo. *Eu, como já tive uma graduação, que era tudo separadinho por disciplina, por semestre… Na FAM, não, eu não tinha muitas disciplinas. Eles falavam que eram unidades temáticas. Era um bloco grande*… Deixa eu citar um nome: BNCC. Aí, dentro desse bloco era dividido em dois professores: um com a parte teórica e um com a prática. Então, durante o semestre, nós tínhamos quatro professores no máximo, que revezavam nesses dois blocos. Falando assim é muito confuso. Algo que eu nunca tinha visto na vida em faculdade. Eles falavam que era inovadora, que era modelo internacional, que dividir por disciplina é muito arcaico e que o aluno não absorve, que eles ensinam na prática. Esse era o discurso, que eu engoli enquanto eu estive lá. Estava pagando e gostando do curso. Porém, quando eu cheguei numa federal… Eu tinha possibilidade de eliminar matérias na UFGD. Eu não quis por dois motivos. Um, não tive tempo de ir na faculdade pedir transferência. Toda uma burocracia. Dois, *porque eu sabia que tinha uma coisa estranha esse modelo*. Falei "Vou eliminar matéria, vou chegar numa federal, no quarto semestre, sabendo nada". Eu não me senti preparado para eliminar essas matérias. Já estava indo para o quinto semestre *e não me sentia preparado*. Se eu tivesse que ir numa sala de aula, eu não saberia o que fazer, como agir (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

O discurso de Bruno é pautado por sua recente experiência na faculdade de Letras, a qual serve de comparação para o atual curso na UFGD. Também a experiência como universitário, no curso de Publicidade e Propaganda, é utilizado como parâmetro para algumas de suas respostas e para entender o contexto de formação em que está inserido. Nota-se, neste trecho, como a ideia de inovação curricular, proposta pela faculdade anterior, é vista de modo pejorativo segundo o sujeito: "*achei estranho*", "*estranhei* isso", "*engoli* [o discurso]", ele afirma. O enunciador encontra dificuldades inclusive para entender seu próprio relato: ele começa narrando como era a divisão da faculdade, depois oferece exemplos e, por fim, afirma "falando assim é *muito confuso*.". A dificuldade provém da vivência anterior, na qual as disciplinas e a organização da formação era pautada por um modelo curricular mais tradicional (*separadinho, por disciplina, por semestre*) e eram mais compreensíveis ao sujeito. Notem que, ainda que estranhe o fato de que havia na faculdade uma disciplina

comum a todos os alunos (dos cursos de Medicina, Letras, Engenharia), também a UFGD apresenta um quadro de três disciplinas obrigatórias que não são destinadas às turmas de Letras separadamente. Acredita-se que, em algum momento do curso, Bruno também irá dividir (ou provavelmente já tenha dividido) o espaço da sala de aula com estudantes de outras carreiras na nova Universidade, mas essa experiência não determina a relação com a Universidade Federal. Também Bruno discute sobre a questão da leitura para estudantes de Letras ao longo do processo formativo e avaliativo do curso.

> Tivemos que analisar algumas obras, porém era muita leitura. A. gosta de muita leitura. Tinham capítulos. Tipo, ela passava a obra e a análise sobre a obra. Tem gente no *curso de Letras que não gosta de ler.* A avaliação era exatamente sobre isso. Ela passou uma obra e nós tínhamos que fazer uma análise. Falar sobre singularidade, sobre momentos epifânicos, em que momento acontece essa epifania, metáforas, análise do discurso. Então, era o que eu fazia *com muita facilidade*, mas, em uma turma de quinze alunos, cinco ou seis tiravam notas boas. A grande maioria não ia tão bem assim nas provas. São duas avaliações que temos aqui, fora os trabalhos. A A. pediu que eu auxiliasse um *senhor de idade, que estava no curso, que estava tendo muita dificuldade* (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

Como analisamos a partir de J. e Matteus na Unilab, identificam-se dificuldades na prática da leitura por estudantes da área de Letras. As razões são inúmeras, mas a forma de construir nos sujeitos o hábito e o interesse por essa prática é função da própria comunidade. É preciso reconhecer se o distanciamento da prática leitora é fruto da dificuldade de entendimento dos textos, da falta de hábito, do desinteresse pelos temas trabalhados; enfim, tornar mais empáticas as formas de mover em direção aos estudantes no lugar de exclui-los do processo formativo ao detectar que eles são "maus leitores". Com J., por exemplo, explicita-se uma dificuldade basilar na prática da leitura, já que a mesma nunca desenvolveu tal hábito em casa ou nas instituições de ensino pelas quais se formou. Esta dificuldade, no entanto, não significa que J. não tenha contribuições ou produções significativas para compor a Universidade. No exemplo apresentado por Bruno, um senhor de idade tem mais dificuldades com o curso, por isso a professora pediu que Bruno o ajudasse. A estratégia de cooperação entre os sujeitos é uma das formas de facilitar o processo de entendimento e de acolhimento, contudo é importante que os professores também se aproximem das dificuldades e aprendam com elas. Compreender os modos de se relacionar com os sujeitos que chegam à universidade sem as experiências prévias, tradicionalmente esperadas, é também uma prática inovadora das instituições.

> A A. incentiva muito todo mundo a falar. Ela sempre falava que é igual uma análise, o que eu identifiquei na obra é diferente do que você identificou. Não é que está errado, são pontos de vista diferentes. Dava voz para todo mundo falar. Eu acho que peguei uma turma muito interessada. *Acho que o professor diz muito sobre a turma*. É tão gostoso trabalhar com a A. que todo mundo participava bem. Não era todo mundo que ia bem na prova, não tirava uma nota tão boa, mas acho que é por outros motivos, *dificuldade de interpretação ou por não ter uma escrita tão boa*. Tínhamos na sala alguns senhores e senhoras que se formaram há 20/30 anos e entraram agora na graduação. Então, é outro ritmo. Nesse caso, o que a A. fez? Pegou quem tinha mais facilidade para ser tipo um monitor para quem tem mais dificuldade. Ela me pediu para acompanhar um senhor, colega. Isso eu acho que é uma forma *de você saber diferenciar esses níveis. Se tem alguém com mais facilidade, trabalhe em dupla com quem tem menos. E o que acontecia? Ela passava outras obras para esse pessoal que tinha maior dificuldade para fazer a reescrita, análise para passar para a gente. No meu caso, o meu colega escrevia, fazia a análise dele e mandava para mim. Aí, eu fazia a orientação junto com ele.* "Vamos fazer essa análise por palavra? Vamos ler esse primeiro parágrafo? O que você entendeu desse parágrafo resumido em uma frase?". E trabalhando isso pouco a pouco. *Foi uma forma de ela ajudar quem tinha dificuldade* (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

O incentivo e as formas de auxílio às pessoas com mais dificuldade, como se observa, são fundamentais de acordo com Bruno, porque ajudam aos sujeitos acompanharem a turma e também é uma forma da professora "ajudar" quem apresenta dificuldades. Neste trecho, nota-se a valorização que há na Universidade sobre um tipo de produção específico (um tipo de escrita, por exemplo), que muitas vezes não é atendido pelos sujeitos que ingressam no curso de Letras. A posição docente permite que essas dificuldades inibam mais ou menos os estudantes: "A A. incentiva muito todo mundo a falar", "Acho que o professor diz muito sobre a turma", "é tão gostoso... que *todo mundo participava bem*"; quando a postura docente permite outras formas de participação e contribuição discente, as dificuldades se tornam empecilho para *determinada* tarefa e não para a compreensão total do curso/disciplina que lhe é ofertada. Outro ponto que Bruno coloca como diferenciador para a relação entre professores e estudantes é a quantidade de sujeitos na sala de aula:

> Outra coisa que eu senti muita diferença entre a UFGD e a FAM é o número de alunos na sala. Por na FAM ser várias turmas, tinha 40/50 alunos fácil… No primeiro semestre, eles dividem os calouros em duas turmas, 30 em uma sala, 35 em outra. E aí, nós vamos ter as mesmas matérias, só muda o semestre. O que nós tivemos no primeiro semestre, eles vão ter no segundo e vice e versa. Só invertem. Porém, o certo é começar com 70, mas tem muita gente que desiste, gente que tranca. Na nossa aula com a A., estávamos em 17, no máximo. E não era toda aula que ia todo mundo. Então, nós *sentávamos em roda e era mais uma conversa mesmo.* Todas as aulas eram em roda e ela começava a aula com vídeo para um momento deleite, de

> descontrair. *Ela sempre levava uma mulher: uma cantora ou era um conto.* Todo o material era disponibilizado por e-mail. Como eu disse, tem muito essa proximidade entre aluno e professor. Então, todo mundo tem o *WhatsApp* da A., tem no e-mail. Fora que no primeiro dia de aula ela já disponibilizou todo o conteúdo que ia ser discutido no semestre por *pen drive*. Ela levou no notebook e quem tinha *pen drive*, ela passou o conteúdo. Todas as obras literárias, a parte teórica também. Aí, tinha a data. "Ah, vamos ver hoje tal autor e tais obras. Então, leiam que a gente vai discutir aqui". Chegava na sala de aula e a gente realmente discutia sobre essa obra, nosso ponto de vista (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

O número de estudantes por sala, a própria configuração da sala e o compromisso firmado com os estudantes constroem a relação de confiança descrita por Bruno: "no primeiro dia de aula ela já disponibilizou todo o conteúdo" traz a ele uma sensação diferente daquela em que ele vivia em um semestre com quatro professores diferentes em uma só disciplina ou cursando disciplinas divididas em unidades temáticas, fora das caixinhas de organização às quais era acostumado. Outra informação relevante nesse trecho é a de que o enunciador reforça a postura da docente em iniciar a aula com o momento de "deleite", mas não a partir de qualquer referente: "Ela sempre levava uma mulher: uma cantora ou era um conto", ele nos diz. Esse ponto já nos apresenta a um sujeito importante no processo formativo de Bruno. Essa professora é referência sobre o modo como ele age diante da dificuldade dos outros colegas de turma (identifica a dificuldade e seleciona entre os colegas quem pode ajudar o outro, além de delimitar formas como essa ajuda pode ser feita – por meio da análise parágrafo a parágrafo, por exemplo), é referência na relação interpessoal com os sujeitos (passa o número pessoal, oferece um momento de deleite), é referência teórica (ela leva mulheres – textos e músicas de autoras femininas) e é referência na organização da própria disciplina (ao estabelecer um contrato com os estudantes – e cumpri-lo –, além de fazer com que a aula pareça uma simples "conversação" e ajude no processo formativo dos estudantes que fazem uso de diferentes técnicas para ajudar aos colegas com maiores dificuldades).

F. também relata sobre um "jeito certo" de dar aula, de chamar a atenção dos estudantes, de garantir que eles estarão atentos ao conteúdo. Para ela, é necessário que o professor ou a professora goste daquilo que elege para apresentar em sala de aula, fazendo com que os estudantes se encantem pelo conteúdo. Como atualmente trabalha com alunos do segundo ano do ensino fundamental I, F. traz muitos exemplos vinculados à turma de alfabetização, como se nota no trecho a seguir:

> O jeito certo eu acho que… Eu já vi vários professores. Tem professor que *só lê*. Eu não gosto de uma leitura rápida, uma leitura morta. Está lendo ali sem dar ênfase à história. Acho que trazer para eles o diferente. Ser lúdico, ser diferente, mostrar que cada personagem é diferente um do outro. Quando você monta uma história totalmente diferente, você… *Como eu posso explicar?* Mostrar para a criança que o livro é gostoso, que você pode inventar um mundo diferente daquilo ali, pode viajar com o livro. Eu acho que tendo mais ou menos essa visão, a criança *entra na viagem com você. Muitos* professores leem de forma *morta*. A criança fica olhando e *perde a vontade* de ler. Eu acho que *faltou isso para mim*. Faltou ter essa visão de um professor que *gostasse realmente de ler*, que gostasse de passar para os alunos *AQUELA vontade*. (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

Neste trecho, a enunciadora passa do exemplo da leitura "*rápida, morta*", na qual o sujeito não dá ênfase ao que lê, para enfatizar a necessidade de uma leitura que instigue no sujeito a vontade de "entrar na história", de compreender o livro. Ainda que inicialmente pareça que F. nos apresenta uma nova perspectiva "*vamos deixar de fazer X e passar a fazer Y*"; o que se avalia, na realidade, é que a enunciadora utiliza do exemplo para dizer sobre si e afirmar que tem dificuldades com a leitura, que "não entrou na viagem do mundo da leitura", que não entende "como o livro é gostoso" ou que "perdeu a vontade de ler" por ter tido experiências formativas que passavam por esse lugar da "leitura morta".

> Eu *sempre fui muito sincera com o professor*. Falei "não vou mentir, não vou enganar ninguém. *Eu tenho dificuldades*, a minha escolaridade foi bem complicada, então não vou mentir que *eu tenho dificuldade*". Eu chegava no professor e falava "Professor, *eu não estou entendendo*. Eu não sei se vou conseguir agradar o senhor da forma que quer que eu faça o trabalho. Vou ser sincera. É complicado para mim". *Óbvio que alguns professores falaram que não podiam fazer nada e que eu tinha que me virar.* Mas outros falaram "Não, calma. Você quer que *eu te mande outro aporte teórico*? Eu mando umas atividades e você vai fazendo em casa. Se tiver dúvida, me manda mensagem e *a gente faz junto.* Ou vem outro horário aqui na faculdade e *eu te auxilio no que você precisar".* A secretária, se eu tinha alguma dificuldade, eu mandava mensagem para secretária e na hora ela me respondia. Acho que só me formei, porque a secretária me ajudou muito. Eu perdi uma matéria para fazer o meu estágio e não ia poder fazer o estágio. Ela falou "Você vai entrar com requerimento assim, assim, assado. *Vai fazer isso, isso, isso e você vai conseguir*. Pode ser que não, mas pode ser que sim". Eu sei que ela me ajudou, *abriu umas portas para eu conseguir fazer*. Hoje, eu sou muito grata a todos eles. Tiveram esses auxílios na faculdade e sou muito grata a eles por isso. (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

F. descreve como suas dificuldades foram limitadoras em determinados momentos do curso (inclusive por ter que trancar o curso), mas também demonstra que o reconhecimento

dessas dificuldades e a explicitação delas favoreceu sua permanência e garantiu auxílios por parte estrutural (secretária) e pedagógica (professores). "*Óbvio* que alguns professores falaram que não podiam fazer nada e que eu tinha que me virar", ela afirma, mas não é a eles que a enunciadora dá mais ênfase em seu discurso. Eles aparecem para demonstrar que nem todo o corpo docente atua de forma similar – na compreensão das dificuldades dos sujeitos – mas seu objetivo específico é detalhar as formas de auxílio que recebeu daqueles que entendiam suas condições.

> Ai, não sei. Eu acho que eu deveria me *empenhar mais*. Eu acho que *sou muito*… Como vou te dizer? Eu acho que eu *deveria ser mais empenhada* nas minhas coisas. Acho que em tudo. Eu *ainda deixo a desejar* algumas coisas. Eu *me cobro muito* por isso. Às vezes, eu deixo muitas coisas da faculdade e outras e acabo *achando que não sou capaz, que não consigo*. Eu sempre acabo procrastinando. A L. começou a pegar no meu pé "F., você não pode ser assim. Tem que mudar" (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020).

Embora esteja ciente das condições e do histórico que a cerceia, o posicionamento inseguro da enunciadora ainda transparece em seu discurso. As reticências marcam a oscilação para se autodefinir, a própria questão "*Como vou te dizer*?" é uma maneira retórica de tentar organizar o enunciado. Outros trechos revelam a autocobrança de F. ("deveria me empenhar mais", "deveria ser mais empenhada", "eu ainda deixo a desejar", "acabo achando que não sou capaz, que não consigo"), que é compreendida como problemático para si ("eu *me cobro muito* por isso"). A posição da professora que incentiva a mudança de F. – e a incentiva – é algo interessante para notarmos a relação entre corpo docente e discente na UFGD.

> O mais importante para mim aqui na UFGD é essa aproximação com os professores. É algo que eu nunca tive isso na vida. *Não é só o professor na sala de aula*. É nos corredores, é na eletiva, é na vida pessoal mesmo. Esse é momento de isolamento social, mas toda semana está rolando alguma atividade online, videochamada. Até com a A. mesmo, *até minha mãe participou lá de São Paulo.* Semana passada nós tivemos uma tarde literária, discutimos alguns autores e algumas obras sobre a terceira idade e minha mãe participou. Ela adorou. Foi bem legal. Algo que eu nunca vi antes. *Não é só professor e aluno*. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

A aproximação com a comunidade é descrita neste trecho de forma bastante interessante. O momento de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, obrigou a

construção de novas formas de relação, como as videochamadas. A participação da mãe de Bruno, no entanto, produz novas camadas de sentido às práticas da própria universidade. Quando trata do espaço literário ocupado por outras vozes, Dalcastagnè (2021) reforça como a figura do leitor também passa a ser ocupada por outros perfis:

> Essas novas vozes se reforçam, e se multiplicam, dentro do que podemos chamar de novas práticas literárias. Embora ainda menosprezadas, elas trazem algumas aberturas em relação àquelas que se configuram em espaços mais consagrados. Acredito que haja, ali, menos receio de errar, mais experimento, mais proximidade com a experiência do corpo e da rua, mais vontade (e, quem sabe, maior permissão) de misturar gêneros e estéticas. Talvez porque o seu leitor esteja mais perto, tenha um rosto, cor, gênero, mova-se em sua direção de maneira empática. Em pequenas tiragens, impressas e vendidas sob encomenda, expostas em livrarias-bares cujos donos são os próprios editores, lançadas em óticas e açougues, recitadas em saraus da periferia, essas obras ensaiam outras possibilidades de dizer. (Dalcastagnè, 2021, p. 141)

As novas práticas literárias chegam à Universidade. Essa vontade de experimentação, espaço para misturar e proximidade com diferentes corpos é o que narra Bruno na experiência vivenciada durante a quarentena. As práticas literárias são ampliadas por meio das novas vivências. Porém, nem sempre os espaços do novo são ocupados pelos sujeitos que estão na Academia. Como afirmou Matteus, há *contradições* que precisam ser colocadas em discussão.

> Os professores não se envolviam muito com os saraus. A maioria deles quem fazia eram os alunos e os professores *nem participavam*, porque as aulas já eram todas programadas "Vou passar *isso, isso, isso* que está no cronograma". Só tinha uma professora que participava, ela era de fora, que dava a étnico-racial. Ela auxiliava para fazer o sarau, dispensava e pedia uma resenha sobre o sarau depois. Então, acho que era umas das únicas professoras que se envolvia mesmo *pela causa (*F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020).

"Isso, isso, isso", F. repete o termo para se referir ao conteúdo previsto nos currículos e cronogramas de cada disciplina. O que chama a atenção de Bruno, dada a organização e previsão ("Fora que no primeiro dia de aula ela já disponibilizou *todo o conteúdo* que ia ser discutido no semestre"), reaparece aqui de um ponto de vista negativado: a mesma organização que permite aos estudantes compreenderem o todo do curso – e se organizarem em relação às leituras, por exemplo – também é forma de ordem que amarra as possibilidades de realizar novas atividades constituídas no cotidiano da própria Universidade. Além disso, a perspectiva dos saraus é bastante instigante em nossa investigação, porque a forma "sarau" se

constituiu como importante meio de organização social para a produção literária periférica brasileiras nas últimas décadas. O sarau chegou à Universidade, primeiro como pesquisa, depois como prática pelos estudantes periféricos que passaram a ocupar aquele espaço. Segundo Nascimento (2011), o sarau possui uma riqueza cultural para além da própria produção literária:

> Há que considerar, ainda, os possíveis desdobramentos desse tipo de ação cultural no contexto urbano. A primeira delas é o sarau se apresentando como uma intervenção que vai além do recital poético: é também um encontro comunitário para troca de ideias, discussão da experiência dos moradores da periferia, elaboração de novas perspectivas educacionais e profissionais para a fruição cultural. Nesse sentido, se apresenta como um arranjo elaborado por artistas e ativistas periféricos para estimular novas opções de lazer, produção e participação político-cultural. (NASCIMENTO, 2011, 56).

Então, quando F. afirma que os professores se afastavam dos saraus organizados por estudantes (apenas uma professora ia "pela causa"), novamente observamos determinados comportamentos limitadores para os docentes, o que leva a que, quem está fora da defesa da "causa" (no caso, da causa étnico-racial, bastante vinculada às temáticas presentes dos saraus), não se sinta confortável ou não veja como apropriado dividir este espaço com os estudantes, limitando o potencial que há nestas ações culturais. Segundo Rinese (2013), há nove séculos temos universidades no Ocidente com o objetivo de formar elites:

> La Universidad hoy es mucho menos democrática que el gobierno nacional (lo digo mejor, para no producir generalizaciones tontas: hay dentro del juego de nuestras universidades sectores, actores, claustros e intereses muy resistentes a los impulsos democratizadores que le llegan a la Universidad, más bien, "desde afuera"), y los principales obstáculos para la democratización de la universidad están dentro de la corporación profesoral, que es una corporación muy conservadora"[68] (RINESE, 2013, p. 208).

Ao invés de lutarmos por uma Universidade "de portas abertas" para fora, seria melhor que a Universidade abrisse suas portas para dentro, deixando que o mundo entrasse no interior do espaço acadêmico, de acordo com o autor. No jogo de forças dentro da própria Universidade, observa-se que os obstáculos para a democratização são internos –

[68] Tradução livre: "A Universidade hoje é muito menos democrática do que o governo nacional (ou, digo melhor, para não produzir generalizações tontas: há dentro do jogo de nossas universidades setores, atores, claustros e interesses muito resistentes aos impulsos democratizantes que lhes chega à Universidade, isto é, "desde fora"), e os principais obstáculos para a democratização da Universidade estão dentro da própria corporação docente, que é uma corporação muito conservadora." [Tradução nossa].

principalmente marcados pelas posições do corpo docente – e podem ser observados em práticas como essas em que os sujeitos docentes se afastam daquilo que os estudantes produzem de "diferente" na Universidade. Sabe-se que a referência é mais forte quando analisamos instituições de ensino mais conservadoras, no caso específico da UFGD, considera-se que há uma tradição na Universidade, pois, ainda que o desmembramento recente tenha constituído novos currículos e busque renovar as práticas ali aplicadas, ela foi construída a partir de diferentes parâmetros.

A UFGD recebe muitos indígenas, a cidade de Dourados recebe muitos imigrantes haitianos e, na grade do curso, nota-se que há algumas disciplinas voltadas à discussão sobre diversidade. Questionei os estudantes se eles lembravam de ter cursado disciplinas que debatiam essas temáticas:

> Sobre a diversidade, tanto racial… Deixa eu pensar… Não, eram poucas matérias que tinham essas discussões. É que muitos *professores não abriram para isso*, porque ia dar muito pano para manga. Tem muitas pessoas com pensamentos diferentes e pode dar briga. Acho que o curso que mais tinha essas discussões era história. Quem gostaria de ter esse tipo de discussão, fazia as matérias de história. Mas lá acho que eram poucas. Tinha o etnicorracial, tinha uma outra matéria do professor… *Como é o nome dele?* Me fugiu. Mas acho que eram umas três matérias que a gente discutia sobre as diversidades. A que mais discutia isso, como te falei, era a *etnicorracial*. (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

Segundo a enunciadora, não eram todos docentes que se colocavam à disposição para a discussão. O espaço era mais consagrado, com menos direito de errar ("ia dar muito *pano para manga*"), com menor mistura de pensamentos e posicionamentos ("Tem muitas pessoas com *pensamentos diferentes e pode dar briga*"). A imagem construída é a de *conciliação*: o assunto é pouco abordado para evitar polêmicas e, assim, é mantida a *ordem* em sala de aula pela construção de um discurso de consonância. Uma das únicas exceções é a professora que participava dos saraus, que lutava "*pela causa*", que é retomada duas vezes neste curto excerto.

A seguir, F. relata como as aulas sobre variação linguística faziam com que ela se sentisse mal diante da turma:

> Então, eu me sentia *até meio sem graça na sala*, porque tudo o que a professora falava de variação linguística, como o *povo da roça que fala diferente, eu sabia*. Ela falava a palavra lá, perguntava se alguém sabia o que significava e ninguém sabia. *Eu sabia*. Acho que de todas as palavras que ela disse, *uma eu não sabia*. *Me deram até um apelido "A da roça*", alguma

> coisa assim, mas era relacionado ao rural. Então, *isso eu fiquei chateada*, porque *não era opção minha*. *Não sei se me sentia feliz ou triste em saber tudo aquilo*. A professora falava assim "*Ah, nem vou perguntar, a F. já sabe"*. Acho que isso *mexeu um pouco comigo*, nessa matéria.
>
> P.: Pelo visto mexeu por um lado mais pejorativo então, né?
>
> F.: Sim, porque ser comparada, falar "Ah, *a menina da roça*, a menina *isso e aquilo*", me *machucou um pouco*. Eu acho, porque eu *me sentia meio mal na aula dela*. Isso é o mais *próximo que me senti relacionado à reserva onde eu morei.* (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

Os sentimentos se intensificam ao longo do relato: s*em graça, chateada, sem saber se feliz ou triste, mexida, machucada, se sentindo mal* na aula da professora. Assim F. compreende a relação entre os conhecimentos e a sua própria representatividade ("Isso é o *mais próximo* que me senti relacionado à reserva onde eu morei.") e a própria Universidade ("Não sei se me sentia feliz ou triste...", "me machucou um pouco"). A desvalorização dos saberes, inclusive, contradiz o próprio conteúdo trabalhado na disciplina. Ao tratar de variação linguística – e provavelmente preconceito linguístico – o que se nota é que a prática em sala (por parte dos outros estudantes, que apelidaram F., e da própria professora, que menosprezava seus saberes) ilustra, no lugar de quebrar, esse preconceito. Assim, o resultado é que a representatividade, para F., vincula-se a um elemento negativo: apesar de afirmar não saber se é *bom ou ruim*, os enunciados demonstram que há mais pontos negativos do que positivos na relação que F. constitui com a memória apresentada. Bruno relata como o desrespeito também atravessa outros corpos além daqueles vindos da zona rural, parecidos com os de F.:

> Recentemente teve a votação do DCE e eram duas chapas. Uma totalmente de direita, apoiava a interventora, pessoal da agronomia, *eram bem rústicos mesmo*. E a outra chapa, que ganhou, chamada *Contra-atacar*. Esta chapa é composta por grupos que defendem essas minorias. Então, *ela é constituída por subgrupos. Tem o movimento negro*… Fizeram um trabalho também com alunos de diversos cursos e espalharam fotografias de alunos negros por toda faculdade. Dentro dessa chapa também tem o *movimento feminista, tem o movimento indígena*, que, como eu disse, aqui em Dourados é bem presente. *Infelizmente os indígenas não são respeitados*. Eles vivem em uma reserva. O governo acabou com as tribos… Aqui acho que tem três tribos diferentes: a Kayowá, Terena e uma outra. Colocaram todos eles juntos num mesmo espaço que *eles chamam de reserva*. Para gente, já é difícil ter acesso a algumas coisas, como eu tive dificuldade no início, mas para eles é total. Até porque a língua materna não é o português, é o guarani. Então, já tem essa primeira barreira linguística. Então, dentro dessa chapa do DCE tem esse movimento que luta, que dá voz para essa galera indígena. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

É fundamental considerarmos a relação da cidade e da Universidade com os indígenas, já que a UFGD oferece uma Licenciatura específica a esse grupo. Neste relato, nota-se a preocupação em dar espaço e voz a sujeitos que estão assujeitados por ações coercitivas – como a de misturar três tribos em um mesmo espaço, desconsiderando as diferenças culturais, étnicas e linguísticas de cada povo –, garantindo que exista, ao menos na organização estudantil, um movimento que priorize as minorias. O retrato de estudantes negros é outro símbolo relevante no processo, já que, segundo F., são poucos os negros na UFGD.

Estruturalmente, no entanto, o distanciamento entre o grupo de indígenas e não indígenas é mantido. Os estudantes do curso de Letras não têm acesso às disciplinas do curso de Licenciatura Indígena:

> Não temos acesso e, além da faculdade indígena, tem alunos indígenas em todos os outros cursos. Na minha turma também tem. *É um choque de cultura*. A gente fala tanto de inclusão e as meninas indígenas *ficam isoladas no canto da sala, não tem interação*. Tem algo dentro da sala, por mais que a gente tente quebrar essa barreira, é um *choque de cultura*. É uma coisa triste.
>
> P.: Como os professores falam sobre isso? *Ou não falam?*
>
> B.: *Não falam. Tentam interagir, tentam abordar, trazer para a realidade indígena deles. Mas ainda assim eu não sei, porque eu acho que eles são tão maltratados pela sociedade…* Teve uma aluna que deu um relato, em uma das matérias, sobre como é ser indígena. Quando eles entram no mercado, o pessoal acha que estão roubando, sabe? Aqui tem vários apelidos pejorativos, que índio não gosta de trabalhar, que é bêbado. Onde quer que eles vão sempre tem essa carga de preconceito. Então, dentro da sala de aula, por mais que a gente não vá tratar eles dessa forma, já tem uma *camada protetora. Eles acabam se isolando, estão sempre no mesmo grupo.* (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

"Choque de cultura" é a expressão que de fato marca a relação de Bruno com os indígenas. Ele a repete duas vezes neste trecho e em outras passagens da entrevista. O relato da garota indígena nos faz pensar no que os unileiros e as unileiras vivenciam em Foz do Iguaçu. A dificuldade de integração na cidade, a necessidade de isolamento, o perjúrio e o preconceito que os acompanha simplesmente por serem quem são. A definição de Bruno "são tão maltratados" que "tem uma camada protetora" define bem a dificuldade de inserção entre os grupos e a necessidade de se isolar para se preservar.

Como foi criada em um reserva a poucos quilômetros de grupos indígenas, F. tem uma visão diferente daquela oferecida por Bruno em relação à quantidade de indígenas na Universidade. Obviamente essa proporção também leva em conta o fato de que, vindo da

capital São Paulo, Bruno tinha muito menos contato (ou nenhum) com indígenas antes de se mudar para a cidade de Dourados.

> P.: Dentro da universidade de Letras, vocês têm muito contato com os indígenas? Existem muitos?
>
> F.: Eu vou ser bem sincera, *não muito*. A gente não tem muito contato. Existem as cotas, *alguns alunos indígenas*, mas a única matéria que a gente entrou em contato mesmo foi só aquela que era etnicorracial. Era obrigatória e depois se tornou comum na universidade. A gente fez até na matéria de história. Acho que era uma única professora que realmente foi atrás, que levou a gente na reserva, que mostrou a realidade. Mas falar que tem outras matérias, não. Acho que eles passavam meio por cima. (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

Há uma resistência em ter contato com os indígenas por parte de F. que entendemos quando ela nos narra a visão que tinha sobre o grupo antes de ingressar na Universidade:

> Acho que o curso de Letras me abriu uma visão maior para várias coisas. Mudou meu jeito de pensar em várias coisas também. (Por exemplo), a área que eu vim é rural, e a gente cresce com uma falação de ideias X. No curso de Letras, por ter essa variedade de pensamentos e tudo o mais, eu acho que posso pensar melhor sobre determinadas coisas. Sobre indígenas, sobre a cultura. Acho que sobre tudo. A minha visão de mundo dentro do curso de Letras mudou muito, muito, muito mesmo.
>
> P.: E o que você acha que mudou nessa visão sobre indígenas, sobre cultura?
>
> F.: A minha família, por serem da zona rural, *buscava plantar*. Meu pai planta, meu pai colhe, ele é mecânico. Então, tem uma visão de quê? Quem tem terras, normalmente, tem uma visão equivocada sobre os indígenas, que eles querem roubar nossa terra. Desde criança a gente ouve isso e cria esse pensamento de que está errado, *que eles já têm a reserva deles, o que eles querem com as nossas terras. A gente tem esse pensamento equivocado*. Hoje, eu posso dizer que eu tinha e é uma visão errada. Depois que eu entrei no curso de Letras que eu vi a realidade, que *percebi que eu estava errada, que não é assim e que a gente tem que lutar por eles.* A professora C. é apaixonada pelos índios. Ela trouxe muita literatura indígena. Na matéria dela, infanto-juvenil, ela trouxe vários livros infantis de escritores indígenas. Muito lindos. Ela começou mostrar essa paixão dela. Na matéria de história, a gente foi para vários eventos sobre a cultura indígenas e tudo o mais. Dentro de história, vários movimentos indígenas me fizeram ver realmente a realidade. Não ver só com meus olhos, mas com os olhos deles também. Entender o que é a cultura deles, entender que estamos morando aqui de favor e que eles são os verdadeiros donos. Acho que com tudo isso, minha visão mudou. Óbvio que tentei mostrar isso para os meus pais, mas é difícil. Eles já têm uma formação. Mas eu acho que sobre isso, sobre a diversidade, culturas diferentes da minha, indígenas, minha visão mudou totalmente depois do curso. (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

O trecho em que a enunciadora nos conta como entendia o pensamento equivocado dos pais antes do ingresso na Universidade (“Depois que eu entrei no curso de Letras que *eu vi a realidade*”) e como a formação literária permitiu mudar seu posicionamento (“Ela trouxe muita literatura indígena”), nos permite observar o movimento que F. faz entre diferentes discursos. A “realidade” passa a ser algo mais complexo do que a experiência pessoal que F. vivenciou em casa, e só foi possível compreender isso ao ter contato com discussões e leituras que trouxessem esses novos cenários. A relação familiar que F. narra diz muito sobre a condição de alvo que os grupos indígenas enfrentam historicamente, conforme relata Torres: “Os povos indígenas detinham e detêm terras, daí a necessidade de exterminá-los discursiva e materialmente. Por isso, eles se encontraram entre os grupos sociais mais perseguidos pela ditadura militar.” (TORRES, 2018, p. 93). Embora identifiquemos que em muitos enunciados F. ainda oscila para tratar da discussão sobre os indígenas, no trecho acima ela sintetiza o modo como a formação acadêmica provocou mudanças em sua visão sobre diversidades.

Bruno considera que a experiência de ser graduando em uma universidade federal é bastante diferente e muito mais completa do que o de ser estudante em uma faculdade privada.

> Na FAM, o único momento que eu tinha aula era à noite. Então, contato com a faculdade é só aquele período da sua aula. Agora, numa federal, na UFGD, se eu quiser, eu posso passar o dia inteiro na faculdade. Tem as eletivas, tem os programas de extensão, tem iniciação científica, tem contato com professor. Eu não sei se é por ser uma cidade pequena ou se é em todas as federais. Aqui em Dourados eu vejo muito disso, o carinho dos professores com os alunos. Que nem o PET, agora que estamos em isolamento social, não paramos as atividades. Tem videochamada duas vezes por semana. Quando ainda estávamos em atividade: reunião na casa da professora, sabe? Viagens culturais. Tem esse contato, essa troca, que eu não vi nem na FAM nem na FMU. Então, não tem nem comparação uma faculdade privada com uma federal. Eu já imaginava, mas vivenciando isso é muito mais nítido. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

A experiência também leva à valorização da universidade pública:

> Hoje, eu acho isso muito importante, porque eu estou vendo os cortes que estão acontecendo, estou vendo que faculdade federal não *é lugar de filhinho de papai,* tem muita gente batalhando que nem eu no começo. É importante essa força, esse auxílio. É importante ter *mais gente de onde eu vim, ter o pobre, o preto, o gay na faculdade federal*. Pelo que a gente vê na política atual, não é isso que ele quer. *Eles querem selecionar quem tem direito ao conhecimento, porque ele sabe que quando o pobre souber dos seus direitos, do que ele é capaz, ele vai fazer barulho, vai puxar mais gente para isso.* Isso é tudo o que eles não querem. Eu acho importante esses movimentos. O

> feminista também, para acabar com o patriarcado, com essa coisa arcaica de que o lugar da mulher é na cozinha, é ter filhos. *Não!* Cada um pode ser o que quiser. *Essa luta é muito importante*. *É só com luta* que a gente consegue. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

A *luta* pela manutenção da Universidade pública, lugar que se descobre não ser unicamente "de filhinho de papai" e que pertence a sujeitos que fazem força nesses diferentes movimentos é extremamente importante. Acolher corpos não hegemônicos na Universidade é possibilitar a sujeitos periféricos a oportunidade de se enxergarem no produto que a própria Universidade oferece. Se há nela a discussão sobre negros, sobre favela, sobre homossexualidade, sobre indígenas e sobre desigualdade, muitos – que estão fora das "elites" do país – conseguirão compreender o porquê devem lutar por um espaço no ensino superior público brasileiro.

4 LITERATURAS

> *"Eu sou igual a agua, se faz um dique impedindo o seu curso, ela vae evoluindo-se e transpõe."* (Carolina Maria de Jesus, Cadernos de Alvenaria 2)
>
> *"MAGIA: chama-se magia à forma como o sonho interfere na realidade, modificando-a." (José Eduardo Agualusa, "A vida no céu")*

O olhar atento para o minúsculo buraco por onde passará a linha. Nem sempre é de primeira que se alcança tal façanha; leva à boca, endurece sua ponta com a saliva mais espessa. Nenhuma tentativa de passar por esse buraco é vã. Para tecer o verbo, necessita-se o árduo trabalho de uma linha que vai e vem entre variados discursos. De ponta a ponta, o desenho ganha sentido, construindo seu significado. De signo a representação de alguém, de algo, de algum lugar. Nem todos os tecidos são postos à mesa, alguns são escolhidos (por coincidência, ou não, sempre os *mais alvos*), outros, descartados.

Bourdieu (2007) discute sobre como a escolha do que é posto à mesa no campo literário não ocorre de forma aleatória e está diretamente ligado à apropriação de bens culturais vinculados aos processos de distinção social. Assim, quando tratamos de arte, cultura e literatura em especial é preciso considerarmos que a luta dentro desse campo específico de poder não decorre apenas do gosto pela forma literária, mas que o gosto é definido a partir de posições ideológicas, políticas, econômicas e distinções de classe. Considera-se, portanto, que a própria criação do gosto e as necessidades culturais não devem ser compreendidas como *naturais* ao homem, antes *condicionadas* ou produtos de uma educação marcados pela classe a que pertencem. Segundo Bourdieu:

> As maneiras de adquirir sobrevivem na maneira de utilizar as aquisições: a atenção prestada às maneiras tem sua explicação se observarmos que, por meio destes imponderáveis da prática, são reconhecidos os diferentes modos de aquisição, hierarquizados, da cultura, precoce ou tardio, familiar ou escolar, assim como as classes de indivíduos que elas caracterizam (tais como "pedantes" e os "mundanos"). A *nobreza cultural* possui, também, seus títulos discernidos pela escola, assim como sua ascendência pela qual é avaliada a antiguidade do acesso à nobreza. (BOURDIEU, 2007, p.9), grifos nossos.

Até esse ponto, apresentamos os diferentes contextos de aquisição pelos quais os sujeitos navegam, considerando as características específicas de cada *onda* de inserção e as

particularidades de suas experiências no espaço universitário. A partir deste ponto, podemos analisar a *nobreza cultural* ou a hierarquização da cultura, portanto, é fruto de uma conjuntura social, econômica e ideológica que afasta de si os sujeitos que não gabaritem determinados critérios – que não possuam determinada ascendência e que não ocupem determinados espaços, como a escola. O campo cultural se fecha para poucos, no sentido de garantir uma aparência neutra, estável, ordenada. No entanto, ao pensarmos na aquisição do gosto a partir dos critérios definidos por Bourdieu, se deduz que a aparente estabilidade é, justamente, apenas *aparente*. A atual dificuldade em manter a aparência, como apontamos, relaciona-se às mudanças sociais, nas quais se ordenam movimentações por lutas identitárias em diferentes campos simultaneamente, sendo o cultural um desses alvos.

Obviamente, entende-se neste trabalho como o conceito de *nobreza cultural* é alterado com o tempo e o espaço; as definições que tomamos de Bourdieu são suficientes para entendermos o campo da formação literária no Brasil até determinados limites da teoria que são decorrentes das condições de produção de um autor francês no século XX. As condições de produção no campo literário brasileiro do século XXI e as características do que seja considerado "nobreza cultural" dentro de instituições de ensino brasileiras operam em nosso contexto específico por meio de diferentes signos, conforme buscamos analisar nesta investigação.

Assim, considerando essas movimentações e as resistências impostas no sentido de manutenção da estabilidade aparente e no sentido oposto, de quebra da manutenção falseada, propomos pensarmos no campo literário com base nos discursos produzidos pelos sujeitos participantes. O primeiro seria a questão da *origem*; isto é, a forma como o contato com a literatura foi introduzida em suas experiências: precoce ou tardiamente, via familiar ou institucional (pela escola, pela universidade ou outro tipo de instituição). Aqui, compreende-se que a maneira de adquirir o primeiro contato com a literatura e o tempo em que essa ação ocorre permite ao indivíduo posicionar-se de diferentes formas no interior do campo. Na sequência, nos importa conhecer o modo como o sujeito classifica a literatura com a qual tem contato e os seus gostos pessoais, ou seja, como ele se posiciona em relação às disputas no interior do campo literário. O objetivo é analisar se o mesmo sujeito reformula seus posicionamentos a partir de novas filiações discursivas, constituídas a partir do processo formativo na universidade, quando se compara os dois cenários apresentados (a relação com a literatura anterior e após o ingresso na Universidade). Finalmente, entende-se que há um terceiro momento no qual o posicionamento do sujeito no interior do campo literário deva ser

analisado: aquele em que o sujeito toma para si o discurso acadêmico, no sentido de movimentá-lo, tanto ao atribuir a ele novos significados quanto ao repeti-lo, por exemplo.

Para Bourdieu, o uso do termo *campo* no lugar de *instituição literária* amplia a possibilidade de discussão, dado que a institucionalização leva a crer que há regras pré-existentes a sua origem enquanto o campo é definido como um espaço de lutas pela defesa – ou conquista – de posições dominantes. Além do mais, o espaço do campo literário permite considerar agentes que não participam necessariamente do espaço institucional, no qual a literatura também é disputada, como editores, escritores e críticos literários, por exemplo. Tais agentes participam da formação literária dos sujeitos, porque também produzem discursos sobre o que seja literatura e permitem – ou silenciam – a constituição de representatividades no interior deste campo.

> Um campo é um espaço *estruturado, hierarquizado, que possui um centro, posições intermediárias, periferia e lado de fora*. Não é possível equivaler um livro lançado por um romancista consagrado, comentado na grande imprensa, exposto nas livrarias, adotado nas universidades, a uma obra de edição caseira, distribuída apenas aos parentes e amigos do autor. Sem que haja aqui qualquer julgamento de valor literário, esta última obra não gera efeitos no campo literário e, portanto, não pertence a ele. (DALCASTAGNÈ, 2021, p. 115)

O que Dalcastagnè afirma é que, ainda que se considere a definição de campo mais ampla do que a de instituição – inclusive pelo próprio campo conter em si os espaços institucionais –, ele ainda se organiza por meio das lutas de poder, principalmente se considerarmos a presença de um centro e de suas margens. De acordo com Hall (2006), a experiência da vida cultural é amplamente transformada a partir da presença das margens e da experiência decolonial na sociedade. Redefinem-se o Estado e as suas formas de governamentabilidade, da mesma maneira como testemunhos e comentários (como entrevistas e relatos de vida) passam a ser compreendidos como formas de identidades pelas quais a luta ideológica se faz necessária. Os grupos e as identidades incluídos nestas novas experiências, agora possíveis de narração e representação, fazem sentir sua presença por meio do processo de globalização. Segundo Said:

> Essas populações e vozes já estão aqui faz algum tempo, graças ao processo globalizado desencadeado pelo imperialismo moderno; ignorar ou minimizar a experiência sobreposta de ocidentais e orientais, a interdependência de terrenos culturais onde colonizador e colonizado coexistiram e combateram um ao outro por meio de projeções, assim como de geografias, narrativas e

> histórias rivais, é perder de vista o que há de essencial no mundo nos últimos cem anos. (SAID, 2011, p.22)

Para o autor, esquece-se de entender que há um apinhado de gente no mundo, insistindo-se em uma crença de pureza ou prioridade radical que são frutos da artificialidade construída por essas lutas de poder. Quando se contesta a soberania imposta por determinados grupos, nota-se, conforme afirma Foucault (2012), que o discurso é ferramenta não apenas de tradução desta luta, mas o próprio objeto pelo qual a luta se dá. Considerando o papel da literatura, segundo Dalcastagnè (2021), ela oferece espaço privilegiado para a manifestação da luta contra as injustiças sociais no campo cultural. Ao democratizar o fazer literário, com a inclusão de novas vozes no interior deste campo, luta-se pela própria questão da legitimidade e da representatividade.

Como se analisou até esse ponto, o campo institucional que promove a construção de espaços para a pluralização de novas produções literárias também é permeado por disputas a todos os momentos. Vimos como a promulgação dos projetos de curso, a constituição dos currículos e os programas de permanência, esquematizados a partir de políticas públicas pensadas para a inserção de novos corpos, novas representações e novas compreensões de mundo no interior da universidade e que foram, ao longo dos últimos anos, alvos de políticas conservadoras e reacionárias, as quais contestam a presença desses sujeitos em espaços que eles alcançaram após serem historicamente alijados. Neste capítulo, veremos especificamente como o papel das produções literárias ecoa nos discursos acadêmicos e identitários dos sujeitos-entrevistados, com o objetivo de entender os resultados que a formação literária, no *território contestado* do campo literário, tem se constituído nas últimas décadas.

4.1 O direito à *pluriliteratura*

"Era uma vez..."

Todos nós respiramos literatura em algum momento de nossas vidas. Na noite, sem sono, a criança pede aos pais que lhe contem uma história para dormir. Nos jogos, inventamos historinhas para mover as peças no tabuleiro. Na escola, para responder a uma questão de geografia, é preciso "contar" o que entendeu daquele tema. Nos livros, nossa imaginação nos faz "viajar" em outros mundos criados pelo narrador ou pela narradora. A fábula faz parte da narrativa humana quando se lê uma crônica no jornal para escapar da realidade estampada nas

páginas de saúde ou economia, por exemplo. O fabuloso está na bíblia dos religiosos, na novela das nove, nos *games* da Twitch, nos raps do Spotify.

Por muitas vezes responder à questão "*O que é literatura?*" transformou essa atividade, aparentemente natural e fundamental ao ser humano, em um objeto em disputa. Foucault (2016) afirma que a tentativa de definir literatura surge apenas quando este objeto se separa da retórica. Ou, mais precisamente, quando há o desaparecimento da retórica e isso faz com que a literatura se emancipe enquanto campo de conhecimento. De fato, é recente a questão que busca delinear os limites do que seja literatura; em comum, no entanto, percebe-se que há respostas oscilantes, dado que a definição do objeto literário parece não conseguir ser contida em fronteiras teóricas absolutas que contemplem produções literárias em diferentes tempos e espaços.

Embora possamos enumerar infinitos tipos de acesso ao objeto literário – e a lista acima não é, de nenhuma maneira, exaustiva –, é inevitável constatar que a cultura ocidental muitas vezes reduz sua análise à literatura escrita, cristalizada em determinados autores, livros e obras. Dessa maneira, há um apagamento da produção literária desenvolvida por outros grupos, os quais não são necessariamente de culturas ágrafas (como alguns indígenas, por exemplo), mas que constituem objetos literários por meio de outros mecanismos e suportes de produção. O silenciamento dessas outras possibilidades de produção do que seja o literário faz com que, a grosso modo, a pergunta *"O que é literatura?"*, ao expressar uma única visão de produção literária, necessariamente grafada ou necessariamente elitista, deixe escapar que apenas parte da sociedade tem direito a conhecer, a consumir e a produzir o tipo de cultura agora consagrada institucionalmente.

Mais do que fazer parte de nossas vidas, segundo o crítico literário Antônio Cândido, a literatura é direito fundamental da humanidade e não apenas mero desejo humano. O crítico afirma que:

> (...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de *todos* os homens em *todos* os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. (CÂNDIDO, 2011, p.174, [grifos nossos.])

Neste belíssimo texto, Cândido se dedica ao trabalho de comprovar porque a literatura é parte daquilo que compreendemos como *direitos humanos*. No Brasil real, porém, o parco acesso à leitura e à escrita contribuíram para que a literatura escrita reinasse, solitária e por longo tempo, como símbolo de *status* social, diferenciando os sujeitos com acesso ao saber letrado dos demais cidadãos.

> Olha, é bem aquele *clichê*. Eu sempre gostei de ler, *apesar de vir de família pobre*, ter vários irmãos. Minha mãe sempre incentivou a gente a ler. Desde pequenininho, com gibi da turma da Mônica. Minha mãe sempre incentivou. Ela é daquelas que lê um livro em três dias. Então, eu sempre tive contato com literatura, com obras. Depois eu entrei no teatro, comecei a estudar autores. Fiz aulas de teatro, porque eu era muito tímido e minha mãe me colocou no teatro da prefeitura. Mas eu sempre gostei de ler. (Bruno em entrevista para a pesquisadora em 22 de abril de 2020, grifos nossos).

O fragmento de Bruno nos chama a atenção por vincular o hábito de leitura a um clichê. Qual seria o *clichê*? Segundo Bruno, clichê é *ler desde pequeno, influenciado pelo exemplo da família*, instigando assim o contato com literaturas, obras, começando por gibis na tenra infância. A definição de "clichê" para a pergunta "Como você começou a se interessar por literatura?" apresenta um posicionamento diante do objeto literário bastante vinculado à imagem de "nobreza cultural", conforme apresenta Bourdieu (2007), pois a leitura literária é vista como uma ação passada de geração a geração (de pais a filho), principalmente por meio do exemplo (minha mãe lê um livro em três dias, ele nos relata com orgulho). Ao considerarmos as condições históricas, materiais e sociais do Brasil, o clichê então seria incomum ao cotidiano de uma família como a de Bruno e ele parece compreender esse descompasso; seu enunciado, assim, é marcado pela contraposição com a condição socioeconômica, a qual seria um agravante que ele superou: sempre gostou de ler "*apesar* de vir de família pobre". Neste enunciado, o uso de advérbio de oposição demonstra que Bruno é ciente de que a leitura pertence a outro espaço social e não a uma casa pobre e cheia de irmãos, por exemplo. O modo como constrói seu discurso, primeiro afirmando que seu hábito de leitura é um *clichê*, para em seguida trazer um contraponto à realidade (apesar de) nos revela que o sujeito compreende como o hábito de leitura é socialmente construído – em geral, pelo exemplo da família, em seguida pela instituição escolar –, porém, precisa afirmar ao interlocutor que sua família, *apesar de* não ser o modelo usual em que esse clichê se constrói, dada as condições socioeconômicas em que se constitui, possibilitou a ele experimentar esse "clichê". Também sobre o excerto, é importante lembrar como o interesse

da mãe de Bruno por literatura explica sua presença no grupo de leitura da professora A. constituído de forma remota durante a pandemia.

> Eu ia em uma escola que era de línguas vivas, então acho que ela [a literatura] esteve muito presente na escola. Se eu penso nos livros que eu li, li muito na escola.
> P: Como é essa *escola de línguas vivas*?
> I: Ela tem idioma. Eu fazia francês, mas tinha português e inglês. Tem muita carga horária em *língua e literatura e idioma*. Muitas horas. Depois, você escolhe a sua orientação. *Eu fiz humanidades,* mas tinham comunicação, arte e desenho, e ciências naturais. *Eu escolhi humanidades,* então tinha mais disciplinas como psicologia, sociologia, ciências políticas, mais para essas áreas. Mas ainda assim tinha muita carga horária de literatura e de idioma.
> Era uma escola diferente. Tem professores que ensinam na universidade e na escola, então tem *outra perspectiva*.
> (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)

Inés define literatura como *arte da linguagem.* Sua experiência com o literário é bastante diferente dos demais sujeitos que participaram da pesquisa, porque ela vivenciou um contexto de formação literária já na escolarização básica, realizada no ensino secundário na Argentina a partir dos 12 anos. A *escola de línguas vivas*, segundo Inés, possibilitou outra perspectiva de ensino porque lhe ofereceu mais contato com o objeto literário em diferentes línguas e em uma carga horária maior ("li bastante coisa na escola"). A enunciadora frisa a escolha pela área de humanidade ("Eu fiz humanidades", "eu escolhi humanidades") e o quanto isso possibilitou o contato com a alta carga horária de literatura. O ponto de partida adiantado de Inés lhe garante algumas vantagens em relação aos demais colegas de curso, como o conhecimento de determinadas obras e discussões sobre o campo literário; contudo, esse mesmo processo formativo inicial da enunciadora entra em disputa com o discurso sobre literatura presente na Unila. Logo que analisamos os enunciados produzidos por ela, evidencia-se o modo como os espaços formativos estão em disputa, ora em consonância, ora em dissonância.

No decorrer da tese, conforme conhecemos os sujeitos entrevistados durante a pesquisa, percebe-se que o recorte referente a condições sociais e econômicas é bastante próximo entre eles. Mesmo que alguns apresentem melhores condições e mais possibilidades de permanência acadêmica, de aquisição de bens culturais (como livros, viagens ou visitas a espaços de cultura), em sua maioria há relatos de dificuldades financeiras vivenciadas em algum(ns) momento(s) da vida antes ou durante a graduação. Não é apenas o traço econômico que delimita quem são os nossos sujeitos e o discurso por eles elaborado sobre o que seja a formação literária que vivenciam na Universidade Federal, porém, essa é uma das

características relevantes para considerarmos o modo como a relação com o objeto literário é traçada precoce ou tardiamente. As circunstâncias de privação de acesso a bens materiais modificam a disputa no interior do campo literário, dado que, como viemos apontando no início dessa discussão, o campo da literatura ocidental se pauta, quase absolutamente, pelo acesso à obra escrita. Por essa razão, o tema da privação de acesso a obras se mostra recorrente nos discursos analisados aqui.

> Eu era uma pessoa de um *contexto social que não se interessava* muito por ler. *Eu não cresci em uma casa cheia de livros*, por exemplo. Meu contato com livros, quando eu era criança, era dentro da escola ou na casa das minhas amigas que tinham uma condição econômica minimamente melhor. Aí, você chegava e tinham contos, livros de cozinha, enciclopédias, aquele Atlas Mundial todo lindo cheio de cores, e *eu ficava interessada neles.* Eu li muitos contos, quando eu era criança, mas sempre isso, tinha que ser por conta de outras pessoas que eu me juntava. (Tatiana em entrevista para a pesquisadora em 18 de agosto de 2018, grifos nossos.)

Tatiana afirma que seu *contexto social* não se interessava muito por ler. O impacto deste enunciado reforça como a discussão econômica pauta as práticas culturais da sociedade, muitas vezes influenciando no que será interessante, ou não, a partir do meio em que o sujeito se insere. Se a literatura está na "torre de marfim", destinada a poucos, não há como ela transformar o contexto social do qual Tatiana se origina.

A Rede Literasampa organizou, em março de 2019, o seminário "Literatura e Direitos Humanos: para ler, ver e contar". Curiosamente, em uma das sessões havia também um colombiano, Jaime Bornacelly, dividindo a mesa com José Castilho, ex-secretário executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) nos períodos de 2006 a 2011 e, mais tarde, de 2013 a 2016. Enquanto o último tratou da negação do direito à literatura no Brasil e na América Latina, discutindo o reflexo das desigualdades sociais neste espaço, além das novas propostas do PNLL na Prefeitura de São Paulo, Jaime nos apresentou o projeto de bibliotecas populares espalhadas por Medellín. Atualmente doutorando em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas, Jaime relatou sobre a iniciativa de criar bibliotecas comunitárias como uma contraposição à violência que se fortaleceu em Medellín no decorrer dos anos 1990; as bibliotecas funcionando, portanto, como políticas de resistência em seu país. O trabalho realizado por organizações comunitárias para restaurar espaços públicos e viabilizar espaços de cultura em bairros ficaram conhecidos pela metáfora "El

cocuyo y la mora"[69], porque fechavam e abriam em diferentes ambientes públicos, assim como os vagalumes piscavam e apagavam suas luzes. O contexto de violência urbana é bastante explícito também na Colômbia. A paz, para Jaime, não seria então apenas o silenciamento das armas, mas a melhora das causas que provocam tal guerra civil que seus compatriotas vivenciam – em alguns espaços – até hoje. Entre as obras possíveis nesta melhoria, estaria a de organizar ainda mais ações comunitárias para cobrar educação popular, realizar a distribuição de terra e fomentar a ação governamental.

Ao afirmar que seu contexto social "não se interessava muito por ler", a enunciadora demonstra a falta de condições diante desse cenário. É curioso observar como, quando comparado ao relato apresentado por Jaime, nota-se que há formas de alteração do "contexto das pessoas que não se interessavam por ler" ao se ofertar possibilidades de acesso ao objeto literário – ainda que provisórias e instáveis, como as bibliotecas que abrem e fecham nas comunidades.

Outro ponto interessante no trecho acima é a retomada ao objeto literário marcado unicamente pela aquisição física do livro. No curso de LAMC, na Unila, estudantes, como Tatiana, trabalham a discussão literária a partir de diferentes suportes que não sejam apenas a obra escrita. A enunciadora, em seu relato, afirma que essas formas de contato com diferentes suportes é um dos pontos mais ricos do curso na Unila, o qual muitas vezes é desconsiderado por estudantes que "preferiam estar fazendo Letras na USP". Contudo, ao responder sobre seu primeiro contato e interesse por literatura, o enunciado elaborado pela estudante não marca as possibilidades de acesso ao objeto literário que ela possa ter experimentado na infância e adolescência além do livro. É importante destacar como o objeto livro é, inclusive, fetichizado: ao enunciar "eu não cresci em uma casa *cheia de livros*" Tatiana cria uma imagem contraposta à da casa de amigos e amigas em que havia, entre as opções, "aquele Atlas Mundial todo lindo cheio de cores...". A quantidade de livros, a diversidade, as cores são elementos que marcam um fetiche pelo objeto livro. Tal objeto é utilizado para diferenciar quem, no interior daquele contexto em que as pessoas *não se interessavam por ler*, tinha uma condição financeira melhor e, por esse motivo, poderia desfrutar de bens culturais não disponíveis a todos ou à maioria. Um bem que os distinguia socialmente.

O objeto livro pode ser entendido por duas diferentes vias que coexistem sem se anular. A primeira, ligada ao *status quo*, simboliza a existência de um fetiche acerca do livro,

[69] A metáfora referencia um conto das tribos pemón, bastante conhecido em castelhano [O vagalume e a amora].

tornando-o objeto de valorização estética. Isto é, o consumo de livros visa a exibição e a admiração como atividade fim no lugar de cumprir a função de suporte textual. O conteúdo é, portanto, pouco ou nada relevante. De outro lado, há o sentido de livro mais vinculado ao pertencimento social. O livro em si carrega o status simbólico de fornecer acesso à cultura escrita legitimada a determinados grupos sociais. Ter lido ou não determinadas obras, conseguir comprar ou não determinados livros, significa fazer parte de um conjunto social específico. Assim, há uma disputa em xeque, no interior do campo literário, que diz respeito à apropriação do objeto literário por meio desta aquisição. A disputa é política, porque envolve a via do status e do bem simbólico que o livro representa, e também é econômica, porque diz respeito às condições de acesso ao objeto literário que é capitalizado.

> Olha, sabe aquela história da *Menina que roubava livros*[70]? Você está falando agora com o menino que roubava livros. O que acontecia? Primeiro, eu comecei minha ideia de leitura, porque eu queria entender a história do país, do mundo. Eu amava história, mas eu queria sempre saber mais, queria sempre continuar lendo para eu me lembrar de tudo. Queria lembrar de datas, de nomes, de cidade, tudo. Queria ser Doutor Honoris Causa em história só no ensino médio.
> Na minha época, ainda no fundamental, eu tinha muita dificuldade em casa, *tanto de relação afetiva, social com minha família como também financeira*. E aí, o modo de eu suprir minha carência alimentar era eu passando o dia na escola e me alimentando das refeições que a escola proporcionava. Eu passava o dia mesmo, manhã, tarde e noite, na escola. Saía de lá quando terminava o intervalo da noite, nove ou dez horas. Durante esse período que não era o horário da minha aula, eu ficava na biblioteca. Eu pesquisava livros, mas eram didáticos. Tipo, livro de história do primeiro, segundo e terceiro ano. Eu queria a coleção toda. Eu negociava, no começo, com a bibliotecária, pedia os que estavam no almoxarifado e ela me dava. Só que, posteriormente, já mais próximo do ensino médio, eu comecei a querer ler histórias paradidáticas, só que eles não tinham repetidos e eles não podem ser dados. *A minha cleptomania atacou.* Eu queria porque queria esses livros. *Nunca tive livros e achava lindo as pessoas que tinham livros*, que andavam na rua lendo livros. E aí, eu comecei a fazer algumas usurpações. A partir de então, comecei a ler muitos livros paradidáticos. Lembro que li Coração de tinta, Nárnia, Senhor dos Anéis, Eu, robô. Muitos livros que, muitas vezes, eram de filme, porque era o que eu tinha acesso. "Esse aqui eu não vi o filme. Vou ler". Lembro uma vez que eu peguei o do Vinícius de Moraes, porque me disseram que ele era bebão. "*Eu quero ler o escritor bêbado*". Peguei uma obra completa dele. (Matteus em entrevista para a pesquisadora em 23 de abril de 2020)

[70] Referência ao livro escrito por Markus Zusak (2005), em que é narrada a trajetória de Liesel Meminger de 1939 e 1943. A garota busca sobreviver na Alemanha nazista, compensando o medo vivido através do hábito de roubar e, depois de ser tardiamente alfabetizada, ler livros.

É similar o modo como Tatiana e Matteus encaram o objeto livro. “Nunca tive livros e achava lindo as pessoas que tinham livros.”, Matteus afirma. Assim como Tatiana se fascinava pelas cores do Atlas Mundial que via na casa dos amigos, o enunciador acha lindo que as pessoas tenham livros em suas casas, andem com eles pelas ruas. Ao afirmar “Eu *queria* porque *queria* esses livros”, a repetição do verbo querer explicita esse desejo material, quase uma birra de criança pelo brinquedo nos corredores da loja, pedindo aos pais que realizasse seus desejos. A fascinação permitiu que Matteus reconhecesse nos livros um espaço de acolhida. Para que o interlocutor compreenda essa relação, o estudante narra a trajetória vivenciada para que se tornasse “O menino que roubava livros”.

Apesar de Matteus anunciar logo de saída que é o verdadeiro “menino que roubava livros”, ele não revela na sequência o que essa definição significa: primeiro, se preocupa em reconstruir sua imagem de leitor e a maneira como a relação com a leitura permitiu o preenchimento de um vazio, afetivo e físico, para que o interlocutor reconheça o contexto em que sua persona se constitui. O modo como enreda o enunciado, assim como na narrativa escrita, tem por característica principal suspender um ponto do fio narrativo – que será recuperado ao final – enquanto no meio da história se preocupa em seduzir o interlocutor a partir de novos elementos. Isso fica claro quando ele nos informa sobre a carência afetiva, alimentar e financeira que vivenciou ao longo dos anos escolares e como encontrava nas leituras um refúgio. A fome, presente em sua vida, também era enganada por esse movimento de se entreter na biblioteca, porque lhe garantia amizade, atenção, carinho e merenda ao longo de todos os períodos em que a escola funcionava.

Assim, primeiro Matteus cria vínculos para ter acesso aos objetos de seu desejo, e passa a se alimentar deles para suprir inúmeras carências, e, em seguida, percebe que aquele tanto que era oferecido deixou de ser suficiente e necessita de algo que não está mais à disposição. O furto, então, é o caminho para que consiga suportar os vazios que precisa preencher. A estratégia de nos revelar primeiro a alcunha, e apenas ao final nos explicar sua razão de ser, faz com que o interlocutor esteja minimamente envolvido com sua trajetória e possa compreender (e aceitar talvez) as motivações e as condições que fizeram com que o enunciador optasse por se tornar *o menino que roubava livros*.

Das leituras realizadas naquele período, a seleção relembrada por Matteus é bastante aleatória. Segundo ele, muitos livros eram obras que viraram filmes aos quais também não teve acesso. Um dos autores é, no entanto, destacado: Vinícius de Moraes, o poeta “bebão”.

> Uma literatura mais de *romance bobo, sabe*? Eram todos esses contos mais românticos. Agora me fugiu o nome de alguns livros que eu li. Mas eram esses mais romances, mais simples. Tinha até aquela Saga Crepúsculo que a gente começou a *entrar na onda* de ler. Lá para trazer livros era muito difícil. Para sair de lá era complicado. Eu fiquei um ano e meio sem ir à cidade, só no assentamento. Então, para ir à cidade era muito difícil. Comprar livros era bem complicado (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020).

As condições de acesso ao objeto literário, para F., perpassam a questão financeira, porém também dizem respeito a uma possibilidade de mobilidade reduzida, já que ela cresceu em um assentamento. Criada em uma reserva do Xingu, no Mato Grosso, F. afirma que raramente conseguia sair dali para a cidade e que seus pais, pouco alfabetizados, não ofereciam acesso a qualquer tipo de literatura em sua infância. Ao perguntar o que ela lia, o enunciado é produzido de forma reticente, quase envergonhada, ao citar os romances adjetivados como "bobos" ou "mais românticos", "mais simples". Inclusive, F. afirma que "fugiu o nome de alguns livros que leu". Outra justificativa que marca essa posição de defesa frente às leituras é o efeito manada "a gente começou a entrar na *onda*". Os enunciados subsequentes, que trazem à tona o contexto de acesso ao literário, validam o discurso de que F. "tinha acesso a essa literatura boba porque é o que tinha e não porque queria".

> Se tu perguntar para um aluno de ensino fundamental… Ele *lê, lê* vários livros. Minha filha, no ensino fundamental, tinha os livros que ela gostava de ler, mas depois chegou no ensino médio e já era obrigada a ler *outros tipos de livros*. Então, no ensino fundamental, ela estava lendo "Culpa das estrelas", estava lendo "Cabana", "Cidade de papel". Aí, quando eles estão lá no ensino médio ou no ensino fundamental, tu pergunta para eles: *"Tu lê literatura?".* Mas *o que é literatura?* No ensino fundamental, eles vão dizer assim: "Não, não leio". Quando chega no ensino médio, eles vão dizer: "Que literatura?". Machado de Assis? Clarice Lispector? *Para eles, isso é literatura* (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

M. afirmou que estava distante do ensino fundamental há bastante tempo quando eu a questionei sobre suas lembranças literárias do período; por essa razão, ela retomava as discussões sobre o que adolescentes ou crianças leem a partir das experiências vivenciadas junto à filha[71] e aos alunos com os quais fazia estágio. No trecho acima, os "outros tipos de livros" são obras que, coincidentemente, também se tornaram filmes de grande bilheteria, conforme as citadas anteriormente por Matteus. Porém *isso* é literatura?

[71] À época, agosto de 2018, a filha mais velha de M. já estava na Universidade.

Ao tratar de literatura e leitura na cultura letrada, a professora Márcia Abreu apreende alguns estereótipos que circundam o ideal de um *bom* leitor da literatura (no singular, obviamente), os quais reforçam o discurso engessado sobre o que deva ser literatura. A autora aponta para a construção do cânone a partir da imprensa e do papel de juízes na classificação e premiação de obras que deveriam ser prestigiadas acima dos demais tipos de produção textual. Também as listas de livros que *devam ser lidos até tal idade...* ou *dez livros para ler antes de morrer,* os *melhores livros do século* (e estas listas são infinitas!) contribuem para a construção de um sentimento de vergonha e embaraço ao leitor caso ainda não tenha lido as obras prestigiadas, como a lista elaborada por Bloom no início da década de 1990[72]. Segundo Abreu:

> Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar ideias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O Alquimista*. (ABREU, 2006, 19)

Este perfil de leitor diz mais sobre o que se aprende na escola, sobre o que dizer acerca de determinados autores e determinadas obras, do que o que se sente enquanto leitor diante da obra lida. Trata-se da representação institucionalizada. Neste sentido, a imagem social se constitui apenas por formas de representação discursivas legitimadas. F., ao reconstruir sua própria imagem social, apoia-se em preceitos tradicionais e canônicos do que se espera para um sujeito formado em Letras. No limite, poderíamos adiantar que o trecho analisado anteriormente permite supor que F. responde ao interlocutor com a função de buscar validação no campo literário: *mesmo que* tenha se emocionado mais com a Saga Crepúsculo do que com os livros que teve acesso a partir da Universidade.

Por sua vez, M. apresenta leituras feitas por estudantes do ensino fundamental e afirma que eles leem muitas obras, assim como sua filha tinha muitos livros que "gostava de ler", porém, ao serem questionados sobre a inserção de *tais* livros na Literatura, os sujeitos não consideravam pertinente esta avaliação. Isso porque, *A Cabana*, *A culpa é das estrelas*, *Senhor dos Anéis* ou *Nárnia* são considerados gêneros literários menores (ou nem sequer

[72] Professor da Universidade Yale, Harold Bloom, em 1994, delimitou qual seria o cânone da literatura ocidental. Como resultado, a lista criada por Bloom causou alvoroço nos centros de pesquisa que passavam a integrar os movimentos de resistência sobre o fazer literário, porque simplesmente evidenciava a *hegemonia do cânone* na escolha dos autores, nos tipos de personagens e nos contextos sociais a partir de perfis bastante limitados.

literários) diante de livros consagrados, produzidos por Vinícius de Moraes, Machado de Assis ou Clarice Lispector. Os romances "bobos" ou "simples demais" não podem ser colocados no mesmo balaio ocupados pela literatura "séria".

Discursivamente, nota-se aqui como a diferenciação feita na imagem social de leitor/obra se constitui na referência ao objeto literário. Enquanto a obra considerada pouco legitimada, principalmente pela instituição escolar, é referenciada apenas pelo título, a obra literária legitimada é referenciada por meio de sua autoria. Até mesmo o poeta "bebão", Vinícius de Moraes, é retomado por seu nome e não pelo título de seu livro. O uso da metonímia como recurso referencial nestes últimos exemplos parece cumprir o papel de reforçar a legitimação de determinadas obras, cuja autoria per si autoriza a opinião sobre o que seja *boa* literatura. Ler Machado, Clarice ou Vinícius é estar inserido na literatura, ou seja, é ser leitor literário, independentemente de qual seja o livro escrito por eles (e aqui poderíamos discutir a qualidade de uma obra específica, o período em que foi escrita, entre tantos outros fatores estéticos do objeto literário isoladamente), ainda que esse tipo de leitura não seja compreensível, interessante ou emocionante ao sujeito.

> As HQs, mangás, fazem muito parte da minha biblioteca literária já lida. Tem um grande volume dentro. É uma literatura que eu tive acesso desde pequeno pelo meu irmão, porque ele comprava. Ele gostava, juntava uns troquinhos aqui e ali, minha mãe dava uns mangás e HQs para ele, ia juntando em casa e essas foram as HQs que fui lendo. Era o que tinha em casa. A gente dividia quarto, então estava no meu alcance. Era só estender a mãozinha. Eu era muito curioso, fuçava em tudo dentro de casa, e um dia fucei nos livros, achei legal os desenhos e fui lendo os mangás. Meus primeiros mangás foram os do Dragon Ball Z. Primeira edição. Velho, velho. O coitado estava esfarelado já. Tinha um que tinha perdido até as capas já. Foi os meus primeiros contatos com a literatura. *Eu lembro que li 30 mangás em uma semana*. Eu devorava os mangás. Foi o meu primeiro contato com literatura e já foi não canônica. Já é um *privilégio*. Para mim, eu vejo assim. Não foi uma coisa que eu *tive que ir para o colégio e daí a professora passa "Senhora", "Iracema", "Dom Casmurro" para a gente ler*. Muitas vezes, a gente não gosta, né? Convenhamos que ninguém é obrigado a gostar. Mas eu já tive esse contato assim com a HQ, mangá, anime. Foi a *porta de abertura* e é o contato maior que eu tenho até hoje (Rafael em entrevista para a pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Rafael é um dos sujeitos entrevistados que declara ter menos afinidade com literatura e mais com linguística no interior do curso de Letras. Nesse sentido, é importante observar como o discurso elaborado por ele se afasta de um olhar mais apaixonado para determinadas obras ou autores e traz uma reflexão mais distanciada sobre o objeto literário. No excerto acima, nota-se como a visão de *bom leitor* de literatura (ABREU, 2006) não é valorizada no

discurso de Rafael; ao responder à questão "Qual tipo de literatura você *gosta* de ler?", o sujeito se preocupa menos com os padrões enquadrados por determinadas instituições (como a escola, a imprensa ou os júris literários, por exemplo), e formula seu gosto a partir de um gênero literário considerado pouco legitimado pelos pares. Embora seja comum que o primeiro acesso ao literário ocorra por meio desse tipo de leitura (gibis, histórias em quadrinhos, mangás), como nos narrou Bruno ao recordar os gibis da Turma da Mônica, Rafael relata que essa porta de abertura ainda é o "contato maior" que possui com a literatura até os dias de hoje. O seu gosto por este gênero literário é reforçado como algo pessoal e que independe de uma motivação externa (não é algo obrigatório ou escolarizado, como as demais obras que cita) e da formação universitária em que se insere.

A imagem de leitor constituída pelo enunciador desconstrói a expectativa social tradicionalmente esperada no interior de uma sociedade letrada, principalmente por se tratar de um sujeito em formação na área de Letras. Neste sentido, a imagem social de leitor não se preocupa em ser constituída por representações legitimadas por formas já canonizadas, mas esboça orgulho por fugir desse padrão ("Foi o meu primeiro contato com literatura e já foi não canônica[73]. *Já é um privilégio*. Para mim, eu vejo assim."). Rafael se sente privilegiado ao poder desfrutar de um tipo de leitura literária que faz sentido para si, da qual ele se sente parte e traz representações afetivas para o sujeito (como a revista que pegava ao esticar a mãozinha, o objeto que pertencia ao irmão mais velho, as capas envelhecidas lembradas com carinho). Essa representação é marcada pela contraposição frente ao objeto literário que não o representa e que é imposto institucional e socialmente de modo tardio. Ao afirmar que lemos obras que muitas vezes não gostamos e que "Convenhamos que *ninguém é obrigado* a gostar.", Rafael não se embaraça e nem se envergonha de estar fora das listas produzidas que determinam quem é (ou não) um *bom* leitor de *boa* literatura. O enunciador zela pelo direito à literatura que lhe apeteça, formando uma imagem contraposta à criada por F.

> Eu lia *best seller*. Eu gostava de ler Harry Potter, Crepúsculo, Percy Jackson. Eu lia Dan Brown, Código da Vinci, toda a trilogia do Robert Langdon. *Apaixonado*. Eu gostava de ler coisas que fossem interessantes, inteligentes, sagazes. *Eu lia, lia com vontade.* (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)

[73] Novamente, é essencial retomar que a entrevista realizada com Rafael em 2018 trazia, no roteiro, o uso do termo "literaturas não-canônicas".

Assim como Rafael, a posição de Felipe ao elencar leituras realizadas antes da universidade também se dá por meio da quebra de expectativa. Ao afirmar que lia "best seller" e classificar as obras como "interessantes, inteligentes, sagazes", o enunciador demonstra pouca (ou nenhuma) preocupação com a imagem de *bom* leitor ou *boa* literatura constituída tradicionalmente em determinados espaços sociais. A própria imagem está em disputa e ambos colocam em discussão o espaço de valorização de algo que diz sobre si "Apaixonado", afirma Felipe. A própria repetição do verbo ler retorna neste trecho, de forma positiva ("Eu lia, lia com vontade"). "Eu lembro que li 30 mangás em uma semana. Eu devorava os mangás", relatou Rafael. Em disputa no campo literário, os sujeitos enunciam o gosto literário a partir de critérios estabelecidos por outras condições sociais. Afinal, há algo que perpassa essa literatura *boba, inteligente, apaixonante, romantiquinha* e atrai jovens para as práticas literárias, ainda que muitos, conforme enfatiza M., afirmem que essa produção não seja literatura *de verdade*.

4.2. A literatura como objeto em disputa

Uma das questões que circunscrevem nossa discussão até esse momento é: afinal, como chegamos ao ponto de aceitar, no campo institucional universitário, que discursos de valorização de produtos literários produzidos à margem do cânone tradicionalmente constituído ocupassem espaço formativo em cursos de Letras? Michel Foucault (2008) afirma que as relações internas da sociedade se estruturam de modo a *definir a cultura* existente dentro dela. Encontramos tais relações ao colocar em movimento os discursos constituídos em determinado recorte histórico, de tempo e espaço, no qual identificamos *formações discursivas* específicas construindo *campos*, nos quais se permite produzir alguns discursos e não outros, por exemplo. Há pouco apresentamos a imagem de campo literário, mencionada por Bourdieu (2007), segundo a qual diferentes agentes sociais disputam pela apropriação de bens culturais não apenas a partir de determinada estética literária, mas por suas posições políticas, econômicas ideológicas e de classe. Bourdieu realiza uma leitura atenta de Foucault e filia-se a muitas ideias deste; por esta razão, não é aleatória a referência ao termo empregado por ambos sujeitos. Por meio do trabalho de analistas do discurso de corrente francesa, compreendemos a constituição do discurso enquanto *mecanismo de poder* nas relações humanas, relações mantidas por

meio de *jogos* e *lutas* por poder. *Poder*, no interior de nossa pesquisa, pode ser definido desta maneira:

> Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o *jogo* que, através de *lutas e afrontamentos* incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou contrários, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as *estratégias* em que se originam e cujo esboço geral ou *cristalização institucional* toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, 88-89), grifos nossos.

O trecho denso em que Foucault (1988) define *poder* nos impele a reler e a repensar quais sejam os mecanismos de força, luta e disputa aventados pelo autor. No interior desse jogo discursivo, Foucault conseguiu analisar muito bem o papel das instituições na construção e na consolidação de regras e no aparelhamento dos sujeitos, o que nos permite utilizar de tais mecanismos em outros contextos específicos de formação e institucionalização, como, por exemplo, para avaliar a formação literária no campo brasileiro. As relações de transformação, reforço, inversão fazem parte do contínuo embate existente no *território contestado*, esse ambiente insólito no qual as estratégias de cristalização e tentativas de quebra das hegemonias se chocam.

Regina Dalcastagnè cunhou o termo "território contestado" para se referir ao campo da literatura brasileira moderna. Segundo a autora, como vimos, o território contestado da literatura nacional se constitui nas brechas da estrutura social e não remete apenas aos sujeitos ausentes, mas também à forma como tal ausência deixou de se tornar visível ao público leitor. Quando se observa o mapeamento realizado por Dalcastagnè (2012) acerca da produção literária ocorrida entre 1990 e 2004, tendo como ponto de partida a pluralidade do gênero romance, chama a atenção o desaparecimento de determinados grupos sociais[74] em funções como personagem, narrador, leitor e autor. A autora atesta que:

> Se negros e pobres apareciam pouco como personagens, como produtores literários eles são quase inexistentes. A partir dessas ausências, foram-se constatando outras, entre as personagens mesmo – das crianças, dos velhos, dos homossexuais, dos deficientes físicos e até das mulheres. Se eles estão pouco presentes no romance atual, são ainda mais reduzidas suas chances de terem voz ali dentro. Os lugares de fala no interior da narrativa também são

[74] Os dois grandes grupos que determinaram o início do projeto de Dalcastagnè foram o dos pobres e o dos negros.

> monopolizados pelos homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos, de classe média... (DALCASTAGNÈ, 2012, 148)

O apagamento de determinados grupos no interior do *território contestado* da literatura, seja ocupando função no interior dos objetos literários ou função como produtor ou consumidor de literatura, é alvo de disputa e revela características específicas sobre a sociedade em que os discursos formativos de universidades federais são inseridos.

Apesar de sabermos que os direitos humanos, entre eles o direto à vida, à alimentação, à moradia, à saúde etc., são contemplados somente por uma pequena parcela dos cidadãos – principalmente no Brasil – a desigualdade social, que por si só é um fator excludente, não impediu que nas últimas décadas, junto à luta por democracia, houvesse um amplo processo de constituição de movimentos sociais de grupos minoritários em busca de espaço na sociedade. J., vinda de Guiné-Bissau, revela que tem muita dificuldade com as aulas de literatura porque não adquiriu o hábito precoce da leitura em seu país. Em casa, não havia estímulo à leitura literária e, na escola, não havia aulas de literatura. Ao longo da entrevista, J. não produziu nenhum enunciado sobre sua relação com literatura prévia à ida para a Unilab. Para a estudante, deparar-se com o objeto literário e o estudo sobre ele apenas na universidade é "um *milagre*", mas também é desafiador, porque, além de, no Brasil, J. não estar inserida em sua cultura de origem, ainda há o estranhamento por não compreender os sentidos múltiplos a que o produto literário oferece acesso.

Por essa razão, a estudante revela ser muito mais interessada por linguística do que por literatura, sendo esta característica similar à de Rafael. Ao longo da entrevista, sua posição foi resistente para afirmar algum tipo de obra que gostava ou autor/autora com quem se identificava mais. Aos poucos, compreendi que ela lia pouco, mas gostava de algumas produções. Perguntei o que ela gostou mais daquilo que havia conhecido.

> Não tenho [não tenho ninguém que goste mais], mas o que eu gostei muito é sobre autores… Acho que falei aquele dia da Chimamanda, que ela fala sobre uma *história única*. Ela mostra como é a África, como as pessoas acham que é um país. Eu gosto, mas só que não tenho o livro. A professora que indicou o nome dela e eu coloquei no Youtube e assisti a videoaula completa, só que não tenho acesso ao livro. Mas *eu gostei*. Posso dizer que é uma das primeiras coisas que assisti no primeiro semestre e *fica na minha cabeça até hoje*. (J. em entrevista à pesquisadora, segunda parte, em 21 de abril de 2020)

O enunciado inicia com a negativa "Não tenho", não tenho o que gostei mais, J. afirma. Em seguida há uma pausa, marcada por reticências. Então ela lembra de um trecho da conversa que tivemos no primeiro dia da entrevista (ocorrida em 16 de abril de 2020), na qual havia comentado sobre Chimamanda. No trecho acima, evidencia-se a importância da leitura enquanto elemento cultural para J. "O perigo de uma história única", de Chimamanda Ngozie Adichie, é uma palestra realizada pela escritora nigeriana, na qual Chimamanda discute a importância de oferecer diferentes referências para a construção da imagem de um povo, principalmente por meio de narrativas. Um dos exemplos que apresenta é o fato de que, escritora desde criança, Chimamanda sempre representava os sujeitos que lia/ouvia a partir de seus livros de referência. Assim, mesmo morando na Nigéria, notou que seus personagens eram jovens, brancos, de olhos azuis e loiros. Compreender o distanciamento que essas referências trazem para a constituição da própria identidade e da autoestima de um povo – o perigo da história única, consoante define – é urgente no campo literário e social como um todo.

J. é tocada pela identidade, dado que também representa um país africano enquanto imigrante em outro continente. Quando afirma que *"Ela [Chimamanda] mostra como é a África, como as pessoas acham que é um país."*, mais do que se posicionar enquanto sujeito que se dispõe a conhecer a cultura do outro, a enunciadora também tece críticas sobre ser necessário que a própria cultura e suas singularidades sejam consideradas e respeitadas. O fato de as pessoas acharem que a África é um país deve ser um erro recorrente ouvido por J., que retoma esse trecho da fala de Chimamanda como argumento relevante para pensar as diferentes *texturas* e *camadas* existentes no território africano, se quisermos tomar emprestados termos usados por Edward W. Said (2017), quem muito bem tratou dessa dificuldade de se analisar os espaços situados fora do eixo Ocidental.

Outro ponto que nos chama atenção na construção do enunciado de J. é o fato de que o sujeito reforça por duas ocasiões que não *possui* o livro – apenas assistiu a palestra pela internet. A dificuldade de acesso é uma das lutas estabelecidas no campo literário, conforme apontamos anteriormente, ao tratar, inclusive, da imagem de *boa* literatura por meio do fetiche pela obra literária escrita e a apropriação do livro como bem cultural em sua materialidade. No caso dela, esse ponto se agrava, porque sua relação com o objeto literário começa a ser construída tardiamente, na idade adulta, – ou assim ela a compreende. Desse modo, ao reforçar em seu discurso que não tem o livro, surge diante de nós duas possibilidades analíticas; a primeira sugestão é acreditar que o acesso à obra escrita facilitaria

a retomada das ideias de Chimamanda e, provavelmente, impeliria J. a recuperar e a reler outras vezes o livro para compreender mais os argumentos da autora que ela gostou e que não saem de sua cabeça até hoje. Esse primeiro movimento ajuda a construir uma imagem de leitora crítica para J., pois o acesso à obra não se dá apenas como fruição, sendo objeto meio para que se reelabore alguns pensamentos sobre si, sobre o outro e/ou sobre a sociedade em que se está inserido. Uma outra possibilidade, porém, é a de que J. considere que, ao afirmar e reafirmar que não tem o livro, esteja respondendo a uma expectativa não enunciada pelo interlocutor. Isto é, ao afirmar que há dois suportes para o texto elaborado por Chimamanda – a palestra em formato audiovisual e o livro –, e sendo questionada sobre o que mais gostou sobre literatura, a estudante opte por construir uma resposta que considere o livro como o suporte oficial para o objeto literário, conforme é tradicional e socialmente aceito. *"Eu não tenho o livro"* é uma forma de constatar que, talvez, por só haver acessado a obra por um suporte multimídia, a obra se torne inferior àquela publicada de forma escrita.

A aluna afirma que tem muita dificuldade com literatura, porém a fala da escritora "*fica na minha cabeça até hoje*." O enunciado destacado chama a atenção porque, ao longo da entrevista, o sujeito interrompeu seu discurso várias vezes para buscar no computador (em pastas privadas ou em sites na internet) por referências utilizadas em leituras de aula, trabalhos ou alguma atividade literária externa à universidade. Percebe-se que havia dificuldade para gravar títulos de obras ou nomes de autores e autoras, mesmo que o referente tivesse sido visto poucas semanas antes. Esse tipo de esquecimento pode derivar do nervosismo diante do interlocutor e/ou da produção discursiva específica, embora também possa revelar que não haja tanta ligação do sujeito com o objeto literário e a literatura. De todo modo, até esse momento parece frágil o escopo analítico para chegarmos a alguma conclusão definitiva sobre J. O que nos importa, especificamente sobre o enunciado acima, é analisar a forma como ela elabora seu discurso a partir de todas as referências (cita parcialmente o título; o meio de acesso; o nome da autora). Mais do que esses elementos, J. afirma ser "*uma das primeiras coisas que assisti* no primeiro semestre e *fica na minha cabeça até hoje*."; o reforço positivo, ter mantido na memória e pensar sobre o assunto até os dias atuais, nos faz acender uma luz sobre a importância do que há na literatura dessa autora para que J., embora afirme que possua dificuldade na forma e no acesso ao suporte literário, sinta-se atraída por ela. Também esse reforço positivo contrasta com a negativa que inicia seu enunciado ("Não tenho..."), pois mostra que além de lembrar de algo, com riqueza de

detalhes, essa memória é recuperada de um período bastante distante e está em plena elaboração *("Eu gosto... eu gostei... fica na minha cabeça até hoje"*).

Ainda na seara sobre identidade, M. trata da questão do feminismo. A questionei se na Unipampa eles eram estimulados ao contato com literatura escrita por mulheres. Ela citou a obra memorialista "Infiel" e algumas outras figuras.

> A gente trabalhou também o livro dela [da autora de "Infiel"]. Na verdade, *ela é uma guerreira* por tudo o que ela passou. Infiel, porque ela largou, na verdade, a religião dela, né? Ela teve que ir embora e não viu mais a família. O pai não quis saber mais dela. Ela não acreditava naquilo ali. Ela passou por muitas coisas. A gente também olhou um filme nas aulas de literatura memorialista, "Osama". É uma menina afegã e mostra como é a vida de uma mulher naquele país. A mulher não pode sair sozinha na rua, nem para comprar nada. Só pode sair se tiver um homem junto com ela. Então, a mãe resolve conversar com ela e cortar o cabelo dela bem curtinho, para parecer um menino, para a mãe poder trabalhar, porque a mãe é médica. E ela vai com a mãe e começa a ser respeitada, porque tem um filho homem. Aí, chega uma determinada época que a Al-Qaeda começa a recrutar pessoas para o exercício e levam ele. Quando levam Osama, que na verdade é uma menina, sofre um castigo que fica pendurada e, aí, desce a menstruação dela. Então, ela é julgada… *Nem vou te falar para tu procurar e olhar*. É muito bom o filme, porque *mostra a realidade de como é a mulher lá no Afeganistão*. É bem interessante. *Choca a gente, mas é uma realidade*. Tem inúmeras outras obras que a gente trabalhou. Ah, a professora V., da História da literatura brasileira (...) Ela trouxe da biblioteca dela uns livros da *literatura moderna* e mandou a gente escolher. Eu escolhi o *"Sanga menor".* (...) *A gente leu "Iracema" também.* Nunca vou esquecer da Iracema, porque só me vem aquele bicho gritando "Iraceema" (risos). Então, a gente fazia o diário de leitura e colocava *"Eu gostei de tal livro. Eu não concordo com tal coisa"*, mas ela queria que a gente colocasse a *opinião da gente naquele diário*. Aí, ela recolhia e depois devolvia novamente o diário. *Depois, sugeria outras leituras além das que a gente já tinha feito. (Eu gosto muito, sou apaixonada pelo Graciliano Ramos. Gosto muito das obras dele)*. Então, a gente colocando no nosso diário e entregando para ela. Foi assim em Estudos da História da Literatura Brasileira I e II. Na I, a gente viu *"Dom Casmurro", "Iracema"*. Viu várias obras com ela. Nessa agora, na II, foi Clarice Lispector, foi Oswald de Andrade, foi Guimarães Rosa. Ela deu umas leituras bem legais, eu achei. *A Clarice não passa a mão em cima. Ela mostra a verdade nua e crua*. Nossa, a professora era bem exigente, mas valeu a pena.
>
> **P.:** Esse da Clarice que você falou que *ela não passa a mão*, o que te chamou atenção?
>
> **M.:** Não lembro agora do conto que ela deu para a gente. Deixa eu ver se lembro. *Talvez você me ajude a lembrar aí.* Um rapaz morreu com sete tiros… Não, doze tiros. Não me lembro com quantos tiros. E aí, a empregada estava contando… A pessoa estava dizendo "Graças a Deus que morreu, porque era um bandido", coisa e tal. O jornal mostrava… Sei que foi um crime que aconteceu não me lembro em que cidade… Agora me deu um branco do conto. (...) Não sei se era a Clarice que trocava cartas. A do

> "Mineirinho"? É a do "Minerinho". A *Clarice diz que todos nós temos lamas. É muita coisa escondida. Tu acha que vai ser tudo bonitinho, amorzinho perfeito, só que não é amorzinho perfeito. Ela vai lá e mostra.* Esse conto do "Mineirinho" foi um assaltante de taxista, que assaltava e matava os taxistas. Não sei se foi em São Paulo. Era um conto intimista. *Mas eu gosto mais do Rubem Fonseca*. Do "Passeio noturno", que eu descobri depois que teve o 2. É uma coisa que choca, quando tu lê dentro da sala. Ela [a professora Vera] faz assim… Começa com ela, aí os alunos vão lendo em voz alta os textos e tem uns textos que choca pela violência. É uma violência que para aquela época… É um psicopata, na verdade, que ouve o barulho dos ossos quebrando e aquela coisa toda. Então, tu vai te chocando. Depois, "Outra noite de natal", que fala muito em sexo, que estupra a menina no sofá, que levanta. Só que está mostrando também aquele contexto de onde ele veio: pobre, miserável, não teve educação, todo aquele contexto social por trás daquela violência toda que existe. A gente só quer dizer "Bandido bom é bandido morto". Mas até onde aquele bandido teve base para poder ter escolha… Não teve escolha, na verdade, para sair daquele contexto em que ele foi inserido. Então, o que ele se tornou devido às condições totalmente desfavoráveis em comparação à outra pessoa que tem acesso à educação, à cultura, à escola, acesso a tudo. Na verdade, faz aquele paralelo de antigamente como eram aqueles contos e como é agora para ti ver que não muda muita coisa. *Choca de a gente ler, mas não muda muita coisa.* Se for parar para olhar, continua a mesma coisa. Então…*Ah, me lembrei do conto da Clarice, é "O beijo da estátua".* Um menino que foi beber água e teve seu primeiro beijo. Sentiu aquela sexualidade florescer… Estava junto com a menina que era ciumenta, a namorada dele. Ih, eu misturei tudo agora (M. em entrevista para a pesquisadora em 10 de agosto de 2018)

Dentre os livros citados por M., a maioria é leitura obrigatória vinculada à Universidade. Cita autores canônicos como José de Alencar, Graciliano Ramos, Machado de Assis, Oswald de Andrade, Guimarães Rosa, Rubem Fonseca e Clarice Lispector. Com essa última, a relação se constrói de forma ambígua, porque apesar de dizer que não gosta muito de Clarice (prefere Rubem Fonseca), a autora *mexe* com nossa enunciadora e a choca muitas vezes. O enunciado "*Clarice diz que todos nós temos lamas. É muita coisa escondida. Tu acha que vai ser tudo bonitinho, amorzinho perfeito, só que não é amorzinho perfeito. Ela vai lá e mostra."* se aproxima de um enunciado anterior, "É bem interessante. *Choca a gente, mas é uma realidade*.", ainda que o valor dado a cada uma das obras tenha sido diferente. A realidade que agrada, mesmo ao causar choque, é a que se encontra mais distante da enunciadora, escrita por uma autora afegã. Além disso, nada é dito sobre Cíntia Lacroix, autora brasileira de *Sanga Menor*, cuja obra é simplesmente citada. Quando a instigo para que volte a falar de Clarice, M. tem dificuldade, inclusive, de recuperar elementos específicos da obra: as voltas que dá para nos recontar a história dos contos (*Mineirinho, O Beijo da estátua*) demostram a dificuldade de assimilá-los, em determinada medida.

A pergunta que fomenta os enunciados produzidos por M. tem origem na questão do feminismo, citando Ayaan Hirsi Ali, Osama (o filme), Clarice Lispector e Cíntia Lacroix, e se desdobra em uma abordagem sobre violência e periferia. A questão do gênero está ligada a obras que demonstram a violência vivenciada pela mulher em diferentes espaços e em diferentes contextos sociais, "ela é uma guerreira", "ela é julgada", "ela choca a gente" ou a mulher que só é respeitada após "ter" um filho homem são fragmentos de enunciados elaborados por M. que evidenciam como a discussão sobre o feminismo está delimitado por condições históricas, ideológicas e sociais que são possibilitadas à mulher e marcam sua luta também no espaço literário.

Quando começa a contextualizar as situações e deixa de tratá-las como fato isolado, a visão de mundo da enunciadora se transforma "A gente só quer dizer *'Bandido bom é bandido morto'.* Mas até onde aquele bandido teve base para poder ter escolha... Não teve escolha (...) se tornou *devido às condições totalmente desfavoráveis* em comparação a outra pessoa que tem acesso à educação, à cultura, à escola, acesso a tudo.", ela afirma. Esse tipo de transformação que envolve o social é uma das características da literatura. Segundo Compagnon:

> A literatura *desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia* mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. (...) Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2012, 64 [grifos nossos]).

Ainda que seja uma visão bastante romântica sobre a função da literatura, Compagnon (2012) nos apresenta possibilidades de mudança constituídas a partir do contato com o objeto literário. Ainda quando tratamos do campo universitário, analisamos o discurso de F. em que afirmou que a sua visão sobre os povos indígenas foi alterada pelas relações estabelecidas no interior da Universidade – pela professora que amava os indígenas e a fez compreender o outro lado de uma história que, infelizmente, seus pais não conheciam. O literário fez parte desse movimento de mudança também para F., já que a leitura de literatura indígena fomentou o entendimento e ampliou sua compreensão de mundo, segundo a enunciadora. Sabe-se que nem sempre o literário será "bonitinho, amorzinho perfeito", e o choque é o resultado que provoca a mudança "Choca a gente de ler, mas não muda muita coisa [em relação ao tempo atual].", relata M. O desnorteamento, apontado pelo estudioso, diz respeito à facilidade de a linguagem literária construir laços emotivos e empáticos entre obra e leitor. O discurso de M.

está marcado por essas relações de choque, encantamento e transformação: a memória constituída a partir da questão "você costuma ler muitas autoras?" a faz citar determinadas obras e, em seguida, resumidamente apresentar seus enredos. De modo geral, as obras elaboradas por mulheres estão ligadas a processos de choque, violência (simbólica ou física) e admiração. Das obras que são mencionadas, apenas Clarice trazia protagonistas masculinos nos dois contos por ela apresentados. Há dificuldade para lembrar com exatidão dos contos e do enredo das obras de Clarice, mas um comentário sobre a autora aparece no meio da construção "A Clarice diz que todos nós temos lamas." Não sabemos se a Clarice narradora diz isso em seus contos ou se a Clarice autora/mulher afirma isso sobre os sujeitos do mundo fora de sua obra. A memória surgiu e M. achou pertinente trazê-la para justificar a dificuldade de ler Clarice (parece amorzinho, mas não é). A relação conflituosa de M. com Clarice nos chama atenção porque citar Clarice desorienta o discurso de M., até então, aparentemente, bastante controlado.

Ao contar a história de Osama, por exemplo, M. narra o modo como a garota teve seu cabelo cortado pela mãe para que figurasse como menino e facilitasse a vida social de ambas em uma sociedade duramente machista. Para isso, inclusive, constrói um dos enunciados tratando Osama pelo pronome masculino "Aí, chega uma determinada época que a Al-Qaeda começa a recrutar pessoas para o exercício e levam *ele*." O que parece um desvio (o uso do "ele" no lugar de "ela"), é prontamente esclarecido por M.: "Quando levam Osama, *que na verdade é uma menina(...)*". Essa construção reforça o controle sobre a narrativa e sobre o objeto literário que M. possui e o modo como reconstrói o enredo para provocar interesse em seu interlocutor. Com Clarice, a dificuldade é dada de saída "Talvez você *me ajude* a lembrar.": ela confia ao interlocutor a reconstrução de uma memória discursiva que não é necessariamente compartilhada. O enredo de um conto da autora é narrado com muita insegurança, aos pedaços, sem que se possa compreender de fato qual a função dele para M. Então, em dois momentos ela constrói mecanismos para justificar essas falhas na memória "Agora me deu um branco do conto" e, adiante, "Mas eu *gosto mais do* Rubem Fonseca." Ao analisarmos esses trechos, é possível constatar como há um descontrole sobre o discurso elaborado, mesclando enunciados que denunciam a dificuldade de tratar determinado tema. Inclusive, essa constatação é feita por M. ao final do trecho, em que relembra o primeiro conto de Clarice, mescla a sua narrativa com um novo conto e termina por afirmar "Ih, eu misturei tudo agora."

Em outro momento da entrevista, M. conta sobre Vera Duarte, uma autora cabo-verdiana que visitou a Unipampa um dia antes de nossa conversa, e tece alguns comentários sobre a produção literária da autora.

> Ela *fala bastante sobre o empoderamento feminino*, fala sobre a questão do surgimento da mulher cabo-verdiana, a questão da colonização portuguesa mesmo. É um país muito novo, de certa forma, se comparado ao Brasil. A questão toda da independência, dos costumes europeus que não estão em consonância com a cultura deles. Foram grudados esses costumes neles e eles têm que se desgrudar desses costumes. *É bem interessante. É forte*. Ela relata questões de estupro, até por parentes. *"Quem se julga nessa sala?"* É uma crônica que ela fala sobre uma jovem que para num tribunal, cujo crime dela foi matar o pai a facadas, porque ele a estuprou e ela engravidou do próprio pai. *Faz ideia do peso que é?* É uma literatura *bem pesada*. Ela *não polpa detalhes*. Ao mesmo tempo ela usa todo um rebuscado de escrita. *Para desviar, ela é muito direta* no que ela fala, entendeu? Mas é muito interessante.
>
> **P.:** Escrita rebuscada que você diz é na *forma*?
>
> É uma maneira rebuscada de escrever. *Não é tão direta, mas, ao mesmo tempo, é direta*. É uma coisa incrível. Eu acho que é fundamental. (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

A questão do feminino volta a ser enunciada por meio da violência e da dificuldade em ser mulher na sociedade. Aqui, outro aspecto que nos chama a atenção é o modo como M. tece comentários sobre a forma escrita de Vera Duarte. "Para desviar, ela é muito direta... *entendeu*?". Quando peço para ela reformular, ela diz "Não é tão direta, mas ao mesmo tempo é direta.". Recortando um trecho aleatório da obra de Duarte, é possível compreender esse jogo (direta/indireta) citado por M., afinal, é característica da autora brincar com as imagens opostas na forma de sua escrita.

> O escuro é perfeito – porém não; de vez em quando os horizontes iluminam-se, mas súbito tudo recai nas trevas momentaneamente dissipadas pelo relâmpago que aparecera, como para fazer mais sensível a escuridão. Um som longínquo – lúgubre – inimitável – interrompe o silêncio do espaço: é o trovão que ruge ao longe.
>
> Oh! A noite é medonha!
>
> (DUARTE, Vera. Primeiro Sonho. In: A Matriarca Uma Estória de Mestiçagens. Portugal: Livraria Pedro Cardoso, 2017, p. 23).

Voltando ao trecho anterior, em que M. descreve o trabalho literário de Vera Duarte, de que lembramos? "*Clarice diz que todos nós temos lamas. É muita coisa escondida. Tu acha que vai ser tudo bonitinho, amorzinho perfeito, só que não é amorzinho perfeito. Ela vai*

lá e mostra". Em boa medida, a escritora cabo-verdiana, Vera Duarte, e a brasileira, Clarice Lispector, constroem o literário de modo similar para M. "É uma literatura *bem pesada.* Ela *não polpa detalhes*.", M. declara sobre Duarte. Com Vera, no entanto, parece haver maior empatia do que com Clarice; desdobrados os enunciados produzidos por M., confirma-se a hipótese de que o discurso constituído sobre o posicionamento feminino parece ser mais tolerável à distância. De perto, os conflitos são outros.

> O que eu descobri na faculdade, principalmente pela A., é o poder do feminino. Você conheceu a professora A.? (...) A A. é incrível. Quando ela começou a dar aula de literatura… Ela *ama autoras femininas.* Noventa e nove por cento são de autoras. A gente leu muito Clarice, Raquel de Queiroz, Lígia Fagundes. Agora estou fazendo uma eletiva com a A. também de *literatura e gênero*, essa questão de autoras. Eu me apaixonei pela Clarice Lispector. Nossa, estou *apaixonado*. Eu até fiz uma apresentação para a faculdade de uma das obras dela. Muito se fala de obras canônicas, mas é *sempre patriarcal*, a visão do homem, escrito por homens, onde as mulheres *não têm papéis tão importantes*. É sempre a mocinha em perigo… Então, com a A. eu pude ver o outro lado. *Conceição Evaristo*. São nomes que não tive acesso antes da faculdade. Tive aquele senso comum que todo mundo conhecia: Machado de Assis, Fernando Pessoa, José de Alencar, Graciliano Ramos. O que é padrão e todo mundo conhece. Agora, essas autoras, não. Um livro que eu também adorei ler, *que é muito pesado, foi Quarto de Despejo, da Carolina de Jesus.* São *mulheres guerreiras, fortes, negras*. É um lado que eu não conhecia e que estou *adorando* ter acesso. (B em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

No discurso de Bruno, gênero e literatura cumprem função reparadora no sentido de oferecer aos sujeitos acesso à formação literária que extrapola o padrão "senso comum", aquilo que "todo mundo conhecia". Bruno não poupa adjetivos para caracterizar o que significa ter acesso a esse tipo de conhecimento: "estou apaixonado", "adorei ler", "estou adorando ter acesso". Diferentemente de M., que é mulher e portanto ocupa lugar de fala, reconhecimento e representatividade no que diz respeito às condições vivenciadas pela mulher e às dificuldades vivenciadas por outras mulheres ainda que estejam em diferentes espaços sociais, Bruno é uma figura masculina que analisa esse tipo de literatura não atravessado pelo olhar empático ("Faz ideia do peso que isso é?", nos pergunta M.), mas pelo olhar de revelação, do novo que se faz presente. O sujeito responsável por essa descoberta é mencionado de forma entusiasmada: "Você conheceu a professora A.? A A. é *incrível*.", afirma Bruno. O descobrimento figura em certa medida como uma revelação a que o sujeito teve acesso e ele marca esse ato nos verbos enunciados: "eu pude *ver* o outro lado", "eu não tive *acesso* antes", "é um lado que eu não *conhecia*".

Tal qual M., Bruno reforça que essas são mulheres guerreiras e fortes, mas acrescenta o adjetivo "negras" a essa classificação. No trecho acima, é interessante perceber como Bruno se sente feliz por descobrir esse outro lado que foge ao senso comum. Para isso, em primeiro lugar o enunciador cita algumas autoras, predominantemente conhecidas e legitimadas pelo cânone tradicional, como Clarice Lispector, Raquel de Queiroz e Lígia Fagundes Telles. Conceição Evaristo é lembrada após alguns comentários. Na sequência, ele aponta qual seria o lado oposto a elas, o lado em que o patriarcal domina, simbolizado por Machado de Assis, Fernando Pessoa, José de Alencar, Graciliano Ramos. O lado "padrão", que "todos" conhecem, não parece ser mais tão interessante a Bruno, posto que a professora permite que ele tenha acesso a um lado destinado a poucos. O outro lado da literatura, onde as mulheres, enfim, têm papel importante. Então, Bruno lembra outra autora e inclui à lista Carolina Maria de Jesus, comentando sobre como seu livro é pesado, mas ele adorou ler. Dessa forma, Bruno fecha um quadro sobre "gênero e literatura". O percurso discursivo de construção deste quadro revela que o lado padrão da literatura (ou o lado que é conhecido por *todos*) ainda organiza o enunciado de Bruno, já que, ao citar as autoras que classifica como "guerreiras, fortes e negras", ele começa elencando um trio de figuras já bastante consagradas no campo literário brasileiro e os outros nomes, Conceição e Carolina, são lembrados quase ocasionalmente. Embora afirme que essa outra literatura tenha provocado emoções e a considere forte e interessante, é possível perceber como o modo de Bruno listar os produtores de literatura ainda evoca uma filiação discursiva específica, mais vinculada ao lado padrão do que ao lado "recém-descoberto".

Tatiana afirmou em determinado ponto da entrevista que, durante o Ensino Médio, o acesso a obras como "O lobo da estepe" e "Madame Bovary" mudaram sua relação com a literatura, porém, atualmente ela compreendia que esse tipo de literatura não é mais "tão legal". Perguntei a ela o que seria considerado mais legal então:

> Literaturas onde tenham sujeitos que *eu me enxergue*. Acho que é isso que faz a diferença. Por exemplo, o romance de "Madame Bovary" acho que naquela época me impactou *porque eu me enxerguei*, sim, na Madame, minimamente, por aquele desconforto todo com o mundo. Ela era uma mulher muito perturbada, mas era perturbada, porque não estava contente com o mundo que ela era obrigada a habitar. Isso fez com que ela fizesse um monte de merda com ela mesma. Tanto que ela morre envenenada. Suicídio e pá. Hoje, muitas das questões que são contadas nesse livro, que eu já tive a oportunidade de *pensar duas vezes sobre elas, eu penso como muito problemáticas*. Várias das cenas que tem na "Madame Bovary", tipo a cena de ela indo se encontrar com um cara em uma casinha no meio do mato, que era o amante dela, que o médico não podia saber, eles estão lá juntos, ele

> quer beijar ela, ela foi até lá, mas ela não quer, ela rejeita, aquilo tudo, mas eles acabam ficando mesmo assim. Depois ela vai embora cheia de culpa. Aí, eu penso: *Será que uma mulher teria escrito aquela cena do mesmo jeito e teria colocado nessa personagem essas mesmas palavras e esses mesmos sentimentos?* Com certeza, não, porque era um cara escrevendo sobre as dores de uma mulher, sabe? Hoje, eu sou ciente que para você configurar um personagem feminino, você tem que entender minimamente como que funciona, senão seu personagem não vai ser verossímil, vai ser um personagem que você criou, porque é isso que *você entende sobre existir como mulher no mundo*.
> Então, hoje eu penso em "Madame Bovary" e penso "Nossa". Toda aquela história do julgamento do Flaubert, por exemplo, que o cara foi julgado porque ele escreveu um livro de uma mulher que era rebelde e isso era *péssimo exemplo para as mulheres da sociedade francesa daquela época*, tipo… Antes eu pensava nisso e falava "Nossa, a sociedade é muito ruim, porque julgaram o cara". Hoje, eu penso que o cara não estava fazendo uma coisa tão revolucionária assim, que simplesmente estava incomodado e que, além de estar incomodado, estava tomando para ele dores que não eram dele e colocando para fora do jeito que ele conseguiu. Massa, mas por que uma mulher não teve essa oportunidade na França daquela época?
> (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Definir o gosto pelo objeto literário a partir de *"literaturas onde tenham sujeitos que eu me enxergue"* significa buscar na literatura a representatividade. Ter a sua imagem representada na literatura significa mais do que ser exatamente reproduzido pela arte literária, carrega também o sentido de pertencimento ao campo. Segundo Raymond Williams (2007), o termo *representar* é descrito por meio de sentidos complexos ao longo do tempo, mas hoje em dia é amplamente entendido a partir do significado de ser a *imagem que representa algo/alguém que está ausente*, ainda que, de modo geral, esta definição esteja mais vinculada à construção de uma imagem política de representação. Nas artes e na literatura, em especial, a representação assumiu o sentido de *corporificação visual de algo*, ou seja, uma "reprodução exata" nos termos de Williams, produzindo a categoria de *arte representacional.* Os sujeitos entrevistados nos fazem discutir a constituição do termo representação por alguns momentos ao longo da pesquisa, porque a divisão do sentido em âmbitos político e artístico, realizadas nos estudos de Williams, aparenta ser arbitrária diante da construção de novos enunciados no interior do campo literário.

Um exemplo dessa disputa é o que aparece no discurso de Tatiana. Mesmo que o enunciado seja breve "*Literaturas onde tenham sujeitos que eu me enxergue.",* ele é carregado de informações sobre o sujeito e sobre suas posições diante do objeto literário. A relação com a literatura é feita a partir do conceito de representação e, conforme viemos apresentando, essa relação é atravessada por discursos ideológicos, políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, não é a arte pela arte que significa o "enxergar-se" no objeto

literário, ou seja, a representação fiel e exata de si naquilo que é lido, por exemplo, mas a forma como a arte é construída a partir de filiações discursivas que sejam minimamente compatíveis com as que Tatiana se identifica. Vale apontar como as condições do sujeito e seus posicionamentos a partir dos discursos com os quais se filia atuam no desdobramento e na (re)construção da própria identidade. No caso de Tatiana, o sujeito afirma que, antes, se *enxergava* na Madame [Bovary], porém atualmente, a partir da alteração de seus posicionamentos, ela rejeita a posição anterior – e, por consequência, talvez, a própria identidade anterior. A identidade é marcada por essas texturas do tempo e do espaço, nas quais se constroem sentidos impossíveis de ser totalmente descartados. Tatiana, ao retomar a obra de Flaubert, apresenta com riqueza de detalhes os trechos, diferentemente do que lhe ocorreu a citar passagens da aula de comarca amazônica na qual não se sentiu contemplada. A memória, nesse caso, refere-se a uma marca forte na constituição do sujeito – mesmo que ele a tenha superado.

> Por fim, encerrando a relação de mal-entendidos a serem evitados, a pesquisa não comunga de nenhuma noção ingênua da mimese literária – que a literatura deva servir como espelho da realidade, deva ser o retrato fiel do mundo circundante ou algo semelhante. *O problema que se aponta não é uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais*. A literatura é um artefato humano e, como todos os outros, participa de jogos de força dentro da sociedade. Essa invisibilização e esse silenciamento são politicamente relevantes, além de serem uma indicação do caráter excludente de nossa sociedade (e, dentro dela, de nosso campo literário). De resto, fica nossa constatação de que a literatura *não é neutra, não está acima de outros meios de representação*, como o cinema, o jornalismo ou a televisão, e *não é intocável*. Nossa posição diante do texto literário não é de reverência, mas de crítica. (DALCASTAGNÈ, 2021, p. 114)

O posicionamento de Dalcastagnè a despeito do campo literário diz muito sobre a noção de representatividade que comungamos também nesta investigação. Considera-se, aqui, que a representação diz respeito às lutas e aos jogos de força e poder que existem na sociedade e que são aparentemente neutralizados quando se produz literatura no Brasil. A necessária representação dos sujeitos diz menos a uma demanda de maior quantidade de discursos e mais sobre o fato de que esses discursos são historicamente ignorados. Antes de seguir com a análise do trecho sobre Madame Bovary, creio ser importante compreender a questão da representatividade conforme se apresenta ainda em outro enunciado de Tatiana:

> Enquanto eu estou lendo o livro da Carolina Maria de Jesus e queria muito *ter conhecido aquela mulher, conhecer mais sobre a literatura* dela diferente

> dos diários. Eu gosto muito do gênero epistolar, gosto muito de diários, porque sinto uma literatura muito próxima do autor-indivíduo, mas eu morro de vontade de ler um livro de poesia da Carolina, por exemplo. Enquanto aquele cara [T. compara Carolina e Guimarães Rosa] que está naquela situação hegemônica, canônica, que toda pessoa que venha a estudar literatura no Brasil vai ler, *eu não sinto mais o mínimo interesse.*
> Mas tudo isso aconteceu por quê? Por toda essa desconstrução e descolonização do pensamento, e da minha teoria de como enxergo tudo, que aconteceu dentro da UNILA (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Embora se conectem pelo gênero, ambas mulheres, a enunciadora é uma mulher branca, enquanto Carolina é uma mulher negra. O colorismo, nesse sentido, é um traço de representatividade que distanciaria Tatiana de Carolina no sentido de "reprodução exata", no significado artístico do termo representar, mas não impede que haja uma aproximação entre elas pela imagem política de "ser imagem que representa algo". Em determinado ponto da entrevista, Tatiana revela algumas dificuldades para compreender a realidade narrada por Carolina, dada a distância entre elas e o lugar de fala que cada uma ocupa. Para compreendê-la melhor, recorreu a uma ex-namorada, mulher negra, que também era estudante na Unila e vinha de uma favela de São Paulo, quem a ajudou a compreender parte do universo vivenciado por outros sujeitos como Carolina. O distanciamento na representação, então, não é dado apenas pela cor da pele, mas principalmente pelas relações sociais pautadas a partir desse critério – desigualdades sociais, falta de oportunidades, exclusão no mercado de trabalho etc.. Mesmo assim, essa distância e essas diferenças não foram impeditivas para que Tatiana identificasse Carolina como mais próxima de si (portanto, mais representativa) do que Guimarães Rosa.

Por outro lado, Matteus, homem negro, também consegue associar a figura de Carolina (Carol, como a chama às vezes ao longo da entrevista) à sua própria vivência e à sua própria representatividade.

> E aí, eu tive essa sensibilidade quando comecei a trabalhar com as pessoas em situação de rua. Foi uma bolsa de iniciação acadêmica que eu tive lá na UFC. Durante essa bolsa, eu também conheci a Carolina Maria de Jesus e juntei o útil ao agradável. Toda minha vida se voltou para a Carolina. Todo mundo até brinca, porque eu chamava ela de *Carol*. *Me sinto em uma intimidade com ela*. Acho que isso não é um problema. Acho que isso é muito lindo, de você ver essa intimidade que eu tenho para falar da obra dela, falar do jeito dela, né. Eu tive a oportunidade de organizar, na UFC, a I Jornada de Ações Negras, que foi uma ideia que a gente teve e eu chamei outros estudantes negros para compor. Era para gente organizar como se fosse uma semana universitária, mas *só dos estudantes negros* para que a gente possa saber o que um outro estudante negro está produzindo, para que

a gente possa alinhar nosso discurso, nosso pensamento, reflexão nas questões raciais dentro *daquela universidade que nos silencia a todo momento*, que não tem um espaço onde a gente possa se organizar e pensar sobre si. E aí, a gente organizou essa jornada de ações negras, que a gente chama de JAN.

A primeira homenageada foi a Carolina Maria de Jesus. Lógico que eu não ia deixar essa oportunidade passar. Eu tive a oportunidade *inenarrável* de apresentar a Carol para uma pessoa em situação de rua, um catador de materiais recicláveis, *assim como ela*. Ele foi convidado, porque também se candidatou a deputado estadual. Ele trabalha organizando as pessoas catadoras de material reciclável e ele virou uma referência dentro dessa população. E a gente convidou ele para participar de uma mesa que era justamente a mesa que apresentava a Carolina Maria de Jesus, falava sobre *O quarto de despejo*. Eu me emocionei muito, chorei muito. Vi que eu estava cada vez mais envolvido com a pesquisa sobre a Carolina, com a Carolina em si, *quando eu tive a oportunidade de falar sobre ela para uma pessoa que viveu coisas que eu não vivi, que viveu dores semelhantes a dela*. Se eu que *não passei o que ela passou, nem sou uma mulher, nem tenho filho* para sentir fome, sinto e sofro aquela dor que ela traz na literatura, o que dirá esse homem que passa por diversos outros problemas que eu não passo? Foi incrível a presença dele do meu lado, o momento que ele pediu para me dar um abraço, *porque eu apresentei uma referência na vida para ele*. Foi algo muito lindo.

Foi aí que eu me envolvi ainda mais com a Carolina, queria ter ela em todo canto. A gente fez com que a *Carolina fosse pintada no nosso bloco*. O bloco de literatura da UFC tem uma imagem linda dela. Só tudo vendo para crer como é lindo o desenho dela.

Figura 16 - MURAL DE CAROLINA DE JESUS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Fonte: Instagram UFC.

No trecho acima, vemos como Matteus discute a representatividade na obra de Carolina a partir de diferentes perspectivas. Uma é o impacto que a representação da obra causa em si, ainda que esteja em situação alheia à da autora (sem filhos passando fome, sem ser mulher, sem ter vivido as experiências que ela viveu); e a outra é o impacto que a representação causa em outros sujeitos semelhantes à Carolina, como o sujeito convidado a

participar da I JAN. A presença de uma pessoa que já esteve em situação de rua, no interior da universidade, compondo em uma mesa de discussão sobre a vivência dos negros e negras no interior da instituição, já é bastante atípico no campo universitário que se identifica comumente e nos remete à experiência narrada no Evento Escrituras del Cárcel na UBA. Quando essa figura, além de assumir a possibilidade de falar por si, se vê representado por uma obra literária – na apresentação do livro de Carolina – a transformação do espaço (que silencia as vivências dos negros e pobres) se torna bastante emblemática. Não é apenas a recepção de um grupo de estudantes que fala sobre si, mas é a abertura do espaço para vozes que representam a negritude em outros espaços – marginalizados – e que produzem conhecimento ainda que não sejam estimulados a isso: Carolina na produção literária, o convidado (sem nome) na luta política com candidatura partidária e organização dos demais catadores. A emoção faz-se presente neste momento. A experiência, segundo Matteus, é "inenarrável", "Eu me emocionei muito, chorei muito", ele afirma. "Se eu não passei... *sinto e sofro* aquela dor", "Foi *incrível* a presença dele do meu lado", "Foi muito lindo", "Me envolvi ainda mais com Carolina".

O movimento de aproximação com figuras mais representativas provoca, paralelamente, a tensão e a falta de interesse por produções que sejam mais hegemônicas ou o "que *toda* pessoa que venha a estudar literatura no Brasil vai ler", de acordo com o que afirma Tatiana. O afastamento do cânone tradicional, quase uma quebra total com esse vínculo, é marcado pela filiação constituída na Universidade. Tatiana justifica que essa escolha só acontece pelo processo de *desconstrução* e *descolonização* possibilitados pela formação na Unila. Essa quebra é marcada no trecho que lemos anteriormente, em que ela revela os porquês de não mais se sentir atraída ou representada pelo livro de Flaubert. No enunciado foram construídos dois argumentos principais que pautam a mudança de visão: Tatiana afirma que Flaubert "era um *cara* escrevendo sobre *as dores de uma mulher...*" e "para você configurar um personagem feminino, você *tem que entender minimamente* como que funciona" além de que ele "estava *tomando para ele* dores que não eram dele e colocando pra fora do jeito que ele conseguiu". Nesses fragmentos, o sujeito se revolta com o assalto à *autoria* feminina. Notemos que não se trata apenas de um autor homem escrevendo uma personagem mulher, mas um autor homem se transformando nessa personagem (tomando para si), sem que ele entendesse como uma mulher é. Nesse sentido, a crítica construída por Tatiana se volta ao fato de que a autoria é majoritariamente masculina, ainda quando se quer falar de outro papel social, como o da mulher. Há problemas diacrônicos neste excerto,

porque Tatiana não considera as condições discursivas e as possibilidades contextuais em que Madame Bovary é produzida, como ao afirmar o quanto Flaubert foi julgado desproporcionalmente ou sobre o que produziu não ser de fato "revolucionário", por exemplo; porém, é interessante pensar no modo como é possível provocar novos questionamentos a obras e a discussões amplamente consagradas na história da literatura, inclusive para desdobrar as razões pelas quais tais possibilidades produtivas eram limitantes, por exemplo. O fato nos leva ao segundo ponto relevante no enunciado de Tatiana, o *silenciamento* da mulher. O silenciamento ou apagamento da figura feminina é colocado em xeque por duas questões centrais: "será que uma mulher teria escrito aquela cena do mesmo jeito(...)", ela questiona e "por que uma mulher não teve essa oportunidade na França daquela época?". Neste momento, diferentemente do que fez ao tratar de autoria, a enunciadora situa a discussão a partir do contexto histórico – a França em determinado período histórico – e também a partir do gênero – a mulher como autora. O apagamento de diferentes vozes também é uma das formas de distanciar determinados sujeitos do campo literário e das disputas por quem pode lutar – ou não – na produção e na recepção de literatura. A ausência da pluralidade de vozes no interior do romance brasileiro é uma maneira de deslegitimar formas de expressão que desviam do cânone tradicional. Para Dalcastagnè (2012, p.195) há uma semelhança entre o que ocorre na literatura e a mesma regra existente na política: embora exista o mínimo de pluralidade, em ambos os campos há apenas um grupo dominante; por essa razão, é o grupo dominante que consagra os discursos e cabe aos demais aceitá-lo calados ou, ainda pior, aceitar ter voz apenas por meio desse grupo.

As características do romance contemporâneo tradicionalmente canonizado reduzem o fazer literário a uma lista limitadíssima de sujeitos sociais, restringindo, por consequência, o potencial de reconhecimento e representatividade frente à ideia de literatura enquanto instrumento de representação artística e direito de um povo pluricultural. O levantamento dos dados dentro da pesquisa de Dalcastagnè (2012), predominantemente quantitativa, revelou como a limitação desse sujeito-autor, sujeito-representado, do lugar de fala, no interior da literatura, constitui parte da desigualdade presente na sociedade brasileira ao mesmo tempo em que enfatizou o papel político do texto literário, o qual, por ser elemento discursivo, ainda que se *pretenda* neutro, constitui-se por determinados *mecanismos de poder* que fazem parte de sua formação discursiva.

> Hoje em dia, o que se considera o ideal é uma democracia. "Ah, mas não é mais só uma democracia. Não basta ser uma democracia. Tem que ser uma

> democracia participativa e não por coalisão". "Ah, mas não basta ser uma democracia participativa. Tem que ser uma democracia que seja inclusiva para populações de baixa renda", porque afinal de contas estamos no capitalismo e existem os pobres, o proletariado. "Ah, mas não basta ser só dos pobres. Tem que ser da população negra, LGBT, mulheres". Enfim, isso é inovação. É sempre procurar se aperfeiçoar, e eu acho que o curso [de Letras, na Unipampa] faz bem *esse papel de inovador*, de trazer ideias novas, de *trazer professores com formações recentes, com estudos recentes, com pesquisas muito recentes, que trazem mais da nossa realidade atual do que uma coisa mais antiga*, mais passada. *Não que não tenha sua validade, entendeu?* Entender a história, entender a antiguidade da coisa, mas a gente precisa… Eu acredito que o professor é uma pessoa que modifique a sociedade onde ele vive. Muitas das crianças passam mais tempo com os professores do que passam com os pais em casa. Então, a gente tem essa possibilidade de *plantar a sementinha da mudança em cada um.* Embora isso pareça muito vago, eu acredito que é dentro da sala de aula, da escola, que isso acontece. (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018)

Por meio de uma metáfora política – o conceito de sociedade democrática e a polêmica na construção do termo ao longo do tempo – Rafael apresenta o modo como os sujeitos também estão em disputa para transformar o interior da universidade. De forma específica, o estudante trata do exemplo da Unipampa e tenta justificar o porquê de seu curso ser considerado inovador. *"Não basta ser democracia, tem que..."* e inclui novas pautas, novas demandas e novos sujeitos sociais que historicamente estavam silenciados, como os pobres, as mulheres e os LGBT; inovação para Rafael, então, é a *busca por aperfeiçoamento contínuo*. Na Universidade, se avalia essa busca principalmente pelo papel docente. Segundo o enunciador, o professor formado recentemente, com pesquisas recentes e que trabalhe com temas da realidade atual está mais apto à modificação e à inovação tão necessárias ao campo. É interessante nos deter à análise da forma como o sujeito constrói seu enunciado.

No início, Rafael apresenta uma linguagem mais técnica na construção da metáfora sobre democracia e inovação (usa termos como democracia participativa, de coalisão, proletariado); em seguida a linguagem mais acadêmica é mantida ao tratar do papel docente no tratamento da inovação dentro da Universidade (formações recentes, estudos recentes, pesquisas recentes). Ao final do trecho, porém, há uma oscilação e ele parece modular seu discurso; essa transformação ocorre exatamente após afirmar que o estudo do tradicional também tem validade (talvez Rafael não concorde tanto com isso). Vejamos, o modo como ele questiona, retoricamente, o interlocutor: "*Não* que *não* tenha sua validade, *entendeu*?", a repetição da negativa (*não... não*) e a clemência para que o interlocutor entenda por meio da questão retórica (e assim não seja necessário explicar mais nada sobre o assunto) entregam

certa dificuldade de Rafael ao tratar do tema. O que ele elabora após essa oscilação é uma justificativa para o papel do professor como agente social que está presente na condição de provocar alterações em seus alunos. Há um desdobramento de Rafael, que se duplica na imagem de aluno/professor neste momento de seu enunciado, porque ele não apenas relata o que fazem os professores em seu curso, como ainda utiliza um recurso pedagógico – de facilitação ou aproximação do discurso – para explicar o seu pensamento. Quando afirma "*a gente* tem essa possibilidade de plantar a *sementinha* da mudança em cada um", o sujeito citado não é mais apenas o professor (da Universidade), mas o nós (a gente), ele também enquanto professor da escola básica. O próprio uso da linguagem afetiva (plantar a sementinha) reforça esse desdobramento do sujeito ocupando espaço enquanto aluno e professor para explicar, *de outra forma*, não mais pela linguagem técnica, o que quis dizer ao afirmar que o professor aproximava os alunos na realidade atual.

> A gente acaba lendo em algumas obras sobre a questão do feminicídio, preconceito. As pessoas falam "Nossa". A literatura não é para agradar, é para incomodar. Quando você lê algo que incomoda, você fala "Nossa, que literatura pesada, que horrível". Mas é a realidade. A literatura retrata o que está acontecendo. Você ler uma obra literária que aborda um caso de feminicídio é horrível, mas hoje quantos casos a gente acompanha diários, sabe? Então, eu acho bem importante.
> A minha meta… Claro, eu sou gay, e eu ainda não vi e não sei se verei autores que abordam essa temática do movimento LGBTQIA+. Eu estava até pensando que se eu for fazer mestrado, trabalhar alguns autores que abordam essa temática, como o Caio Fernando Abreu, que é um autor que eu gosto muito. Tem que ter espaço também para essas literaturas. O movimento negro ganhou espaço, o feminista ganhou espaço, então acho que o movimento LGBTQIA+ também tem que ganhar espaço na literatura. É algo que eu penso lá na frente. Se eu for fazer algum mestrado, vai ser nessa área, buscar esses autores. E vou entender mais sobre mim também.
> (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

A realidade atual que os professores devem mostrar aos alunos, quando estão bem preparados (com formação recente, pesquisas recentes etc.), segundo Rafael, dialoga com essa perspectiva de literatura que incomoda, que é "pesada", conforme define Bruno. A literatura, para Bruno, não deve ser vista como campo de fruição, objeto que apenas agrada, pelo contrário: deve provocar outras reações a partir de sua produção. A interjeição "nossa", repetida pelo sujeito, marca esse lugar de estranhamento e de disputa sobre o que deva ser o literário de acordo com o imaginário social. Neste trecho, entende-se que Bruno observa, de forma geral, como muitas pessoas relacionam o literário ao belo, ao bonito e ao agradável – a linguagem literária como a linguagem distinta por sua beleza –; enquanto, de fato, o literário

possui muitas outras camadas e pode ser construído, inclusive, com base na realidade e na representatividade de diferentes grupos sociais. O enunciador inicia o relato abordando a discussão sobre feminicídio e preconceito, dois temas ligados à violência, física e psicológica, e afirma ser difícil tratar dessas questões ("é horrível"), se apoiando no fato de que há muitos casos desse tipo na mídia diariamente. Logo após, Bruno correlaciona essa dificuldade de tratar de temas pesados na literatura com uma meta pessoal: a de discutir literatura sobre a temática do movimento LGBTQIA+. Segundo Bruno, embora conheça Caio Fernando Abreu, que se encaixa nesse grupo literário, dentro da Universidade ainda não havia trabalhado com nenhum autor ou autora que abordasse tais discussões e não vislumbrava, ao avaliar a grade do curso, nenhuma possibilidade de que tal tópico fosse debatido. Por esse motivo, seu plano é construir a discussão sobre literatura LGBTQIA+ na área da pesquisa – no Mestrado em Letras na própria UFGD – de modo que possa, enquanto sujeito que faz parte do movimento, entender mais *sobre si***.**

Bruno possibilita entendermos a questão da representatividade no campo literário, dessa vez, tratando mais sobre si, ou seja, é mais próximo da definição artística apreendida por Williams (2007), e vislumbrada no convidado de Matteus na I JAN, do que a imagem política, conforme vimos em Tatiana ao tratar da obra de Carolina. No entanto, o enunciado de Bruno é carregado de elementos que voltam à disputa por representatividade política, no campo de pertencimento à determinada classe (a determinado movimento social) e à aceitação no interior da academia e fora dela. Mesmo que a Universidade esteja aberta para que ele conheça outros lados do campo literário (que nem todos conhecem), ela ainda não se transformou para que B *se conheça* mais por meio da literatura produzida por seus pares. Assim, poderíamos retomar a metáfora política de Rafael sobre as cobranças e as disputas a despeito do termo democracia e pensarmos também em cobranças e em disputas no interior dos cursos de Letras a que nos dedicamos neste momento. Nestes espaços, a disputa é constante e sempre surgem novas demandas sobre o que dizer – e ainda não foi dito –, sobre quem dizer – e que ainda está silenciado –, sobre como dizer – e que ainda está inadequado. É interessante observarmos as camadas de sentido que a representatividade possui nesse conjunto de discursos aqui apresentados e a importância do termo sobre a produção e a formação literária.

Outro ponto relevante no enunciado produzido por Bruno é que o lugar possível de disputa para ele (minha meta) não é na graduação, mas na pós-graduação. O lugar da pesquisa como espaço para a inovação, para a discussão do novo e para a aproximação com o que é

“estranho” ao legitimado ocorre tradicionalmente por essa via, sendo que, embora à época da entrevista estivesse na faculdade há apenas 3 semestres, Bruno planejava num futuro distante a concretização de certas mudanças.

A literatura é a linguagem da transgressão, de acordo com Foucault (2016). Segundo o autor, neste espaço se permite à linguagem real, ordinária, ser transformada completamente quando reintroduzida num papel em branco, do mesmo modo como ocorre a um papel comum ao ser colado num quadro cubista (FOUCAULT, 2016, p.85). Sendo espaço para transgredir regras e construir novos sentidos a signos ordinariamente reconhecíveis, a literatura, *território contestado*, torna-se, portanto, um espaço em disputa bastante caro à sociedade.

> *Nosso possível*, para nós, homens de hoje, nosso possível, nós não confiamos mais às coisas, aos homens, à História, às instituições, nós o confiamos aos signos.
>
> Muito grosseiramente, poderíamos dizer isto: no século XIX, as pessoas falavam e escreviam para se tornarem *enfim livres* num mundo real onde poderiam se calar. No século XX, escreve-se – penso, é claro, na Palavra literária –, escreve-se para se fazer a experiência e avaliar a extensão de uma *liberdade que não existe mais senão nas palavras*, mas que aí se fez *fúria* (FOUCAULT, 2016, p. 56, [grifos nossos]).

O possível, para Bruno, é pensar na transgressão por meio dos estudos literários realizados durante a pesquisa acadêmica. Contudo, uma hipótese que podemos aventar a respeito do sujeito é a de que pensar em si, ou entender mais sobre si, é uma demanda que surge a partir dos movimentos realizados ainda na graduação, ou seja, por meio do processo formativo que o fez entrar em contato com o “outro lado” no campo da literatura. “Se o movimento negro ganhou espaço, o feminista ganhou espaço, acho que o movimento LGBTQIA+ *também tem que* ganhar espaço na literatura”, afirma Bruno Neste trecho, Bruno apresenta o modo como o espaço de disputa do campo literário passa necessariamente por essas descobertas – anteriormente apresentadas em associação à universidade – em que ele entra em contato com o “outro lado” da literatura. O modo como constrói o trecho “*também tem que*” demonstra que Bruno se põe em disputa. Se há espaço para um, deve haver para todos. Assim, confirma-se que, mesmo que o enunciado de Bruno nos aponte um quadro bastante comum ao espaço universitário: o de que na graduação há controle maior sobre o conhecimento do que na pós-graduação; o espaço de formação inicial foi fundamental para que Bruno experimentasse novos movimentos no interior do campo literário.

Ao afirmar que no século XX se escreve para que se possa viver uma liberdade que não existe além das palavras, Foucault (2016) acrescenta mais sentidos à disputa realizada na produção do campo literário. Se considerarmos esses sujeitos, assujeitados e silenciados na literatura ao longo da história, o cerceamento do direito à produção literária compõe mais uma forma de privação de liberdade.

> Pensem no quanto é grande o desejo de escrever, para que essas pessoas se submetam a isso – a fazer o que "não lhes cabe", aquilo para o que "não foram talhadas". Imaginem o constante desconforto de se querer escritor ou escritora, em um meio que lhe diz o tempo inteiro que isso é "muita pretensão". Daí as suas obras serem marcadas, desde que surgem, por uma espécie de tensão, que se evidencia, especialmente, pela necessidade de se contrapor a representações já fixadas na tradição literária e, ao mesmo tempo, de reafirmar a legitimidade de sua própria construção (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 9).

Transgredir, então, não é um direito de todos. Torna-se uma aventura ou um estado de liberdade limitado a determinados conjuntos sociais. Foucault está mais distante do campo literário brasileiro do que Dalcastagnè, que reconstrói esse quadro a partir do lugar de maior desigualdade, desconforto e tensão; assim, longe de privilégios de ser escritor na França foucautiana, essas características marcam os sujeitos que buscam produzir algo que não lhes compete em situações ainda mais desafiadoras. Ao observarmos o relato de aula (Capítulo 1), tivemos acesso a essa disputa em no espaço marcado pela pretensão dos que construíram inicialmente a literatura marginal nos saraus da cidade de São Paulo; por meio desse acesso, é possível depreender algumas condições específicas do campo literário brasileiro. Nos enunciados de Bruno, nota-se que a formação literária no curso de Letras da UFGD se localiza um passo à frente do imposto pela tradição literária, dado que as representações cristalizadas dividem espaço com a presença de novas figuras e produções culturais. Um outro lado da literatura encontra no espaço acadêmico formas de legitimação, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, por exemplo. No entanto, ainda há limites nesta desconstrução e essas fronteiras vão, aos poucos, sendo disputadas pelos novos sujeitos que ocupam a Universidade.

> Eu consigo pensar em cânones, mas porque a minha universidade criou seus próprios cânones, entende? Não estou falando que a UNILA abriu mão de cânones, não. Isso também é ilusório. A gente não abriu mão do cânone, a gente elevou outros textos a cânones. E esses outros textos levam a uma facilidade de compreensão não só da realidade, mas também das pessoas que fazem parte dessa realidade e da sua própria realidade. Nossos cânones, então, fazem o processo de aproximação das pessoas desse universo da

> cidade letrada, e não que tradicionalmente os cânones fazem, os cânones que são lidos nas outras universidades tradicionais, que fazem justamente o contrário, fazem o afastamento das pessoas da cidade letrada, porque para você fazer parte desse entendimento, você precisa fazer parte da tradição da literatura ou de qualquer outro campo da ciência. Desde que você consiga reservar tempo, dinheiro para fazer parte dessa tradição, você não vai ter problema nenhum com o cânone. Mas se você não tem esse aparato, você não faz parte. Então, você fica de fora. Justamente pelo objetivo ser deixar de fora para criar essa diferença, que acaba criando o interesse de mercado, capitalismo, fetiche e toda a questão que o marxismo pode nos trazer de aporte para isso, faz com que exista um cânone que vai ser cada vez mais especializado e cada vez mais distante da realidade. E outras produções que acabam dando cabo no campo da prática dessas questões todas. E é nesses outros cânones que dão resposta para as questões práticas e que estão em uma linguagem, não que seja uma linguagem acessível, mas uma linguagem inteligente, que aproxima e não que afaste, é o que a gente está procurando enquanto cânone, entende? A linguagem, então, que a gente tem, são poesias, são textos que não tratam de maneira técnica de um assunto. Eles tratam a partir de síntese da realidade, desde uma poesia modernista, de Drummond, Na rosa do povo, até o realismo fantástico, de Gabriel García Márquez, que de maneira brilhante resolve milhões de coisas da nossa realidade que jamais um texto canônico ia conseguir resolver. Entende?
> (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 setembro de 2018)

Discutir a formação de cânones e a formação de novas correntes canônicas significa debater elementos constitutivos do campo literário. Neste trecho, Felipe se apoia no discurso produzido pela universidade (*minha universidade* criou seus próprios cânones) para se posicionar na disputa por espaço sobre como devam ser delimitados, legitimados ou aceitos os cânones no interior da Ciência das Linguagens. No campo literário, a delimitação de cânones atribui valor de superioridade a determinado grupo de autores, a determinados textos ou a determinadas escolas literárias. Como tratamos de um campo em que há disputas e lutas em jogo, a todo momento, o discurso que define o que deva ser canonizado ou não, no interior desse campo, revela muito sobre as condições históricas e sociais de determinado grupo. Reis afirma que:

> A escrita e o saber, na cultura ocidental, estiveram via de regra de mãos dadas com o poder e funcionaram como forma de dominação. Todo saber é produzido a partir de determinadas condições históricas e ideológicas que constituem o solo do qual esse saber emerge. Toda interpretação é feita a partir de uma dada posição social, de classe, institucional. *É muito difícil que um saber esteja desvinculado do poder.* (...) O critério para se questionar um texto literário não pode se descurar do fato de que, numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto de literário àquele texto (e não a outros), canonizando-os. (REIS, 1992, p.69), grifos nossos.

O saber e a escrita ligados às formas de manutenção do poder coadunam com a descrição sobre cidade letrada que é enunciada por Felipe. Tomando esse conceito de Ángel Rama, podemos entender que os objetivos e a composição da cidade letrada, resumidamente:

> Para llevar adelante el sistema ordenado de la monarquía absoluta, para facilitar la jerarquización y concentración del poder, para cumplir su misión civilizadora, resultó indispensable que las ciudades, que eran el asiento de la delegación de los poderes, dispusieran de un grupo social especializado, al cual encomendar esos cometidos. […]
> En el centro de toda ciudad, según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una *ciudad letrada* que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes: Una pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, todos esos que manejaban la pluma, estaban estrechamente asociados a las funciones del poder y componían lo que Georg Friederici ha visto como un país modelo de funcionariado y de burocracia.[75] (RAMA, Ángel. La ciudad letrada, 1998, pp.31-32)

Rama e Reis convergem na análise de que é impossível desvincular o poder da cultura letrada de características como posições sociais, de classe e institucionais. É interessante como os dois quadros observados a partir de uma perspectiva de construção dos cânones literários permitem reorganizar o entendimento sobre o tema. Felipe se desdobra sobre tal possibilidade analítica ao discorrer sobre o fato de que os cânones tradicionalmente abordados nas universidades cumprem como função afastar os sujeitos da cultura letrada no lugar de aproximá-los dela. Para ele, é preciso fazer parte da cidade letrada, ou seja, ser dotado de determinados conhecimentos e de bens materiais, para conseguir se aproximar do entendimento desses cânones – sejam cânones da literatura ou de quaisquer outras Ciências. Ao enunciar "Desde que você consiga reservar *tempo, dinheiro* para fazer parte dessa tradição, você não vai ter problema nenhum com o cânone.", voltamos à discussão sobre a disputa literária no campo da materialidade, não apenas no sentido simbólico, mas no sentido do materialismo econômico, porque tempo e dinheiro são símbolos do capitalismo financeiro que atualmente determina quanto poder o sujeito possui ou não: "mercado, capitalismo, fetiche e toda a questão que o marxismo pode nos trazer de aporte para isso", Felipe declara.

[75] Tradução livre: "Para levar adiante o sistema de ordenação da monarquia absolutista, facilitando a hierarquização e concentração de poder, e cumprindo, dessa maneira, sua missão civilizatória, tornou-se indispensável que as cidades, o cerne da delegação dos poderes, dispusessem de um grupo social especializado, ao qual se pudesse encomendar tais tarefas. [...] O centro de toda cidade, segundo diferentes graus que alcançavam sua plenitude nas capitais dos vice-reinados, possuía uma *cidade letrada* que compunha o anel protetor do poder e o executor das múltiplas ordens: Uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais; todos os que manipulavam a pena estavam estreitamente associados às funções de poder e faziam parte daquilo que Georg Friederici via como um país modelar para o funcionalismo e a burocracia." [Tradução nossa].

Pertencer à tradição, portanto, é uma questão de classe social para o sujeito e faz sentido que assim o seja, posto que, desde o período da monarquia, segundo Rama (1998), são traçadas forças constitutivas desse poder para decidir quem pode, ou não, fazer parte da cultura letrada.

Em espaços formativos que abordam o cânone tradicional de forma majoritária, as literaturas que fazem parte de outros cânones, de modo geral, são discutidas em projetos de pesquisa ou em disciplinas não obrigatórias. Conforme apontamos anteriormente, tais espaços formativos impactam um número bastante ínfimo de sujeitos que estão no processo de formação quando comparados à quantidade de estudantes na graduação. Desse modo, ao defender que na Unila há uma busca por se construir novos cânones – sem que se abra mão do que é lido em universidades tradicionais –, o sujeito se preocupa em aproximar mais as pessoas da cidade letrada sem que, para isso, elas deixem para trás suas próprias identidades. Isto quer dizer que os novos cânones, atualizados, carregam a perspectividade de pluri-identidades, pluriculturalidades, sempre preocupados em realizar uma síntese da realidade a partir do objeto literário. No interior dessa disputa, a linguagem é um dos fortes elementos em xeque, porque é por meio dela que, segundo Felipe, se permite aproximar mais ou menos dos sujeitos que foram historicamente afastados da cidade letrada. O estudante afirma que "é nesses outros cânones que dão resposta para as questões práticas e que estão em uma linguagem, *não que seja uma linguagem acessível, mas uma linguagem inteligente*, que aproxima e não que afaste, é o que a gente está procurando enquanto cânone, entende?". É importante analisar que o discurso de Felipe carrega uma discussão implícita em seu enunciado – ao afirmar *"não que seja uma linguagem acessível... mas inteligente"*, o enunciador responde a um discurso (em geral, um discurso tradicional em defesa do cânone único/hegemônico) que afirma que em outros produtos literários não há preocupação com a forma, apenas com o conteúdo (como a denúncia social, o tema de minorias etc.), o que a tornaria, portanto, uma literatura de *menor qualidade*.

Uma das características nas lutas de poder, em espaços de resistência, de acordo com Foucault (1988), é que há um constante trabalho discursivo para garantir a manutenção da *hegemonia*. De acordo com o autor, não se pode falar em resistência no singular, dado que ela é múltipla dentro do campo das relações de poder. As *resistências*, no sentido discursivo, não se referem ao indivíduo ou ao combate, mas a possibilidades de provocar rupturas e desestabilizar práticas consolidadas, ou, a priori, garantir a manutenção das práticas de regulamentação e disciplina do sujeito por meio da hegemonia. Ao tratar sobre a possibilidade do dizer e sua legitimação – por meio de uma linguagem inteligente e não acessível (no

sentido de facilitada) – Felipe também ocupa uma posição de resistência no jogo discursivo que analisamos. No jogo de resistências, enfim, compreendemos que as mudanças sociais não surgem aleatoriamente, antes, são assinaladas dentro de um sistema constituído sempre a partir do social e das condições históricas, ideológicas e econômicas. Não sendo aleatórias, mas sistemáticas, entende-se que há espaço para a constituição de novos discursos – e, assim, a formação de novas correntes de pensamento, como a Literatura Negra ou a Literatura Marginal. Isto porque, para Foucault (1988; 1999; 2008), o movimento de construção dos discursos permite a constituição de movimentos revolucionários, os quais se produzem pelas brechas da estrutura social, sendo os lugares em que a luta entre os discursos, na busca por poderem se constituir, demarca os espaços de resistência que ali sempre estiveram e, dadas certas conjunturas sociais, econômicas e políticas, passam a, de certo modo, emergir. Nesse sentido, as hegemonias sociais, associadas à questão literária, têm no cânone a mais forte tentativa de cristalização, uniformidade e consolidação como elemento cultural socialmente delimitado, cujo valor tenha sido, aparentemente, incontestável ao longo de muito tempo. Ainda assim, o trabalho realizado na Unila, e defendido nos enunciados de Felipe, tem na construção de novos cânones a tentativa de colocar em xeque a uniformidade e a cristalização de um lugar de poder que, na realidade, representa uma fina parcela social e deve, por isso, ser continuamente aperfeiçoado.

> Acho que o momento que mais discuti essa questão [da pluralidade na literatura] foi ali na UNILA, quando eu fui monitora da disciplina de epistemes da literatura. Ali, eu acho, que a gente, com o grupo, fizemos bastante debate em relação ao cânone literário. Foi bom também, porque a gente conseguiu pensar um pouco a realidade latino-americana, como que cada um viveu as experiências nas escolas, nos diferentes países, nas diferentes regiões do Brasil. Eu acho que esse foi o momento em que mais questionei o *meu cânone.* Acho que cada um também tem seu próprio cânone. (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018).

Os enunciados de Inés reforçam a noção de constituição canônica oferecidos pela Unila conforme já apresentado por Felipe. Aqui, é válido retomar que Inés é a estudante que teve uma formação literária anterior à universitária, pois frequentou uma escola de humanidades desde os 12 anos na Argentina. Ao informar que o momento em que mais discutiu a questão de *pluralidade* literária foi na Unila, Inés deixa pistas de que o ensino anterior, embora que tenha sido "diferenciado" (com professores que davam aula na Universidade), provavelmente se filiasse mais a um discurso tradicional em relação à formação literária do que o que lhe foi proposto no curso de LAMC na Unila. Quando chegou

à Universidade, Inés se assustou com as classes ocupadas por 30, 40 alunos, enquanto na Argentina os anfiteatros universitários eram, em geral, para 300 pessoas. Apesar desse choque inicial, principalmente pela quantidade de pessoas que tinham acesso à universidade, ela entendeu que o funcionamento das aulas era melhor quando havia uma quantidade reduzida de estudantes. Do mesmo modo como Felipe afirma que os cânones produzidos pela Unila permitem trazer outras realidades para a formação dos sujeitos, Inés analisa que os debates realizados na disciplina "Epistemes da Literatura" possibilitaram a ela repensar a realidade latino-americana. Felipe citou Carlos Drummond de Andrade e Gabriel García Marquéz, um brasileiro e um colombiano, em seu enunciado, como autores que possibilitam a aproximação com os sujeitos. Já Inés, mesmo que não cite autores específicos, reforça em seu enunciado que foram tais discussões que a fizeram *rever seu próprio cânone*.

Segundo Inés, em sua turma havia pouca diversidade no sentido de diferentes nacionalidades. Ela, argentina, estava junto com outra paraguaia e uma uruguaia entre brasileiros. Em outros cursos, a diversidade era maior. No entanto, o enunciado acima apresenta Inés em outro contexto formativo, não como aluna, mas enquanto monitora de turma, da qual nada sabemos a respeito de sua configuração. É possível suspeitar que houvesse mais diversidade em turmas que ingressaram nos anos seguintes ao ingresso de Inés, dado o relato de Felipe, que ingressou em 2016, que apresenta maior pluralidade:

> Mas especificamente no curso de LAMC, ele fala português, espanhol, em muitas ocasiões ele fala *guarani*, mas ele também fala *quéchua*, fala *aimará*, ele fala *criola*, ele fala um pouquinho de *francês*. Então, é um curso que dá possibilidade de se pronunciar, de se colocar em diferentes plataformas, em diferentes línguas, em diferentes formas de se expressar. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

De toda forma, há diferentes países e regiões do Brasil na configuração da sala em que Inés era monitora. Na fala de Felipe, por sua vez, diferentes línguas surgem ao longo do curso (não necessariamente juntas em um mesmo ambiente). Outro dado relevante no enunciado de Inés é a constituição dos cânones.

O cânone literário é constituído por filiações discursivas e por meio de possibilidades sociais, históricas, econômicas e ideológicas. Em geral, a própria ideia de cânone é vinculada à tradição literária, afastada dos sujeitos ordinários, *intocável e hegemônica na cidade letrada*, se quisermos nos apropriar da imagem criada por Rama (1998). Contudo, ao confrontar essa consolidação cristalizada, afirmando que há outros cânones possíveis e que tais cânones cumprem o papel de aproximar – e não afastar – os sujeitos, Felipe se posiciona em

oposição/resistência à tradição, na busca por apontar as fragilidades (e colocar em xeque) os critérios até então consolidados para a seleção de obras canonizadas. O enunciado de Inés, de alguma forma, traz outro posicionamento e resistência ao tradicional – a de um sujeito que não constrói um confronto aberto com a tradição ("minha universidade construiu *seus cânones*", conforme afirma Felipe), mas que *naturaliza* a proposição de criação de outros cânones, "questionei *meu próprio* cânone", ela nos revela, "Acho que cada um também tem *seu próprio* cânone". Apropriar-se da possibilidade de constituição do cânone de forma individual – e não por meio da construção em grupo – pode ser uma tentativa de priorizar a discussão sobre representatividade no caso de Inés. No entanto, o apagamento do social, que à primeira vista parece um movimento revolucionário de resistência, nos permite pensar na consolidação de práticas discursivas que, por sua vez, reforçam mecanismos de poder e coerção. As condições históricas, sociais, econômicas e ideológicas que estão em jogo na constituição do cânone literário são construídas, necessariamente, de forma coletiva. Quando propomos que haja uma ruptura nesse pensamento, há um risco de que se dê a Outro a oportunidade de continuar disputando por determinadas práticas enquanto, individualmente, alguns terão mais – ou menos – condições de ter acesso a determinados objetos literários. Novamente entramos na seara econômica, a qual possibilita chegar ao próprio objeto literário e à cidade letrada; entretanto, nem mesmo sozinho o capital econômico é suficiente para garantir que o sujeito não seja assujeitado às filiações discursivas de um grupo que tenta garantir a manutenção da hegemonia a partir de diferentes critérios.

Dalcastagnè (2012) afirma que a literatura é um objeto tratado de forma *idealizada* pela sociedade; segundo a autora, muitas pessoas acreditam que qualquer um possa expressar sua visão sobre o mundo e sua experiência individual por meio do literário, porém esta visão não leva em consideração a relação discursiva de poder que incluem o fazer literário: as circunstâncias que envolvem o movimento artístico são rodeadas de disputas por *poder e reconhecimento*, construídas de maneira ideológica como qualquer outro discurso:

> Assim, o problema de se idealizar a arte e a literatura é o que essa idealização acaba *escondendo*. Negar a literatura como prática humana, presa a uma complexa rede de interesses, é escamotear um processo, em última instância, autoritário: aquele que define o que pode ser considerado literatura em meio a tudo o que é escrito ou que se pensa escrever um dia. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 192)

É sobre esse processo autoritário que tratamos em nosso trabalho. Embora nosso debate não ocorra no campo teórico da literatura, nos importa considerar como os

mecanismos de poder permitem – ou não – que determinados conhecimentos façam parte do processo formativo de sujeitos e envolvam a disputa por poder e reconhecimento na constituição de cânones que sejam alternativos à tradição, escancarando (no lugar de escamotear) as condições pautadas por esta rede interesses.

> A gente ainda está trabalhando o Pero Vaz Caminha, sei lá, o Luís Camões, os CLÁSSICOS da língua portuguesa, não é nem brasileira. Isso repercute na literatura, porque quando a gente tem acesso à literatura clássica, a gente acaba produzindo a literatura também clássica ou utilizando ela como modelo. Isso dificulta muito. Se a gente tivesse acesso, por exemplo, às poesias de Carolina Maria de Jesus e pudéssemos trabalhar com ela em sala de aula na universidade para futuramente trabalhar nas escolas públicas ou particulares, a gente poderia ter exemplo de como fazer uma literatura que é simples, que é fácil e que tem um impacto social muito grande. Eu vejo muito uma literatura que está trabalhando apenas com rima, trabalhando apenas métrica, mas que não se preocupa em trazer uma mensagem que faz contato social, que faça mudança social, que traga uma reflexão, como se fosse uma literatura filosófica que fizesse com que as pessoas refletissem aquilo que está falando, aquilo que foi falado. Refletissem os modos e comportamentos de ser e estar no mundo (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Embora seja um leitor voraz e também produtor de literatura, Matteus se considera mais próximo à linguística do que à literatura no interior do curso de Letras. Essa diferenciação é importante porque Matteus se apropria do literário para discutir elementos de linguística, como visto no enunciado acima. Outras reflexões importantes que traz sobre o assunto revelam a discrepância que há na própria constituição do curso e na valorização dada às áreas, na contratação dos professores e na oferta de disciplinas, por exemplo.

Matteus afirma que o modo como a literatura clássica (os CLÁSSICOS – em maiúscula, enfatizado na voz do sujeito) é apropriada na formação dos estudantes, seja no ensino básico ou universitário, dificulta tanto a compreensão da linguagem quanto da mensagem. Segundo ele, podemos compreender que o uso da literatura como modelo é uma forma de aproximar ou não os sujeitos da arte. Diferentemente de Felipe, Matteus não se furta a classificar outros tipos de literatura como uma linguagem mais "simples, mais fácil". A preocupação de Matteus não é responder ao discurso da tradição, ou seja, não parece se colocar na disputa direta com o campo literário tradicional, como ocorre com Felipe. Ao invés disso, Matteus se apropria do objeto literário como forma de debater o acesso social e se importa em construir um discurso que evoque essa discussão: "[uma literatura] que não se preocupa em trazer uma mensagem que faz contato social, que faça mudança social, que traga uma reflexão", ele afirma. Mesmo que Felipe também estivesse preocupado com o debate

social, havia, na construção de seu discurso, a presença de implícitos que retomavam o discurso hegemônico, tradicional, do qual Felipe busca se afastar. Já Matteus, ainda que também tenha saído de uma universidade tradicional para cursar Letras na Unilab, nota-se que sua filiação com o discurso tradicional parece se dar de modo combativo, porém menos problemática.

> Eu acho que, de certa forma, é nuclear [a discussão sobre literaturas de outros canônes], porque *essas histórias de vida marcaram muito nossos colegas*, nos marcaram e a relação com a literatura… Eu não consigo te citar um caso específico agora, mas *muitos dos nossos colegas*, às vezes, inspiram, desinspiram, mudam de opinião, mudam de ideia, por causa da literatura. Aquele livro marca *e fica neles*. Como *fica em mim, às vezes*. Então, eu acredito ser nuclear, porque não vai passar nunca. Eu acho que se um livro *te* tocou, *te* marcou, seja por ter uma história parecida com a *tua* vivência de vida ou não, vai passar anos e *tu* não vai esquecer daquele livro. *Tu* vai sempre guardar aquilo com certo carinho e, como *tu* já passou por aquela experiência, aquilo *te* muda. *Toda experiência modifica, né?* Aquilo *nos* modifica e *nos* modifica para sempre. (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Do sujeito *Outro*, ao qual as literaturas à margem do cânone hegemônico tocam (*essas histórias de vida marcaram muito nossos colegas => muitos dos nossos colegas*, às vezes, inspiram, desinspiram, mudam de opinião, mudam de ideia, por causa da literatura. => *fica neles)* o enunciador chega a si, ainda com ressalvas marcadas pelo recurso temporal ("fica em mim, *às vezes"*). Quando se aproxima ao final da discussão, o uso do você genérico (*tu*) sugere a inserção do enunciador no discurso: aquilo *te* muda passa a ser aquilo que *nos* modifica. Nesse enunciado, correlaciona-se as discussões levantadas por Felipe, Matteus e Rafael. O objeto da literatura como fundamental para discutir a experiência humana, a realidade e a subjetividade. Em disputa, coloca-se a pluralidade dessas experiências e a possibilidade de valorar as diferentes humanidades presentes no campo social por meio de diferentes modos de luta.

> Muitos professores leem de forma morta. A criança fica olhando e perde a vontade de ler. Eu acho que faltou isso para mim. Faltou ter essa visão de um professor que gostasse realmente de ler, que gostasse de passar para os alunos aquela vontade.
> P: Você acha que isso tem a ver com os gostos literários do professor, no sentido de você levar aquilo que você gosta de ler?
> Eu acho que sim. E também se você não gostasse de ler tal coisa… Não sei, acho que nunca tentei levar alguma coisa que eu não gostasse. Eu acho que tento gostar de tudo da área infantil. Óbvio que tem vários livros do ensino médio que são complicados e já nem tento ler ou levar, porque como eu não me dei bem com aquele livro, melhor eu nem tentar.

> P: Quais livros são esses?
> Ah, Dostoievski. Eu tentei ler e já falei "Não, calma, deixa eu tentar ler os outros e depois volto para ele". É complicado. Algumas coisas do Machado de Assis eu acho difíceis. Eu acho que eles rodeiam tanto no assunto ali que sempre acabo me perdendo e tenho que voltar "O que está acontecendo aqui?".
> (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020)

Anteriormente, havíamos lido o trecho em que F. trata da leitura "morta" e do modo como a falta de professores que gostassem de ler fez com que a sua própria experiência leitora fosse prejudicada. Na sequência, nota-se como F. exemplifica seu gosto literário sempre atravessado pelo viés social. Primeiro, F. relembra uma experiência própria – nunca teve quem gostasse de ler e por isso, talvez, não goste de ler *tal coisa:* ainda não sabemos ao certo a que tal coisa F. se refere. Na sequência, relata o esforço que faz para gostar de *tudo* da área infantil, onde atua como professora. Notemos como sua posição é diferente em relação aos livros do ensino médio – enquanto os infantis ela *tenta gostar de tudo* (se esforça, portanto), os do ensino médio ela *nem tenta* ler ou levar (*repele*, *resiste*, enfim). "Melhor eu nem tentar", ela afirma. Quando peço para que o sujeito exemplifique quais "nem tenta", surge o nome de dois autores clássicos, Dostoievski e Machado de Assis. A linguagem, a forma, a realidade dos textos clássicos (CLÁSSICOS, como grita Matteus) são inacessíveis demais para F. "é complicado, eu acho difíceis, *eles rodeiam tanto*...".

F. cursa Letras na UFGD pela segunda vez, tendo passado pelo curso de Pedagogia entre uma formação e outra. A zona de conforto para ela é entre os estudantes menores, com os quais se sente mais confiante e para os quais tenta se adequar e gostar de "tudo" aquilo que tem que ensinar. O objetivo de não ser aquela professora "morta", que faz a criança perder a vontade de ler, move F. para que ela se esforce em tentar gostar de tudo o que precisa apresentar aos estudantes. No enunciado, não parece haver resistência de F. no sentido de não querer saber ou não querer ter acesso ao conhecimento. O contexto em que ela se encontra também dá pistas de que o sujeito não se furta em buscar tal conhecimento. No entanto, há traços constitutivos da formação de F. que impedem que o acesso ao objeto literário – o qual seja mais desafiador (pela linguagem, pela forma, por ser da tradição talvez?) – consolide-se. É importante acompanharmos o modo como se constitui esse tipo de sujeito no interior de instituições cujo processo formativo provoca a resistência à tradição literária; e o modo como tais instituições conseguem produzir discursos que aproximem ou afastem os sujeitos da disputa por manutenção ou mudança no campo literário.

Como forças, no *jogo de poder e resistência*, os opostos, *manutenção e mudança*, exercem diferentes modos de constituição discursiva com a finalidade de estabelecer um lugar de fala possível, legitimado. Vimos surgir e se fortalecer, à margem do cânone tradicional, movimentos literários aos quais foram sendo associados termos como *marginal*, *periférico*, *negro-brasileira* ou, ainda, *de fronteira*. Esses novos conceitos, discursivamente, devem ser problematizados porque matizam diferentes circunstâncias, desde territoriais – onde vivem os sujeitos-autores e onde se constrói o enredo das obras – à questão de gênero – ao pensarmos na literatura feminista ou na contestação sobre o heteronormativo. Determinados por condições históricas e sociais bastante específicas, estes termos delimitam o lugar político, ocupado ou não, o lugar social, aceito ou não, o lugar cultural, legitimado ou não e o lugar econômico. São, por esta razão, *espaços de resistência*.

4.3 Nas fronteiras do campo: nacional, linguístico e literário

A disputa agenciada no interior do campo literário mobiliza elementos políticos, econômicos e sociais, conforme apontamos. A partir do século XX, de acordo com a análise de Lugarinho, os embates presentes nesse espaço permitiram emergir as contradições do Estado e da sociedade burguesa.

> Como é sabido, apenas no correr do século XX, quando a democracia se torna o valor político dominante e emergem grupos minoritários reivindicando os seus direitos civis, é que se vai relativizar a construção do conceito de literatura nacional. Ao mesmo tempo, a formulação das identidades nacionais era percebida como oriunda de uma perspectiva burguesa, liberal e universalista, portanto, expressão das qualidades e aspirações de uma determinada parcela social – as elites econômico-culturais. As contradições do Estado e da sociedade burguesa são percebidas, então, a partir do momento em que se aponta e se problematiza as características que os indivíduos devem portar para serem reconhecidos neste conjunto sócio-político: sua origem étnica (branco), sua classe econômica (média), sua religião (cristã), sua orientação sexual (heterossexual), seu sexo biológico (masculino). (LUGARINHO, 2008, p.4).

Na tentativa histórica por consolidar uma identidade nacional brasileira, iniciada no século XIX, a produção literária se tornou um dos principais objetos mediadores na criação da imagem de nação. Segundo Bourdieu (2007, p.37), em geral, objetos construídos de forma caricata ou superficial tendem a ser criações artificiais ou irreais quando se compara a produções realizadas de modo orgânico, principalmente ao se realizar pesquisas no meio

popular. Na disputa entre a imagem nacional artificialmente criada e a imagem nacional constituída à margem, muitas fissuras passaram a delatar o que Lugarinho classifica como "contradições". As contradições, então, nada mais são do que as incongruências na constituição de um discurso nacionalista, muitas vezes liderado por um conjunto de produtores de literatura legitimados institucionalmente, que não representa, de fato, o conjunto da nação brasileira. As características apontadas pelo autor são similares àquelas vislumbradas na análise da literatura atual, segundo o trabalho investigativo encabeçado por Dalcastagnè (2021). Reencontramos o mesmo perfil de homem branco, classe média, cristão e heterossexual. Com o apagamento da diversidade de perfis, essas fissuras reforçam a ideia de que, quando impera a hegemonia de determinado grupo sobre os demais, é garantida apenas à pequena parcela da população o acesso a determinados espaços, determinadas discussões, determinadas decisões na construção cultural e institucional de um projeto de país. A relativização do critério de "cultura nacional" ou "literatura nacional" e a presença de diferentes sujeitos em campo na disputa pelo objeto literário, segundo Dalcastagnè, promovem inúmeros movimentos na sociedade.

> De um modo geral, focando em autoras e autores negros, indígenas, pobres e periféricos, talvez se possa dizer que sua contribuição mais importante para a literatura brasileira como um todo seja a sua capacidade de *expor as fraturas* de um projeto de nação que se pretende harmônico e compartilhado. Sua escrita é, desde o início, uma marca de dissonância. Em meio à escuta dessas vozes, que incomodam e desestabilizam alguns discursos, podemos, quem sabe, ir acompanhando a contaminação de uma literatura que sempre foi muito branca, muito masculina e muito de classe média por perspectivas que trazem outras cores, outros lugares, outros modos de enxergar e se relacionar com o mundo. (DALCASTAGNÈ, 2021, p. 141-142), grifos nossos.

Apesar de nosso objeto de análise não ser o campo literário em específico, e sim o que se produz sobre ele a partir de processos formativos no interior da universidade, mostra-se de suma importância entender a discussão entre nossos pares a fim de contextualizar os discursos analisados nesta tese. Isto porque, ao se problematizar os valores de um conjunto sócio-político que por muito tempo foram cristalizados a título de "identidade nacional unificada", novos valores passam a ser contestados também no espaço acadêmico e, como consequência, nos discursos lá produzidos, desestabilizando-os e contaminando-os, para retomar termos de Dalcastagnè. Neste cenário em que por muito tempo se marginalizou grupos minoritários, as literaturas produzidas fora da elite econômica-cultural também foram apagadas em função da construção de um cânone hegemônico, por isto, a relação com o conhecimento, a preocupação

social, a denúncia do abandono e a clareza quanto à falta de voz destas comunidades, que são temáticas latentes nessas outras produções literárias, muitas vezes foram abandonadas.

> Eu encontrei, finalmente, um acordo sobre como pensar a literatura com Ángel Rama, porque ele faz um entendimento de literatura não a partir de criação nacional, de identidade, de uma tradição dentro uma língua ou coisas do tipo, mas a partir da possibilidade de entendimento da realidade a partir da paisagem, do que existe de material, da materialidade das coisas. Não é o material do marxismo, porque essa materialidade das coisas também se entende com a abstração das coisas. (...) Então, a gente consegue entender, e eu concordo bastante com isso, a perspectiva de resolver o entendimento da literatura e da arte não a partir das produções, mas a partir das possibilidades de produção. Qual é a possibilidade de produção, qual é o meio em que essa produção foi realizada. É muito fácil você fazer arte… (Parece a Tatá Werneck imitando a Luciana[76]:) "*Eu acho muito fácil fazer arte na Europa. Quero ver você fazer arte na América Latina*". Tem um "quê" de verdade. Acho muito fácil, de fato, você fazer arte em uma academia de Belas Artes em Sorbonne do que você fazer arte na UNILA. A diferença material, de *acúmulo de capital*, não só capital financeiro, mas capital cultural, é uma experiência que impacta. E essa diferença atinge não só a diferença econômica, mas a paisagem, o ponto de partida de entender o que é a cosmologia de visão de cada um. Concordo com ele. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Em passagem anterior, apresentamos brevemente a definição de Rama (1998) sobre a cidade letrada, cujo esquema de organização era atribuído a determinado grupo, condicionado a partir de elementos políticos, econômicos, ideológicos e sociais de uma minoria que decidia os rumos sociais da população como um todo. Neste trecho, apresentado por Felipe, Rama (1998) é retomado para relativizar a noção de literatura nacional, em conformidade ao apontado por Lugarinho (2008), oferecendo uma nova possibilidade de análise do literário a partir de um outro lugar de produção. A perspectiva de reordenar a construção de objetos literários por meio de condições de produção específicas nos permite repensar ainda a constituição do próprio gosto literário, a noção de objeto artificial e a propriedade legítima do que é produzido em determinada cultura, independentemente de suas fronteiras territoriais. Notemos que, no início do trecho, o enunciador ressalta que "*finalmente*" entrou em um "*acordo*" com o próprio entendimento sobre literatura ao encontrar-se nas teorias de Rama. Retomando o lugar de fala de Felipe, suas filiações discursivas, assim como sua prévia formação em uma universidade tradicional e a necessidade de reafirmar-se em outro espaço após passar quatro anos em estudando Letras na USP, a construção de tal enunciado constrói

[76] O sujeito faz referência à imitação da humorista brasileira, Tatá Werneck, sobre a modelo/apresentadora de televisão Luciana Gimenez em um quadro humorístico apresentado na antiga rede MTV Brasil durante a primeira década dos anos 2000.

diferentes sentidos; entre eles, simboliza uma equilíbrio na luta entre os discursos tradicionais e contra hegemônicos, entre os quais estava situado, porém também significa o reencontro consigo e com as convicções que buscou fazer durante a troca de curso, indo para a Unila em 2016. Seu enunciado marca um alívio, em meio a essa disputa para definir o que seja o objeto literário, e uma acolhida, já que o autor (Rama) possibilita ao estudante que ele se sinta confortável diante do estabelecimento de uma (re)organização que priorize o produto não mais de forma artificial (ou não *tão* artificial).

Nos trechos: "um *acordo* sobre como *pensar* a literatura"/ "a gente *consegue entender*"/ "*resolver* o *entendimento* de literatura", os enunciados construídos por Felipe operam no sentido de solucionar a compreensão sobre o tema (literatura/arte). É possível notar as relações feitas (literatura e paisagem/realidade; literatura e materialidade; literatura e sociedade; literatura e condições de produção; arte e condições de produção) na construção do raciocínio de Felipe, refutando assim uma teoria anterior (literatura a partir da criação nacional, de identidade, de tradição da língua) e apontando novos modos de constituição teórica (por meio do entendimento das diferentes condições de produção). Neste trecho, importa entender a ressalva ao considerar que a possibilidade de fazer ou não literatura/arte não se resume às condições de produção garantidas pelo setor econômico – "não só capital financeiro", Felipe afirma – mas também ao capital cultural. O acúmulo desse capital cultural em espaços como a Sorbonne, por exemplo, revela a valoração de determinadas produções culturais específicas que foram acumuladas naquele espaço ao longo do tempo: quando se pensa na América Latina e em espaços marginalizados dessa região, muito de sua produção cultural foi ignorado, esquecido ou usurpado historicamente, fato este que colabora para que o acúmulo de capital, em nossas Universidades, seja restrito.

Ainda no trecho analisado, é importante ressaltar que apesar da tentativa de se constituir por meio de uma *outra* filiação discursiva – que entenda a literatura por um novo modelo de compreensão das condições de produção da arte etc. – é impossível ao sujeito, mais uma vez, não estar ainda filiado à formação anterior que faz parte dos implícitos em seus enunciados. Felipe responde a um discurso concorrente ("*não a partir de...*") – elencando ideias presentes no discurso tradicional –, o qual sempre ocupa espaço ao longo da entrevista. Como um "fantasma", a ideia da literatura tradicional, que o assombra, faz parte de uma formação que o levou a reconsiderar e a repensar seu próprio entendimento com o mundo. A relação é esclarecida a partir do seguinte trecho:

> Queria muito ser doutor. Doutor advogado. Mas deu uns cinco minutos em certa quinta-feira e aí na décima quarta opção que eu mudei lá foi para as Letras. E eu fui fazer um curso de Letras. Eu já escrevia na época. Gostava da ideia de escrever, gostava da ideia de ser poeta. E eu fui assim no "*Vamos ver no que dá* esse negócio aí das Letras". Eu sempre tive uma facilidade com discurso e com texto e uma coisa acaba levando a outra. Então, eu fui para as Letras por causa disso. Desacreditei da produção literária, quando eu encontrei a forma de entender literatura a partir da Universidade de São Paulo. Desacreditei da minha própria capacidade de produção poética. Mas eu conheci outras coisas. Foi uma troca. Eles destruíram um pouquinho o que existia dentro de mim, mas ao mesmo tempo construíram um interesse por alguns assuntos. E esse interesse por alguns assuntos foi o que me trouxe à UNILA. O interesse por entender como que se dá essa ideia de brasileiro na cabeça das pessoas, essa vontade de debater de maneira crítica e latino-americana a realidade. Não só de maneira crítica, mas a partir do outro. Não de fora para dentro, mas de dentro para fora. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Há vários pontos interessantes neste enunciado, porém gostaria de atentar para dois em especial. O primeiro diz respeito à filiação discursiva à qual Felipe almeja não ser mais filiado e é concorrente ao longo de sua produção discursiva, como analisou-se até esse momento. É notável que há em seu discurso um tom de amargura, como se um sonho possível houvesse sido desconstruído pela chegada à universidade (quando se espera justamente o oposto?). "Queria muito *ser doutor*", Felipe revela. O mesmo sonho apresentado no discurso de Matteus, que desejava ser doutor honoris causa. Ser doutor, para sujeitos oriundos de espaços em que pouco se pode sonhar em ser universitário, sugere que os limites dados pelo discurso do *Outro* (de que quem é pobre não pode ser doutor) não afetava os sujeitos, ou ao menos Felipe. Ou afetou a ponto de ele haver trocado a opção do curso de Direito por Letras ao se inscrever no vestibular para "*ver no que dá*". De todo modo, o estudante afirma que escolheu o curso por uma facilidade prévia com o discurso e o texto, entretanto, demonstra o amargor ("eles destruíram um pouquinho do que existia de mim") ao declarar fatos como "[eu] desacreditei da produção literária" e "descreditei da minha própria capacidade de produção poética" devido "*[à] forma de entender* literatura a partir da Universidade de São Paulo". O enunciado contrasta diretamente com a forma de entender literatura a partir de Ángel Rama, cujas ideias possibilitaram a Felipe se recolocar no campo literário, compreendê-lo por meio de uma nova perspectiva. Essa oposição – do entendimento sobre literatura –, em ambos os espaços formativos frequentados pelo enunciador, constrói a disputa discursiva que caracteriza a constituição de seus discursos. É sempre a esse *Outro* que Felipe parece responder, como se, ao ter se resolvido ("Eu encontrei, *finalmente*, um acordo sobre como

pensar literatura..."), ele pudesse se desvincular do que lhe distanciou, ao menos de forma temporária, do objeto literário (inclusive em seu entendimento como poeta).

O segundo elemento que nos chama atenção diz respeito a um contraponto que elabora sobre os ensinamentos oriundos da Universidade de São Paulo, a qual houvera feito Felipe "desacreditar" da literatura e de si na produção literária. O ponto é marcado paralelamente pelas figuras de "destruição" e "construção". Enquanto o sujeito se sente *destruído* por algumas verdades ou elementos que a Universidade de São Paulo retirou dele ao longo dos quatro anos em que lá esteve, reconhece a *construção* de novos conhecimentos, os quais tornaram possível o caminho para identificar, na Unila, uma forma de reencontro consigo e com a forma de entender literatura que lhe representasse. É interessante perceber a maneira como Felipe formula essa figura entre destruição e reconstrução, marcando como principal pilar de construção os elementos que coadnuam com a formação proporcionada pela própria Unila (a ideia de brasileiro, de debater latino-americanamente a realidade etc.). As pistas deixadas em seus enunciados nos permitem interpretar que, embora contrastantes, as universidades (USP e Unila) lhe forneceram mecanismos similares para que pensasse a realidade por meio de determinados signos.

A perspectiva de entendimento da literatura por meio de Ángel Rama (1998) não movimenta apenas os interesses de Felipe, mas reorganiza o próprio currículo da Unila. Dando à paisagem o foco principal, a literatura e a arte passam a ser consideradas a partir desse mecanismo de produção. Embora não seja arbitrária, no sentido de configurar fronteiras geográficas imaginárias ou atender a interesses políticos específicos a determinada nação, governo, etc., devemos considerar que, como toda organização social, também a proposta de entendimento da literatura, elaborada por Rama, é carregada por elementos não naturais, vinculados a interesses políticos, ideológicos e econômicos específicos de determinado grupo.

> Eu gosto muito de contos. Agora eu descobri o Jorge Amado. Fui para a Bahia e aproveitei para comprar uns livros dele. Eu me apaixonei. Na faculdade, a gente viu pouca literatura brasileira. A gente vê literatura platina - Uruguaia e Argentina. Depois, temos a amazônica, que a gente viu muito da parte da Amazônica peruana e boliviana. E depois temos caribenha, em que a gente vê mais Cuba, Colômbia, Nicarágua. Então, acho que falta um pouco de literatura chilena… Ah, e andina, que ali, em teoria, teríamos que ver Chile, mas vimos mais Bolívia, Peru, Equador. Mas eu acho que falta um pouco de literatura brasileira e chilena. Então, eu descobri mais a literatura brasileira viajando pelo Brasil, conhecendo o Brasil. Tenho um irmão que está morando na Colômbia e ele teve a possibilidade de conhecer as plantações de cacau, e a gente conversou muito e eu falei "Eu tenho que ler Jorge Amado" (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018).

Os enunciados produzidos por Inés nos apresentam parte da divisão de literatura da Unila que ocorria em acordo com o currículo vigente até 2018; conforme já discutido, quando entrevistei Tatiana e Felipe, o curso de Lamc passava por uma reformulação pedagógica após seus primeiros cinco anos de existência. Neste excerto, a compreensão de literatura por meio da paisagem é desenvolvida de modo documental, adequando a teoria a partir do contexto de produção literária observado na América Latina. São quatros cenários principais, as comarcas: platina, amazônica, caribenha e andina. Inés define essas divisões a partir do critério de países (platina = Uruguai e Argentina... etc.).Em seu relato, a memória sobre tal divisão curricular não ocorre devido a uma provocação externa, mas a partir de uma necessidade interna: "a gente viu pouca literatura brasileira.... eu acho que falta um pouco de literatura brasileira e chilena", ela afirma.

> Por exemplo, na UNILA, a gente tem quatro cursos de literatura que são fundamentais, fora os cursos introdutórios e os específicos de tópico. São os cursos de comarca, que fazem esse mesmo trabalho de colocar uma membrana nessa coisa que está toda solta entre quatro macro-regiões na América Latina e no Caribe. É a comarca amazônica, que entende os fluxos culturais estéticos, de um modo geral, os fluxos na região do rio Amazonas, na região alagada e na região toda de influência, povos da floresta etc.; uma literatura de comarca andina, que vai tratar dos povos da região dos Andes, a paisagem andina e o que está diretamente relacionado a essa paisagem; uma literatura de comarca caribenha, que envolve não apenas os povos da região do Caribe diretamente, mas, por exemplo, o estado da Bahia tem características de paisagem que são caribenhas e que, portanto, acabam construindo um tipo de arte e de literatura que tem convergência com a mesma estética da que é produzida no Caribe, que está separada, tem um oceano no meio, mas, ao mesmo tempo, tem uma forma de se relacionar com o meio que são similares. A gente pode traçar afinidades e se a gente der um destaque, a gente consegue perceber que são produções que estão em uma continuidade no mesmo debate. E, por fim, a comarca platina, que não envolve apenas a região do sul da América Latina, a região do rio da Prata, mas a ideia de metrópole na América Latina, principalmente. Aí existe toda uma discussão sobre São Paulo, Rio de Janeiro, esses grandes centros de produção cultural, onde eles se enquadram já que nenhuma dessas macrorregiões abarca a grande parte da produção brasileira. Mas no meu ponto de vista, a comarca platina consegue resolver bastante dessas questões por causa da região metropolitana. Quando a gente fala de comarca platina, a paisagem é a metrópole (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Felipe descreve os cursos de literatura de comarca por meio de outros critérios de definição. Operando através da teoria de Rama, explica cada uma das paisagens extrapolando o viés territorialista/geográfico, formulando novas fronteiras para o que se entende em cada

uma dessas macrorregiões. Duas reformulações que nos chamam mais atenção dizem respeito à paisagem caribenha e ao modo como o estado da Bahia possui traços que o permitem pertencer a essa paisagem – mesmo que geograficamente estejam distanciados; o mesmo ocorre com as metrópoles, vinculadas a partir da comarca platina. Enquanto Felipe se afasta de filiações anteriores, marcadas pelo discurso hegemônico, Inés não apresenta dificuldade para assimilar que fez/faz parte dos dois espaços discursivos. A formação anterior à Unila, inclusive, parecer ser imprescindível para que ela formule determinados enunciados e organize seu próprio entendimento sobre literatura. Quando nos relata da divisão das literaturas por comarcas, por exemplo, seu discurso é marcado apenas pela questão do espaço geográfico, isto é, por meio da política de divisão nacionalista de literatura. Como Tatiana, Felipe não consegue se desconectar de traços constitutivos de sua identidade, que foi alterada e atualizada por condições de transformação na relação com o campo social, de forma mais ampla, e com o campo literário, de forma mais restrita. Essa é a razão pela qual o sujeito marca a necessidade de enfrentamento constante entre o que seja hegemônico e o que seja contra hegemônico. Diferente de Inés, cuja passagem pela formação mais tradicional a faz se mover entre os diferentes pontos do campo tecendo uma relação de *consonância* entre eles, Felipe constrói uma relação marcada pela *tensão* a todo momento.

Outro ponto interessante no contraste entre estes dois enunciados diz respeito à citação de Inés à produção literária de Jorge Amado e à constatação de Felipe sobre determinada literatura produzida no estado da Bahia possuir características convergentes com a estética da produção caribenha. Embora sinta falta da literatura brasileira (e talvez Felipe não sinta essa falta por ser brasileiro e já ter tido bastante contato com esse tipo de produção), Inés ainda não consegue relacionar as semelhanças entre as diferentes produções literárias encontradas na América Latina – independentemente da nacionalidade. Há, aparentemente, uma dificuldade em assimilar os conceitos elaborados por Rama no que se refere às condições de produção literária e que aparecem na organização da grade curricular do curso de Lamc na Unila. Ao mesmo tempo, é por meio de uma relação entre diferentes paisagens – a plantação de cacau vista pelo irmão na Colômbia e as conversas sobre o tema – que surgiu em Inés a vontade de ler Jorge Amado "eu *tenho que* ler", ela revela.

> É assim que eu acho a literatura, como uma história. Contar uma história de um povo, sua cultura. É assim que eu acho. Não sei se tem mais além disso. Mas é assim que eu acho mesmo, uma história e a cultura de um determinado povo. (...) É muito interessante, *mesmo eu não sendo brasileira*, posso ler também para conhecer a cultura brasileira. Mas também para

> integrar, porque estamos em uma universidade de integração, que é para integrar, para saber tudo um dos outros e não ficar só em uma cultura. (J. em entrevista à pesquisadora, segunda parte, em 20 de abril de 2020).

Acima, nota-se como J. apresenta uma definição de literatura pautada em critérios espaciais-geográficos, "uma história e a cultura de um determinado povo.", ela afirma. A noção geográfica se confirma no exemplo, dado que J. relata que não é brasileira, mas consegue conhecer a cultura brasileira por sua literatura. Na história da literatura nacional, muitos tecidos estão sendo preparados por meio de mãos que arduamente se desdobram para constituir o novo. Por um longo período, no Brasil, engendrado por questões especialmente políticas e sociais, o fazer literário, possível à mesa, restringia-se àquele produzido por determinado grupo social. Regina Dalcastagnè afirma que:

> Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um *território contestado*. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de *dizer sobre si e sobre o mundo*, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, *o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala*. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7), grifos nossos.

O *território contestado*, conforme apresentamos anteriormente, faz referência à luta pelo poder de construir uma literatura a partir da pluralidade linguística, cultural e social, a qual prevê movimentos de forças e resistências por dois opostos: manutenção e mudança. A possibilidade de *dizer sobre si e sobre o mundo,* como abordado pela autora, rearranja o discurso de que os grupos minoritários têm algo a ser dito – sobre o mundo que ocupam e o mundo que fabulam em suas literaturas – por meio de mudanças sociais. A presença dessas outras vozes permite que, atualmente, consigamos ter mais clareza sobre a ausência desses sujeitos quando analisamos como foi constituída a história e o ensino da literatura brasileira.

Ao retomarmos o enunciado de J. e a definição que elabora sobre literatura, "como uma história: contar uma história de um povo, sua cultura. É assim que eu acho", avalia-se que, mais do que legitimar a constituição histórica da produção literária de diferentes sujeitos, o papel construído pelos currículos formativos que é o de fornecer diferentes histórias e diferentes culturas de um povo que não é uno, mas plural. Quando nos lembramos de J. haver citado "O perigo de uma história única", de Chimamanda, como a obra que "*não sai da cabeça* até hoje", e de que, nesse texto, a autora argumenta sobre o perigo de *cristalizar determinadas figuras como representativas para a imagem de um povo/nação* ou mesmo

continente, se considerarmos a África (e como muitos consideram que a África é apenas um país "uma coisa só"), a definição dada por J. permite discutir como a história de um povo – ou uma determinada cultura – é contada. Seria possível contar a história de um determinado povo (o povo brasileiro) a partir da literatura se apenas um grupo é detentor da produção literária no país?

O discurso produzido em espaços de resistência, nos quais se busca a legitimidade e o poder produzir literatura para dizer sobre si (e sobre sua cultura/seu povo etc.) funciona como a agulha que fura o tecido sem linha, deixando minúsculos buracos, invisíveis a olhos desatentos, entretanto, que, por sua presença quase não notada, demarcam os espaços de resistência(s). *"Mas, talvez, o reverso da invisibilidade seja justamente a dificuldade de enxergar"*, diz Dalcastagnè (2012, p.148). Pior do que ser invisível, para os sujeitos que produzem literatura à margem de espaços hegemônicos, há o fato de a literatura canonizada os ter, ao longo de todo seu processo de constituição da disciplina escolar, ignorado enquanto presença.

Talvez seja parcialmente isto que trata J. ao afirmar que a relação com o objeto literário não é restrita ao conhecimento, mas ainda à integração ("porque estamos em uma universidade de integração", ela afirma). A perspectiva de integrar provoca novas fissuras no campo, porque possibilitam a construção de algo novo "não ficar só em *uma* cultura".

Essa denúncia é atravessada pelo processo hegemônico delimitado pelo cânone, em principal no século XX, quando a defesa pela existência de uma única forma literária legitimada se insere na discussão sobre literatura nacional em âmbito educacional.

Para dar sequência a este debate, mergulharemos no tempo e no espaço para compreender o potencial existente no modo como os corpos e os cânones múltiplos ocupam e transformam o processo formativo desses sujeitos.

5 UM MERGULHO NO TEMPO E NO ESPAÇO ATUAL DA FORMAÇÃO LITERÁRIA

"olhei para o passado
as folhas dos calendários
caindo
é preciso plantar cedo sua árvore
pra mais tarde ter uma sombra
que lhe agasalhe."
(Miró da Muribeca, poema do livro aDeus)

Neste capítulo, realizam-se algumas sínteses a partir dos enunciados analisados até esse ponto da investigação, as quais permitem discutir o campo literário e as disputas que há em seu interior com relação à identidade e à representação dos sujeitos em formação na área de Letras nas Universidades pesquisadas. Em primeiro lugar, busca-se entender como a literatura – e a formação literária – é permeada por discursos *cristalizados institucionalmente*, por meio dos quais se permite maior controle sobre o discurso que se produz sobre – e a partir de – este campo pelos sujeitos em formação. Em seguida, observa-se a possibilidade e as condições de acesso a bens simbólicos e bens materiais, além da oferta de espaços formativos – dentro ou fora das IES – em que a discussão sobre produções literárias pouco consagradas pelo campo literário se faz presente.

> Das teorias que afirmam a literatura como um espaço aberto à diversidade às argumentações que a prescrevem como *remédio para todas as mazelas sociais* (da desinformação à ausência de cidadania), podemos acompanhar o processo de idealização de um meio expressivo que é tão contaminado ideologicamente quanto qualquer outro, pelo simples fato de ser construído, avaliado e legitimado em meio a disputas por reconhecimento e poder. Ao contrário do que apregoam os defensores da arte *como algo acima e além de suas circunstâncias, o discurso literário não está livre das injunções de seu tempo e tampouco pode prescindir dele* – o que não o faz pior nem melhor do que o resto. (...) o problema de se idealizar a arte e a literatura é o que essa idealização acaba escondendo. *Negar a literatura como prática humana, presa a uma complexa rede de interesses, é escamotear um processo em última instância autoritário: aquele que define o que pode ser considerado literatura em meio a tudo o que é escrito ou que se pensa escrever um dia*. De um modo geral, dissocia-se a ideia de produção da de controle, como se todos fossem livres para escrever o que bem entendessem, desde – é claro – que se sujeitem às regras "estéticas e universais" da Literatura (com L maiúsculo, para diferenciá-la de outras atividades mais corriqueiras). Assim, não somos nós, com nossas convicções e preconceitos, a legitimarmos determinado romance ou poema, rejeitando outros, mas cada

> obra em particular, com suas "qualidades estéticas e universais", a conquistar seu espaço, consagrando autor e personagens. Em suma, a produção artística seria regida por leis transcendentais, o que a tornaria inacessível para alguns – uma vez que é bem mais fácil argumentar contra decisões humanas do que se impor diante de regras eternas e imutáveis, tão mais violentas quanto mais enraizadas parecem estar na realidade social que as circunscreve. (Dalcastagnè, 2021, p. 139- 140).

Dalcastagnè aponta como é necessário o processo de dessacralização do literário, já que, muitas vezes, a própria idealização do fazer literário se torna um mecanismo de *cerceamento* dos sujeitos que estão no interior do campo literário. Torna-se fundamental observarmos, portanto, como os conceitos sobre literatura são produzidos nos discursos dos sujeitos-entrevistados em relação às circunstâncias e condições de produção em que eles se encontram inseridos.

5.1. Quebra das *cristalizações*

Pode-se associar o processo de hegemonia institucionalizada ao conceito de *cristalização institucional* foucaultiano, visto o poder estatal no controle dos mecanismos do processo formativo em escolas e universidades. O alcance de tal *cristalização* e a possibilidade de manutenção e ordem de um cânone no ensino literário são observados na composição dos discursos.

> De maneira bem geral, no ensino médio a gente tem *posições cristalizadas* na produção da literatura, que utiliza como literatura o entendimento de toda a produção feita a partir da *tecnologia livro, e toda a produção artística só é considerada produção artística, se ela está dentro de uma tradição e responde à essa tradição* em todos os seus aspectos. Então, esse é o entendimento do que é literatura para um estudante de ensino médio. O texto X pertence ao romantismo por causa "disso", esses aspectos definem esse texto e ele é um texto artístico porque responde a sua necessidade de época. Já na academia, a relação com a literatura sofre uma transformação. A gente passa a entender que não é porque existe uma tradição que essa produção foi feita desta maneira. A tradição existe porque um grupo muito louco de pessoas decidiu escrever de maneira especialzinha entre si. É basicamente isso. É assim que se faz uma tradição na literatura. Um bando de pessoas que está querendo se referenciar, pega o hype e se comunica de uma forma específica. E a forma de apresentação dessa relação que existe entre a tradição e, ao mesmo tempo… A gente está falando de produção de arte, quando a gente fala de literatura, de um modo geral. E para falar de arte, a gente tem que falar de capitalismo, porque a produção de arte no período recente, nos últimos 500 anos principalmente, está muito… O capitalismo não só como "o capitalismo" assim "o capitalismo financeiro". O capitalismo, desde os seus primórdios com as navegações, determina a forma

> de como vai produzir, o que é produção artística, o que é arte, como que funciona esse negócio de arte com o ser humano. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2020)

Felipe aponta diferenças entre o processo formativo durante a sua passagem entre ensino médio e superior. Aqui, nota-se que a discussão sobre o processo de *cristalização* da forma literária, e o entendimento da produção literária realizado via determinada tradição e determinadas características bastante controladas, opera por meio de um discurso de arte como produto distanciado dos sujeitos, a qual se materializa, majoritariamente, pelo objeto livro. O sujeito afirma que há uma transformação quando se começa a compreender a produção literária no interior das IES – neste ponto ele não diferencia a USP ou a Unila –, porque na Universidade se permite compreender que a construção da cristalização, das tradições literárias em si, *não é dada, mas construída socialmente* (por "um grupo muito louco de pessoas [que] decidiu escrever de maneira especialzinha entre si"). Outro ponto que levanta é o modo como as condições econômicas influenciam na construção da produção artística, porque é pelo capital que o modo de produção se estabelece, incluso o modo de produção do literário. Esta discussão pode incluir, por exemplo, a distinção feita em relação à desvalorização de produções literárias classificadas como "best-seller". O fato de essas obras atenderem a uma demanda de mercado financeiro específica – filiando-se de modo bastante organizado com o mercado editorial –, fazem com elas, muitas vezes, nem sequer passem pelo crivo dos pares e são, de saída, consideradas com pouco – ou nenhum – valor estético e cultural, ou seja, *pouco literárias*.

> As lutas pela apropriação dos bens econômicos ou culturais são, inseparavelmente, lutas simbólicas pela apropriação desses *sinais distintivos* como são os bens ou as práticas classificados e classificadores ou pela conservação ou subversão dos princípios de classificação dessas propriedades distintivas. Por conseguinte, o espaço dos estilos de vida, ou seja, o universo das propriedades pelas quais se diferenciam, com ou sem intenção de distinção, os ocupantes das diferentes posições no espaço social não passa em si mesmo de um balanço, em determinado momento, das lutas simbólicas cujo pretexto é a imposição do estilo de vida legítimo e que encontram uma realização exemplar nas lutas pelo monopólio dos emblemas de "classe", ou seja, bens de luxo, bens de cultura legítima ou modo de apropriação legítimo desses bens. (BOURDIEU, 2007, p.233), grifos do autor.

Bourdieu apresenta como as lutas por *distinção* através da valorização ou da classificação dos bens econômicos ou culturais são formas de diferenciar os sujeitos, são lutas de classe que legitimam, ou não, determinada cultura como mais adequada, legítima, de

"luxo". No caso epecífico da produção literária, o papel formativo produz diretamente classificações sobre essa produção, porque o filtro institucional prepara o sujeito em formação para compreender (e estabelecer) o valor a determinados bens culturais. A desconstrução da imagem de tradição, ocorrida na Universidade, apresentada por Felipe, diz respeito à quebra da ideia de que a produção literária deva ser idealizada – *ou então não será literária* – e inclui no debate a posição de sujeitos, as disputas ideológicas, política e econômica que contribuem para a constituição de determinada tradição. Em resumo, o que o sujeieto nos revela é que a formação na IES permitiu a ele quebrar a ideia cristalizada de que os "bens culturais" tradicionais fossem produtos constituídos por si, naturalmente – ou no interior de determinadas classificações, como escolas literárias –, sem a interferência de outros importantes elementos sociais.

Mais velha entre os sujeitos-entrevistados, M. afirma que o processo formativo no Ensino Médio, atualmente, é muito mais produtivo do que aquele que vivenciou em sua época escolar. Novamente, toma para si os exemplos vividos pela filha para chegar à tal conclusão.

> Eu me lembro que a literatura que eu tive *eram pedaços, eram fragmentos*, não me era apresentado aquela obra. Era apresentado "o autor fez tal coisa" e, aí, era trecho daquela obra que ele escreveu. Agora, está *um pouco diferente*. Eu lembro da minha filha fazer seminário. Ela ficou com um livro, lia e fazia o seminário. (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018)

"Eram pedaços, *fragmentos*". Por muito tempo, o uso do literário como objeto de análise em sala de aula somente atendia aos fins do ensino linguístico. A valorização da escrita literária como forma de ensino da gramática normativa permite conhecer mais um porquê da desvalorização de obras literárias cuja autoria não apresentava o domínio pleno da norma culta padrão ou brincava com o uso da linguagem em sua produção artística. Nem mesmo autores modernistas escapam à tal lógica:

> <u>Pronominais</u>
>
> Dê-me um cigarro
>
> Diz a gramática
>
> Do professor e do aluno
>
> E do mulato sabido
>
> Mas o bom negro e o bom branco
>
> Da Nação Brasileira

> Dizem todos os dias
>
> Deixa disso camarada
>
> Me dá um cigarro.
>
> (ANDRADE, O. Obras completas, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.)

O poema de Oswald de Andrade é uma provocação às práticas de ensino gramatical, mas contraditoriamente, tornou-se um exemplo clássico da literatura utilizada em sala de aula para se explicar aos estudantes sobre o uso adequado dos pronomes; em muitos casos esse tipo de produção literária ainda é utilizado em exercícios que pedem ao estudante que se "arrume" o desvio (gramatical/ortográfico, por exemplo) a partir da aplicação das regras estabelecidas pela norma padrão da língua, como se a literatura fosse constituída, simplesmente, por sua forma – ignorando os sentidos e construção de significados que o objeto literário proporciona.

Entende-se, deste modo, que a formação literária por meio de *fragmentos* ou *pedaços* impede que o sujeito compreenda, de fato, a literatura. A imersão no texto literário, o entendimento da obra, o acesso às condições de produção, o conhecimento do tema, do contexto e das possibilidades discursivas que cada produção literária provoca dependem desse contato analítico com o objeto literário como um todo. Quando M. faz referência à mudança que vê na formação de sua filha, é a esse espaço que ela se refere: "Ela *ficou com um livro*, lia e fazia o seminário". *Ficar* com um livro, ter a possibilidade de ler um livro *completo*, de analisar e *criar* conteúdo a partir dele (fazia o seminário) é um modo de estimular o processo formativo dos sujeitos que, em contato com diferentes produções literárias, estará apto a fazer comparações entre obras, a pensar nos diferentes contextos sociais tratados em cada produto analisado. Obviamente, o movimento formativo depende da seleção realizada pelo(s) docente(s) responsável(is) pelo processo formativo – no ensino médio ou no ensino superior.

> Por que no quinhentismo eram esses escritores? Por que a escritura era assim? O que isso refletia no momento social e que papel social aquela literatura cumpre? A literatura tem um papel social, então o romantismo vem para cumprir um papel social de outrora. Hoje a gente tem uma poesia de rua que cumpre outro papel social. E que papel é esse? Que papel as comunidades, as grandes periferias do Brasil estão construindo dentro da literatura? Qual a intervenção no meio social que aquela produção é capaz de trazer? (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

As preocupações de Matteus refletem uma discussão crítica sobre o papel da literatura e sua relação direta com o social. Qual imagem de Brasil – ou Brasis – é constituída a partir da classificação de escolas literárias? Elas cumprem uma função social além da mera organização "muito louca", como afirmou Felipe, de um grupo de pessoas que decide seguir determinados critérios? No trecho, são retomadas algumas possíveis análises sobre a forma do literário (por que a escritura era assim), no entanto, o sujeito se preocupa em vincular a discussão da forma com o contexto amplo de produção de determinada obra (o que isso refletia no momento social...). O tratamento com o objeto literário ganha novos sentidos e significados quando a reflexão sobre o produto literário é feita de forma menos *fragmentada*, menos *"aos pedaços",* isto é, quando se analisa a produção de forma mais ampla, explorando as diferentes características que ela possui, sem deixar de construir uma reflexão contextualizada sobre o próprio contexto de produção.

> Quer dizer, elas[as professoras do ensino básico] estimulavam a produzir[textos em geral: poesias, contos etc.] desde que *fosse em referência ao cânone*, desde que fosse algo *fechado* dentro de uma escola. *Tem que ser cristalizado dentro de uma escola*, tem que ter *referência* com os textos da escola e tem que ter uma estilística próxima à escola literária. A literatura nada mais é do que o conjunto de escolas literárias para o ensino médio.Não sei hoje, eu terminei o ensino médio em 2011. Faz oito anos. (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)

O outro lado da formação literária – o estímulo à produção e não apenas à recepção – é marcado pela retomada de critérios bastante controlados pelo sujeito-formador. Segundo Felipe, a produção era estimulada, *desde que* obedecesse a critérios também *cristalizados*. A cristalização das metodologias de ensino facilita a atuação docente, porque dirime as possíveis novas ideias/novas interpretações/ novas sugestões sobre o que seja determinada literatura e qual significado (individual) ela carrega. Assim, quando se trabalha com a ideia de Verdade, ou Literatura Única (Universal), as estratégias de ensino de literatura buscam classificar o objeto literário de forma objetiva e calculada, ignorando os aspectos da obra que fazem parte de um processo de construção social e cultural bastante complexos. Além disso, o enunciador permite compreender que o modo de cercear as discussões sobre o que seja a literatura nacional influencia diretamente no entendimento sobre como os sujeitos irão – ou não – exprimir seu desejo de produzir literatura e a forma como se identificam – ou não – com o produto literário que lhes é apresentado a partir da instituição.

As escolas literárias são referência do processo de organização do conhecimento em "caixinhas fechadas", o que inibe, em certa medida, que os sujeitos explorem sua criatividade

artística em um espaço que se denomina democrático: a escola. Os textos clássicos, tradicionais e canônicos, *por excelência*, preenchem esse espaço e pouco possibilitam a construção de vínculos entre os leitores – jovens, de maneira geral, entre 11 e 17 anos – e a obra.

> Sim, porque no ensino médio eu li… Não sei que tipo de literatura você estudou, mas você já ouviu falar do "O Cantar do Mio Cid"?
> **P.:** Não.
> **T.:** É um livro do século XII, espanhol. Naquela época, o castelhano ainda era um *neo-latim*, aquela coisa estranha que não sei muito bem definir. *É um livro escrito naquela época e é tipo um livro pai, um antepassado dos livros de cavalaria.* É conhecida como a primeira obra literária da língua espanhola. Eu li isso quando eu tinha 15 anos, no ensino médio. *Você acha que eu liguei para aquilo?* Escrito em um *espanhol tremendamente complicado*, falando de *um monte de batalhas e guerras, processos históricos*, que não eram nem um pouco relevantes para mim, porque *eram muito longe*, e falando palavras que eu não conseguia entender. *Não captava a minha atenção.*Eu tenho certeza que a criança de 15 anos que eu era *ficava muito mais interessada, sei lá, em passar batom, em comer chiclete, falar com o companheirinho do lado, do que problematizar qualquer coisa q*ue pudesse estar acontecendo naquela época. As aulas eram tão pessimamente mal estruturadas, tentando sempre enfiar um monte de conhecimento. Era isso, "*aprenda isso aqui, porque você precisa, porque o sistema fala que você precisa, porque você vai se formar, vai tentar entrar na universidade, e blábláblá"*. Mas a realidade da maioria dos meus colegas de escola *não foi à universidade*. Hoje, eu consigo me reconhecer como a pessoa privilegiada dentro desses espaços, e vou tentar algo útil com esse privilégio, porque eu percebi que não era essa a realidade dos meus colegas. Com certeza as *aulas de literatura do ensino médio não me motivavam e não me davam a força e a vontade de fazer coisas, de ser pró-ativa, como me dão as aulas da faculdade.* (...) Eu consigo diferenciar entre uma *boa aula de literatura* ou, pelo menos, uma aula que *me contemple* e uma aula que não vai me oferecer *nada*. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Na construção do relato de Tatiana, percebe-se como a escolha dos textos e a maneira como eles se inserem na realidade dos sujeitos tem o potencial, muitas vezes, de se afastar mais do que proporcionar algum tipo de prazer ou conhecimento aos estudantes ("esses aspectos definem esse texto, ele é um texto artístico *porque responde a sua necessidade da época*"). A razão lógica que determina a seleção de determinados textos – e não outros – é também contestada pela enunciadora: "aprenda isso aqui, porque você precisa, porque *o sistema fala que você precisa*, porque você vai se formar, *vai tentar entrar na universidade...*", é o motivo que muitas vezes estipula a ordem e a importância da leitura de obras canônicas na formação escolar. O "sistema" (e entendamos o sistema como as forças do poder estatal no controle dos mecanismos de ensino) como agente da seleção e o ingresso na universidade como parâmetro para o ensino e o interesse pelo objeto literário não têm como

objetivo a construção do interesse ou formas de constituir traços de identidade entre os sujeitos e a obra canonizada. O livro citado por Tatiana, "O cantar do mio Cid", é uma leitura imposta de forma distanciada aos sujeitos ("não *eram nem um pouco relevantes para mim*, porque eram *muito longe*"). A própria razão pela qual a obra é inserida – a ida à Universidade –, que neste relato funciona quase como uma ameaça aos estudantes, não constrói pontes de interesse para com o objeto literário, já que, segundo a enunciadora, "a maioria dos meus amigos de escola *não foi à universidade*".

> Eu lembro que uma delas [professora no ensino médio], a de literatura, *as duas na real*, tinham um *prazer em dar aula e mostrar todo dia uma coisa diferente para nós* enquanto estudantes. Não era todo dia a mesma aula de gramática tradicional. Elas tinham o *prazer de mostrar todo dia uma coisa diferente*, tanto na área da linguística quanto na área da literatura. Eu acho que mesmo que uma professora estivesse tentando dar aula de linguística para um pessoal de ensino médio, dava muito certo. *A gente realmente gostava de aprender aquelas coisas.* Eram aulas extremamente diferentes, né?
> Eu acho que dá para dizer que o que me inspirou foi realmente *a paixão com que elas faziam aquilo ali e as pessoas que elas demonstravam ser*. Eram *pessoas que inspiravam. Pessoas inspiradoras*. E o método de trabalho, enfim… Acho que o que mais conta, para mim, acaba sendo o método de trabalho, que era bem diferente e era uma coisa que realmente *me cativava*.
> (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018)

O encantamento com o método de ensino e com o interesse docente pelo objeto de ensino (literatura e linguística) transformam a relação do sujeito com a língua: "era uma coisa diferente", o "prazer", a "inspiração", "Eram pessoas que *inspiravam*. Pessoas *inspiradoras*", Rafael revela. É o encontro com esses sujeitos que motiva Rafael à formação superior na área de Letras. Quando o questiono se a ideia de "encantamento" com o literário se traduz ainda nas aulas que vivencia na Unipampa, ele responde:

> Sabe que funciona, porque *muitas vezes a gente mergulha tão dentro* das análises do texto que a gente *esquece* do intervalo, *esquece* que a aula acaba, *esquece* que a gente tem ônibus. *Mas* acho que funciona, porque se a gente consegue *esquecer* dos nossos compromissos é porque a aula funcionou muito bem. (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018)

Esquecer, no discurso do enunciador, estabelece relações positivas neste contexto. O esquecimento se dá devido ao "mergulho profundo" na análise das obras e no interesse pelo objeto literário posto em discussão. Quando os sujeitos se aproximam da literatura, seja pelo interesse ou pela identidade, os objetivos pedagógicos formativos também são atingidos de

forma mais ampla. Ao afastar os sujeitos de se identificarem com produção literária selecionada, a aula também não atinge os intuitos pedagógicos ou teóricos planejados, a exemplo do que se analisa no discurso de Tatiana sobre o Mio Cid. Quando tocamos na polêmica sobre a inserção do álbum do Racionais no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)[77], notou-se o movimento de interesse e identificação: o *sistema* (no caso específico marcado pela forma do vestibular) entra em disputa pela presença de novos objetos culturais e pela presença de corpos que se identifiquem com esses objetos. A inserção do álbum se deve à clara tentativa de disputar espaço na discussão sobre o que seja considerado literatura por meio de uma das maiores universidades do país.

> Bom, eu não conheço muito os Racionais, mas conheço minimamente a história, sei que é um grupo de rap de São Paulo. O Sabotagem é muito foda. Faz pouco tempo eu estava em um relacionamento com uma *mulher preta da periferia de São Paulo* que me ensinou muito sobre Sabotagem e sobre Racionais. Lembro que para ela foi muito foda e ela *ficou muito contente* de saber que esse álbum dos Racionais e o livro da *Carolina Maria de Jesus* tinham sido contemplados no vestibular e tal. Ela me deu toda a perspectiva dela sobre o por quê era muito foda. Então, por isso eu falo *que não tem como não pensar em questão de classe e de raça nisso*, porque o Sabota representa o povo *preto periférico*, e *representa que a cultura produzida por esse grupo de pessoas é cultura, sim*. Não tem essa de achar que cultura… A gente estava falando de letramento e tal, é só *a cultura produzida nos espaços hegemônicos de elite, porque ela não contempla a vivência no mundo de outras pessoas que têm outras realidades*. E a realidade do Sabota era totalmente diferente das pessoas que conseguem, sei lá, entrar em uma universidade no Brasil. (...) Eu acho que esses vestibulares têm que contemplar, sim, a vivência dessas outras pessoas para a universidade começar a abrir mais a sua possibilidade de acolhimento de corpos não hegemônicos dentro da universidade, e *esses corpos são pessoas negras, são pessoas periféricas, são pessoas homossexuais.* É isso. Eu achei ótimo. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Embora não seja brasileira e não tenha vivenciado a experiência do vestibular para o ingresso na Unila[78], Tatiana consegue compreender como a mudança organizada é significativa e fomenta novas perspectivas sociais em relação ao espaço universitário; entre elas, a perspectiva de que os vestibulares que se abrem a novas produções culturais, na realidade, propõem contemplar a vivência e a identidade de outros sujeitos, sendo a porta

[77] A própria Instituição replicou artigo publicado em Pragmatismo Político: Álbum do Racionais MC's vira obra obrigatória em vestibular da Unicamp. Publicado em 24 de maio de 2018. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2018/05/28/album-do-racionais-mcs-vira-obra-obrigatoria-em-vestibular-da-unicamp. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

[78] Os estudantes estrangeiros são selecionados por meio de diferentes etapas de ingresso – em geral currículo e informações socioeconômicas – que são delimitadas pelo Governo específico de cada país.

inicial de acolhimento aos corpos não hegemônicos na Universidade. A enunciadora classifica os corpos como os de pessoas negras, periféricas, homossexuais; quando os discursos produzidos na prova de ingresso já contemplam essas diferentes representatividades, isto significa que a Universidade compreende que a presença desses sujeitos não é mais rara ou inexpressiva, mas significativa – e para a qual é necessário construir novos significados, quebrando com os símbolos até então *cristalizados*.

5.2 Corpos plurais

No campo literário, em que se disputa espaço pela produção e pela legitimação do objeto cultural, o canônico divide espaço, ainda que proporcionalmente dissimétrico, com outras formas literárias, que consolidaram um processo de luta por reconhecimento e legitimação mais significativos a partir da abertura dada pelos Estudos Culturais ao final do século XX. Lugarinho afirma que:

> É preciso observar que apenas quando o *sujeito da obra literária* deixa de ser considerado, em sua expressão identitária, um sujeito nacional (brasileiro) para ser considerado a partir de sua *identidade particular* (étnica, sexual ou local) é que verificamos a *emergência de outros paradigmas* identitários capazes de problematizarem o paradigma da identidade nacional constituída no cânone. (LUGARINHO, 2008, p.2), grifos nossos.

Aparentemente, é óbvio que os sujeitos do mundo têm sempre algo a dizer, contudo, nestes *territórios contestados* houve muita luta e resistência para aceitar estes *outros* paradigmas, principalmente no interior de lugares em que a literatura canônica – e bem escrita por excelência da norma culta padrão – era mais do que produto cultural, tida como instrumento de legitimação para determinadas esferas sociais, como foi, ao longo de muito tempo, na Universidade. Dentro das IES, as possibilidades dos sujeitos de ampliarem essa discussão sobre o que esteja fora das hegemonias socialmente construídas e o que não pertence ao cânone tradicional, especialmente em nossa discussão sobre literaturas, são constituídas também em espaços fora da sala de aula. Nesses diferentes espaços, corpos plurais ocupam lugar e lutam para produzir e dizer sobre o que seja o objeto literário. A seguir, mapeamos como algumas dessas discussões são apresentadas pelos sujeitos ao longo da pesquisa, seja na discussão da literatura marginal-periférica, na literatura produzida por negros, na literatura ligada à terceira idade, literatura indígena, passando pelos temas de

feminismo, racismo e até mesmo pelo próprio formato de sarau literário que se inovou na cena periférica.

Em todos os *campi*, os sujeitos relataram a presença de projetos ligados à produção literária, com ou sem a participação direta da Instituição e/ou dos docentes, conforme abordamos em algumas passagens anteriores da análise. Na UFGD, Bruno e F. afirmaram que os saraus existem, porém, a maioria dos professores não se une ao grupo; já na Unilab, os eventos são mais constantes e algumas vezes estimulado pela própria comunidade. Na Unipampa, em 2018, Rafael contou que havia a programação da "invenção de um sarau".

> Tem uma invenção que vai acontecer ainda que é um sarau. Nós vamos ler poemas da era colonial brasileira. Na UNIPAMPA. Aula aberta. Eu imagino que isso vai ser muito legal.
> Tem uma professora nossa, que agora está afastada porque adotou uma criança, que leu… Eu lembro dela lendo "As invenções de Narizinho" para a gente. *Ela leu aquilo fazendo todo um…* Ela contou uma história, *ela não leu*. Ela *dramatiza aquilo de um jeito que tu te encanta*. Tu *vira a criancinha* ouvindo a história. A gente fica bobo, porque ela lê de um jeito que faz tu *ficar atento* ouvindo ela ler.
> É *fantástico*. Ela tem uma *delicadeza de abordar aquelas questões*. Até *livros mais pesados*. Ela tem *um amor que encanta, que nos faz gostar daquilo mais ainda. É uma paixão que reverbera.*Eu acho que isso é o mais massa.
> Ou a professora louca que a gente estava falando, que tudo *para ela é maravilhoso, tudo é DEMAIS.* Ela viaja na bat4atinha, ela vai longe, daqui a pouco ela volta.
> Mas é *essa loucura dos professores que a gente acaba gostando da literatura, que faz muitos colegas meus, e eu de certa forma.* Eu tenho muito carinho por essas professoras e pela questão de que elas realmente conseguem *cativar qualquer um*. Tem uma modalidade na UNIPAMPA que se tu quer trocar de curso, tu pode assistir aula nesse outro curso esporadicamente ou fazer uma cadeira, para ver como é. Até tinham colegas que vinham da Engenharia Química para assistir aula, só para assistir, e falavam "Mas aquela professora de vocês *é maravilhosa, não tem como não gostar. Queria que meus professores fossem assim*". Realmente *ela é um mar de amor pela profissão, que acaba passando para a gente*. (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Mesmo sem ter estado no sarau, percebe-se que a vivência literária por meio de outras práticas se torna uma experiência importante e transformadora segundo o enunciado de Rafael ("Ela vai te dar a *visão de mundo*, ela vai fazer tu enxergar as coisas de *vários ângulos e aspectos*."/ "*Tu vira a criancinha ouvindo a história*."). Há dois tipos de encantamento em jogo: o da docente que encanta pela doçura e pela delicadeza no tratamento com o objeto literário – até mesmo quando este objeto aborda temáticas "*mais pesadas*" –; e o da docente que encanta pela loucura, pelo entusiasmo frente ao objeto trabalhado – "ela *viaja na*

batatinha, vai longe, daqui a pouco ela volta." As estratégias de ensino e a formação são fundamentais para que a própria experiência com o literário se constitua. Sabe-se neste ponto que Rafael não se considera uma pessoa apaixonada por literatura, mas o sujeito revela, a partir deste excerto, que o modo como a professora produz conhecimento através do objeto literário "nos faz gostar *daquilo mais ainda*" – o uso do intensificador "*mais ainda*" permite discutirmos a relação do sujeito com o objeto literário: o interesse e as dificuldades, a necessidade de se respaldar em um discurso de autoridade para tratar o objeto literário ao longo da entrevista, são traços dessa relação ambígua. Isto porque, logo no trecho seguinte, Rafael afirma: "*Mas* é essa loucura dos professores que a gente acaba gostando da literatura, que faz muitos colegas meus, *e eu de certa forma*." Rafael retoma a posição de distanciamento com o literário ao afirmar que os colegas gostam de literatura, e ele "*de certa forma*" se inclui nesse meio. O que se percebe é que, neste modelo de inovação nos processos de ensino e aprendizagem que estamos analisando, um corpo docente engajado e crente no projeto permite que as mudanças de fato se constituam. É a partir do modelo docente que a própria atuação docente/profissional dos sujeitos-entrevistados se constitui. O modelo inclui as diversificadas experiências, boas ou ruins, vivenciadas nas IES.

> **F.:** (...) eu tenho pegado uma *afeiçãozinha pela academia*, então é possível que eu vá por esse caminho aí. Talvez eu seja, de fato, *um jovem velhinho de cânone de uma academia brasileira*. Não sei, eu tenho gostado disso. Então, *dar aula não é só uma perspectiva, é um horizonte*. Eu me vejo, para todos os lados que eu olho, *educando, dando aula, construindo conhecimento em grupo*.
> **P.:** E o que você levaria de literatura para essas aulas?
> **F.:** *Política*. Em qualquer espaço em que eu for atuar no futuro, vai envolver política, vai envolver entendimento do *processo de mestiçagem da América Latina*. Para mim, política na América Latina é uma coisa que não existe. Começa assim. Todas as questões políticas na América Latina são questões estéticas que determinam a forma como a gente vai se relacionar com as coisas. Não à toa, os presidentes no Brasil são eleitos pelo carisma. (...) Para a literatura, se eu for trabalhar com isso, dando aula, *se não for direto em Estudos Latino-Americanos*… (Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018)
>
> **...**
>
> **I.:** Um *desafio*. *Eu estou me conhecendo como professora*. *Experimentando* um pouco. É um *desafio*. Eu tenho um grupo bem heterogêneo também. Tem estudantes que foram alfabetizadas dentro do presídio. São recém-alfabetizadas. Não gostam de ler, nenhuma delas. Então, estou *desafiando*. Buscando o que elas gostam, tentando pegar daí, mas elas são difíceis.
> **P.:** Mas fora do presídio também é difícil, imagino.
> **I.:** Sim, sim.
> **P.:** E o que você trabalha que elas gostam?
> **I.:** Eu comecei a trabalhar em junho. A gente vem trabalhando gênero. Trabalhamos *mitos e lendas*, e trabalhamos um pouco de *conto latino-americano*,

> mas ainda vamos trabalhar mais. Pensei em trabalhar mais conto e depois a gente vai trabalhar *música*, que eu te contei um pouco. (...) Bom, elas *brigam* comigo. Se eu chego com um conto de três páginas, elas *"Ah, professora, é muito"*. Mas elas são mulheres que algumas são maiores, tem 50 anos, e que começaram a ler há pouco tempo. *Elas não sabiam ler nem escrever*. Então, é um exercício que para elas é muito difícil. Eu *estou tentando achar coisas que elas gostam para trabalhar com a escrita e a leitura*.
> **(...)**
> **P.:** E você está gostando desse desafio?
> **I.:** Sim. Tenho um grupo tranquilo. E é um *desafio* bem interessante. Estou curtindo. Eu cheguei e me deparei com uma realidade que não esperava. Eu não imaginava que tinham tantas *pessoas sem alfabetizar*. *Às vezes, a gente fica bem longe do mundo real*. Agora elas estão se aproximando. Bom, e elas demandam. Elas falam *"Oh, professora, você está me fazendo escrever muito. Eu tenho 50 anos e nunca estudei".* (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)

A projeção de Felipe e a experiência recente de Inés se encontram na tentativa de levar aos sujeitos a apropriação de discursos não hegemônicos ("vai envolver o processo *de mestiçagem da América Latina*"/ "Trabalhamos mitos e lendas, e trabalhamos um pouco de conto latino-americano, mas ainda vamos trabalhar mais"). No contexto em que está inserida, Inés trabalha com mulheres que, à margem da sociedade, reconhecem o espaço de formação em leitura e produção escrita como mecanismos práticos para amortização penal. A tentativa de cruzar a linha pragmática e trazer a elas outros modos de compreensão sobre si e sobre o mundo que as cerceia é o que a enunciadora trata como desafio, termo muitas vezes repetido em seu discurso: "Um *desafio*"/ "É um *desafio*"/ "Então, estou *desafiando*"/ "É um *desafio* bem interessante". Para construir esse movimento, Inés tenta cooptar o lugar de pertencimento das detentas ("buscando *o que elas gostam*...", "Eu estou tentando *achar coisas* que *elas gostam* para trabalhar..."). Vale notar que a enunciadora afirma que "Agora elas estão se aproximando", quando trata da dificuldade no processo de alfabetização dos sujeitos; porém, essa aproximação também ocorre no sentido oposto, dado que ela, enquanto docente, tenta se aproximar para entender quem são as estudantes que atende, qual o contexto formativo, o que lhes interessa, por exemplo. Outro ponto que nos chama a atenção é o trecho em que Inés afirma que, ao descobrir que havia muitas mulheres não alfabetizadas no contexto do cárcere, ela se deparou com uma realidade "não esperada", "não imaginada": "Às vezes, *a gente fica bem longe do mundo real*.". A "gente", os sujeitos na Universidade, se afasta do que é vivido fora das IES.

Na Unila são oferecidos alguns saraus e o centro cultural promove projetos com teatro e música de forma interdisciplinar. Inés diz ter conhecido o conceito de sarau apenas no Brasil, porque na Argentina há encontros literários, contudo eles não possuem algumas

características do sarau e nem o mesmo nome. O próprio curso de LAMC prepara um sarau específico. Além dos encontros culturais, as pesquisas desenvolvidas na IES têm papel fundamental no processo formativo dos sujeitos. Inés participou de um projeto de leitura para pessoas com privação de liberdade e Tatiana participava à época do Laboratório de Tradução da Unila, como vimos no capítulo 1.

> Tinha um *projeto de leitura* em contexto de cárcere, com pessoas com privações de liberdade. A gente fez algumas *oficinas, no presídio, de música e dança.* E, como era música e dança da América Latina, a gente *trabalhava gêneros* na América Latina. Antes de tocar e cantar, a gente dançava, estudava um pouco da região que íamos trabalhar. Ali acho que poderíamos dizer que trabalhei um pouco de *literatura*. Bom, *nessa ideia de que literatura e música estão ligadas*. Eu gosto muito das duas coisas. (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)
>
> **...**
>
> Esse laboratório [de tradução] surgiu em 2016, eu entrei desde que começou, e espero ficar até me formar. É um espaço que me ajudou muito para aprender, mas que sempre foi mais focado para umas questões meio de aprendizado de línguas mesmo. Como várias pessoas sentam juntas para traduzir textos, corrigir traduções, *e são de muitos lugares, tem uma troca muito interessante.* Um dos projetos que a gente fez e está fazendo agora é a tradução de dois livros da *Carolina Maria de Jes*us para o espanhol. A gente está traduzindo *"O quarto de despejo" e "Casa de alvenaria".* Cara, *está sendo foda demais*. Todos os *debates* que a gente já teve, todas as *problematizações*, todas as ajudas, todas as *perspectivas*, os textos que a gente já leu. Bom, *quem melhor do que a Carolina se encaixa em literatura não canônica e periférica, sabe?(...) Mulher, preta*. Para a gente traduzir a experiência no mundo, a escrivência como diria a Conceição, de uma pessoa como ela para outro público diferente, porque o livro vai ser publicado por uma editora na Colômbia… *O fato de a gente estar traduzindo é político também* (...) Por exemplo, *eu, enquanto pessoa branca, posso estar enxergando essa realidade dessa pessoa negra, e como eu, com as minhas palavras que fazem parte do meu mundo, estou traduzindo a realidade de outra pessoa* que existiu no mundo de *um jeito muito diferente* do jeito que existo. E como eu preciso me preocupar com isso, sim. Como não são só palavras, sabe? Então, em sentido de literatura, esse projeto *me ajudou para pensar em várias questões.* (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Os processos de ressignificação dos sujeitos e de seus contextos, a partir da produção literária, desenvolve-se nestes espaços que estão além da relação professor/aula. Inés, que em 2018 atuava em um presídio para mulheres em Tucumán, viveu uma experiência prévia na relação com o processo formativo em contexto de cárcere. A experiência trouxe ao sujeito diferentes métodos para lidar com o ambiente, as formas (como o uso da música e da literatura), embora durante a vivência profissional tenha encarado desafios diferentes. Por sua

vez, a experiência de pesquisa vivenciada por Tatiana provoca a discussão sobre o encontro entre as áreas de língua e literatura no interior da IES. Nota-se como o contato com a produção literária, a perspectiva do contexto da obra, do contexto de reconstrução da obra pelo meio da tradução e a recepção dela provocam questionamentos à enunciadora. É interessante percebemos a diferença como Tatiana explica sua participação no Laboratório para a entrevista e para os ouvintes durante o evento na UBA, conforme vimos no primeiro capítulo desta investigação. Neste excerto, nota-se como há uma distinção política do trabalho, que deve ser ressaltada para que a pesquisa sobre o que a Unila produz de transformador seja mais aparente. Para os ouvintes no evento, Tatiana se deteve às questões mais representativas do trabalho desempenhado pelo grupo, justamente porque ali havia um recorte da literatura que interessa as práticas de tradução que o Laboratório desenvolve. Em suma, o que se compreende até este ponto é que a discussão sobre o papel de um curso considerado *inovador* resvala nas práticas de ensino e de aprendizagem a todo momento.

> **...** o *mercado* está *percebendo que tem muitos tipos de indivíduos* no mundo. Então, "se pá" o curso de Letras e Mediação Cultural tem… Eu ainda acho que as possibilidades de trabalho para a gente são meio elitistas também. No sentido do circuito cultural, a gente tem os museus, a gente tem aquela possibilidade toda de se engajar na curadoria, é legal, mas também a possibilidade de fazer o trabalho comunitário. Só que é isso, uma pessoa que faz LAMC, se ela está interessada no trabalho comunitário, *ela tem que saber que ela não vai ganhar dinheiro*. Nosso curso está focado mesmo, o que eu acho bonito, é *nesse trabalho comunitário e de espaços não hegemônicos*, e tudo o que não é comunitário, que é não hegemônico, que é *marginalizado*, que é *periférico, vai ter dificuldade para existir*. E a gente tem que se preparar para lidar com isso. Porém, tem muitos ambientes institucionais que eu sinto que a gente conseguiria trabalhar. A gente consegue ser *professor de literatura*, por exemplo. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Tatiana revela, neste trecho, como enxerga as possibilidades de trabalho a partir da formação que o curso de LAMC oferece. O campo permite a projeção de diferentes perspectivas, tanto ligadas a um mercado mais elista – em que a própria constituição de distinção cultural se estabelece – quanto vinculadas a espaços nos quais se discuta a busca por valorização de produtos marginalizados, periféricos. A escolha – *quando há escolha* – também retoma a discussão sobre a questão monetária e o acesso a bens materiais ("se ela está interessada no trabalho comunitário, *ela tem que saber que* ela não vai ganhar dinheiro"; "a gente tem que se preparar para lidar com isso"). O espaço para os produtos culturais constituídos fora do eixo tradicional, do cânone tradicionalmente construído, também são, historicamente, alvos da falta de investimento.

No entanto, ainda neste excerto, vale ressalta que Tatiana menciona o fato de o mercado perceber "que há *muitos tipos de indíviduos* no mundo". O crescimento desse mercado e a valorização dos novos corpos, novos sujeitos e novas identidades é recente (e tímida em relação ao investimento aplicado no cânone hegemônico), mas ainda assim deve ser considerado no interior do campo literário, porque também determina o investimento na produção literária, na promoção de novos artistas de grupos periféricos ou de minorias sociais, por exemplo. No interior desse debate sobre a presença de diferentes corpos e "*tipos de indivíduos*" no mundo, cabe à Universidade exigir do sujeito dedicação para entender todas as multimodalidades, multiculturas, "*multiliteraturas*", conforme cada curso de Letras propõe.

> Tudo o que tem da [profa] A. eu me inscrevo. Nós vimos identidade e subjetividade, critica e linguagem. E nós vimos a leitura *Tchau*, da Lygia Bojunga. E também assistimos dois filmes: *A arte de amar* e *A flor do deserto*. São filmes feministas. A arte de amar é de uma escritora com o mesmo nome, acho que ela é polonesa. Naquela época, acho que foi a primeira mulher a tratar assuntos sobre gênero e sexualidade. É baseado em fatos reais. Nós vimos os filmes e discutimos sobre. A flor do deserto também é baseado em fatos reais. É sobre uma modelo, se eu não me engano, nigeriana. Ela foi durante um tempo embaixadora da ONU, porque ela é daquele país onde as mulheres são circuncizadas, passam por uma cirurgia para não sentir prazer. Essa história retrata a história dessa modelo. Como ela conseguiu ser modelo, chegando a ser embaixadora da ONU.
> Lemos também *Crítica feminista* e *Crítica literária*, e ficou no calendário, que ia ser agora no final de março, o texto *Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina*, da Rita Terezinha Schmidt. Eu que ia ser responsável por essa discussão, mas nem cheguei a ler. Acho que são cinco ou seis alunos nessa eletiva e cada um ficou responsável por um tópico. Esse seria o meu, mas *não deu tempo*. Seria dia 31 de março. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

"*Não deu tempo*" porque, em meados de março de 2020, decretou-se o isolamento social em diversas cidades do país devido ao contexto de pandemia de Covid-19. Do mesmo modo que Rafael, também Bruno revela a paixão por determinadas professoras da Universidade ("Tudo o que tem da [profa] A. eu me inscrevo."). O trecho possibilita acessar determinadas produções culturais trabalhadas em aula, na disciplina de Literatura infanto-juvenil. A seleção das obras nos faz compreender a tendência da docente para tratar da perspectiva feminista em sala de aula, adaptando esse tema mais amplo aos subtemas específicos das disciplinas que oferece. Esta é a mesma professora que dá aulas em roda para os estudantes e a qual apresenta sempre "*levava uma mulher*" para iniciar a aula com algum tipo de produção cultural para deleite dos sujeitos.

> Recentemente, aproveitando para não deixar essa conversa solta, eu tive uma aproximação bastante grande com a produção indígena na região amazônica brasileira, por causa do curso de literatura de comarca amazônica. Acabei entrando em contato com os povos mundurucus, alguns povos da região do Tapajós. Então, as minhas paixões são sempre sazonais. Elas mudam de acordo com a necessidade daquilo que eu tenho estudado.(Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

Como vimos, Bruno também relata como a aproximação e o interesse pela produção indígena foi instigado pelo processo formativo na Universidade. No primeiro semestre do curso, Bruno cursou a disciplina de Cultura e diversidade étnico-racial na UFGD:

> Eu que vim de São Paulo não tinha acesso nenhum. Quando que eu vi um indígena na frente? Enquanto morava em São Paulo, *não sabia nem essa diferença que não se deve falar índio, que é indígena. Em São Paulo, a gente fala índio*. Quando você vai ver um índio? No Pico do Jaraguá e olhe lá. É uma coisa *quase inexistente*. E aqui é bem presente. (...) [A disciplina] Foi um choque de cultura. Aprendi muito quanto a isso também, sobre essa realidade.Foi bem interessante. Como eu falei, foi um *choque de realidade*. Além dessa cultura indígena que eu não conhecia, a professora trabalhou muito com… *Ai, meu deus do céu*. Falava *sobre o movimento negro*. E aqui em Campo Grande ainda tem umas áreas que não foram… Ela é de geografia essa professora. Aqui em Campo Grande ainda tem algumas áreas que não foram delimitadas… (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020).

Nota-se que há uma dificuldade maior para os sujeitos desenvolverem discursos sobre a literatura indígena em si e a relação com a cultura indígena do que em relação à literatura feminina. No discurso de Felipe, o sujeito afirma que teve o contato com este tipo de produção devido à disciplina de Literatura de Comarca Amazônica, mas logo em seguida traz a construção do enunciado de que "*as minhas paixões são sempre sazonais*", de modo a não se deter na caracterização do que tenha sido o contato com o produto literário ou como tenha sido a relação com os povos da região dos Tapajós. Por sua vez, Bruno também apresenta dificuldades para estabelecer definições sobre os grupos indígenas. Ele sempre reforça o enunciado de que a presença deles é um "*choque de realidade*" (observa-se essa construção em diferentes passagens de sua entrevista) e "*muito forte*", entretanto não há o desenvolvimento tão amplo e organizado quanto aquele utilizado para referenciar as obras feministas estudadas na aula de literatura infanto-juvenil, por exemplo. Vale a pena notar que o próprio sujeito é cônscio de suas limitações e as relaciona ao seu lugar de origem, que exemplifica pela questão da linguagem (não saber a diferença entre índio e indígena) está

vinculada à aproximação "*Quando* você vai ver um índio? No Pico do Jaraguá e olhe lá. É uma coisa *quase inexistente.*". Segundo Schneider:

> (...) o reconhecimento de uma inerente diversidade nas produções definidas como "indígenas" também passou a ser condição sine qua non para que leitores e críticos evitassem antigas essencializações, frequentemente limitadoras, sobre tais textos. É verdade que, em grande parte dos casos, a literatura indígena teve ou tem como base fundadora a tradição oral. Nas diversas tribos, diferentes povos nativos tiveram contato com contos, mitos, lendas e canções transmitidos e repassados de geração em geração pela fala, tanto em encontros informais desses grupos, como em suas celebrações tradicionais. (SCHNEIDER, 2018, p. 37)

As dificuldades no acesso e na oferta da literatura indígena dizem respeito ao fato de que o campo literário ainda inibe bastante a presença dessas construções em seu interior. A disputa por espaço, muitas vezes, é controlada por elementos como a produção escrita, fator que limita a inserção desses grupos no interior das instituições formativas. Tatiana, por exemplo, contesta o porquê de a disciplina em que se discute literatura amazônica colombiana, na Unila, apresentar aos estudantes um livro tradicionalmente canonizado.

> [Aborígene] É um livro que é isso, *continua sendo canônico*. Me *doeu precisamente*, porque, sei lá, na Colômbia as únicas coisas que a gente leu foi o *cânone*. A Literatura da Comarca Caribenha que eu tinha começado a fazer com a [profa.] C., a gente leu o que da Colômbia? García Márquez. Por quê? Mas ok.
> A gente leu UMA obra que não era tão conhecida, mas era isso. Então, Literatura Amazônica foi legal, a gente conseguiu fazer um percurso amplo, porém eu acho que devia ter dado mais prioridade *para autores indígenas, para línguas indígenas, e para toda perspectiva ameríndia* – não sei se pode ser chamar assim… (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

A enunciadora revela que as escolhas realizadas ao longo do processo formativo contribuem pouco para o aprofundamento da discussão sobre as questões indígenas e sobre as diferentes perspectivas a respeito de seu país de origem (Colômbia). O enunciado "me *doeu precisamente*" retrata esse sentimento, já que ela se sente pouco representada pelo cânone da literatura colombiana que é apresentado na Universidade e que, de alguma maneira, restringe a constituição de sua identidade e a outros colombianos no interior da IES. Além disso, o sujeito contesta a ausência de autores indígenas e línguas indígenas em uma disciplina que se propõe a essa pauta.

> P.: Vocês discutem muito o racismo na universidade?
> J.: Se passamos ou estudamos?
> P.: Discutem.
> J.: Sim, discutimos muito sobre o racismo. E sobre o preconceito também. MAS isso já é muito em linguística.
> P.: Como você sente a questão do preconceito?
> J.: Bom, nunca aconteceu comigo, né? Eu só ouvi falar que algumas pessoas passam preconceito, mas eu nunca passei por isso.(...) Eu não sei se porquê é uma possibilidade de debate que eles colocaram. Como aqui existem diferentes nacionalidades, é bom falar sobre o racismo para não existir esse tipo de acontecimento aqui dentro da universidade. É por isso que eles falam muito sobre isso, sobre o preconceito, para que não haja entre os alunos (J. em entrevista à pesquisadora, 2ª entrevista, 21 de abril de 2020).

No trecho acima, percebe-se como J. inicia o relato buscando esclarecer a pergunta: eu questiono se eles "discutem racismo?", mas ela entende que a pergunta é se "*passamos ou estudamos*?"; "discutem", retomo. Como a entrevista com J. foi marcada por dificuldades no entendimento do áudio – devido ao constante barulho externo – a dúvida em relação à pergunta pode ser atribuída ao problema técnico, mas também pode ser uma forma de levar a discussão para o caminho em que ela necessariamente segue. Segundo J., os temas (racismo e preconceito) são bastante discutidos nas aulas de linguística. A enunciadora reforça o uso do "*MAS*" para apontar essa diferença: entende-se que as discussões não se dão, então, nas aulas de literatura. Quando a questiono como ela "*sente*" o preconceito, considerando que ela já havia discutido sobre o preconceito em relação às pesssoas que vieram da África ("não sabem que é um continente"), à "zombaria" com as formas de falar de determinados grupos, enfim, J. afirma que nunca vivenciou esse tipo de situação, *apenas "ouvi falar*". O sujeito considera que essa condição se dê porque a própria universidade busca extinguir essas práticas, para que elas não ocorram "entre os alunos".

Antes de seguir, atentemos a outros dois trechos extraídos da entrevista com J.

> Tem um livro dela [Chimamanda] que eu falei, *O perigo de uma história única*, que mostra a infância dela. Depois se mudou para os Estados Unidos e a sua colega de quarto fazia muitas perguntas: se ela sabia falar inglês, essas coisas assim. Acho que me identifico muito, porque quando cheguei, me faziam muitas perguntas aqui: "Como você veio; Se a gente veio de avião". Muitas perguntas bem estranhas das pessoas que não tinham conhecimento sobre a África. Eu acho que me identifico bastante com essa história da Chimamanda.
> (...)

> Eu escolhi aquele texto… *Deixa eu ver aqui*… [busca no computador] Foi em dupla. É o texto As mãos dos pretos.[79] Você já ouviu falar sobre esse texto? Eu esqueci o nome do autor… Não to encontrando aí. Deixa eu ver, acho que vou encontrar aqui (olha no computador). Eu fiz uma comparação sobre Macunaíma. Você ouviu falar?
> P.: Macunaíma, sim.
> J.: Macunaíma com aquele As mãos dos pretos, que eu esqueci o nome do autor, mas é africano. Fizemos a comparação. (...) Era o tema do racismo. No texto As mãos de dos pretos, falava que as mãos dos pretos eram pretas, porque eles andavam com as mãos no chão. Essas coisas. E Macunaíma é porque ele nasceu preto e depois de algum tempo ele ficou branco. Essas diferenças. Não estou lembrando bem, bem, porque foi semestre passado que eu li (J. em entrevista à pesquisadora, 1ª entrevista, 16 de abril de 2020).

Os trechos, retirados da primeira entrevista, apresentam traços de contradição com aquilo que a enunciadora apresenta na segunda entrevista, analisado anteriormente. Aqui, avalia-se como a discussão sobre Chimamanda – e o preconceito vivenciado por pessoas que migraram de países africanos para outros lugares do mundo – é acolhido por J. como algo que ela "*se identifica bastante*". A própria enunciadora consegue fazer essas pontes por meio do reconhecimento de que as perguntas que respondia – quando chegou ao Brasil – estão ligadas a uma visão de mundo limitada e estereotipada sobre o que seja África, tal qual Chimamanda revela em sua obra. Neste ponto, é interessante perceber que J. afirma nunca ter vivenciado um ato de preconceito ou racismo contra si, contudo, o contato com a obra de Chimamanda permite que *ela se reposicione e revisite algumas vivências pessoais*. A literatura desempenha um papel transformador no sentido de permitir ao sujeito reconhecer, inclusive, o modo como seus direitos, sua identidade ou seu papel no mundo é deslegitimado ou desvalorizado a partir de determinadas perspectivas. Ainda que afirme nunca ter sofrido preconceito, o exemplo que J. evoca revela que o sujeito possa ter vivenciado ações preconceituosas contra si que, à época dos acontecimentos, não soube/não tinha condições de reconhecer como preconceito.

No trecho ainda se verfica que J. apresenta, por sua vez, uma forma de discussão sobre o tema do racismo a partir do viés literário. O debate que, segundo a estudante, se dava *somente* no campo linguístico – e aqui talvez ela retome as aulas de variação linguística – também estava presente no processo formativo em aulas de literatura. Considera-se dois pontos importantes aqui: o primeiro, como apontado, é que a falta de referencial possa ser um fator que limita o sujeito a compreender e a classificar as experiências vivenciadas, conforme se viu com relação ao tema do racismo e o exemplo de Chimamanda; o segundo retoma as

[79] Luís Bernardo Honwana * autor.

dificuldades encontradas por J. em relação à compreensão da literatura no processo formativo oferecido pela IES. O distanciamento com as obras, a falta de formação anterior e a dificuldade de compreensão do contexto são fatores que prejudicam o sujeito em formação.

> Você trazer, por exemplo, Machado de Assis em sala de aula, trazer o conto "Pai contra mãe", dizer como se dá essa ideia…A gente trabalhou uma vez o conceito de pacto narcísico da branquitude, da Cida Bento, dentro da obra de Machado para entender, por exemplo, como o farmacêutico quando foi segurar o filho do homem branco, não teve piedade da mulher negra. Ele pactuou com ele, vendo ele bater na mulher, levá-la para ser escravizada novamente para prender o filho. Ele não teve a empatia que teve pelo homem branco. Então, a gente trabalhou um pouco sobre o que é o pacto narcísico da branquitude. A gente vê ambos buscando lutando para resguardar a vida do filho, mas a vida do filho da mulher negra valia muito menos do que a vida da filha do homem branco (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020)

Matteus discute a importância da literatura para a compreensão de si e do mundo – inclusive para compreender os limites impostos a sujeitos negros em um Brasil historicamente marcado pelo racismo. Aqui, o uso do literário para a compreensão desse contexto permite, inclusive, justificar a ausência da produção literária de sujeitos negros, que se inibem de produzir literatura. O pacto narcisístico da branquitude é uma forma de começar a discutir esse contexto e fazer com que os sujeitos compreendam práticas racistas já naturalizadas em nossa sociedade. Para J., essas referências são mais distantes, porque seu lugar de origem e a história vivenciada por ela em Guiné-Bissau não englobam a experiência de 300 anos de escravização, como houve no Brasil.

> Foi naquela época que estavam falando em acabar com isolamento social, que quem é de risco fica em casa e os jovens vão para rua. Aqueles depoimentos políticos. E aí, a Alexandra propôs uma tarde literária, todo mundo podia se inscrever, de qualquer curso. Ela mandou três obras: *Senhora*, Machado de Assim; *O senhor*, do Rubem Braga; *Não aconselho envelhecer*, Raquel de Queiroz. São dois contos e uma narrativa, se não me engano, que abordam a velhice. Ela disponibilizou um mês antes, todo mundo leu e a tarde literária foi só para discutir essa temática, o que a gente aprendeu, o que a gente pôde identificar. A mãe da professora Edilaine estava na chama também, a minha mãe, a mãe de alguns alunos. Então, foi uma tarde bem legal.
>
> Eu até comentei depois que desde que entramos em isolamento social, a tarde literária foi o melhor momento para mim. A gente já fez muitas reuniões sobre COVID-19, vários temas. E a tarde literária foi tão leve, gostosa, todo mundo comentando, conversando. Minha mãe também adorou. Podia ter uma vez por mês. Nesses textos, falam sobre o peso de atingir a terceira idade, sobre preconceito, sobre tudo isso que a gente está ouvindo falar hoje em dia (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

Bruno narrou como foi a tarde de *literatura e terceira idade*, vivenciada durante a quarentena e que contou com a presença de sua mãe. Outro tema pouco abordado no campo literário e no processo formativo das IES diz respeito ao grupo da terceira idade. Embora tenhamos muitos autores clássicos que já estejam nessa idade, a própria temática e a experiência vivenciada pelos sujeitos é pouco explorada e pouco valorizada em suas produções. No período inicial do isolamento social pela Covid-19, muitas discussões foram suscitadas sobre o grupo que seria o alvo principal da doença, inclusive incitando ações preconceituosas contra eles[80]. Neste excerto, percebe-se como há a preocupação em se construir novos entendimentos e discutir o porquê de a sociedade não valorizar a terceira idade. A experiência é marcante para o sujeito "*Podia ter uma vez por mês*".

5.3 Cânones Plurais

Mais do que a discussão sobre a presença de corpos plurais, é importante retomarmos como os sujeitos-entrevistados constituem conceitos sobre literatura e, a partir disso, colocam em discussão a noção de cânone literário. Nota-se que a ideia de cânone é também múltipla ao longo dos discursos analisados nesta pesquisa e se move a partir do nível (maior/menor) de enquadramento dos sujeitos; isto é, se o sujeito em questão é mais caracterizado a partir dos elementos da *primeira* ou da *segunda onda*.

> Se você vê, algumas pessoas pensam que eu entendo muito de literatura, que eu tenho várias referências de obras, que eu conheço assim. E, não. Para você ter noção, eu descobri que a Raquel de Queiroz era cearense há pouco tempo. José de Alencar eu conheço superficialmente. Os clássicos mesmo, *eu não tenho essa noção.* O autor tal fala com o autor tal. Não tenho, porque *não tive esse aporte.* Eu vir ter a partir da universidade. Aí, dentro dela eu busco conhecer esses clássicos, *óbvio, porque é minha obrigação como futuro professor de Letras,* de literatura, mas eu busco *escolher meu próprio cânone*. Aí, justamente, eu trabalho a Maria Firmino dos Reis, trabalho também o Machado, que é uma *referência que eu tenho por ser negro*. Eu tento trabalhar o máximo de escritores negros que eu puder, porque eu não tive esse acesso. Como eu te falei, *eu ouvia falar de literatura, mas eram só esses nomes*: Raquel de Queiroz, José de Alencar, Clarice Lispector, Monteiro Lobato. *Essas coisas*. Mas de outras literaturas *fora desse campo*

[80] A violência simbólica contra idosos, maiores alvos da Covid-19 no início da pandemia, demonstrou a intolerância social contra esse grupo. Romero (2021) publicou trabalho em que discute os efeitos da pandemia aos idosos em relação às condições de saúde, renda e trabalho.

> *hegemônico, não. No máximo uma mulher escritora, mas era uma mulher branca que ainda reproduzia muitas ideias*. Por exemplo, a Raquel, que não era feminista e era a favor da ditadura. Então, assim, até que ponto ela é das minhas ou ela não é das minhas?
> Então, eu queria uma literatura em que eu me sentisse *representado politicamente, ideologicamente, vivência*. E foi o que eu encontrei nessas escritoras, na Carolina, posteriormente na Conceição. E agora lendo outras que foram traduzidas para o português, como a Grada Kilomba, a Octavia Butler, a Paulina Chiziane, a Chimamanda, como Sobonfu Somé. Aí, são tantas. E ai, de outras áreas que não são da literatura, mas que também contribuem: o Fanon, Achille Mbembe, que vão trazer reflexões sociológicas que fazem com *que a gente pense o perfil da literatura, o papel social que a literatura tem se comprometido* (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Segundo Matteus, durante o Ensino Médio seu contato foi quase nulo com a formação literária: "eu ouvia falar, *mas*". O sujeito afirma que o pouco contato existente era sempre pela via do hegemônico e do tradicional, em que houve, no máximo, a rara presença de mulheres e, quando elas eram selecionadas, muitas vezes a seleção não produzia novos significados para o entendimento sobre literatura. É interessante perceber como as referências destacadas pelo enunciador (Raquel de Queiroz e José de Alencar, citadas duas vezes no excerto) são, assim como ele, cearenses. Ainda que seja marcada essa aproximação, Matteus não se sente representado pela produção literária de ambos "até que ponto *ela é das minhas ou ela não é* das minhas?", ele questiona. A representação política ("queria uma literatura em que eu me sentisse representado *politicamente, ideologicamente, vivência*") provoca o sujeito a buscar novos produtores culturais com os quais consiga estabelecer filiações identitárias, mesmo que esses sujeitos estejam presentes em cânones hegemônicos (como é o caso de Machado de Assis). Novamente, percebe-se que não há uma tentativa de invalidação ou desconstituição do cânone em si, mas a busca por *estabelecer novos cânones a partir de elementos específicos* que representem a identidade e a estética dos sujeitos que estudam o campo literário ("eu busco escolher *meu próprio cânone*.")

> Hoje, para mim, é isso, pensar em Guimarães Rosa me dá nojo. É essa a palavra que eu consigo. Por quê? Porque a minha aproximação com Guimarães Rosa foi feita através de um professor que, na primeira aula, olhou para a minha cara e me pediu para cancelar o curso dele, e ele não ia dar a metodologia dele, porque uma estudante não estava conforme, *que ele tinha feito graduação, mestrado e doutorado na Sorbonne, tinha dado aula na Hungria e eu não era ninguém para vir falar que ele precisava mudar o método dele, como assim?* Quando eu *só tinha perguntado a lista da bibliografia que a gente ia ler no curso, sabe?* Era a primeira aula e eu falei *"Muito legal. Achei massa seu plano de curso que você não apresentou, porque só falou de você mesmo, mas eu quero saber o que a gente vai ler.*

> *Nessa disciplina de Literatura da Comarca Platina você vai mostrar para a gente a bibliografia agora?*" *"- Não. Eu não planejei isso para a aula de hoje, mas posso fazer para a próxima aula." "- Mas você deveria já ter tudo escolhido. A gente pode conversar quais textos você se lembra que a gente vai ler".* Ele ficou putissímo, falou que eu estava questionando ele, que não sei o quê. Esse cara é *o melhor exemplo de como esses lugares hegemônicos são lugares preenchidos com o ego das pessoas.* É um cara que tendo uma perspectiva diferente… Ele é um brasileiro do Mato Grosso do Sul, de uma *terra guarani*, mas ele é *branco, filho de fazendeiros, que teve a oportunidade de estudar lá na Europa com bolsa, fazer o que ele disse e, mesmo assim, ele não se desconstruiu*. Até hoje não consegue enxergar que tem pessoas que existem em um mundo diferente dele, que são *corpos diferentes*, que tem *marcas diferentes.* Isso tudo estava refletido na aula dele (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Guimarães é figura imperativa no cânone literário brasileiro, porém, para Tatiana, sua produção literária é inseparável à figura de um professor que, contraditoriamente, devido ao enorme prestígio que nutria pelo autor, provocou na estudante enorme desinteresse. O papel do professor como único detentor de saberes e fonte de conhecimento tem sido há muito tempo contestado e essa ação se reforça em espaços nos quais o debate impera, como parece ser o caso da Unila. Neste relato, vemos como a figura docente tradicional do ensino superior (a do professor homem, branco, rico, com formação europeia) não é mais naturalizada quando os discursos que o cerceiam colocam o hegemônico em xeque ("Eu não planejei isso para a aula de hoje...", afirma o docente/ "*Mas* você *já deveria* ter escolhido.", retruca a discente). Essa relação de conflito se marca tanto pelas ações quanto pelas falas construídas por nossa enunciadora ("olhou para minha cara e *pediu pra cancelar o curso dele*, e ele não ia dar a metodologia dele, porque uma estudante *não estava conforme..."*/ "graduação, mestrado e doutorado em *Sobornne*, tinha dado aula na *Hungria*"/ "*eu não era ninguém* para vir falar que ele precisava mudar o método dele.."/ "Eu não planejei isso..."/ "Ele ficou putíssimo"). A luta pelo poder, neste caso, diz respeito à valorização de determinados bens simbólicos e culturais bastante valorizados no interior do campo acadêmico e do campo literário. A disputa pelo processo formativo (querer saber o que será trabalhado ao longo da disciplina) e o desinteresse pelo acúmulo de bens simbólicos do sujeito-docente provoca um choque no interior desse lugar em que se espera do sujeito-discente o papel de assujeitamento e comportamento "*conformes*". Como resultado, o embate por querer valorizar os bens simbólicos já adquiridos afasta o sujeito em formação do interesse por esses mesmos bens ("nojo: é essa palavra que eu consigo") no lugar de construir aproximações.

Alguns sujeitos relataram como muitas vezes a relação com o professor ou a professora dificultam o acesso a determinadas produções literárias. F., por exemplo, afirma que tem diferença (em sua formação) ter lido menos mulheres ao longo do curso:

> Tem, porque eu gostaria de conhecer mais. Acho que tem muitas mulheres que escreveram grandiosas obras e que não foram reconhecidas. O grande ídolo do meu professor é o Machado, então a gente estuda muito isso. Acho que faltou, sim. Acho que a gente tem que falar. Faz falta conhecer mais autoras (F. em entrevista à pesquisadora em 27 de abril de 2020).

Da mesma maneira que Guimarães Rosa, Machado é parte do seleto grupo de escritores que formam o cânone consagrado da literatura brasileira. No entanto, como vimos anteriormente, o pertencimento ao cânone tradicional não dita, de saída, que suas identidades e representatividades são limitadoras. No caso de Machado, novos significados e representatividades se discutem a partir da figura do autor – para a além de sua obra –, principalmente quando se considera o *processo de embranquecimento*[81] que sua persona passou para ser inserida no campo literário dominante. No enunciado: "O grande ídolo do meu professor é o Machado", pode-se compreender que há um prestígio pela obra do autor – por ser *tradicionalmente canônico* – ou, então, que o professor de F. prefira Machado pela questão da *representatividade racial* – atualmente em discussão. Considerando que a segunda possibilidade é bastante recente, suspeita-se que o prestígio seja mais fruto da primeira do que da segunda opção: o professor que idolatra Machado pela obra e, assim, deixa de trabalhar com outras figuras que possam ser representativas aos sujeitos em formação. No caso específico de F., ela advoga a favor de literaturas escritas por grandes mulheres que, muitas vezes "não foram reconhecidas". A enunciadora repete que esse tipo de literatura "faz falta"; quando o estudo literário fica limitado a determinado autor/obra, ele não contempla os diferentes sujeitos que estão no interior da Universidade.

> Depois, tive um professor peruano também e aprendi muito sobre o Peru, sobre a Bolívia. Estou falando dos professores de literatura. Depois, tive outra professora de literatura *que não gostei muito*. Ela deu vanguardas, *mas é boa* professora também.
> **P.:** Por que você não gostou muito?

[81] Pode-se ler mais sobre esse debate na entrevista que Luís Augusto Fischer concedeu a Vitor Necchi na Revista do Instituto Humanitas Unisinos (edição 517, 2018). NECCHI, Vitor. A polêmica tentativa de embranquecer Machado de Assis. In: IHU (Online) Publicado em 18 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7177-a-polemica-tentativa-de-embranquecer-machado-de-assis. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

> **I.:** Porque eu acho *que ela subestimava muito os estudantes*. Tipo, eu sentia isso na aula a todo o tempo. *Mas ela é boa*. (Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018)

Em outra situação, Inés traz a experiência do professor enquanto detentor de todo o saber ("ela *subestimava* muito os estudantes... eu sentia isso na aula *a todo o tempo*."). A posição docente citada por Inés dificulta a produção de conhecimento, porque inibe o diálogo no interior da sala de aula. Neste relato, é bastante interessante observar como, ainda que Inés marque fortemente a tensão entre sujeito-docente e estudantes, o uso dos recursos adversativos constitui uma forma de amenizar a crítica realizada ("*Mas* é boa professora"/ "*Mas* ela é boa"). Assim, é como se, embora a professora seja uma figura que subestime os estudantes, tenha uma postura pouco construtiva, e isso seja sentido "a todo o tempo", ela ainda "dá conta" dos conhecimentos, é uma "*boa professora*" no sentido de ter domínio sobre os conteúdos a ser trabalhados.

> P.: E o José de Alencar, você lembra o que tinha me falado dele? Você gostou ou não gostou, qual sua relação com ele.
> J.: Gostei, sim. Eu falei sobre o livro Iracema.
> P.: E vc gostou de Iracema?
> J.: Se você ler, não vai entender que ele está falando sobre o Brasil, né? Eu li da minha forma e entendi. Quando eu assisti a videoaula, eu vi que ele está falando do Brasil, como foi colonizado o Brasil e essas coisas assim. Por isso que eu falo, na literatura você lê outra COISA e depois a professora explica de outra forma, entende uma coisa. Você tem que pensar além do que você leu.
> P.: Você acha que isso é legal, esse processo de pensar além daquilo que você pensou primeiro?
> J.: É. Só que eu não consigo fazer. Por isso que eu fico assim irritada. Quando eu chego na sala de aula, eu vejo a professora falando outra coisa sobre o texto.
> (J. em entrevista à pesquisadora, 2º entrevista, em 21 de abril de 2020).

Um dos livros que J. havia mencionado durante a primeira entrevista foi a obra *Iracema* de José de Alencar. No excerto acima, a provoco sobre o que ela se lembra sobre o autor/a obra. J. então afirma que, ao ler sem saber que se tratava do contexto brasileiro, ela não imaginaria que a obra se passava no Brasil. Vale a pena frisar que uma das discussões sobre as obras do período romantista brasileiro é justamente a falta de representatividade e a distância com o real (e com certeza não precisemos nos limitar a esse período). "*A virgem dos lábios de mel*", conforme Iracema é caracterizada de saída na obra de Alencar, é bastante diferente da imagem de uma indígena real. A crítica de J. não é, portanto, uma abstração que deva ser desconsiderada durante o processo de formação, porque se trata de uma interpretação

pertinente a partir da leitura da obra e do conhecimento de Brasil da leitora. Porém, o que ocorre na sequência de seu relato é a quebra de expectativa entre a sua própria interpretação e a discussão construída na videoaula: "eu li da *minha forma e entendi*", ela afirma – porém, após assistir à aula gravada, ela contesta seu próprio entendimento "Só que *eu não consigo fazer*. Por isso eu fico assim *irritada*.". J. não percebe que ela já constrói o movimento de entendimento da literatura e que entender de diferentes maneiras é uma das características do processo de formação na área. Ao longo da entrevista, este é o único ponto em que J. se exalta. O termo "COISA", enfatizado em sua voz, assim como a autoclassificação "fico irritada", ao final do relato, demonstram a relação tensa entre o sujeito e a formação literária.

> Sei lá, eu não sei se um dia eu vou conseguir escrever um *paper* do jeito que *me contemple total*. Mesmo porque eu estou em uma graduação e não sei se durante ela, eu vou conseguir aprofundar e ampliar meu leque de possibilidades e teorias tanto quanto eu queria para fazer os meus trabalhos. *Parece que sempre que você vai escrever as suas ideias nunca são suas, porque você sempre precisa partir de alguém que a palavra, que o que essa pessoa tenha dito, já esteja legitimada pela academia*. Então, você parte do argumento de alguém que está legitimado para você conseguir legitimar as coisas que você está produzindo. No meu caso, eu sinto que sempre vai ser desse jeito, ter que primeiro falar o que já foi feito antes de se quer conseguir se aprofundar no que você quer fazer, no como você pensa que as coisas deveriam ser ditas, e nesses temas que você pensa que deveriam ser muito mais importantes, muito mais potencializados e fazer uma super-reflexão interna sobre coisas que você vai falar, *principalmente quando você está falando de sujeitos que não são você, que existem politicamente no mundo diferentes de você ou que não passam pelas mesmas coisas que você passa.* Então, para mim, isso é muito complicado na hora de estudar, *de produzir conhecimento*, de escrever, o fato de saber que você nunca consegue partir de você mesma e que "se pá" você, na graduação, não adquira suficientes ferramentas para você se expressar de um jeito que concorde com o seu pensamento, com a sua perspectiva, com o seu ponto político, pelo simples fato do conhecimento sempre precisar ser legitimado antes. Entende? (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018)

Conseguir *ser contemplada totalmente, produzir conhecimento, dizer o que é legitimado* pela Academia são angústias circunscritas neste trecho, em que a preocupação de se colocar em um mundo com outros sujeitos ("sujeitos que *não são você*, que existem politicamente no mundo *diferentes de você* ou que *não passam pelas mesmas coisas que você* passa."), se torna o horizonte da discussão. O que Tatiana apresenta é a discussão sobre o processo de legitimidade do discurso na produção do conhecimento e como esse discurso, no campo acadêmico, é constituído, necessariamente, por discursos anteriores. A estudante ainda coloca em debate como a própria graduação, muitas vezes, não possibilita que se aprofundem conhecimentos e saberes – e a própria legitimidade ao sujeito – para que sua produção seja

minimamente *livre*. Faltam "ferramentas" que, devido ao contexto formativo da graduação, muitas vezes não são ofertadas ao sujeito em formação. Nem mesmo no contexto de pós-graduação tais ferramentas estão necessariamente dispostas: é preciso adequar-se a determinados padrões e perspectivas (políticas, ideológicas, por exemplo) para ser aceito em certo campo de pesquisa.

> Literatura eu acho que é mais *autoconhecimento*, para mim. Não é algo que eu faça profissionalmente "Ah, vou ser professor de literatura". Embora eu queira… Acho que a literatura é muito importante e deveria entrar na grade curricular com maior frequência. Uma área totalmente dedicada a isso acho bem utópico. Acho que não vai acontecer, nem tão cedo.
> Então, a literatura, para mim, é *autoconhecimento*. É onde *me conheço melhor e onde também conheço meus ancestrais*. Através da literatura eu posso ter acesso a essas informações. Eu vejo dessa forma. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

A relação da literatura com a própria constituição da identidade – de si e dos ancestrais – diz respeito à ideia de uma literatura que permite que ter acesso ao *autoconhecimento* para Bruno. Segundo o estudante, é por meio do objeto literário que se tem acesso a informações sobre si e, por essa razão, seria importante que se valorizasse a formação literária na grade curricular – ainda que esse desejo pareça a ele "bem utópico". Isso significa que, na formação em língua portuguesa, o tratamento à linguística ainda será realizado de forma mais prestigiosa do que àquele destinado à literatura. Em outra passagem, Bruno constrói outra definição sobre literatura, mais vinculada aos aprendizados institucionalizados (pelo excerto, sugere-se que tenha ocorrido na própria UFDG) e não necessariamente à sua identidade:

> Uma coisa que eu aprendi e levo para a vida é que a literatura tem o mesmo peso da história. *As duas caminham lado a lado*. Enquanto a história vai tratar com dados, com fatos reais, a literatura aborda a mesma coisa, mas de *forma literária*. Ela romantiza, mas vai tratar sobre os mesmos assuntos. Então, lendo uma obra literária a gente pode *identificar muito sobre uma época, sobre um movimento que estava acontecendo naquele momento*. Também os movimentos que tiveram. Carolina de Jesus, com *O Quarto de despejo*. Quantas pessoas não passaram o que ela passou? Então, a literatura é importante tanto quanto a história. A gente consegue estudar nosso passado através da literatura também. A gente aprendeu na aula da [profa]A. sobre a verossimilhança. *As leituras são fundamentais para eu entender um pouco mais do passado, das lutas e continuar esse caminho*. (Bruno em entrevista à pesquisadora em 22 de abril de 2020)

A definição apresentada neste trecho diz respeito à forma literária que traz formação a respeito do contexto – a época, o movimento, a discussão histórica, as lutas. Bruno se

preocupa em oferecer à literatura um status maior de importância, comparando-a a outra área das Ciências Humanas ("*tem o mesmo peso da* história", "as duas caminham lado a lado", "vai tratar sobre os mesmos assuntos", "Então, *a literatura é importante tanto quanto* a história"). Um fato relevante é que a literatura, definida em relação à história, aproxima o sujeito de outros – e diferentes – sujeitos e corpos que convivem consigo na sociedade, como se observa no exemplo citado (a obra de Carolina [Maria] de Jesus).

> (...) para mim é mostrar a minha cultura, de onde eu venho, o que eu vivo. Como eu posso dizer? *A forma de comida, essas coisas assim.* É assim, o *meu vestuário.* Eu acho que é isso. É um *campo onde eu mostro as minhas culturas, as minhas identidades, a forma como eu represento a sociedade,* culinária. Não sei se você entendeu alguma coisa. (J. em entrevista à pesquisadora, 2ª entrevista, em 21 de abril de 2020).

Também J. define a literatura como história – a forma de contar a história de um povo, sua cultura: embora, tantas vezes seja contestada a interpretação que faça desse povo e de sua escrita, como analisamos no excerto anterior da enunciadora. Associar literatura à história torna a formação literária, a seleção das obras, a constituição dos cânones ainda mais relevante: o apagamento ou o silenciamento de determinados corpos e determinados grupos da história e cultura fizeram com que, ao longo de muito tempo, a "história" contada na literatura oficial fosse bastante distanciada da ideia de Brasil real. Não é de se espantar que J. não reconhecesse que a paisagem retratada na obra de Alencar fosse a brasileira. Isto porque, é importante lembrar, conforme aponta Dalcastagnè (2007, p. 21), que: "*A exclusão das classes populares não é, obviamente, algo distintivo da literatura, mas um fenômeno comum a todos os espaços de produção de sentido na sociedade.*"; ou seja, a história, enquanto espaço de produção, também participa do apagamento de determinados corpos em sua constituição. Porém, neste excerto, J. amplia sua definição sobre o objeto literário, relacionando-o a determinados elementos ligados à sua identidade e à sua representatividade social, como a culinária, a vestimenta, o olhar ao mundo. É interessante perceber esse movimento que J. constitui na relação com o objeto, porque demonstra que há um entendimento – que ela ainda não acredita existir – sobre o literário que condiz com as condições dadas pelo processo formativo.

> Também consigo pensar a literatura de outra forma. Pensar a literatura *com a paisagem*. Acho que a literatura amazônica e a caribenha são as que mais desfrutei. Talvez seja porque a caribenha tenha muito vínculo com a música.

> Ela é muito próxima à música. Nasci e entrei na escola, e desde que entrei na escola vejo literatura platina. Talvez seja isso.(Inés em entrevista à pesquisadora em 17 de agosto de 2018).

A oferta da formação literária com a divisão da disciplina em comarcas, ligadas à ideia de *paisagem* (apresentada por Rama, consoante vimos em trechos anteriores retirados da entrevista com Felipe), altera a visão de Inés sobre o que seja o literário. A enunciadora afirma que "desde que" entrou na escola, tem contato com a literatura "platina" – segundo Felipe, a comarca platina não diz respeito apenas à literatura produzida na região da Plata (Argentina e Uruguai), mas diz respeito às literaturas produzidas em grandes metrópoles (entre as quais se incluiriam cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Bogotá, por exemplo). O que se produz nesse eixo, em geral, é a literatura que está presente no cânone hegemônico, diferente da literatura apresentada nas comarcas amazônica e caribenha, nas quais Inés afirma ter tido contato direto com a produção literária vinculada à produção musical. Música, paisagem, literatura. O misto de sentidos, ritmos e formas torna nova a visão do sujeito sobre o objeto literário.

> Uma aula que entenda que *a literatura é um produto cultural, sim, e que a obra não é autossuficiente.* Sinceramente, para mim, é um "migué" muito grande de que a obra tem um universo completo nela mesma, que precisa ser interpretada dentro daquele mundo possível. Não, porque senão os estudiosos da literatura iam ficar no mundo das ideias, sempre viajando sobre mundos possíveis e nunca conseguindo trazer essas reflexões para o mundo real.
> Eu acho que fazer crítica literária não é só olhar se a metáfora está legal, se a pontuação está certa, se a fluidez da prosa está… Não. *Também acho tem a ver com as questões que precisam ser ditas no mundo.* E tipo, sei lá, o Lima Barreto, a literatura dele eu *fico em choque*, porque o cara escreve muito bem. Eu tenho o livro dele na frente e fico *"Cara, olha essa frase, que delícia".* É poético, é lindo. Ao mesmo, *ele fala metaforicamente, figuradamente, de questões que o mundo precisa.* Vamos falar sobre, vamos… E *tem uma função social.*
> Nesse sentido, também acho que LAMC fez a diferença para mim. A *arte tem função social*, sim. Você pode produzir uma obra sem pensar que ela tem uma função ou participação, sem pensar ela numa linha política, *mas você, no mundo, já existe enquanto corpo político*. E aquela obra, por ser sua, *já vai ter, sim, de entrada, um posicionamento político, um jeito político de existir dentro de qualquer ambiente que ela esteja.*
> Então, as aulas de literatura que me contemplam são essas, *as aulas que inserem a literatura dentro do seu contexto, que passam detalhes de história para a gente.* Eu gostava muito das aulas da [profa] C., porque ela é historiadora. Sempre tinha aquilo de "Ah, sim, naquela época tinha tal pessoa, acontecia tal coisa, as políticas públicas eram tais". Além disso, uma aula que me permita minimamente me enxergar dentro dessas referências que estão me oferecendo. Então, uma aula que *contemple questão de raça*,

> *uma aula que contemple questão de gênero, uma aula que contemple autores homossexuais. Me contempla*. Essa semana a gente teve a primeira aula de literatura caribenha e eu gostei muito do que a professora falou para a sala. Ela chegou e falou "A gente vai se perguntar o que é o Caribe, quais são as línguas do Caribe. *A gente vai ler em espanhol e português, mas a gente também vai ler em francês e inglês, vai pelo menos tentar, porque são as outras línguas de lá. A gente vai falar em questão étnico-racial e em diáspora, porque tem muita gente de Porto Rico morando nos Estados Unidos. A gente vai falar em gênero, vai trabalhar algumas autoras lésbicas, e a gente sempre vai tentar ler um teórico que faça crítica sobre aquela literatura que a gente estava lendo"*. Eu falei "Que ótimo. Que aula maravilhosa". Todos os professores poderiam se propor a fazer isso, ter uns recortes mínimos e cumprir com isso. Não sei se a professora vai cumprir com isso, não a conheço, mas o *jeito que ela organizou a sua aula* achei ótimo. (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

Há diferentes pontos que precisamos tratar neste enunciado. Outra vez, vemos reformulada a relação entre literatura e história ("porque ela *é historiadora*", "aulas que inserem a literatura em seu *contexto*..."). Observa-se também a discussão sobre *a função social* da arte. Tatiana afirma que a arte – e a literatura em especial – cumprem uma função *política* mesmo quando os sujeitos envolvidos na produção artística desconhecem (ou abrem mão) de seus posicionamentos. As filiações discursivas, o contexto de produção, a recepção e os canais de difusão de determinadas obras ditam a qual campo ela pertence: se está localizada ao centro ou à periferia da produção literária no país.

> Essa preocupação com a diversidade de vozes não é um mero eco de modismos acadêmicos ou identitários, mas algo com importância política. Pelo menos duas justificativas para tal importância podem ser dadas. Em primeiro lugar, a representação artística repercute no debate público, pois pode permitir um acesso mais rico e expressivo à perspectiva do outro do que aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito (cf. GOODIN, 2000, p. 106). (...) Em segundo lugar, como apontou Nancy Fraser (1997, cap. 1), a injustiça social possui duas facetas (ainda que estreitamente ligadas), uma econômica e outra cultural. Isso significa que a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação pela redistribuição da riqueza como pelo reconhecimento das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos: o reconhecimento do valor da experiência e da manifestação desta por trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, LGBTs, pessoas com deficiências. A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário – o que, no caso brasileiro, inclui a universalização do acesso às ferramentas do ofício, isto é, ao saber ler e escrever (DALCASTAGNÈ, 2021, p. 113)

A falta de representação artística e a injustiça social, apontadas por Dalcastagnè (2021) ecoam no discurso de Tatiana ao debater sobre a necessidade existente de aulas em que sejam contemplados debates de raça, gênero, orientação sexual. Ao trazer para a discussão o

programa de aula da professora que trabalharia com literaturas de comarca caribenha, Tatiana enxerga a possibilidade de concretização desse ideal: a proposição contempla discussões sobre *linguagem* (as diferentes linguagens que marcam a paisagem caribenha), contexto *étnico-racial*, *diáspora* e *gênero;* os temas se tornam pilares para a formação em um determinado tipo de literatura, na qual se buscaria dar acesso mais democratizado – e pluralizado – a diferentes formas de produção cultural constituídas naquele determinado espaço.

> Eu não tenho um conceito muito definido de literatura. *Talvez porque eu ainda não esteja formado ou porque eu não tenha passado pelas disciplinas.* A gente teve uma disciplina, que foi o *texto da Marisa Lajolo*, e é um texto que tenta responder e põe mais dúvida na nossa cabeça.
> Mas eu acredito que [a produção literária que está fora do cânone hegemônico] é literatura, que passa mensagem. É letra, é enredo, é história, é vivência… É uma vivência deles, não é a minha, mas é tão válida quanto a minha. E eu acho que conhecer outras vivências, conhecer outros pontos de vista, nos abre para leitura de mundo, nos abre para, *citando Paulo Freire*, ver outros horizontes, para ver outras leituras de mundo, para não estar vivendo diretamente aquela situação, mas conhecê-la, conhecer aquela outra ideia de Brasil, aquela outra ideia de povo, aquela outra ideia de comunidade, aquela outra ideia de sociedade… Enfim, de pensamento, de vida.
> É triste que tenha que ser obrigatório para as pessoas terem contato. Essa parte é meio lastimável, é bem complicada, mas como a gente vive em um mundo da Era Digital que é muita informação e pouca coisa absorvida, *então tem que obrigar para que as pessoas possam estar se humanizando, para que a literatura possa humanizar a gente, como disse Antonio Cândido.* Acho que é bem-vinda. Acho até que outras universidades, outras instituições, cobrem esse tipo de leitura obrigatória para alguma coisa, seja vestibular, seja alguma prova. Enfim… Que as pessoas, mesmo que seja obrigatória, possam ver e quem sabe ela "Olha que massa isso aqui. Não conhecia. Gostei bastante". Assim como eu tive esse contato de gostar do "Inferno de Dante" sendo obrigatório, porque confesso que se não fosse, eu dificilmente eu ia ler. Então, acho que são possibilidades que se abrem (Rafael em entrevista à pesquisadora em 14 de setembro de 2018).

Rafael encontra dificuldades para definir literatura e para definir se a literatura produzida em espaços não hegemônicos pode ser também considerada um produto literário. Para construir um posicionamento, o sujeito se apoia em *discursos de autoridade* (Lajolo, Freire, Cândido) retomados explicitamente. O enunciador também se distancia dessas outras produções (no contexto da entrevista, tratávamos da obra dos Racionais MC, inseridas no vestibular da Unicamp), afirmando que é interessante para "ele": "é uma vivência deles, não é minha, *mas é tão válida* quanto a minha". Ele legitima as outras experiências, ainda que distantes de si. No momento em que busca se aproximar ("*eu acho que* conhecer outras

vivências, conhecer outros pontos de vista, nos abre para leitura de mundo") ele retoma um conceito teórico ("*citando Paulo Freire*"), traço que marca determinada dificuldade do sujeito para construir, de fato, pontes entre a sua própria realidade e aquelas discutidas ao longo da entrevista. No final do relato, afirma que as obras devem ser trabalhadas – ainda que obrigatoriamente – já que são de extrema relevância social. O obrigatório é exemplificado com a leitura que ele fez da obra "Inferno de Dante", clássico literário escrito por Dante Alighieri.

> Eu acho que falta muito isso, esse incentivo de mais obras literárias, outros tipos de produção. Acho que a gente pode trabalhar uma forma que vai desde um clássico até o totalmente contrário do clássico, aquele que não tem nada de clássico. Alguns críticos retrógrados dizem que nem é literatura. Até para que a gente possa incentivar em nós a ideia de pesquisadores. "Segundo o autor tal, literatura é isso e essa obra cumpre esses critérios, então por que não ser considerada literatura?". Eu acho que falta muito dessa produção não mastigada para a gente, de incentivar a pesquisar de literatura. (Matteus em entrevista à pesquisador em 23 de abril de 2020).

Diferentemente de Rafael, Matteus constrói a ponte entre o estudo das produções clássicas e outros tipos de produção literária sem precisar recorrer a discursos de autoridade. Pelo contrário, estabelece uma posição de crítica a determinadas vozes ("Alguns críticos *retrógrados*"), marcando seu posicionamento no interior do campo e na disputa pelo espaço de formação em literatura. Ainda segundo o estudante:

> A gente vê diversos escritores e escritoras que estão na nossa contemporaneidade que não estão tendo essa oportunidade. Isso também é um *epistemicídio*, de a gente apagar as produções intelectuais da contemporaneidade. É como se só fosse boa a produção se a pessoa já tiver morrido. A gente tem que começar a trabalhar com os escritores que estão vivos e que fazem interferência social. Como eu falei, aqui na cidade a gente tem muito sarau, não só da Unilab, mas na cidade mesmo. Em Fortaleza, em quase todas as periferias têm um grupo de biblioteca comunitária, têm grupo de sarau organizado pelas bibliotecas, tem gente que faz rima de rap que também é literatura. Então, como trabalhar o rap dentro da literatura? A gente vê que a gente tem como incidir nessa produção até do rap. Mas a gente precisa chegar até lá, precisa se aproximar disso. Eu acho que falta muito isso para a nossa construção de literatura e de educação na literatura. (...) A gente tem que fazer esse movimento, porque a produção de pesquisa é isso. Você mesmo, por exemplo, teve que fazer uma videochamada para falar comigo que sou do Ceará. É uma movimentação para que a gente possa produzir. Não vai ser fácil, mas a gente tem meios tecnológicos que nos permitem acessar algumas fontes para que a gente possa fazer uma pesquisa. A gente pode trabalhar outras obras que não tratam só a fome. Vamos trabalhar essa mulher negra sem falar de fome?
> Eu sou carolinista, viu? Por que a Carolina não conseguiu ascender mais depois de O quarto de despejo? Por que quando ela deixou de falar de fome,

> ela não conseguiu ter mais tanto sucesso? A mulher negra só tem visibilidade quando está falando de miséria, dor e sofrimento? No momento em que ela chega e convive no mundo branco na Casa de Alvenaria, onde ela vai ter acesso às escritoras como Clarice Lispector, como outros renomes do jornalismo, da literatura, *por que ela fica apagadinha, a empregadinha no meio dos brancos*? Por que a imagem da Carolina é vendida dessa forma *sempre com o pano na cabeça remetendo às empregas domésticas*? Por que será? Será que a Clarice Lispector tem alguma influência da Carolina visto que elas são contemporâneas? Será que a produção da Clarice teve alguma interferência da Carolina ou até mesmo um plágio, um roubo de algo? Porque acontece.
> Essas coisas a gente têm que se movimentar para ir atrás. Hoje eu falo sobre Carolina, mas quando eu não estiver mais na universidade, quem é que vai falar? Se não tiver um grupo de pesquisa consolidado que vai passando para os novos que estão entrando, que vão trazendo novos questionamentos? "Olha, a Carolina dá para linkar com Achille Mbembe, que é estudado na antropologia, na sociologia. Dá para trabalhar com a necropolítica". Eu consigo trabalhar a Carolina com Foucault também. Foucault está em todo canto. Sei lá, fazer esse link da literatura com outras áreas de conhecimento, de pesquisa. (Matteus)

A luta por espaço desses corpos não é restrita ao campo ideológico, é também luta material, porque se materializa no racismo, na xenofobia, na exclusão social e em tantas práticas preconceituosas conforme apontamos ao longo da pesquisa. Há em voga um *epistemicídio*, segundo Matteus. Além de reafirmarem sua identidade enquanto sujeitos sociais em espaços públicos coletivos, ocupando lugares até então impedidos a eles, os grupos que produzem literatura no campo não hegemônico também demandam a legitimação necessária para serem validados na sociedade, de modo a quebrar o silenciamento que vingou por muito tempo sobre quem são e o que produzem os sujeitos que não pertencem a um conjunto sócio-político específico de literatos[82]. São indígenas, mulheres, negros, gays e pobres que ocupam lugar e discutem temas associados à identidade que carregam, de forma a valorizar e a divulgar a produção de arte que ocorre, e sobrevive, em contextos de produção mais periféricos. Os grupos estão presentes na história da produção literária – ainda que silenciados – porém Matteus reforça que eles devem ser valorizados (e legitimados) também a partir das produções contemporâneas, constituídas atualmente ("A gente precisa chegar até lá, *precisa se aproximar disso*").

Outro ponto necessário na discussão apresentada pelo enunciador diz respeito à temática ligada aos grupos que produzem literatura fora do espaço hegemônico e da cobrança

[82] Grupo seleto e bem caracterizado, como já apontamos na citação de Lugarinho, acima: "conjunto sócio-político: sua origem étnica (branco), sua classe econômica (média), sua religião (cristã), sua orientação sexual (heterossexual), seu sexo biológico (masculino). (LUGARINHO, 2008, p.4)"

que lhes é feita para que atendam a determinados critérios (escrevam sobre determinadas temáticas, em determinado contexto, com determinada linguagem). A determinação – ou limitação – daquilo que a produção artística possa alcançar nesses espaços também é uma disputa em jogo, porque tenta diminuir a legitimação dos sujeitos enquanto produtores capazes de exercer a profissão por meio de diferentes perspectivas e na pluralidade de diferentes formas e temáticas. Se, atualmente, a uma mulher negra e pobre só é possível falar sobre a pobreza e a negritude, por que a um homem branco e rico foi permitido, ao longo de tanto tempo, falar sobre o papel da mulher (colocando-se nesta posição muitas vezes) ou do pobre etc. em suas obras? Por fim, Matteus também debate aproximação da literatura com outras áreas do conhecimento, de modo a provocar novas discussões no campo de pesquisa sobre o que seja literatura, citando, por exemplo, a aproximação com as áreas da sociologia, da filosofia e da antropologia.

> Qual é a minha relação com arte? O que é arte, para mim? Vamos lá, questão muito louca que pouquíssimas pessoas ousariam entrar nessa seara sem acúmulo muito extenso a respeito do assunto. Tem um texto europeu, de um autor que chama Ernesto Fisher, que chama "A necessidade da arte". Este livro de filosofia é um livro de estética e que define uma forma de entendimento do ser humano enquanto espécie que produz arte. Essa coisa estranha… Estranho são os outros bichinhos.
> E lá, *o que eu depurei e trouxe para mim desse texto, e o que eu defino como arte, é* o seguinte: Arte é a pagina que criou o ser humano como a gente conhece hoje. Esse ser humano moderno, com polegar opositor, que transforma as coisas para facilitar a sua vida e que faz a transformação das coisas a partir da magia. Só que com o desenvolvimento do capitalismo, esse entendimento da magia era uma coisa muito potente, porque a possibilidade de transformação é total, você pode transformar tudo em qualquer coisa. Haja visto aqui do meu lado, passava um rio cinquenta anos atrás, tranquilinho ali existindo há duzentos milhões de anos e, de repente, veio um bando de gente maluca, mexeu um monte de pedra, revolveu tudo e transformou na maior usina de produção elétrica do globo.
> Então, assim, é uma potência desse bichinho, ele criou uma potência de transformação muito grande, que no capitalismo, desde seus primórdios no Feudalismo, era muito perigosa. Existia a necessidade de tirar das pessoas, expropriar delas (usando termos mais modernos) essa parte mágica. E para você expropriar delas essa parte mágica, você precisa criar artifícios que impliquem que essas pessoas entendam e abram mão dessa parte mágica delas, que é natural delas, porque são seres biológicos, sociais, mas também são seres mágicos. *Os seres humanos são seres mágicos capazes de produzir e transformar coisas*. Com o capitalismo e com a criação do artista, que é justamente o catalisador da expropriação da magia e também o totem que afasta as pessoas do entendimento do que é a magia, o artista, ele cria esse papel importante que distancia as pessoas. *O artista vive, então, em cima de um pedestal, em uma cesta de mármore observando de cima a realidade das coisas e produzindo sínteses a partir disso porque ele é o especialista. O artista é o primeiro especialista.*

> Isso é muito *problemático*. Quando você *tira das pessoas a possibilidade de produção de magia, elas perdem a sua relação com a vida, porque elas só vão conseguir produzir entendimento a respeito de qualquer coisa a partir da síntese de outra pessoa*. Ao mesmo tempo em que a gente precisava de uma sociedade de acadêmicos, se a gente tivesse uma sociedade de artistas, nossos problemas não existiriam, porque existiria a potência. A potência, que no marxismo é a expropriação da força de trabalho, para mim é a expropriação da magia.(Felipe em entrevista à pesquisadora em 17 de setembro de 2018).

No trecho acima, Felipe retoma uma referência (um discurso de autoridade, portanto), para responder qual sua relação com a arte. Note-se a diferença na retomada do discurso de autoridade que há entre aquele apresentado por Rafael, Matteus e Felipe nessa última sequência. Enquanto Rafael retoma alguns enunciados para construir elos entre suas ideias – o discurso de autoridade funciona como uma forma de junção de diferentes enunciados do sujeito –; Matteus retoma o discurso de autoridade genérico (alguns críticos) para se contrapor a eles – ou seja, apresenta, por meio de seu enunciado, que há em jogo uma disputa por espaço no campo literário, no qual se discute o que seja (ou não) literatura; e, por sua vez, Felipe faz uma longa retomada do discurso de autoridade a partir da ressalva "eu *depurei* e *trouxe* para mim desse texto, e o que eu *defino* como arte": depurar/trazer/definir é realizar um trabalho crítico por meio do sujeito, que é capaz de construir novos entendimentos a partir da leitura realizada e compor seus posicionamentos (ainda que se filie a esses sujeitos). A filiação é diferente daquela apresentada por Rafael porque não ocorre uma simples menção: o sujeito se preocupa em demonstrar que leu, compreendeu e, a partir desse procedimento, constituiu pensamentos próprios para se posicionar sobre o tema.

> Para mim, *eu acho a literatura muito importante, porque se tu for pensar, através dela tu vai conhecer o mundo*. Eu posso dizer que através da literatura, por exemplo, eu conheço o Brasil que eu não conheci, quando tive aulas de história. Tanto na visão política quanto na educação. Não só aqui no Brasil, mas também fora do dele, todo o nosso contexto histórico, guerras, inúmeras outras coisas que já aconteceram, é tudo através da literatura. Se eu leio, por exemplo, "Olga", eu vou saber o que aconteceu na época da ditadura. Aqui no Brasil, eu também conheço o contexto lá do país de origem dela. Se eu ler o "O diário da Anne Frank", eu vou ver o terror que tinha na guerra, as perseguições aos judeus. Eu vou conhecer as expectativas, as angústias, os anseios, naquele determinado local, naquela determinada data da vida dela.
>
> Então, *a literatura tem uma extrema importância, que, às vezes, fico pensando o tanto de coisa boa que a gente tem para estudar, tanta coisa que a gente tem para aprender.* Até do nosso Brasil, do nosso contexto político todo, tudo o que aconteceu na época da ditadura, o que está acontecendo agora e que a gente vê… dentro também da parte da administração do Brasil e tudo o que está acontecendo. Se tu parar para pensar, ela vai te mostrar

> tudo o que aconteceu antes, o que está acontecendo e o que poderá acontecer. *Ela é como se fosse uma cortina que desvenda e, quando tu abre, tu enxerga a luz.* Então, eu não consigo explicar em palavras o que é a literatura. (...) Ela é como se fosse uma luz no final do túnel. Ela vai te dar a visão de mundo, ela vai fazer tu enxergar as coisas de vários ângulos e aspectos. Então, a literatura é muito importante. Não consigo imaginar viver sem ela (M. em entrevista à pesquisadora em 10 de agosto de 2018).

M. apresenta, inicialmente, uma visão de literatura similar àquela apresentada por Rafael, porém sem deixar explícito o discurso de autoridade (Paulo Freire) quando afirma que há na literatura a possibilidade de "conhecer o mundo". Nos exemplos que elenca, M. cita *Olga* e *O diário de Anne Frank* como obras de referência para produzir novas discussões sobre posições políticas, históricas, sociais que tratam com o contexto nacional e internacional. Vale a pena observar como M. oscila ao tentar definir literatura, mas constrói uma bonita metáfora sobre o tema "Ela é c*omo se fosse uma cortina que desvenda e, quando tu abre, tu enxerga a luz*". Essa imagem, da literatura que possibilita o acesso a novas "luzes", ao novo, é um modo de entender o mundo por outros ângulos, ainda que M. acredite que não consiga dizer isso em palavras ("*eu não consigo explicar em palavras* o que é literatura"). Sobressaí a sensação de que os sentimentos são mais fortes do que o próprio entendimento lógico sobre a produção, a formação e o entendimento do campo literário para M.

> Dentro dos sarais tem um cara muito foda na poesia que é o poeta Jackson Remido, um poeta famosíssimo aqui de Fortaleza. Ele já foi para outros cantos do Brasil também fazer poesia para trabalhar com esses poetas marginais. Ele fala que *a literatura te tira do tiro da viatura*. A gente vive num país genocida do povo negro, onde a juventude tem morrido por uma suposta guerra às drogas, por um racismo institucionalizado dentro da polícia militar, militarização. Então, quando a gente tem acesso à literatura, a gente começa a questionar esse tipo de coisa, de sociedade. Por que nossa sociedade é hipócrita e diz que quer acabar com a maconha, com o crack, com o pó, mas não quer acabar com a cerveja, com o cigarro que tem matado muito mais? Por que dizem que estão interessados em prender quem está usando, mas os filhos de ricos andam com quantidades muitos maiores e a eles nada acontece? Por que os adjetivos usados para rico e branco são: advogado, filhos de fulano? Enquanto para preto é vagabundo. Então, a gente começa a questionar isso. *A literatura é como se fosse um caminho muito oportuno para a gente trabalhar e poder chegar em espaços onde outras literaturas talvez não tragam* (Matteus em entrevista à pesquisadora em 23 de abril de 2020).

Voltamos à relação "literatura e sociedade" e à necessidade explícita de que a literatura coloque em discussão as cristalizações impostas pelas relações de poder que se observa no bojo social, conforme aponta Matteus. Se a "literatura te tira do tiro da viatura", significa que o campo de produção literária periférica possibilita aos sujeitos uma nova

perspectiva de (sobre)vivência. O racismo estrutural, a desigualdade e o preconceito são escancarados por tais enunciados. Ao afirmar que a "literatura é o caminho oportuno para trabalhar e chegar a espaços onde outras literaturas não tragam", Matteus reforça o discurso positivo em relação a novas produções e a essencialidade delas na construção de um outro projeto de sociedade.

> Eu acho que se eu não tivesse ido estudar Letras, *eu seria um ser humano diferente.* Tipo, eu realmente acho que ler me fez diferente. *Ter acesso à referência, saber que existiam outras possibilidades, outros corpos, outras pessoas com preocupações e jeitos de existir no mundo, parecidos com o meu, que elas estavam escrevendo porque queriam ser ouvidas, porque queriam chegar em pessoas que precisavam ouvir essas coisas*. E também quando eu percebi que eu conseguia criar imagens com palavras, foi muito foda. *Eu comecei a ler contos e percebia que um conto é a mesma coisa que um filme, só que descrito*. Comecei a me entreter, comecei a gostar de escrever, comecei a gostar de pensar em possibilidades de me expressar melhor e, sei lá. Na hora que eu comecei a ler, obviamente meu vocabulário ampliou mais e agora eu sinto que eu consigo conversar com qualquer pessoa sobre qualquer tema e pode ser que eu não vou dominar, mas que pelo simples fato de ter lido um monte e um monte de textos diferentes, eu já vou conseguir me inserir em vários contextos diferentes de um jeito minimamente confortável. Acho que é isso. Foi se misturando o que eu sou com o que eu estou me preparando para fazer e com o que eu quero aportar para o mundo. Então, acho que a literatura é importante na minha vida, sim (Tatiana em entrevista à pesquisadora em 18 de agosto de 2018).

A formação acadêmica fomenta o potencial de mudança de identidade no sujeito: "ter acesso à *referência*", "comecei a me *entreter*, comecei a *gostar de escrever*, comecei a gostar de pensar em possibilidades *de me expressar melhor*". Os enunciados de Tatiana nos permitem entender a mudança que o sujeito percebe em si a partir do espaço que ocupa na Universidade e a partir das possibilidades formativas que o curso de Letras fornece – embora existam problemas, como é possível avaliar. A construção da representatividade (*pensar em possibilidades de se expressar, possibilidades de conversar com qualquer pessoa no mundo*) é resultado do processo formativo que trans-forma e, no caso específico de Tatiana, passa, necessariamente, pelo convívio, no espaço universitário, com diferentes corpos e, pela discussão da disputa, no espaço literário, sobre a produção literária produzida em diferentes contextos e que retratam a existência de diferentes sujeitos no mundo. Se antes poderíamos afirmar que os grupos como os de Tatiana se inseriam timidamente no espaço acadêmico, adaptando-se ao modelo vigente como forma de legitimação individual, ainda que nunces e possibilidades de mudança estivessem em horizonte; percebe-se, com o crescimento exponencial do número desses sujeitos na Universidade, um movimento que busca, além de

ocupar, contestar e legitimar a presença de diferentes identidades coletivas nesse espaço social.

Quando a definição de cânone hegemônico é confundida com as tradições sociais – no sentido de se impor como uma unidade socialmente construída, que ilustre determinado povo ou nação, brechas no campo literário são evidenciadas. Isto porque, a tentativa de cristalizar determinadas imagens em um cânone único, não pluralizado, permite que as contradições (a presença de diferentes figuras, de diferentes produções e diferentes culturas) sejam evidenciadas.

CONCLUSÕES

"Quando sento quieta para costurar uma roupa velha ou levanto a enxada para devolvê-la de novo ao chão, abrindo covas, arrancando as raízes das plantas, é que esse fio, que tem sido meu pensamento, vai se fazendo trama." (Itamar Viera Jr)

Como resultado da pesquisa produzida, defende-se a tese de que a presença de corpos não hegemônicos no espaço universitário permite a sujeitos periféricos ocuparem espaços a que foram historicamente interditados e se enxergarem no produto que a formação institucional oferece quando há na IES maior pluralidade em relação à discussão sobre o campo literário. Além de que, se constrói, nesses espaços, a possibilidade de os sujeitos se posicionarem politicamente de forma organizada, isto é, *institucionalmente*, em luta pelos seus direitos raciais, de gênero, sociais, econômicos etc. O ingresso de novos corpos, então, provoca alteração e quebra da imagem *cristalizada* de que o espaço universitário seja (e deva continuar sendo) ocupado apenas por grupos das elites sociais. A aproximação física, os impactos causados no local e as condições facilitadas de acesso contribuem com essa ruptura. Os novos corpos se tornam mais reconhecíveis, mais possíveis: corpos *"jovens com a minha idade, e com a minha aparência"*, conforme define o Chavoso da USP, ocupando espaço e praticando ações – como a formação acadêmica – de forma mais igualitária.

Para compreender essas mudanças, a caracterização do movimento de *ondas* de inserção dos sujeitos periféricos nas IES foi fundamental. A análise trouxe compreensão sobre o posicionamento dos sujeitos no interior dos campos, universitário e literário, bem como o modo como eles constroem discursos sobre o processo formativo do qual participam. Além disso, o desenho das ondas permitiu compreender as diferenças marcadas discursivamente entre os estudantes e retratam, de forma explícita, o descompasso nas lutas e na busca por representatividade em diferentes espaços formativos.

Embora tenhamos verificado as diferentes *ondas* e a expansão de ingresso nas IES do país ao longo dos últimos quarenta anos quando analisamos a Tabela 1, e esteja claro que houve maior incidência de sujeitos na Universidade a partir dos anos 2000, não se pode vincular as ondas essencialmente a um período histórico específico. Isto porque, uma característica fundamental desse movimento de ondas é o encontro entre elas – *que vem e vão*

– nesse grande mar chamado Brasil. Os elementos políticos, sociais, históricos, geográficos permitem associar as características da primeira onda ao que se vivenciou em diferentes Universidades em diferentes momentos – e que talvez ainda sejam vivenciadas em outros espaços formativos apenas *futuramente*. Nosso objetivo, com a classificação das ondas não é limitar um recorte histórico em que a observação delas é verificada, mas entender como a própria condição de Brasil – um país enorme, com inúmeras desigualdades de distribuição de bens materiais e simbólicos – permite a coexistência dessas ondas. A própria configuração das ondas – *primeira e segunda* – permite que elas se encontrem, não em um processo de finalização da primeira e continuidade da segunda, mas no reconhecimento dos impactos causados no encontro entre esses dois movimentos.

Caso o Brasil não fosse constituído por um território de escala continental, marcado por desigualdades tão aterradoras, poderíamos (com maior tranquilidade, *talvez*) delimitar um período de início e final para essa etapa que por ora denominamos *primeira onda*. De forma geral, ela ocorre a partir de uma gradativa ampliação na oferta de vagas em IES, garantindo que sujeitos alijados desse processo formativo, por fim, ingressem na Academia. Contáveis e facilmente identificáveis com um discurso neoliberal que ganhou força nesse período, em geral, os sujeitos entram na Universidade como *frutos da meritocracia* acadêmica. O mínimo aumento no número de vagas foi possibilitado por lutas que garantissem espaço para que novos corpos estivessem na Universidade. Algumas características da *primeira onda* são relevantes para nossa discussão aqui construída:

- Inserção dispersa de novos sujeitos no interior da Universidade;
- Princípio do processo de "desembranquecimento";
- Conservação dos discursos produzidos institucionalmente;
- Adaptação ao espaço acadêmico, assujeitamento às relações de poder que violentam os sujeitos ao longo do processo formativo[83];
- Compreensão da produção literária constituída por grupos minoritários, sem a identificação direta com as lutas em jogo no campo literário;

[83] A adaptação pode ser compreendida como o modo de ser universitário, o que vestir, como se comunicar, quais músicas ouvir, por exemplo, até à forma de construção e adaptação de uma cultura acadêmica "já dada", estabelecida historicamente.

- Produção tardia de conhecimento e identificação de mecanismos de contestação no interior do campo literário, do cânone literário hegemônico e das práticas formativas tradicionais.

Os pontos acima elencados não são exaustivos. Poderíamos caracterizar outros aspectos de discussão, porém nosso objetivo é traçar um panorama geral sobre a questão do identitarismo e da representatividade desse novo perfil no interior da Academia. Ao considerarmos esses pontos de inserção dos novos sujeitos durante a *primeira onda*, podemos nos questionar sobre a identidade da Universidade à qual eles se submeteram: o ingresso em uma universidade constituída por membros da classe alta e/ou média alta, com valores culturais e estéticos ligados a uma parcela específica da sociedade permitiu a eles o início de uma luta "por dentro" da Academia, o que adiante faria emergir o movimento de institucionalização com a *segunda onda* de inserção dos sujeitos. Mesmo ingressando nesses ambientes, o estudante vindo de outros perfis sociais se posiciona aquém dos parâmetros de excelência estabelecidos pela IES, porque o espaço formativo, nestas condições, ainda não constrói novos sentidos, ou seja, reformula-se, mesmo com a presença de novos corpos e as especificidades étnicas, culturais, identitárias ou representativas que esses sujeitos carregavam consigo ao ingressar ali. Exemplos simples poderiam ser recuperados aqui, como o acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras, a viagens nacionais/internacionais ou a centros culturais como teatros e museus. Mais enquadrados e com uma luta mais tímida no interior das IES, a defasagem dos sujeitos, marcada pela ausência de bens simbólicos e culturais que distinguem quem pertence ou não àquele espaço, como estabelece Bourdieu (2007, p. 216-217), favorece o processo de adaptação, aceitação e conservação de determinadas práticas e discursos construídos na Academia.

> A lógica do funcionamento dos campos de produção de bens culturais e as estratégias de distinção que se encontram na origem de sua dinâmica fazem com que os produtos de seu funcionamento, tratando-se de criações de moda ou de romances, estão predispostos a funcionar *diferencialmente*, como instrumentos de distinção, em primeiro lugar, entre as frações e, em seguida, entre as classes. Comprometidos e confinados em lutas internas que os opõem, os produtores convencidos de que, na prática, seus investimentos se limitam a interesses específicos, podem assim considerar-se como totalmente desinteressados e totalmente estrangeiros às funções sociais que desempenham, em um prazo maior ou menor, para determinado público, sem por isso deixarem de responder – e, às vezes, de forma bastante restrita – às expectativas desta ou daquela classe ou fração de classe. (BOURDIEU, 2007, p. 218), grifos do autor.

Nesta *primeira onda*, os sujeitos ainda se sentem estrangeiros às funções sociais que podem exercer tanto no espaço acadêmico quanto na discussão sobre o campo literário. A luta interna, nesse primeiro momento mais restrita, fomenta a constituição de novos movimentos. A distinção, ou seja, o valor dado a determinadas práticas e produções sociais e culturais, torna-se uma luta institucionalizada durante a *segunda onda* de democratização ao acesso às IES. Não é possível estabelecermos um limite temporal ou garantir que essa *segunda onda* já tenha finalizado, porém ela começa a ser marcada no aumento massivo do número de vagas, na interiorização e na internacionalização dos *campi* e na presença coletiva de sujeitos – agora não mais facilmente contabilizados – que representam uma parcela social tradicionalmente excluída da Academia e buscam ali constituir suas representatividades. Algumas características da *segunda onda* foram relevantes para nossa discussão:

- Contestação sobre os corpos que ocupam a Universidade: luta por diversidade, por qualidade e por maior oferta de vagas para diferentes sujeitos sociais no espaço acadêmico;
- Processo de "desembranquecimento" mais forte;
- Produção de discursos institucionais na busca por representatividade e legitimidade aos sujeitos que constituem o espaço acadêmico;
- Disputa e confronto direto por legitimidade de grupos minoritários, em especial, àqueles com os quais os sujeitos assimilam que haja maior identificação e autoreconhecimento;
- Produção contínua de conhecimento e identificação dos mecanismos de contestação no interior do campo literário, produção de novos critérios para a construção do cânone literário e discussão sobre a constituição de novas práticas de formação na área.

Coletivamente, as demandas desse grupo se organizam em busca por reconhecimento no espaço acadêmico. Ocupar uma vaga na Academia não é vínculo suficiente, já que se mostra necessário que a Academia se reorganize e se reconstitua por meio da participação de outros grupos sociais em seu território, compreendendo, finalmente, que as produções culturais, as características identitárias e os valores representativos desses grupos são

elementos importantes para estabelecer reformas institucionais. O movimento se fortalece após a *primeira onda*: isto é, se no primeiro momento foi possível ingressar nesse ambiente estranho e novo, estando dentro dele é possível pensar em como modificá-lo para que ele não sufoque *mais* os diferentes corpos que passaram a fazer parte das IES.

> Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no *a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.* Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que *o corpo é investido por relações de poder e de dominação*; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos de violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, *tecnicamente pensada*, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. *Quer dizer que pode haver um "saber" do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia do corpo* (FOUCAULT, 1987, p. 29 [grifos nossos]).

Os mecanismos de poder sobre o corpo, que o regulam e o submetem a determinadas práticas e posicionamentos, de forma geral, atuam a partir de discursos de organização e bem-estar social, sempre vinculados a uma ideia de inexistência de lutas ou disputas em seu interior. De modo geral, o que Foucault apresenta é que há formas de controle social dos campos que lutam pela manutenção de determinadas práticas, e essa luta se dá a partir da existência de grupos que buscam formas de desconstrução do tipo de sujeição dominante. As brechas no caminho. Os mecanismos de poder são facilmente identificados como formas de controle institucionalizadas, em que o discurso de ordem e regulamento atuam de modo a enquadrar mais os sujeitos. Assim, conforme se observou, quando tratamos da desigualdade como marca destas *ondas*, esta afirmação deriva não somente da dimensão de país, mas da desigual distribuição de bens materiais e simbólicos que se verificam nestes espaços, amplamente ligadas à presença (ou à ausência) do Estado em diferentes regiões do país; dessa maneira, verifica-se uma imensa dificuldade para garantir que políticas públicas de educação superior sejam planejadas, fomentadas e permanentes em um projeto formativo não condicionado às oscilantes demandas e interesses de plataformas eleitorais. Para piorar esse

quadro, vimos como, nos últimos anos, a intervenção estatal no campo universitário coloca em discussão a limitação da própria autonomia institucional e nos faz discutir sobre a importância que é dada às Universidades Federais hoje pelo o Estado que domina o sistema vigente.

A relevância da manutenção de políticas públicas no ensino superior se torna evidente na pesquisa aqui elaborada. As condições de permanência a sujeitos periféricos, o incentivo à pesquisa e a busca por novos mecanismos (e atualizações) sobre o campo literário são razões pelas quais investimento público deve ser encarado como de suma importância. Quando estes corpos ocupam este espaço – *transformando-o* – é possível à Instituição reformular-se e crescer a partir da presença mais representativa da sociedade na qual se insere.

Uma coisa é sabida: a formação universitária tem o papel de mudar o sujeito, seja na primeira ou na segunda onda. A falta de informação e/ou acesso à informação são condicionantes de suma importância para compreendermos porque a Universidade, embora próxima fisicamente de espaços fronteiriços e interioranos do país, não é vista como um bem simbólico acessível aos sujeitos. Mais do que a própria ampliação física, cabe às IES a tarefa de se fazer presente e mostrar-se disponível à recepção da comunidade em que está inserida. Assim, no grupo social que acolhe determinado *campus* (talvez possamos aqui tomar o caso da Unila como exceção), nota-se que o processo de inserção, compreensão, acolhimento e entendimento desse novo universo demanda um determinado tempo; isto porque, embora nos currículos institucionais se dê valor para produções e sujeitos que historicamente estiveram à margem da Universidade, principalmente no momento denominado como *segunda onda*, o acesso aos resultados produzidos pelo conhecimento forjado por estes novos sujeitos (já considerados *parte* constitutiva da Universidade), só é acessado quando todas as etapas são alcançadas de fato, tornando-se, assim, um bem simbólico mais caro àquela comunidade.

De modo algum isso significa que o ensino de literaturas deva ser procrastinado em prol de um projeto mais tradicional. A conclusão a que chegamos é a de que, devido à presença dessas diferentes ondas no conjunto dos sujeitos em formação, o currículo deve ser construído a partir de critérios que compreendam a desigualdade social que, muito provavelmente, sempre se ilustrará nos bancos dessas novas universidades. A construção do pensamento crítico, da compreensão sobre o papel das literaturas na formação da identidade dos sujeitos e a constituição de novos cânones atravessa, necessariamente, a compreensão dessas diferenças sociais que marcam nossa sociedade. Ou seja, é importante tratarmos de uma literatura negra, feminina e periférica como a de Carolina Maria de Jesus, porque talvez

esse caminho construa não apenas o interesse dos sujeitos sociais pela literatura (pois a narrativa de Carolina pode ecoar em suas próprias experiências), mas fomente neles o interesse pelas lutas políticas que envolvem a produção literária da autora; ou seja, a partir da ampliação dos referentes (e da construção de novos cânones), é possível aos sujeitos construir novas compreensões sobre si enquanto sujeitos no/do mundo. Porém, privar a mesma comunidade de discutir a obra de Clarice Lispector (para nos manter numa seara bastante fomentada pela crítica literária), pode aumentar no sujeito o sentimento de inferioridade e incapacidade para exercer sua profissão ou discutir sobre aspectos críticos que fazem parte do seu processo formativo em literatura; além de que, privados do acesso aos cânones dominantes, os sujeitos são impedidos de constituir discursos críticos sobre os modos hegemônicos de construção de representações da realidade. Como vimos ao longo desse trabalho, alguns se verão obrigados a construir por si essas referências – pautando-se em suas próprias dificuldades no acesso ou na compreensão das obras. O que ocorre nos grandes centros ainda é muito diferente do que ocorre nas fronteiras do nosso país: é preciso compreender esses desníveis para garantir que o processo formativo tenha mais significado para as diferentes identidades que fazem parte do conjunto.

As fronteiras são elementos de grande importância ao longo da pesquisa: fronteiras do assujeitamentamento social (como somos inseridos e como contestamos esse lugar discursiva e ideologicamente), fronteiras físicas da Universidade (espaço da universidade que se aproxima de áreas de fronteira ou se afasta de áreas centrais para inserir em seus bancos novas vozes), fronteiras literárias (produção, reprodução, estudo e ensino de literaturas que estão fora do cânone hegemônico tradicionalmente acolhido nos espaços universitários), fronteiras identitárias (constituídas a partir desses diferentes elementos: contexto social, inserção universitária, formação literária; que permite a construção de novos significados sobre a própria identidade).

No campo literário, os produtos constituídos são complementares e modulam a constituição do próprio campo literário – inclusive na disputa por se manter no interior dele ou para evitar que outras produções sejam incluídas ali. O cânone hegemônico provoca marcas nas produções realizadas às margens, assim como há o peso das margens ao que é produzido no centro do campo literário. Em debate há a busca por legitimação e ampliação do campo, além da discussão sobre a delimitação dos cânones. Segundo Mignolo (1991), a função do cânone se dá a partir de duas premissas: i) manter e assegurar a *estabilidade* de uma determinada cultura, isto é, manter a tradição cultural preservada; ii) *distinguir*, no interior de

processos formativos (como a prática de estudos literários, por exemplo), aspectos vocacionais e epistêmicos (ou disciplinares), ou seja, traçar as inter-relações entre a tradição e a disciplina. Ambas premissas podem ser identificadas ao longo da análise que realizamos. A partir dessa discussão, o que se defende nesta pesquisa é a reconstrução do sentido de cânone, que deva ser considerado um elemento pessoal, intransferível, modular aos sujeitos.

Durante as entrevistas se observou como o discurso de autoridade é utilizado pelos sujeitos-entrevistados, funcionando ora como mecanismo para dar poder e legitimidade aos discursos produzidos, ora como fonte de crítica ou ponderação para a construção de novos posicionamentos. Os discursos mais recorrentes foram o acadêmico, na voz de docentes e de literatos, por meio de autores e autoras que produzem literatura ou produzem discursos sobre o campo literário. Embora os sujeitos apontem a importância de ler os clássicos, e isso é muito reiterado nos discursos analisados, nos parece que essa reiteração da importância do cânone hegemônico, quando se constitui atrelada ao discurso de poder, tenha mais como objetivo responder à sociedade e aos discursos esperados para um sujeito formado ou em formação na área de Letras do que a construção de um posicionamento crítico sobre a relação que estabelecem com o cânone.

Os resultados apontam avanços e problemas existentes no interior dos campos acadêmico e literário. Para construir um novo paradigma de ensino – não pautado pela literatura hegemônica – a Universidade é contestada sobre como preencher os espaços lacunares que o cânone completaria, na atualização e reestabelecimento de parâmetros para o entendimento do campo literário. A construção de um curso de Letras por vias não tradicionais provoca insegurança aos estudantes, por mais que declarem a paixão pelo que fazem e o quanto a inovação é importante na área. A questão da *instabilidade* toma lugar muitas vezes na produção discursiva, principalmente no curso da Unila, em que se propõe a formação para atuar em diferentes frentes, inclusive, na mediação cultural, uma profissão bastante recente e pouco definida no interior do próprio curso. Ainda há uma realidade violenta e ameaçadora entre os unileiros e as unileiras com relação aos moradores da cidade e a insegurança com relação à permanência estudantil, colocada em xeque por programas de Governo que, nos últimos anos, continuamente cortam verbas destinadas à Educação Superior. Embora esse quadro seja evidente, a Universidade promove práticas de institucionalização de discursos elaborados sobre e a partir de outros grupos no interior do campo hegemônico, principalmente pautados pela noção de decolonialidade, que é o fio

condutor das práticas discursivas do curso, tanto no currículo quanto no discurso produzido pelos sujeitos em formação naquele espaço.

Na UFGD, por sua vez, é possível compreender um movimento de inserção de novas práticas no processo formativo em literatura, no entanto, não se pode considerar que as mudanças realizadas pela Instituição se distanciem muito do que é tratado em espaços mais tradicionais de formação literária, porque os estudantes relatam como a presença de obras de referência hegemônica são predominantes na área. Além disso, há um afastamento institucional da construção de novos espaços de produção literária na cidade de Dourados – como os saraus, por exemplo – já que a atividade é desprezada pela maior parte do corpo docente da área de literatura. Os sujeitos envolvidos na formação apresentam maiores dificuldades para estabelecer novos paradigmas de ensino, porque, diferentemente do que ocorre na Unila, as práticas parecem ser mais enquadradas nesta Instituição. Porém, ainda que o projeto de curso não fomente a institucionalização das lutas minoritárias no espaço formativo, como observado em outros espaços, há uma relação amistosa e próxima entre estudantes e professores neste espaço acadêmico. Percebe-se um contra-retrato do que enfrentam os estudantes da Unila. Mesmo ambas sendo áreas fronteiriças, há em Dourados o acolhimento dos sujeitos, na tentativa de inseri-los nas práticas que a IES oferece nas aulas regulares e em atividades de extensão. A relação interpessoal entre discentes e docentes ugere que as discussões sobre o objeto literário possam ser ampliadas, pois a proximidade entre os sujeitos permitiria maior conhecimento sobre as identidades discentes. Contudo, o fato de que há uma relação interpessoal positiva não impede que os estudantes deixem de ser atingidos por práticas de governamentabilidade excludentes, como os cortes de investimento na Educação, os quais também os prejudicam diretamente em relação à permanência; principalmente ao considerar que a produção dos discursos analisados na tese se deu um contexto de pandemia mundial.

Na análise da Unipampa, o currículo de formação parece se dividir entre as características apresentadas na primeira e na segunda onda. Vemos movimentos à conservação de determinadas práticas, ainda que outros movimentos busquem institucionalizar lutas minoritárias no processo de formação estudantil. De todo modo, o curso caracteriza-se por essa abertura e experimentação tímida a práticas de reformulação curricular, o que permite que tenhamos a compreensão das ondas por diferentes sujeitos – e diferentes perspectivas – em um mesmo espaço geográfico. Rafael, mesmo mais jovem e mais ligado à luta de minorias na busca por melhoramentos nas estruturas da Universidade, revela-

se mais próximo ao assujeitamento e à dificuldade de construir um posicionamento político claro em relação às lutas no campo literário. Isto não significa que ele não se posicione em relação ao que entende/pensa sobre o tema, mas que não se observa, na análise dos dados produzidos pelo sujeito, movimentos no sentido de fazer parte das discussões que, para ele, são legítimas – porém *pertencem* a outros corpos. M. se caracteriza bem por esse movimento de ida e volta entre as *duas ondas*; ao longo de seu discurso, identifica-se passagens em que há resistência do sujeito em posicionar-se diante de uma determinada polêmica ou disputa no campo literário, enquanto, em outros, nota-se como ela é capaz de deslocar-se, se posicionando como sujeito atuante nas discussões produzidas pela inserção de novos cânones no interior do espaço formativo.

Por fim, a Unilab apresenta uma proposta de inovação curricular mais consolidada em relação à discussão racializada, o que provoca uma ambiguidade nos resultados produzidos pela Instituição. Nota-se que, ao mesmo tempo em que se estabelece um currículo formativo a partir de reformas importantes para a área literária, com a inserção de novos cânones e a renovação dos autores e das autoras que fazem parte do processo formativo dos estudantes, a Universidade está presa a elementos que limitam, de fato, sua transformação. Segundo Bhabha (1991), a presença do *Outro* causa diferenças e discriminações. Diante da necessidade de construir uma nova imagem sobre si – a partir de discursos que institucionalizem a produção literária até então alijada desse espaço – a Unilab encontra dificuldades de desvincular-se da imagem fetichizada da identidade institucional que é constituída – e limitada – pelo *discurso colonial*:

> O fetiche ou o estereótipo possibilita o acesso a uma "identidade", que, sendo uma forma de convicção múltipla e contraditória, se baseia tanto no domínio e no prazer quanto na ansiedade e na defesa. Esse conflito entre prazer/falta de prazer, domínio/defesa, conhecimento/negação, *ausência/presença* é de uma importância fundamental para o discurso colonial, porque o cenário do fetichismo é também o cenário da reativação e repetição da fantasia primitiva, ou seja, *o desejo do sujeito de uma origem pura que está sempre sendo ameaçada pela própria divisão*, porque o sujeito precisa ter gênero para ser gerado, para ser dito. O estereótipo, portanto, como local primário de subjetivação para ambos – colonizadores e colonizados – no discurso colonial representa o cenário de uma fantasia e de uma defesa similares – o desejo de uma originalidade novamente ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura. (...) O estereótipo *não é uma simplificação por ser uma representação falsa de uma realidade específica, mas uma simplificação porque é uma forma de representação fixa*, interrompida que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite) cria um problema para a representação do sujeito em acepções de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1991, p. 192-193 [grifos nossos]).

Em seu trabalho, Bhabha discute como o discurso colonizador é uma forma de enquadramento mais forte dos sujeitos. O estabelecimento de padrões de qualidade, de identidade e de excelência podem sustentar essa tese, pois a Universidade e os sujeitos que a constituem (como docentes, diretórios, etc.) estão mais assujeitados e respondem mais diretamente pela imagem da Instituição do que os próprios estudantes. Assim, quando analisamos a Unilab enquanto Universidade que trava uma batalha bastante sensível no favorecimento de pautas raciais e de gênero, por exemplo, ambiguidades são postas em discussão – como a desistência do vestibular para pessoas do *Grupo T*, por exemplo ou a ausência de professores africanos no curso de Letras. O caráter ambíguo diz respeito a essa tentativa de responder a um discurso ou padrão institucional que é alicerçado histórica e socialmente, mas não é suficiente para representar as lutas pelas quais a Universidade se propõe trabalhar. Isto é, de algum modo, ainda se nota como a manutenção de práticas tradicionais limitam para que o desenvolvimento das ações de reforma e inovação sejam, de fato, constituídas.

De todo modo, com a inserção de novos sujeitos na Universidade e a constituição do pensamento crítico no processo de formação na área, espera-se que a postura deles seja mais reativa do que passiva. Ou seja, espera-se que eles saibam reconhecer os movimentos que a Universidade faz no sentido de produzir novos conhecimentos e se posicionem em determinadas disputas no meio literário, ao mesmo tempo em que possam propor novos caminhos e sugerir mais pautas que possam ser consideradas (e atualizadas) neste processo. A presença coletiva torna a trajetória de outros grupos não mais conformista, mas de maior *resistência* de *contestação*.

A pesquisa foi construída entre os anos de 2017 e 2022, muitas vezes reformulada ao longo do caminho. A princípio, propomos o mapeamos de oito universidades federais do país. Na lista estavam a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos (UNIFESP). No entanto, o primeiro contato com os sujeitos da Unila e da Unipampa (em 2018) nos fizeram perceber que, para tratarmos do campo literário e das discussões que envolviam a ampliação do cânone hegemônico, seria obrigatória a contextualização do próprio campo universitário – o que nos levou ao reconhecimento das ondas de inserção. A extensão do trabalho com a seleção de quatro universidades demonstra o principal motivo para reestabelecermos o recorte do corpus.

Além do próprio corpus, optamos por modificar a estrutura do texto da tese. A importância de dar voz aos sujeitos e reconhecer que não se pretendeu, ao longo da investigação, comparar o trabalho realizado em cada uma das IES, antes, de fato, *conhecer o resultado* por elas produzido, é parte central da escolha de apresentação das informações. Reconhecer o que o corpus nos levava a compreender e a nos reconhecer nesse percurso são movimentos nunca finalizados. Ir e vir pelas vozes dos sujeitos, entendendo-me enquanto pesquisadora, reconhecendo-me enquanto universitária, analisando-me enquanto leitora. Isso faz com que a leitura da tese provoque uma autorreflexão sobre nossos processos formativos e as ondas que nos levaram (ou nos levarão) ao profissional que somos (ou almejamos ser).

Apertando os sujeitos, como os buracos minúsculos de agulhas muito finas, a constituição do *cânone* parece a firme lâmina que tenta impedir novos escritos de serem urgentemente tecidos. Então, a resistência da linha, incrustrada da saliva de bocas cansadas, deixa de tentar passar por tal crivo e passa a fazer buracos nesse tecido fino chamado *História da Literatura Brasileira*. Não o desconstrói, somente marca sua presença ali, pela ausência não mais silenciada. Quando colocamos em discussão a importância de que os currículos de formação na área de Letras ampliem o campo literário, pautando-se pela presença de novos cânones como elemento central na construção do conhecimento, podemos ser questionados se se considera que algo no processo educativo já foi superado. Esse algo – *o cânone hegemônico, talvez*? –, no entanto, não pode ser considerado descartado ou desprezado no processo de formação dos sujeitos – antes ou depois do ingresso na Universidade. Como defendemos, há uma necessidade de que se amplie o entendimento de cânone e a compreensão de que o que faz parte do que é estabelecido hoje, hegemonicamente, não é capaz de representar diferentes corpos que compõem nossa sociedade. Quando se propõe a exclusão do cânone dominante em função da presença de novas identidades, não se considera que essa exclusão já faz parte da formação de milhares de sujeitos que estão às margens do processo formativo na educação básica atualmente. Os sujeitos-entrevistados deixam claro esse quadro: dos relatos coletados para essa pesquisa, muitos afirmam ter passado pela educação básica com pouquíssimo ou nenhum contato com produções literárias ao longo de sua formação. Assim, ao pularmos o discurso, *dado como certo*, continuamos privando determinados grupos sociais do acesso à universidade e à literatura. Por esta razão, ao tratarmos de pluralização de corpos, também defendemos que haja uma pluralização do acesso à própria produção literária, em seus diferentes suportes, seus inúmeros temas e suas mais distintas autorias.

Fora dos traços finos de mãos brancas, *másculas*, negros constroem para além de paredes brutas e suam a camisa para discorrer sobre seu íntimo, o qual resiste, insiste, ainda que tanto afirmem que o negro não tem alma. As *doces* mulheres demonstram a pressão de serem mais do que o menos que sempre lhes comprazia. O crescimento de movimentos como o gaypower surge na tentativa de compreender como a temática não é recente, mas sempre um ponto ignorado na discussão literária brasileira. Os indígenas, não mais vestidos de tanga e com flechas nas mãos, discutem o desgaste e a violência do processo colonizador que atua até hoje contra suas terras e sua cultura. Mesmo que a agulha não aceite outras linhas, vamos tecer novos textos, novos olhares. Alguns deles destecidos à noite, em tentativas fascistas que nos assombram. Mas retecidos, porque todo dia amanhece.

Concluímos sabendo que há ainda muito a fazer. A luta por espaço e por manutenção dos sujeitos periféricos no campo literário é renovada diariamente, bem como a luta pela permanência dos sujeitos periféricos nas Universidades. As políticas de educação no ensino superior são alvos constantes de disputa, dada a potência que existe na área para transformar as relações sociais de forma mais geral e provocar mudanças nas identidades de modo particular. Enquanto sujeitos envolvidos nesse jogo de poder, é função nossa, para além do texto acadêmico, garantir meios para que as renovações apresentadas pelos resultados de projetos de curso, que visam a construção mais plural do discurso na área literária, sejam mais do que mantidos: incentivados. Nesta tese, discutiu-se como há potencial para as mudanças ocorrerem, ainda que em diferentes tempos e em diferentes escalas, na formação de Letras no Brasil. Os avanços existem e precisam ser anunciados para provocar a discussão e a necessária atualização das práticas em IES que se mantêm estáveis a partir de um posicionamento tradicional no interior dos campos, embora disponham de recursos – materiais, simbólicos e humanos – para inovar com grande potencial.

Os sujeitos que participam dessa pesquisa têm como função serem agentes das reformas que ora se desenham e das quais são parte constitutiva. Ainda é incipiente o cenário de mudanças, porque há espaço para a produção de muitas outras práticas no interior do campo universitário e no interior do campo literário. Por essa razão, também é confiada a eles a participação nessa disputa, principalmente porque a eles está reservado nosso futuro. Evoé, jovens! Que seja possível produzir pluriliteraturas, novos discursos sobre o literário e se fomente a criação de espaços em que estas discussões se institucionalizem de forma mais massiva, consistente e permanentemente atualizadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura / Márcia Abreu. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: **Papel da Memória**/ Pierre Achard.. [et al.]. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ACOSTA, Feliciano & CANESE, Natalia Krivoshein. **Mombe'ugua'u**: colección de mitos, fábulas y leyendas paraguayas em guaraní com traducción al español. Asunción: Servilibro Pabellón "Serafina Dávalos", s/d.

AGUALUSA, José Eduardo. Quando a Literatura é imprescindível. In: **Substância plural** (site). Publicado em 22/02/2016. Disponível: http://www.substantivoplural.com.br/quando-literatura-e-imprescindivel/ (Acesso em 26.02.2016).

ALEXANDER, Ian. **Formação Nacional e Cânone Ocidental**: Literatura e Tradição no Mundo Novo. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Porto Alegre, 2010.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

ARAUJO, Daniel Teixeira da Costa. O cânone literário em perspectiva: o caráter político em detrimento do estético. In: **Via Litterae - Revista de Linguística e Teoria Literária**. Anápolis • v. 3, n. 2 • p. 415-434 • jul./dez. 2011.

BHABHA, Homi K. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pós-modernismo e política.** Rocco: 1991.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico.** Classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996. Volume IV.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica Social Do Julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. – São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGA, E. S. Narrar, escrever, lembrar: o romance El entenado de Juan José Saer. In: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado de Letras, p. 105-136; 187-200, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15/06/2016.

BRASIL. Ministério da Cultura – Institucional. http://www.cultura.gov.br/institucional

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: outubro/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. (Visualizado em 26/12/2018).

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu). A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Brasília: dezembro/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014. (Visualizado em 26/12/2018).

BRASIL. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf. (Visualizado em 26/12/2018).

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria. **Conhecimento e Formação nas IES Periféricas Perfil Do Aluno "Novo" da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP: Avaliação, v.13, n. 3, nov. 2008, 777-791.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ___. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. In: **Rev. Brasileira de Educação**, nº24, ANPED. São Paulo, 2003, p 5-15.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUfscar, 2009.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**/ Cuti. São Paulo: Selo Negro, 2010 (Coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

DACASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. Em: **Letras de hoje**. Porto Alegre, v 42, n 4, p 18-31, dezembro 2007. Acesso em: 18/03/2020.

_____. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo, Ed. Horizonte/ Rio de Janeiro, Ed. Da Uerj, 2012.

_____. Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas: alterações e continuidades. Em: **Letras de hoje.** Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 109-143, jan.-abr. 2021 | e-40429. Acesso em: 28/06/2021.

FERREIRA, J. P. Cultura é Memória. In: **Armadilhas da memória e outros ensaios**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, p. 69-87, 2003.

FERRÉZ. "Terrorismo Literário". Em: **Revista Caros Amigos**/ Literatura Marginal, São Paulo, 2002, p.2.

FORUM. **Cooperifa: uma história de amor à periferia**. Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/cooperifa-uma-historia-de-amor-a-periferia/.Acesso: 16/07/2017.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Retornar à História. In: **Ditos e Escritos**, vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A grande estrangeira:** sobre literatura. Tradução Fernando Scheibe – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Ditos e escritos III** – Estética: literatura e pintura, música e cinema. (org. Manoel Barros da Motta, tradução Inês Antran Dourado Barbosa – 2ª edição) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARRAMUÑO, Florencia. La opacidad de lo real. Em: ***Aletria***, vol. 8, 2008, pp. 199-214.

GUBER, ROSANA. **La etnografia**: método, campo y reflexibidade. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANCIAU, Núbia Jacques. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, E. **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora:Editora UFJF/Niterói:EdUFF, 2005.

HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, J. F. Active Interviewing. In: **Qualitative research:** theory, method and practice, p. 113-129. Sage Publications Ltd., 1997.

LUDMER, Josefina. **El cuerpo del delito**. Un manual. Buenos Aires, Perfil, Selección, 1999.

LUGARINHO, Mário Cesar. LUGARINHO, Mário Cesar. Nasce a Literatura Gay no Brasil: Reflexões para Luiz Capucho. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (org.). **Aspectos da literatura gay**.1ª ed. João Pessoa : Editora Universitária/UFPB, 2008.

_____ . Cânone e silenciamento: para o exercício contemporâneo da Literatura Comparada. In: Benjamin Abdala Junior; Aroldo José Abreu Pinto; Agnaldo Rodrigues da Silva. (Org.). **Esse entre-lugar da literatura**: concepção, estética e fronteiras. São Paulo: Arte e Ciência, 2013.

MACIEL, David. **De Lula à Dilma Roussef: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política.** 2013. Disponível em: <http:// marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo>. Acesso em: 10 out de 2021.

MATHIAS, Meire. Para pensar a América Latina: poder e hegemonia nas relações internacionais. **Revista Espaço Acadêmico** – nº 175, dezembro de 2015, 69-75.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia** P g E L / U F R N, N º 5 [j a n – j u n 2 0 1 0], s/n.

MIGNOLO, Walter. Literature and colonization: The new world experience. In: R Jara y N. Spadaccini, **Re/discovering colonial writing.** 1989, p. 51-96.

_____. Los cânones y (más allá de) las fronteras culturales (o de quién es el canon del que hablamos?). In: **Poetics Today,** 12:1, 1991, p. 237 – 270).

MURAKAMI, K. **Discursive Psychology of Remembering and Reconciliation**. New York: Nova Publishers, 2012.

MUZART, Zahidé Lupinacci. A questão do cânone. ***Anuário de Literatura 3*** (UFSC), 1995.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **É tudo nosso!** Produção cultural na periferia paulistana. (Tese de Doutorado) / Orientador: Júlio Assis Simões. – Universidade de São Paulo: Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **O dito, o não-dito e o (re)dito**: Confrontos e Disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o ensino médio. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, 2016.

PANESI, Jorge. Las operaciones de la crítica el largo aliento. In: **La seducción de los relatos.** Crítica literaria y política en la Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eterna Cadencia, 1998.

PAVEAU, Marie-Anne. **Palavras Anteriores.** Os pré-discursos entre Memória e Cognição. Universidade de Paris 13, França. Tradução de Norma Seltzer Goldstein.

PECHÊUX, Michel. "A análise de discurso: três épocas". In: **Por uma análise auto-mática do discurso** – uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990.

POSSENTI, S. Réflexions sur la mémoire discursive. ***Argumentation & Analyse du Discours*** (revue eléctronique du group ADAA), v. 7, p. 1-12, 2011.

RAMA, Ángel. **La Ciudad Letrada**. Montevideo: Arca, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016**: A Contra-Reforma Do Ensino Médio Do Golpe De Estado De 31 De Agosto De 2016. Em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. Acesso em: 15 de set de 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **La noche de los proletariados**: archivos del sueño obrero. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2017, 2ª ed.

_____. Las paradojas del arte político. Em: **El espectador emancipado**. Buenos aires: Manantial, 2008,p. 53 – 84.

REIS, Maria Firmina dos. Cantos à beira mar. **O meu desejo**. São Luís do Maranhão, 1871, p. 33.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, J.L. (org) **Palavras da crítica, tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992, 65-92.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais/ Judith Revel; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani – São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

RINESE, Eduardo. Entrevista A Américo Cristófalo Y Jerónimo Ledesma. In: Cristófalo, Américo, Ledesma, Jerónimo. Educación, humanidades y políticas de estado. **ExLibris**, num. 2, 2003, pp. 196-209.

ROSA, Nicolás. Estos textos, estos restos [1987]. In: **La letra argentina**. Crítica 1970-2002, pp. 5-10. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2003.

ROSSI, Paolo. Lembrar e esquecer. In: **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias/ Paolo Rossi, tradução Nilson Moulin. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual:** as Conferências de Reith de 1993/ Edward W. Said; tradução Milton Hatoum. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Cultura e Imperialismo**. Tradução: Denise Bottmann. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SCHNEIDER, Liane. Mulheres e resistência: poesia indígena em foco no Canadá e no Brasil. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). **Literatura e resistência**/ Regina Dalcastagnè, Bertonni Licarão, Patricia Nakagome. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018, p. 37 – 52.

SENKEVICS, Adriano Souza. Idas e vindas da expansão universitária. **Nexo Jornal**. (Online) Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2021/Idas-e-vindas-da-expans%C3%A3o-universit%C3%A1ria?utm_medium=Email&utm_campaign=selecaopp&utm_source=nexo. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOUSA, Fernanda Silva. **Quarto de despejo como diário de Carolina Maria de Jesus: armadilhas e possibilidades em sala de aula.** In: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2893/quarto-de-despejo-como-diario-de-carolina-maria-de-jesus-armadilhas-e-possibilidades-em-sala-de-aula. Acesso: 22/10/21.

TENNINA, Lucía. MEDEIROS, Mário. PEÇANHA, Érica. HAPKE, Ingrid. **Polifonias marginais.** (Org. DALCASTAGNÈ, Regina). Em: Estudos de literatura brasileira contemporânea, nº 48, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2016, p 295 – 298.

TORRES, Humberto. Entre bárbaros e civilizados: as tensões entre indígenas e intelectuais em Quarup, de Antonio Callado. In: DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura e direitos humanos**/ Regina Dalcastagnè, Paula Queiroz Dutra, Graziele Frederico. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018, p. 87 – 96.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Perfil do Curso.** Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/realeza/cursos/graduacao/letras-portugues-e-espanhol/perfil-do-curso. Acesso: 16/07/2017.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Letras (descrição)**. Disponível em: https://www.ufgd.edu.br/cursos/letras. Acesso: 16/07/2017.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Paraná. **Objetivo do Curso.** Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/academico/graduacao/cursos/iced/licenciatura-integrada-em-letras-portugues-e-ingles. Acesso: 16/07/2017.

UNIFESP. Universidade de São Paulo. **Projeto Pedagógico**. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/gua/images/.../20150423Letras_Licenc_Port.pdf.Acesso: 16/07/2017.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-americana. **Descrição.** Disponível em: https://www.unila.edu.br/cursos/letras. Acesso: 16/07/2017.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Perfil do Egresso.** Disponível em: http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/letras/. Acesso: 16/07/2017.

UNIPAMPA. **Universidade Federal do Pampa.** Bagé. Disponível em: http://porteiras.unipampa.edu.br/bage/. Acesso: 16/07/2017.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade/ tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

Referências - Literatura e Projetos culturais

Apoema – https://apoemasaraulivre.wordpress.com/. (Acesso em: 12/07/2017)

BlasFêmea – http://poesiafavela.blogspot.com.br/. (Acesso em: 12/07/2017)

Cadernos Negros - http://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/. (Acesso em: 12/07/2017)

Controverso – http://controversourbano.wixsite.com/controversurbano/blank-1. (Acesso em: 12/07/2017)

Declame para Drummond – https://issuu.com/paolagiovana/docs/poemas_para_declame_para_drummond_2012 . (Acesso em: 12/07/2017)

Eu Pareço Suspeito? – https://www.facebook.com/pg/euparecosuspeito/about/?ref=page_internal. (Acesso em: 12/07/2017)

Goma – http://gomamg.blogspot.com.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

Me Lambe na Lapa – https://www.marinamara.com.br/me-lambe-na-lapa. (Acesso em: 12/07/2017)

O mapa da poesia no brasil – (PoemAPP) poemapp.com.br/index.php/aplicativo. (Acesso em: 12/07/2017)

Parada Poética – http://paradapoetica-joana.blogspot.com.br/2012/.(Acesso em: 12/07/2017)

Periferia em Movimento – http://periferiaemmovimento.com.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

Poesia Favela – http://poesiafavela.blogspot.com.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

Quilombhoje – http://www.quilombhoje.com.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

Sarau Cabeça Ativa – https://www.facebook.com/coletivocabecativa/ . (Acesso em: 12/07/2017)

Sarau da Cidade – http://manauscult.manaus.am.gov.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

Sarau das Artes – http://saraudasartes.blogspot.com.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

Sarau da Boa Vista - https://www.facebook.com/Aldolins59/.(Acesso em: 12/07/2017) (Acesso em: 12/07/2017)

Sarau das Cachorras – https://www.facebook.com/Sarau-das-Cachorras-252876604914912/.(Acesso em: 12/07/2017)

Sarau das Lanternas – https://www.facebook.com/saraudaslanternas. (Acesso em: 12/07/2017)

Sarau RAP – http://www.rapnacional.com.br/sarau-rap-poesia-as-ruas-toda-ultima-quinta-feira-do-mes/.(Acesso em: 12/07/2017)

Sarau Sanitário – https://www.marinamara.com.br/sarau-sanitario-1. (Acesso em: 12/07/2017)

Sarau Terra Firme – https://www.facebook.com/terrafirmesarau/.(Acesso em: 12/07/2017)

Sarau'Sarau – https://www.facebook.com/0sarausarau0. (Acesso em: 12/07/2017)

Sexta Poética – https://cienciaaberta.net/sp/Sexta_po%C3%A9tica. (Acesso em: 12/07/2017)

SoPAPO POéTICO – http://sopapopoetico.blogspot.com.br/.(Acesso em: 12/07/2017)

TroKAOSlixo – https://www.facebook.com/movimentotrokaoslixo. (Acesso em: 12/07/2017)

APÊNDICE

Termos de anuência

1) Termo de Consentimento de Informações para Pesquisa Acadêmica – **manutenção do sigilo**

Eu, _____, portador/a do documento _____, residente em_____ e formado/a (ou em formação) na Universidade_____, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *O papel das Universidades Públicas na relação com as literaturas de fronteira: novas perspectivas de ensino ou a manutenção de um cânone?*, que tem como pesquisadora responsável Cristiane Borges de Oliveira, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Émerson de Pietri, os quais podem ser contatados pelo e-mail ou telefone.

O presente trabalho tem por objetivos: analisar os tipos de relação que se estabelecem entre a Universidade e a produção literária realizada nas regiões de fronteira em que se insere, de modo a entender se estes tipos de relação ocorrem por meio de refutação, valorização, alteração etc. da literatura não-canônica. Minha participação consistirá em consentir uma entrevista por meio de equipamentos audiovisuais, oferecendo dados a respeito de minha formação acadêmica e meu trabalho com a literatura. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. As informações desta pesquisa serão confidencias, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Sei que tenho garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar minha permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela decisão, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura: Local e data:

A saber, segue trecho do CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, o qual trata dos valores da pesquisa:

CAPÍTULO II - DA PESQUISA

Artigo 27 – No desenvolvimento de atividades de pesquisa, o docente deve assegurar-se de que:

I – os métodos utilizados são adequados e compatíveis com as normas éticas estabelecidas em seu campo de trabalho e das quais deve ter pleno conhecimento;

II – os objetivos do projeto são cientificamente válidos, justificando o investimento de recursos e tempo;

III – os objetivos da pesquisa e a divulgação dos seus resultados devem ser públicos, salvo nas hipóteses devidamente justificadas por razões estratégicas de interesse público;

IV – dispõe das condições necessárias para realizar o projeto;

V – as conclusões são coerentes com os resultados e levam em conta as limitações dos métodos e técnicas utilizadas;

VI – na apresentação e publicação dos resultados e conclusões é dado crédito a colaboradores e outros pesquisadores, cujos trabalhos se relacionem com o seu ou que tenham contribuído com informações ou sugestões relevantes, bem como à Universidade de São Paulo;

VII – tratando-se de pesquisa envolvendo pessoas, individuais ou coletivas, são respeitados os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica;

VIII – é vedado ao docente e ao pesquisador utilizar recursos destinados ao financiamento de pesquisa em benefício próprio ou de terceiros ou com desvio de finalidade.

2) Termo de Consentimento de Informações para Pesquisa Acadêmica – **sem uso do sigilo**

Eu, _____, portador/a do documento _____, residente em_____ e formado/a (ou em formação) na Universidade_____, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *O papel das Universidades Públicas na relação com as literaturas de fronteira: novas perspectivas de ensino ou a manutenção de um cânone?,* que tem como pesquisadora responsável Cristiane Borges de Oliveira, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Émerson de Pietri, os quais podem ser contatados pelo e-mail ou telefone.

O presente trabalho tem por objetivos: analisar os tipos de relação que se estabelecem entre a Universidade e a produção literária realizada nas regiões de fronteira em que se insere, de modo a entender se estes tipos de relação ocorrem por meio de refutação, valorização, alteração etc. da literatura não-canônica. Minha participação consistirá em consentir uma entrevista por meio de equipamentos audiovisuais, oferecendo dados a respeito de minha formação acadêmica e meu trabalho com a literatura. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. As informações desta pesquisa serão confidencias, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Ainda que seja concedido o direito à privacidade, tenho preferência para que meu nome seja usado (parcial ou totalmente) ao longo do texto, por escolha pessoal e não da pesquisadora.

Sei que tenho garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar minha permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela decisão, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura: Local e data

A saber, segue trecho do CÓDIGO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, o qual trata dos valores da pesquisa:

CAPÍTULO II - DA PESQUISA

Artigo 27 – No desenvolvimento de atividades de pesquisa, o docente deve assegurar-se de que:

I – os métodos utilizados são adequados e compatíveis com as normas éticas estabelecidas em seu campo de trabalho e das quais deve ter pleno conhecimento;

II – os objetivos do projeto são cientificamente válidos, justificando o investimento de recursos e tempo;

III – os objetivos da pesquisa e a divulgação dos seus resultados devem ser públicos, salvo nas hipóteses devidamente justificadas por razões estratégicas de interesse público;

IV – dispõe das condições necessárias para realizar o projeto;

V – as conclusões são coerentes com os resultados e levam em conta as limitações dos métodos e técnicas utilizadas;

VI – na apresentação e publicação dos resultados e conclusões é dado crédito a colaboradores e outros pesquisadores, cujos trabalhos se relacionem com o seu ou que tenham contribuído com informações ou sugestões relevantes, bem como à Universidade de São Paulo;

VII – tratando-se de pesquisa envolvendo pessoas, individuais ou coletivas, são respeitados os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica;

VIII – é vedado ao docente e ao pesquisador utilizar recursos destinados ao financiamento de pesquisa

Observação: Os termos de anuência estão sob guarda da pesquisadora, para garantir a preservação de dados sensíveis dos participantes da pesquisa, conforme rege o LGPD.

Nota: Nos termos, é utilizado o título provisório da tese, modificado para a versão final do texto.

Roteiros utilizados para entrevista semiestruturada

Roteiro 1. Unipampa (2018)

- Apresentação inicial – pedirei aos alunos/ex-alunos que falem um pouco sobre quem são, de onde vieram, onde estudaram antes da universidade, qual o curso/local que realizou; se já são formados, se trabalham e com o que trabalham.

Relação espacial acadêmica

- A localização do campus – de fácil acesso? A cidade fica próxima da Uni?
- Estrutura do local – o prédio possui uma estrutura adequada para as aulas? Há espaços para a interação entre os sujeitos? São oferecidos meios de manutenção do aluno na universidade (bolsas: alimentação, moradia, transporte..)? Foi/está sendo tranquila sua permanência na uni? Em algum momento houve problemas financeiros para você se manter estudando?
- Como ocorrem (se ocorrem) as discussões sobre minorias no campus (cotas, grupos acadêmicos etc.)?
- Em Bagé, o que você poderia indicar como elemento cultural para quem nunca foi à cidade? Quais os passeios que poderíamos realizar?

Relação com o curso

- A Unipampa(2006) inicialmente estava vinculada à Universidade de Pelotas. Você conhece como ocorreu o processo de transferência para o prédio provisório do Parque Tecnológico de Itaipu? As aulas continuam sendo ministradas lá?
- A sua vivência no curso, até o momento, pode ser classificada como boa, mediana ou ruim? Conte um pouco sobre o espaço, as aulas, os professores com quem conviveu. O que mais chamava sua atenção no início da graduação e como você entende esses elementos hoje em dia? Em sua sala/turma havia, em geral, um grupo de pessoas da mesma/similar faixa etária? E classe social, também?
- Nesses anos na universidade, você teve conhecimento sobre o Projeto pedagógico do seu curso ou nem sabia que ele existia? Já discutiu, em sala, os objetivos do curso de Letras?

- Você já participou de algum grupo de discussão na Universidade, como o Centro acadêmico? (Se sim, conte como foi a experiência, o quanto durou, quem estava com você, o que faziam etc.)

Relação com a Literatura

1) Contexto Geral

- Qual sua maneira de enxergar a literatura?
- Qual a importância que a literatura tem nos meios que você frequenta? (casa, uni, cidade em que vive, círculos sociais)
- Como você entende o estabelecimento de um cânone literário? Como ele ocorre você entende que ele ocorra no Brasil especialmente?
- Você pensa/conhece literaturas não-canônicas? Quais e como entrou em contato com essa forma literária?
- Neste ano, a Unicamp surpreendeu bastante a imprensa ao incluir o álbum dos Racionais "Sobrevivendo no Inferno" como leitura de obras obrigatórias. Você acompanhou algo sobre essa polêmica? Tem algum posicionamento sobre ela?
- Assim como os Racionais, Bob Dylan foi também prestigiado ao receber o prêmio Nobel de literatura em 2016, provocando outra polêmica. Você considera essa premiação legítima? Música é igual a arte? Ou, música é literatura para você?
- Você conhece fóruns de discussão ou movimentos de literatura periférica (não-canônica) da cidade, na universidade ou fora dela? (se sim, já participou? Como foi a experiência? Quem indicou, o que fizeram/fazem por lá?)
- O Cânone, de modo generalizado, é tratado como o tradicional, ou seja, aquilo que é específico de determinadas tradições ou que nasce a partir de uma cultura tradicional específica do país, por exemplo. No caso das tradições que mais se aproximam de sua criação – pensando nas pessoas com as quais foi criado, no contexto político, econômico e no acesso a meios culturais – você considera que o que leu nessas literaturas denominadas canônicas é um reflexo de sua tradição? Por quê?
- Diante desse contexto, para você, se a literatura canônica já é representativa das tradições de determinado povo, por qual motivo surgem as literaturas não-canônicas? Qual(is) função(ões) acredita que elas possuam?

2) Papel de aluna na Universidade

- Você gostou das suas aulas de literatura na Uni? Como poderia compará-las com as que teve no Ensino Médio/Ensino Básico?
- Conte um pouco sobre essas aulas: o que você leu ao longo do curso que mais te tocou?
- E além do que os professores da Unipampa pedem, você lê com frequência? O que gosta de ler? Considera a leitura um prazer? Quanto tempo consegue dedicar para a leitura "extra"?
- Já houve algum projeto com a literatura, fora das aulas comuns, na Uni? Você participou ou tem conhecimento de como ele se organizou/ocorreu? (se sim, pode contar um pouco sobre ele?)
- Na Unipampa, as literaturas não canônicas eram/são trabalhadas de alguma forma?
- (Se sim):
- O trabalho com formas de literatura não canônica ocorre de maneira transversal ou como núcleo formativo? Com qual frequência esse assunto surgia em sala de aula?
- Entre os alunos havia formas de construção literária além da sala de aula? Oficinas, saraus... etc.
- O conteúdo literário que você aprendeu durante a Universidade era trabalhado em relação ao contexto social vivenciado (antes ou durante) por você?
- Há dois tipos de curso de Letras na Unipampa, principalmente se consideramos as diferenças entre o curso de Letras Língua Portuguesa e o Letras de Línguas Adicionais. Você consegue identificar qual deles dialoga mais de perto com questões de multiculturalidade ou de fronteira? Além disso, poderia contar, então, como ocorre (e se ocorre) o diálogo entre os cursos de Letras na Unipampa? Como você define outras diferenças entre eles?
- O curso de Letras criado e em funcionamento na cidade de Jaguarão, também pertencente à UNIPAMPA. Há diferenças entre os cursos de Letras de Bagé – Jaguarão? Você conhece a proposta de cada um deles?
- Em geral, associa-se a literatura Tradicional – canônica – à escrita. Nesse sentido, o espaço para a oralidade não é estabelecido ou considerado. Como

vocês trabalharam a questão da forma literária oral durante o curso? Havia espaço para esse tipo de discussão sobre o fazer literário não-escrito?

- Segundo o PPC da Unipampa, cito: **"Quanto à Literatura, o Curso concebe seu objeto de análise como manifestação de expressão verbal, cultural e artística, capaz de representar o sujeito em sua individualidade e em sua dimensão histórica e social."** Como você analisa esse processo de enriquecimento cultural? Pode identificar como ele ocorreu ao longo de seu processo formativo? Você leu/estudou algo com que identificou – ou seja, viu sua dimensão histórica e social representada nas obras lidas? Esse contato, se ocorrido, foi antes, durante ou depois da Uni?
- Diante do objetivo do curso de Letras em que você está se formando, [A saber, cito**: "Proporcionar uma formação linguística e literária capaz de habilitar adequadamente o aluno ao exercício do magistério em disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. (...) Estimular a reflexão teórica sobre a linguagem e os seus usos, bem como sobre a literatura enquanto forma de expressão cultural, artística e ideológica**(...)"] como você avalia sua formação? Ela atingiu os objetivos pretendidos pelo curso? Em quais aspectos e por que você traz tal afirmação (negativa ou positiva)?
- Você considera que seu curso possua uma dimensão inovadora para a área de Letras? Como avalia isso considerando o mercado de trabalho?
- Voltando ao PPC da Unipampa, há uma constante importância para a presença de uma universidade dentro de uma região carente de formação educacional – tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Você pode explicar como esse incômodo é apresentado a vocês, alunos? (Se você for da região, pode explicar se a chegada da universidade em Bagé alterou a logística da cidade? De qual(is) maneira(s)?
- Neste documento, se apresenta que o corpo docente garantirá aos discentes a oferta semestral de ações, projetos e programas que poderão ou não estar vinculados a componentes curriculares. – Eles são realizados? Em qual aspecto atuam?
- Na grade de disciplinas consta ***Estudos de Cultura Brasileira***. Você a cursou ou conhece alguém que a tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)

- Na grade de disciplinas consta ***História da Literatura Brasileira/ Trajetória da Narrativa Brasileira***. Ela trata da época contemporânea? Você a cursou ou conhece alguém que a tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Na grade de disciplinas consta ***Leituras de Formação***. Você a cursou ou conhece alguém que a tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Na grade de disciplinas consta ***Tópicos de Literatura Oral.*** Você a cursou ou conhece alguém que a tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Como você fez a opção por sua habilitação?
- Você já fez seu Trabalho de Conclusão? Sobre o que versava?
- O curso ofereceu a você interesse por continuar na área acadêmica? Você tem perspectivas de ingressar ou já ingressou em cursos de pós-graduação?

3) Papel de Profissional de Letras

- Você se projeta/atua como professor? O que levaria de literatura para sua sala de aula ou para cursos que venha a oferecer?
- Conte como essas experiências vivenciadas na Uni são encaminhadas quando você dá aula. De qual modo você trabalha com a Literatura junto a seus alunos? O que leem? Quem seleciona o que é lido? Há projetos de literatura em seu trabalho?
- Quem são seus alunos? Como você identifica a cultura em que eles se inserem? A qual classe social pertencem?
- Como vocês leem textos literários? De qual maneira isso ocorre? (interpretando, em voz alta, leitura compartilhada, leitura solitária etc.)
- No seu local de trabalho, há mais professores formados na Unipampa? Há professores pós-graduandos ou já formados na pós-graduação?
- Ocorrem encontros de formação entre os professores do seu trabalho, dentro ou fora da escola? Vocês conversam e/ou trocam experiências sobre conhecimentos literários (de forma teórica ou considerando leituras feitas por hobby)?
- No seu trabalho, pensa-se em inter-relacionar o ensino de literatura canônica e literatura não-canônica com a cultura dos professores? E com a cultura dos alunos da escola básica?
- Para você, literatura canônica e não-canônica, dentro da sala de aula, têm valores ou pesos diferentes? Por qual razão?

- É possível fazer relações entre os temas tratados nas literaturas fora do cânone e a realidade vivida por seus alunos? Esta é similar à realidade que você vivenciou enquanto aluno da escola básica ou muito distante disso?
- Como você trabalha a relação entre literatura e diferentes culturas brasileiras (regionais) em suas aulas? Os alunos têm conhecimento de sua formação na Academia?
- Por fim, você definiria literatura não canônica como tema transversal ou parte do núcleo de formação dos seus alunos? Por quê?
- Sendo que a UNIPAMPA visa formar professores para atuarem na região, dada a carência desta, você considera que cumpriu ou irá cumprir esse papel ou tem objetivos outros?

Roteiro 2. Unila (2018)

- Apresentação inicial – pedirei aos alunos/ex-alunos que falem um pouco sobre quem são, de onde vieram, onde estudaram antes da universidade, qual o curso/local que realizou; se já são formados, se trabalham e com o que trabalham.

Relação espacial acadêmica

- A localização do campus – de fácil acesso? A cidade fica próxima da Uni?
- Estrutura do local – o prédio possui uma estrutura adequada para as aulas? Há espaços para a interação entre os sujeitos? São oferecidos meios de manutenção do aluno na universidade (bolsas: alimentação, moradia, transporte..)? Foi/está sendo tranquila sua permanência na uni? Em algum momento houve problemas financeiros para você se manter?
- Como ocorrem (se ocorrem) as discussões sobre minorias no campus (cotas, grupos acadêmicos etc.)
- Em Foz do Iguaçu, além das famosas Cataratas, o que você poderia indicar como elemento cultural para quem nunca foi à cidade? Quais os passeios que poderíamos realizar?

Relação com o curso

- Como você escolheu o curso de Letras – Artes?

- A Unila (2010) continua no prédio provisório do Parque Tecnológico de Itaipu? Como está o andamento dos prédios oficiais? Se já foram finalizados, quando isso ocorreu?
- A vivência do curso até o momento pode ser classificada como boa, mediana ou ruim? Conte um pouco sobre o espaço, as aulas, os professores com quem conviveu. O que mais chamava sua atenção no início da graduação e como você entende esses elementos hoje em dia? Em sua sala/turma havia, em geral, um grupo de pessoas da mesma/similar faixa etária? E classe social, também?
- Nesses anos na universidade, você teve conhecimento sobre o Projeto pedagógico do seu curso ou nem sabia que ele existia? Já discutiu, em sala, os objetivos do curso de Letras?
- Por haver uma proposta pedagógica inovadora e uma proposta de relação entre países muito diferente da maioria das universidades brasileiras, você acredita que o curso de Letras se tornou mais interessante? Ele consegue abarcar as diferenças culturais existentes entre as fronteiras? Como você, enquanto estrangeira, consegue assimilar as diferenças culturais entre os dois países?
- Você já participou de algum grupo de discussão na Universidade, como o Centro acadêmico? (Se sim, conte como foi a experiência, o quanto durou, quem estava com você, o que faziam etc.)

Relação com a Literatura

1) Contexto Geral

- Qual sua maneira de enxergar a literatura?
- Qual a importância que a literatura tem nos meios que você frequenta? (casa, uni, cidade em que vive, círculos sociais)
- Como você entende o estabelecimento de um cânone literário? Como ele ocorre em seu país especialmente?
- Você pensa/conhece literaturas não-canônicas? Quais e como entrou em contato com essa forma literária?
- Neste ano, a Unicamp surpreendeu bastante a imprensa ao incluir o álbum dos Racionais “Sobrevivendo no Inferno” como leitura de obras obrigatórias. Você acompanhou algo sobre essa polêmica? Tem algum posicionamento sobre ela?

- Assim como os Racionais, Bob Dylan foi também prestigiado ao receber o prêmio Nobel de literatura em 2016, provocando outra polêmica. Você considera essa premiação legítima? Música é igual a arte? Ou, música é literatura para você?
- Você conhece fóruns de discussão ou movimentos de literatura periférica (não-canônica) da cidade, na universidade ou fora dela? (se sim, já participou? Como foi a experiência? Quem indicou, o que fizeram/fazem por lá?)
- O Cânone, de modo generalizado, é tratado como o tradicional, ou seja, aquilo que é específico de determinadas tradições ou que nasce a partir de uma cultura tradicional específica do país, por exemplo. No caso das tradições que mais se aproximam de sua criação – pensando nas pessoas com as quais foi criada, no contexto político, econômico e no acesso a meios culturais – você considera que o que leu nessas literaturas denominadas canônicas é um reflexo de sua tradição? Por quê?
- Diante desse contexto, para você, se a literatura canônica já é representativa das tradições de determinado povo, por qual motivo surgem as literaturas não-canônicas? Qual(is) função(ões) acredita que elas possuam?

2) Papel de aluno na Universidade

- Você gostou das suas aulas de literatura na Uni? Como poderia compará-las com as que teve no Ensino Médio/Ensino Básico?
- Conte um pouco sobre essas aulas: o que você leu ao longo do curso que mais te tocou?
- E além do que os professores da Unila pedem, você lê com frequência? O que gosta de ler? Considera a leitura um prazer? Quanto tempo consegue dedicar para a leitura "extra"?
- Já houve algum projeto com a literatura, fora das aulas comuns, na Uni? Você participou ou tem conhecimento de como ele se organizou/ocorreu? (se sim, pode contar um pouco sobre ele?)
- Na Unila, as literaturas não canônicas eram/são trabalhadas de alguma forma?
- (Se sim):
- O trabalho com formas de literatura não canônica ocorria de maneira transversal ou como núcleo formativo? Com qual frequência esse assunto surgia em sala de aula?
- Entre os alunos havia formas de construção literária além da sala de aula? Oficinas, saraus... etc.

- O conteúdo literário que você aprendeu durante a Universidade era trabalhado em relação ao contexto social vivenciado (antes ou durante) por você?
- Há dois tipos de curso de Letras na Unila, um que podemos tratar como Tradicional e outro voltado para questões artísticas e culturais, o qual você realizou. Poderia contar, então, como ocorre (e se ocorre) o diálogo entre os cursos de Letras na Unila? Como você define a diferença entre eles?
- Em geral, associa-se a literatura Tradicional – canônica à escrita. Nesse sentido, o espaço para a oralidade não é estabelecido ou considerado. Como vocês trabalharam a questão da forma literária oral durante o curso? Havia espaço para esse tipo de discussão sobre o fazer literário não-escrito?
- Segundo o PPC da Unila, cito: **"re-narrar fronteiras convoca saberes sobre sistemas dissonantes e perspectivas ambivalentes, como se observa em relatos míticos ou em poesia bilíngue e pluriétnica, como no caso -da poeta paraguaia Susy Delgado – guarani e castelhano; ou do chileno mapuche Elicura Chiuailaf – mapuzungun e castelhano. Tais exemplos ilustram a possibilidade de enriquecimento lírico entre sistemas de oralidade e de escritura literário."** Como você analisa esse processo de enriquecimento cultural? Pode identificar como ele ocorreu ao longo de seu processo formativo? Você leu/estudou algo sobre as autoras citadas no exemplo que aparece acima? Esse contato, se ocorrido, foi antes, durante ou depois da Uni?
- Sabe-se do crescente debate sobre a descolonização da américa latina e caribenha, o qual também se apresenta nos interesses e nos objetivos apresentados no PPC. Gostaria de saber, então, como a questão da descolonização é tratada nas aulas? Como vocês relacionaram essa discussão ao fazer literário?
- Diante do objetivo do curso de Letras em que você está se formando, [A saber, cito**: "O objetivo do curso é formar Mediadores Culturais capazes de fomentar e planejar políticas culturais em que ações comunitárias inclusivas e interculturais sejam disseminadas nas diferentes comarcas latino-americanas. Para além da abordagem tradicional da literatura, da arte, da tradução, da linguística e da gestão cultural, fundamentada no estudo diacrônico e eurocêntrico da cultura, o curso busca o diálogo com experiências estéticas inovadoras, no entrelugar em que convergem o aqui e agora e o passado. Pelo mesmo viés, o curso esteia-se na abordagem de teorias que abarcam a confluência das linguagens verbal, corporal, sonora, visual e plástica.**

Desenvolvimento de uma visão crítica sobre a literatura e as culturas digitais, com perspectivas teóricas diferenciadas, adotadas nas investigações entre diferentes artes que fundamentam sua formação profissional (...)"] como você avalia sua formação? Ela atingiu os objetivos pretendidos pelo curso? Em quais aspectos e por que você traz tal afirmação (negativa ou positiva)?

- Você considera que seu curso possua uma dimensão inovadora para a área de Letras? Como avalia isso considerando o mercado de trabalho?
- Voltando ao PPC da Unila, há uma constante importância para o diálogo interdisciplinar do curso, não apenas pelo seu caráter cultural-artístico, mas a partir da preocupação de realizar a integração entre os saberes heterogêneos do continente. Como você poderia exemplificar essa preocupação nas práticas do dia a dia da uni?
- No curso sobre literatura amazônica, vocês tiveram contato com textos de autores amazonenses? Se sim, quais e como você avaliou essa experiência?
- Na grade de disciplinas consta uma chamada ***Genealogia da Literatura***. Você a cursou ou conhece alguém que tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Na grade de disciplinas consta uma chamada ***Tópicos em Literatura*** (i e ii). Você a cursou ou conhece alguém que tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Na grade de disciplinas consta uma chamada ***Literatura de Fronteira(Norte/Sul)***. Você a cursou ou conhece alguém que tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Na grade de disciplinas consta uma chamada ***Pesquisa em Literatura*.** Você a cursou ou conhece alguém que tenha feito? (Se sim, sobre o que trata?)
- Avaliando seu processo de formação, é possível afirmar que a visibilidade às *culturas vivas* do continente é construída? De qual modo?
- Você já fez seu Trabalho de Conclusão? Sobre o que versava?
- O curso ofereceu a você interesse por continuar na área acadêmica? Você tem perspectivas de ingressar ou já ingressou em cursos de pós-graduação?

3) Papel de Profissional de Letras

- Ainda que seu curso não seja de licenciatura, você se projeta/atua como professor? O que levaria de literatura para sua sala de aula ou para cursos que venha a oferecer?
- **C**onte como essas experiências vivenciadas na Uni são encaminhadas quando você dá aula. De qual modo você trabalha com a Literatura junto a seus alunos? O que leem? Quem seleciona o que é lido? Há projetos de literatura em seu trabalho?

- Quem são seus alunos? Como você identifica a cultura em que eles se inserem? A qual classe social pertencem?
- Como vocês leem textos literários? De qual maneira isso ocorre? (interpretando, em voz alta, leitura compartilhada, leitura solitária etc.)
- No seu local de trabalho, há mais professores formados na Unila? Há professores pós-graduandos ou já formados na pós-graduação?
- Ocorrem encontros de formação entre os professores do seu trabalho, dentro ou fora da escola? Vocês conversam e/ou trocam experiências sobre conhecimentos literários (de forma teórica ou considerando leituras feitas por hobby)?
- No seu trabalho, pensa-se em inter-relacionar o ensino de literatura canônica e literatura não-canônica com sua cultura? E com a cultura dos alunos da escola básica?
- Para você, literatura canônica e não-canônica, dentro da sala de aula, têm valores ou pesos diferentes? Por qual razão?
- É possível fazer relações entre os temas tratados nas literaturas fora do cânone e a realidade vivida por seus alunos? Esta é similar à realidade que você vivenciou enquanto aluna da escola básica ou muito distante disso?
- Como você trabalha a relação entre literatura e diferentes culturas latino-americanas em suas aulas? Os alunos têm conhecimento de sua formação na academia?
- Por fim, você definiria literatura não canônica como tema transversal ou parte do núcleo de formação dos seus alunos? Por quê?

Roteiro 3. Versão final aplicada na UFGD e Unilab (2020)

Apresentação inicial – pedirei aos alunos/ex-alunos que falem um pouco sobre quem são, de onde vieram, onde estudaram antes da universidade, qual o curso/local que realizou; se já são formados, se trabalham e com o que trabalham.

- Conte sobre o espaço da Universidade: quem são as pessoas que estudam com você, como os estudantes são acolhidos pela cidade? São oferecidos meios de manutenção do aluno na universidade (bolsas: alimentação, moradia, transporte...)? Em algum momento houve problemas financeiros para você se manter estudando?
- Vocês têm debates sobre o feminismo, causas LGBTQ+[84], a luta indígena, a favelização e o processo de exclusão e desigualdade social de negros e pobres?

[84] Durante a escrita da tese, utilizou-se a sigla de forma atualizada, a saber: LGBTQIAP+.

- Nesses anos na universidade, você teve conhecimento sobre o Projeto pedagógico do seu curso ou nem sabia que ele existia?
- Qual sua relação com literatura? Com que frequência lê/ouve – e o que lê/ouve?
- Como você elege a literatura que consumirá (em seus diferentes suportes)? Indicação de colegas, de professores, de influenciadores digitais, a partir de gostos/temáticas pessoais?
- Como funciona a sua relação com o consumo da literatura? Qual a frequência e de que maneira você realiza esse consumo?
- Qual sua maneira de enxergar a literatura? Como a definiria a partir de sua perspectiva?
- Qual a importância que a literatura tem nos meios que você frequenta? (casa, universidade, cidade em que vive/de onde veio, círculos sociais)
- Explique como funcionam suas aulas de literatura na Universidade, em especial, comparando com as aulas que teve ao longo do Ensino Médio/Ensino Básico.
- Ao longo do curso, há alguma obra literária que tenha sido mais significativa para você? E há alguma obra que você entenda como mais representativa de quem você seja?
- Já houve algum projeto com a literatura, fora das aulas comuns, na Universidade? Você participou ou tem conhecimento de como ele se organizou/ocorreu?
- Você considera que seu curso possua uma dimensão inovadora para a área de Letras? Como avalia isso considerando o mercado de trabalho?
- O que você elegeria se fosse responsável pela formação de literatura em algum espaço?
- (A quem seja professor/a) Como você trabalha a relação entre literatura e diferentes culturas brasileiras (regionais) em suas aulas?

Observação: foram aplicadas perguntas específicas sobre determinadas disciplinas de cada um dos cursos em particular. Essas questões estão disponíveis no Capítulo 2 (Propostas), em que os estudantes relatam se houve a oferta de tais disciplinas durante o período em que estiveram/estavam na Universidade. Quando a resposta era positiva, eles discutiam sobre os conteúdos e o processo formativo, o que nos permitiu fazer uma análise comparativa com as ementas disponíveis pela própria IES. Além disso, ainda realizamos perguntas específicas sobre características gerais do próprio campus (no caso de Dourados, a relação com imigrantes haitianos e indígenas, que modifica o cenário geral da cidade, além da relação com

a UFMS; já em relação à Unilab, o tratamento com os imigrantes africanos e a relação com as discussões sobre pautas de negritude e gênero no interior das discussões produzidas pelo curso).

ANEXO

Manifesto da Antropofagia periférica - Sergio Vaz

A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor.

Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.

A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade. Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula.

Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer. Da poesia periférica que brota na porta do bar.

Do teatro que não vem do "ter ou não ter". Do cinema real que transmite ilusão.

Das Artes Plásticas, que, de concreto, quer substituir os barracos de madeiras.

Da Dança que desafoga no lago dos cisnes.

Da Música que não embala os adormecidos.

Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.

A Periferia unida, no centro de todas as coisas.

Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.

Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala.

É preciso sugar da arte um novo tipo de artista: o artista-cidadão. Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução.

Contra a arte domingueira que defeca em nossa sala e nos hipnotiza no colo da poltrona.

Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural.Contra reis e rainhas do castelo globalizado e quadril avantajado.

Contra o capital que ignora o interior a favor do exterior.

Miami pra eles? "Me ame pra nós!".

Contra os carrascos e as vítimas do sistema.

Contra os covardes e eruditos de aquário.

Contra o artista serviçal escravo da vaidade.

Contra os vampiros das verbas públicas e arte privada.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.

É TUDO NOSSO!

In: http://colecionadordepedras1.blogspot.com/2010/08/manifesto-da-antropofagia-periferica.html

***

Editorial Caros Amigos – edição especial literatura marginal (Ato I – 2001)

Manifesto de Abertura: Literatura Marginal (Ato I – 2001)

O significado do que colocamos em suas mãos hoje é nada mais do que a realização de um sonho que infelizmente não foi vivido por centenas de escritores marginalizados deste país. Ao contrário do bandeirante que avançou com as mãos sujas de sangue sobre nosso território e arrancou a fé verdadeira, doutrinando nossos antepassados índios, e ao contrário dos senhores das casas-grandes que escravizavam nossos irmãos africanos e tentaram dominar e apagar toda a cultura de um povo massacrado mas não derrotado. Uma coisa é certa, queimaram nossos documentos, mentiram sobre nossa história, mataram nossos antepassados. Outra coisa também é certa: mentirão no futuro, esconderão e queimarão tudo o que prove que um dia a periferia fez arte. Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de "excluídos sociais" e para nos certificar de que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história e não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, o *Caros Amigos/ Literatura Marginal* vem para representar a cultura autêntica de um povo composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. E temos muito a proteger e a mostrar, temos nosso próprio vocabulário que é muito precioso, principalmente num país colonizado até os dias de hoje, onde a maioria não tem representatividade cultural e social. Como João Antônio andou pelas ruas de São Paulo e Rio de Janeiro sem ser valorizado, hoje ele se faz presente aqui e temos a honra de citá-lo como a mídia o eternizou, um autor da literatura marginal. Também citamos a batalha da vida de Máximo Gorki, um dos primeiros escritores proletariados. Mas não podemos esquecer de Plínio Marcos, que vendia seus livros no centro da cidade e que também levou o título de autor marginal e acabou escrevendo dezenas de obras, *Dois Perdidos numa Noite Suj*a e *Querô*, para citar só duas. Fazemos uma pergunta: quem neste país se lembra da literatura de cordel? Que traz a pura essência de um povo totalmente marginalizado, mas que sempre insistiu em provar que a imaginação não tem fronteira? A literatura de cordel, que cem anos completou, é literatura marginal, pois à margem esteve e está, num lugar que gosta de trabalhar com referências estrangeiras. Mas estamos na área, e já somos vários, e estamos lutando pelo espaço para que no futuro os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados. Neste primeiro ato, mostramos as várias faces da caneta que se manifesta na favela, pra

representar o grito do verdadeiro povo brasileiro: Sérgio Vaz, Erton Moraes, Jocenir, Paulo Lins, Atrês, Cascão, Ferréz, Garret, Edson Veóca, Alessandro Buzo estão na área.

E como já é de praxe, aqui vai um recado pro sistema. "Evitem certos ambientes. Evitem a fala do povo, que vocês nem sabem onde mora e como. Não reportem povo, que ele fede. Não contem ruas, vidas, paixões violentas. Não se metam com o restolho que vocês não vêem humanidade ali. Que vocês não percebem vida ali. E vocês não sabem escrever essas coisas. Não podem sentir certas emoções, como o ouvido humano não percebe ultra-sons" (João Antônio, trecho do livro Abraçado ao meu rancor).

(Ferréz, 2001,p.3)

Editorial Caros Amigos – edição especial literatura marginal (Ato II – 2002)

Terrorismo Literário

Mó satisfação em agredir os inimigos novamente, voltando com muito mais gente e com grande prazer de apresentar novos talentos da escrita periférica.

Um destaque que tenho que dar aqui é pra Dona Laura que é moradora da Colônia Z-3 de pescadores que fica em Pelotas, no Rio Grande do Sul, fui lá, tive a honra de conhecê-la e ficará para sempre em minha tão entulhada memória o dia em que ela chegou no meu ouvido e falou: "Prazer em conhecer, eu sou Literatura Marginal, pois fui muito marginalizada na minha vida".

Depois do Lançamento foram muitos os eventos que realizamos sobre o tema Literaturas Marginais.

Mas como sempre todos falam tudo e não dizem nada, vamos dar uma explicada. A revista é feita para e por pessoas que foram postas à margem da sociedade.

Ganhamos até prêmios, como o da A.P.C.A (Academia Paulista de Críticos de Arte), melhor projeto especial do ano. Muitas são as perguntas, e pouco o espaço para respostas, um exemplo para se guardar é o de Kafka, a crítica convencionou que aquela era uma literatura menor. Ou seja, literatura feita pela minoria dos judeus em Praga, numa língua maior, o alemão.

A Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo.

Temos assim duas pessoas de que eu particularmente sou fã e não estou sozinho na admiração, estou falando de Plínio Marcos e João Antônio, como autores marginais, ou seja, à margem do sistema, já que falavam de um outro lugar com voz que se articulava de uma outra subjetividade (tá vendo, quem disse que maloqueiro não tem cultura?). Também não vamos nos esquecer que em São Paulo, no gueto da Boca do Lixo, e no Rio de Janeiro, nas rebarbas da geração Paisandu e do elitismo etílico de Ipanema, se fazia um certo cinema marginal, na periferia dos grupos de vanguarda do cinema novo.

Desse tempo também é o manifesto "Seja Marginal, Seja Herói", de Hélio Oiticica.

Hoje não somos uma literatura menor, nem nos deixemos taxar assim, somos uma literatura maior, feito por maiorias, numa linguagem maior, pois temos as raízes e as mantemos.

Não vou apresentar os convidados um a um porque eles falarão por si mesmo, é ler e verificar.

Afinal, um dia o povo ia ter que se valorizar, então é nós nas linhas da cultura, chegando devagar, sem querer agredir ninguém, mas também não aceitando desaforo nem compactuando com hipocrisia alheia. Bom, vamos deixar de ladainha e na bola de meia tocar o barco.

Paz para quem mereça.

FERRÉZ. "Terrorismo Literário". Em: Revista Caros Amigos/ Literatura Marginal, São Paulo, 2002, p.2)

Editorial Caros Amigos – edição especial literatura marginal (Ato III – 2004)

Contestação (Ato III – 2004)

Firmeza total, cá estamos nós de novo no jogo, demorou mas o ato três está lançado, gostaria de agradecer muito todas as cartas e e-mails que recebemos durante o ano de 2003, a força de vocês é muito importante.

Dessa vez escolher os textos foi um trabalho muito mais difícil, o nível dos autores só sobe a cada edição. Como sempre acontece a todo movimento feito por pessoas que estão "à margem" as críticas vieram aos montes também, fomos taxados de bairristas, de preconceituosos, de limitados, e de várias outras coisas, mas continuamos batendo o pé, cultura da periferia feita por gente da periferia e ponto final, quem quiser que faça o seu, afinal quantas coleções são montadas todos os meses e nenhum dos nossos é incluído? A missão que todo movimento tem não é de excluir, mas sim de garantir a nossa cultura, então fica assim, aqui é o espaço dos ditos excluídos, que na verdade somam quase toda a essência do gueto.

Nessa edição volta o escritor do Itaim, o Alessandro Buzo que tanto barulho fez, trouxemos também a nossa mais ilustre autora da L.M. Dona Laura da colônia Z3, e os manos do hip-hop positivo, Ridson, e o baiano Gato Preto. Além de Clóvis de Carvalho e Jonilson, também da primeira edição recrutamos o poeta e rapper Atrês para fortificar as linhas de combate.

Aconteceu muita coisa desde o Ato 2, e uma delas foi a apresentação de novos autores, nesse número trazemos o grande Santiago Dias, e viveremos uma noite com Neuzinha com o olhar de Tico, além da neurose de Duda e um dia comum na vida de Sacola.

Da parte do hip-hop tentamos trazer o Dexter do grupo 509-E, e o irmão tentou mandar o texto, mas devido a dificuldade do sistema prisional em que se encontra não foi possível, vai ficar para a próxima, estaremos esperando, parceiro. Já o GOG, o poeta do rap, nos traz duas letras épicas, Brasil com P parte 1 e parte 2.

Cumprimos uma difícil missão e trouxemos um texto inédito do Eduardo (Facção Central) para provar que existe muita vida inteligente no rap nacional.

Também contamos com “Nóis”, feita pela Cernov, e “A Soma do que somos” com maranhense mas já residente em São Paulo Preto Ghóez. Ainda temos uma carta na manga com Santos da Rosa, Lutigarde Oliveira, Maurício Marques e Elizandra Souza, que completam o time da cultura da periferia ato 3.

Muitas foram as madrugadas para se finalizar essa edição, mas creio que um grande homem como Solano Trindade, ou uma grande mulher como Carolina Maria de Jesus, se sentiriam orgulhosos de pegar essa edição nas mãos, pois é pensando neles, e numa quantidade gigantesca de autores marginais injustiçados desse país que ainda temos forças para tocar a missão.

Irmãos somos nóis na fita, ou melhor... nóis nos livros, pois a palavra que mais admiro é contestação, temos que ter o poder de duvidar, de retrucar, de refazer e recriar, um parceiro me disse esses dias que a parada da Literatura Marginal é a Revolução sem o r, então meus queridos, vamos evoluir e que cada talento que está no gueto não seja algemado um dia, e sim tenha estudado na melhor universidade do país, pois a cultura é nossa, e a estrutura da Casa Amarela só reforça e ainda contamos com o dom de ter toda a essência.

O padrão deles (leia-se sistema) já está montado, defendem suas vidinhas banais com tudo que podem, escrevem sua estória elitizada e perpetuam a miséria geral, mas os loucos aqui querem fazer parte da história também e a literatura da margem toma fôlego a cada ano para se tornar um grande mar.

Aos que acreditam na idéia de que existe uma cultura que está construindo, estamos aí, fortificando a desobediência, fazendo arte dentro da carência, e mais uma vez provando, para quem duvidou, que não precisamos de cultura na periferia, precisamos de cultura da periferia.

A questão agora é que terão que surgir muitos iguais ao Rui Barbosa para dar conta de sumir com tudo o que estamos fazendo.

A revolução será silenciosa e determinada como ler um livro à luz das velas em plena madrugada.

Salve, Salve.

(Ferréz, 2004, p.2).