

# PARA DESCOBRIR MUNDOS OUTROS, NOMEAR AS COISAS E (RE)INVENTAR(NOS): O LUGAR DA LITERATURA AO DECOLONIZAR OS SABERES E SULEAR A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LETRAS

## TO DISCOVER OTHER WORLDS, NAME THINGS AND (RE)INVENT(OURSELVES): THE PLACE OF LITERATURE IN DECOLONIZING KNOWLEDGES AND SOUTHERNIZING THE INITIAL TEACHER DEVELOPMENT IN MODERN LANGUAGE COURSES

Phelipe de Lima Cerdeira\*  
Denise Akemi Hibarino\*\*

### RESUMO

Em *Cem anos de solidão* (1967), a voz narrativa desconstrói a ideia de conceitos prontos, principalmente a visão cristã da palavra-verbo. Nesse romance, a ficção enfatiza a relação entre a perspectiva de quem vê e a decisão de nomear cada uma das coisas através do corpo-palavra (Freire, 2005). Nessa perspectiva, este artigo discute como a literatura se constitui enquanto espaço para as descobertas de mundos outros (Mignolo, 2003) e território(s) para os reconhecimentos de culturas, identidades, saberes, poderes, raças e desigualdades sociais. Pela Linguística Aplicada, pode-se sular o realismo mágico de García Márquez, discutindo como a literatura se faz enquanto artefato cultural (Certeau, 2000) necessário para o contexto do 'aprenderensinar' (Alves, 2019) línguas adicionais. A revisão bibliográfica baseia-se na Linguística Aplicada (Kleiman, 2013; Rajagopalan, 2003); nos Estudos Decoloniais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2014); e no ensino e mediação da literatura (Andruetto, 2023; Castillo, 2020; Fleck, 2018; Vallejo, 2020; Cerdeira, 2023, 2024). Metodologicamente, analisamos os dados de um questionário *Google Forms*, destinado aos licenciandos em Letras de duas universidades públicas. Nos resultados, destacam-se: i) silenciamento e limitação das práticas literárias na Educação Básica; ii) engajamento discente nas leituras e papel docente; iii) a literatura como um agente de transformação. Sublinha-se que os licenciandos percebem seus *loci* de enunciação, reconhecendo as teias de poder que os constituem e valorizando o literário como caminho para nomear maneiras outras de (se) estar no mundo. Espera-se que este estudo contribua para o entendimento da sociedade contemporânea e para os desafios na formação inicial docente.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Estudos Decoloniais; Literatura; formação inicial docente; línguas adicionais.

### ABSTRACT

In *One hundred years of solitude* (1967), the narrative voice deconstructs the idea of ready concepts, particularly, the Christian view of the word-verb. In this novel, the fiction underlines the relation between the perspective of those who see it and the decision to name each thing through the body-word (Freire, 2005). In this perspective, this article discusses how literature constitutes itself as a space for other world's discoveries (Mignolo, 2003) and territories for the recognition of cultures, identities, knowledge, powers, races, and social inequalities. Concerning to the Applied Linguistics area, it is possible to southernize Gabriel García Márquez' magic realism, discussing how the literature is developed as a necessary cultural artifact (Certeau, 2000) for the additional languages 'learningteaching' context (Alves, 2019). The theoretical background is grounded on the studies of: i) Applied Linguistics (Kleiman, 2013; Rajagopalan, 2003); ii) Decolonial Studies (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2014); iii) literature teaching and mediation (Andruetto, 2023; Castillo, 2020; Fleck, 2018; Vallejo, 2020; Cerdeira, 2023, 2024). Methodologically, we analyzed the answers from an online *Google Forms* questionnaire, focused on two public universities' Modern Language undergraduate students. The partial outcomes reveal: i) the literary silencing and limitation practices in the Basic Education; ii) the students' engagement in the readings and the professor's role; iii) the literature as an agent of transformation. Overall, it is highlighted that the undergraduate students realize their *loci* of enunciation, recognize the power network that constitute themselves, and legitimize the literary as a way to name other ways of being in the world (Freire, 2005). We hope this study contributes to contemporary society understanding as well as to the initial teacher development challenges.

**Keywords:** Applied Linguistics; Decolonial Studies; Literature; initial teacher development; additional languages.

\* Professor Adjunto de Literaturas Hispânicas e Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [phelipecerdeira@gmail.com](mailto:phelipecerdeira@gmail.com) <<https://orcid.org/0000-0002-9097-8250>>.

\*\* Professora Adjunta de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. [dhibarino@gmail.com](mailto:dhibarino@gmail.com) <<https://orcid.org/0000-0003-1064-7775>>

## INTRODUÇÃO

“El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre,  
y para mencionarlás había que señalarlas con el dedo.”  
(García Márquez, [1967] 1998, p. 09)

A partir de qual momento, de fato, podemos apregoar que, enquanto sujeitos, produtores de sentidos, somos parte de um mundo? Quando ocorre exatamente este processo simbiótico entre as partes, o despertar e a ciência da irmandade entre o *‘eu-yo-I* e o *‘mundo-mundo-world* responsável por caracterizar não apenas *uma* existência, mas – ainda que caiamos na seara do hiperbólico pelo inevitável da língua(gem) da ficção – *toda a existência*? Estamos, claro, *por supuesto, for sure*, muito longe de uma resposta categórica diante de inquietações tão pouco esperadas como modo de entrada para uma conversa. A grande questão é que o que move tal conduta é justamente um ajuste, um modo de tomar *toda a existência* não como uma totalidade improvável, mas a partir das lupas de saberes trans e indisciplinados (filiação que nos é cara via Linguística Aplicada). O que promove esta discussão é o interesse pela força motriz que nos caracteriza não apenas como parte de um todo, mas como um todo de uma parte.

Aclaremos, caros leitores, que esta é uma reflexão que se tece mediante uma força mágica, resultado de um realismo que não se cala diante de um modelo de realidade. Em um mundo prometido, configurado como “tão recente a ponto de que as coisas carecessem de palavra, de corpo, ainda que já existentes”, nos chega o convite para “levantar o dedo e nomeá-las”, conforme epígrafe. Desafio daqueles dos grandes, certamente. Feito para os que não têm medo da solidão, ainda que essa perdure por cem anos.

Mas vale lembrar-se, desde o início, que nenhuma solidão se faz exatamente sozinho, afinal, até mesmo na ausência encontramos a presença. E, na presença, fazemos coro para outro dado com caráter motivador: na academia, cronotopo responsável por (nos) formar (pensando nos leitores implícitos deste artigo), o que motiva a chegada de novos sujeitos para este “mundo recente” é – de onde será que vem e por qual razão a dificuldade de nos lembrar? – justamente a existência de histórias capazes de querer nos tirar do silêncio. E, por transitar também via mediação literária e o ensino da literatura, entendemos ser necessário esclarecer que o silêncio ao qual nos reportamos não é o da inércia, da impressão ingênua do não existir. Ao contrário: evocamos o aparente não ruído como momento em que a leitura se faz e permite que possamos ser agentes e, ao mesmo tempo, contingentes de leituras. Somos partícipes do que já fora asseverado por Franchetti (2021, p. 25) há alguns anos ao destacar que o “[...] professor e o crítico seriam, antes de tudo, um professor de leitura [...]”. A distinção, aqui, é para a marcação de número (pensamos em leituras, no plural com grande marcação da potência do falar, da oralidade, desse fone fricativo labiodental surdo), uma vez que nos interessa problematizar e demonstrar como a literatura se faz também como campo de deslocamento e aguçamento para o despertar da consciência via uma língua outra.

Há/Haverá sempre – esperamos – uma infinidade de possibilidades para que alguém escolha a carreira de Letras. E, a partir dessa referida escolha, outra multiplicidade de matizes para que esse mesmo alguém defina o seu futuro via Licenciatura. Seja qual for o caminho traçado, o que nos motiva aqui é que o resultado não seja apenas fortuito. Daí a importância, insistimos, de “levantar o dedo”, escutar cada uma das personagens que buscam protagonizar as suas vidas e “nomear as coisas” que carecem de substância. Escapamos do ideal cristão da palavra-verbo, uma vez que queremos mesmo é o efeito da “palavramundo”, isto é, daquela “[...] leitura da palavra, da frase, da sentença, [que] jamais significou uma ruptura com a «leitura» do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da «palavramundo».” (Freire, 2005, p. 15).

O presente artigo é construído, assim, pelas vozes, inquietações e vivências de dois professores de línguas adicionais<sup>1</sup> (espanhol e inglês) que trabalham em instituições de ensino superior públicas, localizadas no Sul Global, mas não necessariamente representantes de um mesmo campo de poder (Bourdieu, 1990). Tal como apregoado pelo sociólogo francês, comungamos certos *habitus*<sup>2</sup> institucionais, sistemas de disposições responsáveis por representar o organismo da educação superior e a continuidade dos saberes. Ademais, temos também em comum o fato de entender a relação com o nosso alunado não apenas como uma transmissão estática de conteúdos, mas

1 O termo *língua adicional* é adotado ao longo do texto porque acreditamos na valorização do repertório linguístico dos sujeitos e na desconstrução do ideal do falante nativo.

2 Em sua reflexão “El campo literario. Prerquisitos críticos y principios de método”, publicada na década de 90 do século XX na revista cubana *Cráter*, Bourdieu retoma o conceito de *habitus*, descrevendo-o como o resultado da interiorização de um complexo de condições econômicas e sociais por parte de alguém que representa determinado campo de produção cultural e que ocupa certa posição dentro da sistemática de uma classe social dominante.

como instâncias contínuas e processuais para construir sentidos e significados, como vêm nos ensinando Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2019).

Esclarecemos tal questão não apenas em razão de uma diferença de atuação da esfera pública que nos circunscreve<sup>3</sup>, mas por validarmos que, ainda que representássemos uma mesma instituição, a condição não seria a mesma, uma vez que as experiências dos sujeitos são distintas. Partimos como falantes de uma língua um comum, mas que é consolidada por variáveis diafásicas, diastráticas, diatópicas e diacrônicas não exatamente iguais. Temos, ainda, – e de forma consciente –, não apenas as trajetórias de formação até a responsabilidade como professores adjuntos, mas também questões particulares que nos são atravessadas, tal como a seleção do trabalho de pesquisa específico nas áreas de língua e de literatura, respectivamente, sem falar do inquestionável dado de gênero, responsável por direcionar nossas maneiras de ver e interagir com os demais.

De forma mais específica, somos professores, pesquisadores e formadores de futuros professores que, de maneira dialógica, temos buscado promover espaços de (re)descobertas, a partir da literatura, que possam desnaturalizar o eurocentrismo do conhecimento e, evidentemente, demarcar e legitimar nossas práticas e saberes locais. A partir daqui, é possível que nossos interlocutores tenham, por inferência, uma ideia mais pontual a respeito da decisão de tomar a epígrafe como disparador de uma reflexão inicial sobre os desafios que todos nós temos, como indivíduos, ao construir o mundo não apenas pelas palavras, mas pela consciência e argumentação do(s) seu(s) dizer(es).

Nesse movimento de sulear nossas vivências teórico-práticas, conforme explicado anteriormente, somos guiados pela leitura de *Cem anos de solidão* (1967), de Gabriel García Márquez, um dos representantes fundamentais para a discussão sobre o fenômeno do *boom literário*<sup>4</sup> e para a consolidação da estética do realismo mágico. Nesta leitura específica, o romance parece nos permitir – dentre tantos caminhos de leitura possíveis – discorrer sobre a importância do nomear, do renomear e do desnomear processos e relações na sociedade. Como professores de línguas adicionais, tomamos a relação entre um sujeito e uma determinada língua justamente nesse lugar. Ao evocar uma língua outra e negociar significados para o dito, relembramos que nosso desafio transcende à passagem de uma informação para outro significante com forma similar, mas que é elaborado com uma matéria constituinte distinta. Se apelarmos a uma metáfora e a sua visualidade, o que queremos dizer é que não se trata apenas de trocar uma peça de bambu por uma de acrílico para seguir montando um quebra-cabeça que tem com fim a imagem de um pássaro. O jogo é mais complexo, tátil e ágil. Pensamos em uma ação de seguir jogando e montando um quebra-cabeças, mas a partir de alterações de ordens, de materiais constituintes, de tempos, negociando peças, inclusive, que não temos com outros jogadores, fazendo recortes, adaptando, recalculando a rota como se estivéssemos na companhia de um navegador por satélite.

E é de forma análoga que a literatura ganha evidência para o processo de construção de novas línguas (ou de novas línguas outras, caso prefiram). Ao longo de todo este processo nesse “mundo recente”, ao buscar “novas palavras para nomear as coisas que carecem de nomes”, passamos a descobrir que todas as forças aplicadas conferiram movimentos de perdas e ganhos, mas jamais de carências e danos. O intrincamento entre o ensino de literatura e o ensino de uma língua adicional nos brinda a condição de não falarmos mais sob a égide moderna dual de um ensino-aprendizagem, justamente por entendermos que tais formais são comutáveis, contínuas, indissociáveis e mais horizontalizadas. Daí, para nós, o critério de se pensar em ‘*aprendizagem ensino*’<sup>5</sup> ou, ainda, na ação de ‘*aprender ensinar*’. Cabe esclarecer aqui que, ao sermos influenciados pelo processo contínuo freireano, entendemos que os papéis e espaços de professores e alunos não são fixos. Pelo contrário, são sempre (re)negociados nas relações de poder construídas em sala de aula (Duboc, 2023).

Diante do exposto a modo de introito, nosso artigo discute como a literatura se constitui enquanto espaço para as descobertas de mundos outros (Mignolo, 2003) e território(s) para os reconhecimentos de culturas, identidades, saberes, poderes, raças e desigualdades sociais. Na primeira seção, temos como escopo o campo da

3 Parece-nos salutar explicar que os investigadores desta pesquisa atuam em universidades do horizonte federal e estadual, o que acaba exigindo certas especificidades no que diz respeito à formação e carga horária para as Licenciaturas.

4 Críticos literários como o uruguaio Ángel Rama esclarecem que o *boom latino-americano* não corresponde a uma escola literária *stricto sensu*, uma vez que os escritores circunscritos a tal designação jamais compuseram uma proposta de formação coletiva. Trata-se, pois, de um fenômeno arbitrário, de ordem editorial e comercial, responsável por catapultar nomes como os de Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes e Elena Garro entre leitores estadunidenses e europeus. O interesse de levar às diegeses, isto é, aos textos ficcionais questões particulares da América Latina e a estética do “realismo mágico” são eixos do *boom*, que teve atenção especial ao longo de toda a década de sessenta e início dos anos setenta do século XX.

5 Na próxima seção, elucidaremos a razão do uso do termo grafada sem hífen e a partir do recurso do itálico e das aspas simples.

Linguística Aplicada (doravante, LA) no Brasil, articulando com os estudos decoloniais. Além disso, trazemos o referencial de literatura e mediação literária. Na seção seguinte, relatamos e analisamos o material empírico gerado a partir de um questionário aplicado via *Google Forms* aos licenciandos em Letras das duas instituições onde trabalhamos. Finalmente, tecemos nossas conclusões e propomos questionamentos futuros sobre a formação inicial docente em línguas adicionais.

## SULEAR A FORMAÇÃO DOCENTE: DOS CAMINHOS DE SOLIDÃO À COLABORAÇÃO PARA DECOLONIZAR

Nos últimos quatro anos, a decolonialidade foi tema de inúmeros eventos e publicações no campo da LA<sup>6</sup>. No entanto, Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013) já vinham advogando pelas *vozes do Sul* há mais tempo. Para o primeiro, trata-se de olhar quem é o *sujeito* do nosso campo de estudo: não é mais a referência padrão centrada no heterossexual, branco e europeu, comumente visualizado em pesquisas. É, antes de tudo, um sujeito que se constrói no cotidiano, de forma imperfeita e “sempre aberto a revisões identitárias” (Moita Lopes, 2006, p.102). É nesse movimento de revisões de conceitos ocidentalizados que professores como nós – conscientes do lugar de enunciação enquanto latino-americanos e partícipes de universidades públicas – encontram-se isolados e sem interlocução com colegas da área para compartilhar desconfortos e discutir formas outras de trabalho.

Nesse sentido, Kleiman (2013), influenciada por Dussel (2004), corrobora a proposição de que nosso trabalho deve ser *de fronteira*: em colaboração com aqueles que estão “(...) na periferia, à margem do eixo euro-norte-americanos de produção de conhecimentos.” (p. 41). Ao representarmos, como anunciado na seção inicial, instâncias públicas distintas, localizadas também em estados federativos diferentes, ampliamos os raios de interlocução esperados para as demandas interinstitucionais e, ao mesmo tempo, fortalecemos a hipótese de que os nossos interesses podem encontrar os ruídos e silêncios de quem nos leem por aqui. É, portanto, dessa fronteira que demarcamos nosso lócus de enunciação e buscamos articular nossas vivências com saberes outros. A essa altura, inferimos que fique claro que a inversão sintática “saberes outros” cobra atenção para algo que transcende ao meramente estético.

Declaramos, pois, o nosso trânsito enquanto pesquisadores dos estudos decoloniais e, especialmente, aos processos de transformações realizados a partir das contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade desde a década de 90 do século XX. A aposta para a inversão entre o padrão canônico determinante-substantivo para uma construção em que a primeira unidade passa a ser posposta e, por conseguinte, constituída de propriedades adjetivais, revela a decisão de subverter lógicas (im)postas, enlaçando as nossas experiências via literário para também falar sobre o que diz respeito à formação docente na área de línguas adicionais a partir de um “paradigma outro”. Dito de outra maneira,

O que o paradigma outro tem em comum é <<o conector>>, com o qual compartilham aqueles que puderam viver ou aprender no corpo o trauma, a inconsciente falta de respeito, a ignorância – por quem pode falar de direitos humanos e de companheirismo – de como se sente no corpo a ação de ser ignorado como sujeito, o ato de que os valores de progresso, de bem-estar, de bem-ser, passaram a impor à maioria dos habitantes do planeta que, neste momento, tem que <<reaprender a ser>><sup>7</sup>.

“Reaprender a ser” é uma maneira outra de “apontar o dedo” e “nomear o que ainda não foi identificado. Evocamos, ainda, a necessária atenção que devemos estabelecer para alguém que tem como ponto de enunciação o campo americano, uma vez que foi justamente nesta invenção “América” que passaram a operar identidades sociais historicamente novas ou que foram simplesmente redefinidas diante das aspirações coloniais. Nunca é demais lembrar que, “Na América, a ideia de raça foi um modo de outorgar legitimidade às relações de

6 Eventos como *Decolonialidade e Linguística Aplicada* - DELA em 2021, publicações como *(De)colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas*, organizada por Mastrella-de-Andrade (2020), *Decolonialidade e Linguística Aplicada*, organizada por Mattos Brahim et al (2023), além de dossiês em periódicos online: *Estudos Decoloniais em Tradução* (Revista X, 2021), *Epistemologias e Praxiologias Decoloniais nos Estudos de Línguas/Linguagens e na Educação Linguística* (Revista Soletas, 2024), são exemplos sobre a recorrência do tema.

7 Original: “Lo que el paradigma otro tiene en común es <<el conector>>, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad – de cómo se siente en el cuerpo el ninguno que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta que, en este momento, tienen que <<reaprender a ser>>”. (Mignolo, 2003, p. 20).

dominação impostas pela conquista” (Tradução nossa)<sup>8</sup>. E a que se deve tal discussão? Cabe o reforço uma vez que estamos na seara do *‘aprenderensinar’* tomando a literatura não apenas como artefato cultural que é ponto de partida, mas como detonador de um (re)nomear constante via línguas outras para a formação de futuros docentes. Ao ter como base tal premissa, não nos olvidaremos do fato de que diferentes saberes dos povos dominados, que foram tomados estrategicamente como “inferiores”, podem ser redimensionados a partir de leituras que, via ficção literária, fazem ecoar novas vozes e realidades.

Na área de formação de professores de línguas adicionais, sair do eixo salientado por Kleiman (2003) tem se tornado o grande desafio. Como podemos nos distanciar das teorias de *‘ensinoaprendizagem’* que, marcadamente, foram e ainda são parte de nossa formação acadêmica e profissional? Primeiramente – e, pensando *a partir e com* esta reflexão –, partimos da fissura do postulado moderno e dual “ensino-aprendizagem” para, como observado linhas antes (e já na seção preliminar, claro) para *‘ensinoaprendizagem’* e, na melhor hipótese, de uma *‘aprendizagemensino’* e, por conseguinte, de um *‘aprenderensinar’*. Trata-se, pois, de um diálogo direto com as contribuições advindas da área da Educação e, sobretudo, de grupos inseridos no horizonte dos cotidianos. Figuras como a da teórica Nilda Alves (2019), por exemplo, procuram desvelar sobre o fato de que “ensinar” e “aprender” não são forças ou postulados independentes, construções responsáveis por sustentar o processo verticalizando em que, ao primeiro, limita-se a figura do professor, e, ao último a parcela-passiva do aluno. Valorizamos a perspectiva na qual há uma interdependência e uma relação sinérgica entre as partes; outrossim, concebemos o movimento de transformação dos saberes a partir de um estado de trocas simbólicas contínuas que nos permite a todos (professores e alunos) primeiro aprender para, em seguida, materializar o aprendido em um dito ensinar.

A práxis garante a interpretação de que os alunos – professores em formação em Letras – não iniciam o seu aprendizado apenas nas instituições de ensino superior, no momento mágico (e não estamos evocando aqui qualquer relação estética com a maneira de contar o mundo de Gabo, caso possam imaginar que a limitação está na ironia como figura de linguagem). Além de falacioso, o pressuposto seria, aliás, uma miopia de quem legitima saberes em prol do silenciamento de outros. O reforço está para a condição de um arcabouço de *‘aprendizadosensinamentos’* anteriores que lhes trouxeram até a instância do licenciamento em Letras e, sobretudo, ao fato de que alguém só pode ensinar algo a outro alguém se lhe foi oportunizado o experimentar. Isso vale para ambos os partícipes desse processo, uma vez que deve haver uma comunhão entre professores e alunos, alunos e professores. Se acreditamos que a literatura enquanto artefato cultural (Certeau, 2000) pode constituir-se como este lugar outro de subversão da(s) língua(s) e estado discursivo de (re)descoberta perene (sem exigir qualquer caráter de exclusividade nesse sentido), parece-nos inevitável, por isso, falar em *‘aprenderensinar’*.

Vencida a primeira pergunta retórica apresentada, seguimos com o nosso mapeamento ao nos questionar, por exemplo, a respeito de como trabalhar com nossos licenciandos a necessidade de desconstruir teorias e espaços de atuação. Nesse caso, quiçá, o *como* seja indício de receitas prontas para a formação docente, visão que não queremos reforçar. Por outro lado, cabe pensar se seria possível nos desvincularmos ou apagarmos todo conhecimento do Norte Global que pauta a formação curricular dos cursos de Letras. Não nos esqueçamos, tal como bem assinalado pelo filósofo colombiano Castro-Gómez (2007) ao repassar as contribuições de Lander, que as universidades, por muitas décadas, acabaram replicando modelos, padrões e ideias de como se aprender algo. A aversão não estaria em uma referência, mas sim, na necessidade de prestar deferência a algo como atestado de uma subalternidade.

A solução para esse sentimento corrosivo de dívida intelectual, para Castro-Gómez (2007, p. 79), seria a adoção de um capital epistêmico pautado por uma chamada “*hybris* do ponto zero”. Para este momento da reflexão, poderíamos tomar tal desafio como um movimento baseado em dois momentos, ligados a um pensamento disciplinar e, ainda, a uma organização arbórea das suas estruturas. O que nos interessa, na realidade, é exemplificar como passa a operar uma chave voltada à transdisciplinaridade que encontramos entre a LA e os estudos literários – compreendendo aqui a literatura como evento de experiência para a construção da argumentação de um falante. Tal relação passa a sinalizar o processo buscado de decolonização não apenas dos saberes, mas das próprias universidades, já que passamos a consagrar e validar não apenas a troca de dados, mas o intercâmbio das maneiras de como percebemos algo (lê-se, aqui, o evento de descoberta de “um mundo recente” a partir de um sujeito que vê em uma língua adicional o feixe de luzes para nomear o que precisa ser dito – e também o não dito).

8 Original: “*En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.*” (Quijano, 2004, p. 779).

Vale salientar que Kleiman (2003) nos responde dizendo que não precisamos inventar novas teorias e metodologias. No entanto, podemos – e devemos – tirar vantagem de nossa posição de fronteira dentro de nossos espaços. Em outras palavras, o fato de sermos docentes em universidades públicas, local privilegiado de conhecimento, nos proporciona uma visão sobre a estrutura hierarquizada, ao mesmo tempo em que nos permite perceber e abrir as *grietas* (Walsh, 2017), cronotopos que não jazem enquanto buracos, mas que se elaboram como lacunas a serem diferentemente preenchidas. São nesses espaços, justamente, que percebemos o potencial para romper com a rigidez curricular e com as engessadas ementas que fazem parte das disciplinas de nossos cursos, além de outras amarras burocráticas que impedem nosso trabalho em diálogo com outras áreas.

Ao versarmos sobre as noções de sujeito e de sociedade e, na sequência, dedicarmos também atenção para os esforços e atitudes coloniais (Silvestre *et al*, 2020) que nos atravessam, parece necessário o devido aporte para a literatura como aquele cronotopo responsável pela operação de um momento de inflexão, de reação e (re) descoberta para um sujeito que decidiu pela carreira de Letras e que faz da sua formação um livro aberto a ser escrito pelas experiências da(s) língua(s) que o constituem.

Desde o introito deste artigo, não nos furtamos de declarar a nossa filiação com princípios freireanos como o da *palavramundo*. Não será difícil operar a equação, portanto, na qual o literário nos interpela também enquanto “ato criador” (Freire, 2005, p. 19), uma vez que não se faz como mero processo de decodificação de um processo leitor, mas enquanto “prática política” (Freire, 2005, p. 21) análoga à educação. Ao tomar a leitura como polo refratário de uma alfabetização passiva, marcamos a agência mútua (seja na condição de formadores, seja cumprindo com o papel de licenciandos) que vê na literatura uma chave para se discutir *sobre e através* de diferentes visões de mundo, consolidando sujeitos que rechaçam uma posição a-histórica para se viver as Letras.

Está claro que, ao tomar tal pressuposto, podemos enfrentar como detratores aqueles que querem pensar a literatura e o seu ensino a partir de um caráter de intransitividade, sem apelar para o que chamariam de fórmulas românticas para alcançar uma propriedade humanizadora da literatura. Ora, não cabe aqui expandirmos tais discussões uma vez que este não é o interesse central desta reflexão. No entanto, não podemos deixar de mencionar a necessidade de que tomemos esta “humanização”, à maneira de Candido (1995), não como promessa messiânica (algo que igualmente refutamos e tomamos como um ponto no mínimo risível, inocente), mas como mote de um humano entendido justamente segundo o que é defendido e esperado pela e para a literatura, ou seja, a partir do seu potencial de “leitura crítica”. Comungamos, portanto, quando Durão e Cechinel (2022, p. 16-17) afirmam que

O “literário” deixa de ser um predicado a priori do texto para se converter em um resultado da experiência de leitura, ou seja, ele só pode ser conferido retroativamente, segundo aquilo que foi capaz de gerar. Essa caracterização da literatura como algo processual, que só adquire sentido em ato, desloca as concepções arraigadas socialmente.

A intransitividade que nos interessa e à qual nos filiamos para pensar a literatura é aquela que entende, mais uma vez, o fazer literatura como um processo de desenvolvimento argumentativo, mas, também, como alguém que é agente da ação “*literaturar*” (Cerdeira, 2023, 2024). Valorizamos a literatura como este complexo capaz de fomentar e abrigar o que o Castillo (2020) intitulou de “leitura plena”, isto é, aquele “[...] ato de compreensão de si mesmo e dos outros, e se constitui como o cimento das sociedades democráticas que temos o dever ético de construir se queremos um mundo melhor para todos e uma convivência social harmônica e justa.”<sup>9</sup>

Ensinar literatura e promover a mediação literária também em nossas aulas de línguas adicionais (centros fundamentais para que a atividade literária ocorra) pode certamente promover o distanciamento da antiga e clássica fórmula de encaixe das metodologias de gramática e tradução, instituídas *ad nauseum* por tantas décadas. Não advogamos, assim, para a presença da literatura como panóptico regulador e castrador em prol de um ideal de língua a ser buscada, reproduzida e não pensada. Muito ao contrário, enxergamos a literatura como “território do particular” e de “busca da consciência” (Andruetto, 2014, p. 97), como um convite à fissura, à subversão e ao convite para exercitar o desafio da (boa) dificuldade. Jamais será redundante ressaltar que “[...] é sempre importante revelar que a literatura é espaço de fruição, mas também para que nos aborreçamos, para que possamos nos sentir desconcertados”.<sup>10</sup>

9 Original: “[...] acto de comprensión de sí mismo y de los otros, y se constituye como el cimiento de las sociedades democráticas que tenemos el deber ético de construir si queremos un mundo mejor para todos y una convivencia social armónica y justa.” (Castillo, 2020, p. 21).

10 Original: “[...] es siempre importante revelar que la literatura es espacio de goce, pero también para enojarnos, para que podamos sentirnos desconcertados.” (Cerdeira, 2024, p. 64).

Ao nos desconcertar enquanto professores de línguas adicionais, a literatura passa a não ser atributo de um princípio utilitário tão em voga na contemporaneidade (Cerdeira, 2024), desvelando-se como atributo múltiplo de (re)descobertas dos seus pares no lugar formal que nos capacita: as salas de aula. Ora, se estamos cientes dessa realidade mágica que nos circunscreve e, ainda, se percebemos o quanto as experiências de ‘*aprenderensinar*’ uma língua serão perpassadas por lógicas de uma colonialidade do saber e do poder, não será difícil tomar a mediação literária e o ensino da literatura no âmbito da LA como uma franca oportunidade. Ao fomentar o debate em uma língua adicional pelo literário, estaremos também ‘*aprendendoensinando*’ o licenciando a negociar a sua condição de falante e de sujeito de discursos.

Ao pensar justamente a esse respeito, Fleck (2018) será voz ativa para ponderar o ensino de literatura no cerne da formação linguística, sublinhando o que nos toca enquanto professores de uma língua adicional. Tendo como mote o campo de enunciação latino-americano, interseção para o que chamamos de suleamento de nossas práticas de formação, Fleck busca equilibrar os aspectos comunicativos e interculturais, ressaltando a leitura literária com uma instância de aproximação às realidades outras e instigantes das quais aludimos até aqui. E, dessa forma, lendo literatura (e vivendo uma língua adicional outra, claro), não temos dúvidas de que

[...] cada sujeito latino-americano adquire o direito de conhecer seu passado – integrando-se à memória coletiva dos povos que se uniram para dar origem às nações híbridas e mestiças do nosso continente – e compreender, dessa forma, no presente, a essência que forma cada um dos nossos povos na atualidade para, no futuro, se fazer enquanto cidadão crítico, conhecedor dos seus direitos e deveres para com a sociedade na qual está imerso e, a partir daí, planejar as transformações que farão do seu futuro um tempo melhor, mais próspero e mais justo.<sup>11</sup>

Mais uma vez, alertamos sobre o fato de que não há um culto, uma evocação finissecular romântica para simplificar os resultados. Seja por conta da nossa relação com a LA, seja pelas discussões incessantes no âmbito dos estudos literários, entendemos a tarefa do ‘*aprenderensinar*’ como um processo que exige prática empírica, análise (não é exatamente para isso que pesquisamos?), dedicação e dissipação de quaisquer melindres para corrigir. Seguir querendo “levantar o dedo” para nomear, em um mundo recente, o que ainda carece ser vivido, é o que chamamos de práticas reais para decolonizar.

## SULEANDO COM A AJUDA DE DISCENTES OUTROS(AS): UMA PROPOSTA CASADA PARA (NOS) ESCUTAR

Tal como anunciado previamente na primeira seção deste artigo, como pressuposto metodológico, estabelecemos a análise de dados advindos de um questionário aplicado aos licenciandos em Letras de duas universidades públicas que nos representam. Foi realizada, assim, uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, entre os meses de abril e junho de 2024.

Como instrumento, foi enviado um questionário via *Google Forms* (Apêndice 1) aos alunos dos cursos de licenciatura em Inglês e Espanhol da UFPR e UERJ. No entanto, por conta da greve deflagrada na primeira instituição na segunda quinzena de abril<sup>12</sup>, a geração do material empírico ficou, a princípio, comprometida. A não equidade de respostas poderia ocasionar não apenas um descompasso entre os sujeitos da pesquisa, mas, também, ofertar dados cristalizados e potencializados pela desconfiança por parte do alunado, pela ressalva ao cumprimento do que poderia ser uma tarefa fora da agenda da causa universitária ou, ainda, pelo ressentimento daqueles que se entendiam em uma posição de desatenção diante de sua formação. Como anotado no início desta reflexão, cremos em um silêncio que não é apenas o da marcação do não existir, mas também o da reação. Sendo assim, também nos pareceu simbólica a não participação de alguns grupos de alunos, ainda que tivéssemos a sua devolutiva anterior, sempre nos processos de reconhecimento das turmas no início dos semestres.

11 Original: “[...] *cada sujeto latinoamericano adquiere el derecho a conocer su pasado – integrándose en la memoria colectiva de los pueblos que se unieron para dar origen a las naciones híbridas y mestizas de nuestro continente – y comprender, así, en el presente, la esencia que forma cada uno de nuestros pueblos en la actualidad para, en el futuro hacerse ciudadano crítico, conocedor de sus derechos y deberes para con la sociedad en la que está inmerso y, desde ahí, planear las transformaciones que harán de su futuro un tiempo mejor, más próspero y más justo.* (Fleck, 2018, p. 192).

12 Salientamos que, até a finalização deste artigo (primeira quinzena do mês de junho de 2024), a greve deflagrada estava em vigor e não apresentava quaisquer possibilidades de alteração e reconsideração do cargo. O contexto empírico, embora tenha apontado dificuldade para a coleta inicial de dados, tal como mencionado, acabou sinalizando mais uma razão para que nós, pesquisadores, seguissemos com o nosso projeto reflexivo.

Contribuições que versavam a respeito do por quê escolher a licenciatura em inglês ou em espanhol (o curso de Letras de maneira geral) e que estavam, sistematicamente, pautadas a partir de espécies de confissões-convicções do tipo: a) “Porque meu sonho sempre foi falar inglês/espanhol e entender o que eu lia nos HQs, quando jogava *videogame* e escutava nas canções”; b) “Acho que vou ter mais respeito se falar esta língua!”; c) “Sou um cidadão do mundo e quero ser *influencer* para poder escrever de literatura para um público maior”; d) “Estou aqui porque queria ler as obras de Cervantes na língua do Cervantes, sem ter a ajuda de ninguém!”. Cada um desses saberes preliminares, desse ‘*aprenderensinar*’ que canalizou as atenções dos nossos educandos para os cursos que representamos nos levava a confirmar a contribuição de que o literário, de que a literatura, é uma resposta possível para os anseios dos nossos caminhos outros.

Esclarecemos que, dos questionários enviados, devidamente respondidos e que receberam a concessão das respostas não identificadas para este artigo, identificamos o engajamento de licenciandos das áreas do Inglês e do Espanhol. Nossas análises a seguir se sistematizam a partir de três eixos instituídos a partir do cotejo de respostas, a saber: i) contexto em que há o silenciamento das práticas literárias no âmbito da Educação Básica ou que o ensino da literatura se fazia de maneira ilhada; ii) a literatura sendo revelada como algo indissociável nos claustros da universidade, a um ponto de definir a formação para a própria licenciatura; e, por último, iii) a literatura como um agente de transformação da posição de sujeito de discursos e falante de uma língua adicional.

Por último, também vale informar a respeito do processo de não identificação dos sujeitos da pesquisa. A fim de que possamos garantir o sigilo prometido no ato do preenchimento do Formulário, todos os fragmentos utilizados para a análise receberam códigos de identificação (A1= aluno 1, A2= Aluno 2, e assim por diante). Na seção que segue, será possível acompanhar nossas análises, divididas em três eixos temáticos distintos, criadas a partir dos contextos de ‘*aprendizagemensino*’ narrados.

## DESCOBERTAS, NOMEAÇÕES E (RE)INVENÇÕES: ALGUMAS ANÁLISES REALIZADAS A PARTIR DOS RESULTADOS GERADOS

### Eixo i) contexto em que há silenciamento das práticas literárias no âmbito da Educação Básica ou que o ensino da literatura se fazia de maneira ilhada

Neste eixo, dentro do universo de respostas colhidas, escolhemos três respostas que apontam para as maneiras pelas quais a experiência com a literatura ocorreu de forma verticalizada na formação dos alunos antes do curso de Licenciatura, resumida pelas escolas ou movimentos literários. Ao ser perguntado (a) sobre como lhe foram apresentados os textos literários na educação básica e quais eram as lembranças mais marcantes, A1 contextualiza:

Na EB anos finais e EM, lembro de precisar memorizar muitas informações (resumo da obra, vida do autor, período histórico etc) e de as aulas serem baseadas nos movimentos literários em vez de na fruição. Era comum a gente ir atrás de resumos e evitar a leitura das obras completas, porque era desnecessária. (A1, 2024) (grifos nossos)

A partir dos excertos sublinhados, notamos que a experiência das aulas de literatura antes do ingresso na Educação Superior foram limitadas aos aspectos biográficos e à demarcação de períodos literários de forma cronológica. Aqui, a literatura é espaço para apresentação de linhas de tempo que começam, geralmente, pelos movimentos europeus que passam a influenciar o contexto brasileiro, com características formulaicas. Sendo assim, a experiência relatada por A1 coloca em evidência ainda um *ensinoaprendizagem* pautado pelo aspecto mimético, ou seja, meramente reprodutivo e sem reflexão. Outras respostas consolidaram a contextualização de A1, ecoando algumas das provocações realizadas por Pennac (1996) no horizonte francês de ensino de literatura ao sinalizar sobre o distanciamento dos discentes para momentos reais de fruição e não de listagem de obras segundo interesses de uma historiografia literária; ou, ainda, confirmando o que foi asseverado por Franchetti no caso brasileiro (2021), que tal como Zilberman (2012), versava sobre o lugar do literário como cumprimento imediato de uma agenda de interesses para exames de entrada às instituições de ensino superior. No caso de Zilberman, há ainda a consideração que não pode escapar de nossa análise, lembrando como a preocupação em atender aos vestibulares acaba por, na outra ponta, determinar o distanciamento do viver literário e do reconhecimento de autores e autoras contemporâneos e/ou dos horizontes regionais e locais.

De forma convergente, as experiências de A2 e A3 somam-se à experiência de A1 ao reforçarem o ensino de literatura restrito às escolas literárias:

Parte da minha relação com a literatura na Educação Básica foi muito conflituosa. Pouco recebi incentivo para ler para além dos materiais didáticos obrigatórios, alguns poucos livros de ficção infantojuvenil, durante o Ensino Fundamental I e II. Já no Ensino Médio, os textos literários poucas vezes eram lidos em sala de aula, e os alunos eram pouco incentivados a ler além de recortes específicos de textos/autores que se inserem em determinadas escolas literárias. Dito isso, a lembrança mais marcante é a das poucas leituras comentadas durante as aulas da disciplina de Literatura, que sempre tinha o foco de observar “características marcantes” das escolas literárias. (A2, 2024) (grifos nossos)

Durante a educação básica, eu tive literatura apenas no ensino médio e os textos literários me eram apresentados através das escolas literárias. O que mais me marcou foram os eventos que tínhamos que apresentar cartazes e montar cenários. (A3, 2024). (grifos nossos)

Diante de diferentes nuances a serem suscitadas a partir do cotejo das duas reflexões anteriores, o que nos chama a atenção nos relatos é que existe uma alfabetização passiva, conforme já apontamos na seção 2, pautada, na experiência de A2, pela negatividade (*‘pouco incentivado’, ‘pouca leitura’*) pelo trabalho sem reflexão e sem envolvimento como leitor. Trata-se, pois, de um contexto distanciado daquele esperado na “leitura literária”, responsável por buscar sempre como centro o aluno e a sua experiência. Ambos, A2 e A3, mencionam as escolas literárias, mas, no caso de A3, há a demarcação de práticas de sala de aula: produção de cartazes e montagem de cenários. Apesar de não estar claro se o conteúdo dos cartazes se dava na forma de cópia de informações do livro didático adotado e se os cenários faziam parte de um projeto de literatura, parece-nos que, aqui, há tentativas de abordagem do texto literário, diferentes do resumo pré-fabricado, como apontado por A1. Seja como for, preocupamos que os processos não deem conta de favorecer uma reflexão ampla, crítica e subversiva dos envolvidos para pensar *com, a partir de e sobre* a literatura. Não se trata de descartar modelos previamente desconhecidos, mas de abordagens que, no final das contas, parecem corresponder justamente ao que muitos de nós já sabemos “Um ensino voltado à construção do repertório e capaz de instrumentar a leitura com dados da tradição literária começa a parecer pouco interessante, quando não improdutivo ou até mesmo inútil” (Franchetti, 2021, p. 23).

Ao pontuar o papel dos resumos na aprendizagem, o(a) discente revela como tal gênero textual acaba se tornando um facilitador de leitura no sentido de evitar a leitura do livro em si. Obviamente, não se trata de nenhuma descoberta em se tratando de práticas recorrentes em várias aulas da educação básica pelas quais já passamos, principalmente aquelas voltadas para o vestibular. No entanto, cabe pensar se o resumo de uma obra literária é tão prejudicial assim ou se pode despertar o interesse do alunado para futuras leituras. Neste caso, a prática de resumo poderia ganhar nuances outras a partir da constituição e reconhecimento de novos gêneros que, analogamente, cumprem com recepções prévias à experiência da fruição do texto ficcional, tal como sinopses de obras ou mesmo a produção de paratextos (orelha de livro, quarta-capa, posfácio, entre outros). Sublinhamos, nesse caso, que a relação de condensação de informações vá além de uma enumeração de dados, suscitando, por exemplo, uma escrita *‘críticacriativa’*, dialogada com textos literários outros que, de alguma maneira, respondam aos anseios que imaginamos ser o lugar de um “leitor decolonial” (Fleck, 2023). Ao construirmos espaços em que temos leituras outras, permitiremos que a relação com a literatura, com o dito literário, ocorra de maneira em que tal processo promova um deslocamento:

[...] um entregar-se a tudo que se move no texto, o que faz da literatura uma arte e não uma ciência, por mais que alguns textos literários [...] se situem na fronteira de outros gêneros mais dedicados à exposição do conhecimento. Esse deslocamento, esse mergulhar no texto, na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de conhecimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os governos autoritários, que veem (e com razão) na arte – e na literatura em particular – uma ameaça à vontade de dominação. (Franchetti, 2021, p. 29).

As três respostas selecionadas, ademais, elucidam o espaço das aulas de literatura como algo pouco atraente para a formação de leitores, pois não abre oportunidades para o *‘aprenderensinar’* (Alves, 2019), já explicado anteriormente. No entanto, nosso intuito não é o de enfatizar o caráter negativo da didática dessas aulas de literatura na Educação Básica, mas, ao contrário, buscamos as possibilidades outras de entender o que acontece nas práticas de sala de aula.

Um dos relatos que chamou nossa atenção é o de A4 que, de forma divergente, nos mostrou um direcionamento distinto. Sem mencionar a recorrente dinâmica memorização de escolas literárias, resumos, cartazes ou cenários, sua resposta aponta para a desconstrução do trabalho com o texto literário. Em suas palavras:

Os textos literários eram apresentados em formato de história em quadrinhos, tirinhas e livros curtos infantis. A partir de incentivo materno, eu já lia muitas HQs o que acabou aumentando o desejo de ler mais. (A4, 2024). (grifos nossos)

No excerto em análise, percebemos dois contextos de incentivo à formação de A4 como leitor(a): o espaço da sala de aula em diálogo com o espaço familiar e vice-versa. Evocamos, nesse contexto, a relevância de um canal pulsante e de um mediador capaz de estimular a fruição literária, pilares responsáveis pela relação e construção do que entendemos como um futuro leitor decolonial. Tal como apregoadado por Andruetto (2014), a figura do “professor especial”, da escola, da existência de uma biblioteca de bairro, por exemplo, acabam por assumir relevância nesse processo. Não podemos nos furtar, no entanto, de que, na contemporaneidade,

O que muda é que não devemos pensar na escola como um espaço único de relação com o texto literário, sobretudo nos tempos nos quais devemos entender que as universidades podem ocupar a mesma perspectiva, e pensar nos espaços outros, nas atividades de extensão que ampliem as aventuras vividas exclusivamente pelos “leitores especialistas” para estimular a participação dos “leitores diversos da comunidade”; destacar nas oportunidades que nos são oferecidas frequentemente e fazer parte dos multiversos, tais como as redes sociais, as tertúlias dialógicas digitais etc.<sup>13</sup>

Em sala, o uso de texto literário adaptado para HQ certamente envolve discentes já leitores de mangás e romances gráficos (*graphic novels*). Todavia, entendemos que o HQ é diferente de um resumo por se tratar de um recurso multimodal que não, necessariamente, simplifica, mutila ou engessa a leitura. O texto literário pode ser adaptado para o gênero HQ, porém, as práticas de letramento visual se dão de forma muito mais produtivas uma vez que vão além da decodificação de sentenças. São práticas que produzem efeitos de sentidos no processo de ‘aprenderensinar’ porque demandam atenção aos recursos semióticos (visual e verbal), tais como: formato da fonte, tonalidade de cores, escolha de palavras e, como resultado, uma interação muito maior entre obra e leitor.

É importante destacar que não estamos advogando em favor da simplificação da literatura ou da tradução da obra literária original ao HQ. Somos corolários à inclusão de práticas, muitas vezes, não legitimadas em sala de aula, como a leitura de HQ, para que elas promovam o acesso à leitura da obra original. Ademais, o contato com as multimodalidades do HQ e o texto grafocêntrico da obra literária abrem possibilidades de renomear experiências de leitura. Nesse sentido, outra questão a ser levantada aqui é a leitura de livros mais breves, encapsulados pela etiqueta de literatura infanto-juvenil, mas que sabemos ser, antes de tudo, literatura. Toda obra pode, se devidamente mediada, fazer-se como exemplo crasso de uma experiência para literaturar (Cerqueira, 2023).

Ainda, é fundamental registrar que, embora as experiências de A1, A2 e A3 com a literatura tenham ocorrido de forma extremamente limitada e verticalizada, isso não os afastou da escolha pelo curso de Letras. Ao nomearem suas experiências de ‘*aprendizadoensinamento*’ prévio à entrada na universidade, percebemos que o ensino verticalizado e pouco adepto à fruição literária, infelizmente, continua a ocorrer, mas há espaços para reinvenções, como indica A4.

## **Eixo ii) a literatura sendo revelada como algo indissociável nos claustros da universidade, a um ponto de definir a formação para a própria licenciatura;**

Neste eixo, a partir da seleção de algumas das respostas, colocamos em evidência a relação dos (as) respondentes com a literatura no âmbito universitário. Sobressaem aqui dois aspectos: a) tempo e carga horária destinados à leitura; e b) papel do docente nas respostas de A5 e A4:

A presença da literatura é bem mais forte na Universidade; entretanto, tendo em vista o cronograma das aulas das disciplinas de literatura e minha vida pessoal (principalmente trabalhando em regime CLT), não consegui me dedicar tanto quanto gostaria à leitura dos livros obrigatórios para análise, e muito menos às sugestões ou recomendações dos professores. (A5, 2024). (grifos nossos)

Depende muito mais da experiência proporcionada pelo docente responsável pelas disciplinas de Literatura. Alguns professores trazem os textos para serem lidos em sala de aula. Já outros não trazem os textos e pedem que apenas sejam lidos e analisados em casa, para que sejam comentados em discussões em sala de aula (isso quando há o espaço para discutir os textos literários, ou seja, quando não é um monólogo/conferência de um professor, e não necessariamente uma aula). Ainda, penso que a experiência

13 Original: “*Lo que cambia es que no debemos pensar en la escuela como un espacio único de relación con el texto literario, sobre todo en tiempos en los que debemos entender que las universidades pueden ocupar la misma perspectiva, y pensar en espacios otros, en las actividades de extensión que amplien las aventuras vividas exclusivamente por los “lectores expertos” para estimular la participación de los “lectores diversos de la comunidad”; hacer hincapié en las oportunidades que nos son ofrecidas a menudo y formar parte de los multiversos, tales cuales las redes sociales, las tertulias dialógicas digitales, etcétera.*” (Cerqueira, 2024, p. 64).

construída na universidade entre eu e o texto literário é fundamentalmente pautada no prazer pela leitura, ainda que às vezes o prazer e o lazer sejam sabotados pelas leituras obrigatórias e alto volume de leituras, que geram cansaço. (A4, 2024). (grifos nossos)

Ambas respostas fazem referência ao tempo que as leituras exigem no curso de Licenciatura em Letras. Para A4, há o sentimento de culpa por não dar conta da quantidade de leituras indicadas no curso (“*não consegui me dedicar tanto (...) muito menos às sugestões ou recomendações dos professores*”), ao passo que, para A5, a quantidade demandada prejudica o prazer da leitura e, conseqüentemente, gera ‘cansaço’. Tais respostas negativas apontam para sentimentos de impotência e de frustração durante a sua formação. Então, o que está em jogo?

Temos duas perspectivas de interpretação como docentes: a) a existência de currículos e disciplinas que primam pela quantidade, sem levar em conta a possibilidade de programas e referências bibliográficas compartilhadas; e b) o perfil discente que precisa trabalhar e estudar, sem possibilidade de dedicação exclusiva ao curso universitário (Cerdeira, 2024). Na primeira perspectiva, assumimos nossa *mea culpa* ao nos submetermos aos documentos oficiais que exigem quantidade mínima de referências, sem nos abriremos a negociações de leituras com nossos alunos nem a dialogarmos com nossos colegas para compartilhar referências em comum. É salutar, nesse sentido, relembrar que “É preciso abandonar a perspectiva corrosiva de que estamos em dívida vitalícia com os textos que ‘temos que ler’.”<sup>14</sup> Segundo, não é novidade saber que o perfil discente que atendemos precisa dar conta do mundo do trabalho e do mundo acadêmico ao mesmo tempo. Sendo assim, o que as respostas nos dizem?

Autores como Mastrella-de Andrade (2020) e Silvestre *et al* (2020) têm nos alertado sobre nossas responsabilidades na atualidade como professores e sobre a importância de concentrarmos nossos esforços e atitudes decoloniais para desaprender: sair de práticas cristalizadas como as leituras sem abertura para discussões, os ‘monólogos’ e as ‘palestras’ citados por A4, para construirmos práticas outras em sala de aula. Precisamos, por isso, rever cronogramas extensos e aulas centralizadas, o que permitiria propormos cronogramas construídos de forma colaborativa e aulas dialogadas (muitas vezes, preconizadas em nossos planos de ensino, mas raramente colocadas em prática). Cabe-nos a tarefa de descentralizar e desnomear práticas monológicas, como palestras, para que possamos fissurar currículos estagnados e que pouco parecem responder aos nossos *loci* de enunciação. Refletir sobre isso, no entanto, já nos parece uma maneira de promover o que seria também efeito de um giro decolonial.

### Eixo iii) a literatura como um agente de transformação da posição de sujeito de discursos e falante de uma língua adicional.

As três respostas a seguir fazem referência às perguntas: 4) *Em sua opinião, qual é o lugar da literatura na sua formação também enquanto estudante de Letras em uma habilitação dupla (Português-Espanhol, Português-Inglês, Português-Francês, Português-Italiano etc.)?* 5) *De que maneira um texto literário contribui com a sua formação como falante de uma língua adicional?*

Muito, muito mesmo, do que aprendi sobre o mundo hispânico, suas cosmovisões e questões específicas, veio da literatura, inclusive o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. (A1, 2024) (grifos nossos)

Contribui de diferentes maneiras, considerando que tornar-se falante de uma língua pressupõe conhecer não só questões linguísticas, mas também culturais, ideológicas, sociais etc. Uma língua é muito mais do que uma estrutura gramatical, e a literatura não a usa de modo impensado e descuidado, ao contrário. Tudo é trabalhado com cuidado, com atenção à expressividade, aos detalhes, com técnica, e isso exige do leitor uma atenção diferente, porque é distante do ritmo cotidiano. Habituar-se, então, a essa leitura em outra língua nos dá acesso a contextos bem diversos dela, favorecendo a expansão do repertório linguístico (internalizando vocabulário, estruturas linguísticas etc.). Além disso, a capacidade crítica e de inferência de significado a partir do contexto são habilidades importantes para a comunicação, sobretudo, em outra língua, e elas são desenvolvidas a partir da leitura literária. Para finalizar, a literatura é uma porta para mundos outros. Ela nos aproxima da forma de uma dada cultura elaborar suas ideias, de entender o mundo, de comunicar seus pensamentos, dando-nos acesso à sua cultura, tradições, história, costumes... Isso, além de ser fundamental ao falar uma língua, nos faz relativizar nossa própria compreensão de mundo, tornando-nos mais aptos a pensar desde outros pontos de vista e a entender nossa própria identidade (pela oposição com as que estamos conhecendo). (A1, 2024) (grifos nossos)

O lugar da literatura em minha formação enquanto estudante de Letras: Português/Espanhol, é como a literatura me proporciona o lugar de estar sempre praticando um idioma adicional e me inserindo nessa literatura e cultura de determinado(s) povo(s). Vejo a absorção e entendimento da literatura como essencial para a formação humana e, além disso, a formação literária me foi fundamental para a minha formação humana. (A4, 2024) (grifos nossos)

14 Hay que abandonar la perspectiva corrosiva de que estamos en deuda vitalicia con los textos de que “tenemos que leer”. (Cerdeira, 2024, p. 65).

As respostas fornecidas por A1 e A4 fazem referência a movimentos de expansão: ‘*aperfeiçoamento*’, ‘*acesso*’, ‘*porta para mundos outros*’, ‘*dá acessos*’, ‘*aproxima*’, ‘*praticando*’, ‘*me inserindo*’, ‘*absorção*’. A nosso ver, nomear a vivência literária acadêmica é um movimento essencial por demonstrar o papel da literatura na formação inicial docente: retira o aspecto mimético de memorização de períodos literários, informações biográficas e leituras de resumos prontos para dar lugar ao ‘*aprenderensinar*’. Certamente, esse processo envolve não só questões linguísticas, como a leitura e a escrita aludidas por A1 e A4, mas também a formação de alguém cujas experiências de “palavramundo” a constituir, de fato, em leitor decolonial. Salientamos, mais uma vez, a perspectiva que adotamos para pensar a literatura como artefato cultural disposto a subverter, ingressar em caminhos outros, encontrando deslocamentos para não buscar uma discutível utilidade das coisas em tempos neoliberais, mas nas ambiguidades dos dizeres. A literatura, para essa condição, poderia se circunscrever ao anseio de A4 ao mencionar uma “formação humana”, sem jazer em efeitos e afetos ingênuos de um “mais humano”, conforme já questionado por nós. Por outro lado, vale a pena assinalar os termos ‘*inserindo*’ e ‘*absorção*’ no trecho também de A4, que denotam certa passividade na sua compreensão sobre a relevância da literatura.

### **(RE)SULEAMENTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR E CONVITES PARA QUE SIGAMOS ENCONTRANDO NOVAS PALAVRAS**

As diferentes respostas que nos acompanharam ao longo do processo de análise do formulário aplicado reforçam a nossa convicção de que está no literário uma possibilidade de formação docente de línguas adicionais, a partir de caminhos que fissurem práticas descontextualizadas. Imaginar que a universidade, por si só, representa a quebra de conduções centralizadoras e colonizadoras seria, no mínimo, ingenuidade. No entanto, não nos soa exagerado afirmar que o ensino superior pode – ou melhor, deve – valer-se do desafio de se construir enquanto espaço que põe em xeque certas práticas, ideal para (des)nomear as experiências de ‘*aprenderensinar*’. Está na literatura uma chave não para a operação de promessas utilitárias, mas para a abertura de portas que convidam à expansão de uma leitura plena, que expanda o potencial de leitores decoloniais.

Relembramos, ainda, tal como reiterado algumas vezes pela crítica argentina Cecilia Bajour (2020), que o(s) silêncio(s) podem também se converter no primeiro passo de relação e de encontros entre leitores e leitoras. Entender que a literatura também se constitui enquanto território de descobertas de mundos outros não é uma estratégia que fomente a imaginação, mas a nossa conduta por tomar o literário como marco de decolonização dos saberes de quem passa pela formação docente na área de Letras.

A literatura, dizendo de outro modo, não é só uma possibilidade de desenvolvimento do cognitivo e da ampliação do capital argumentativo via imaginação, mas cronotopo pulsante em que um sujeito de discursos constitui via leituras. Leituras que extrapolam o denotativo não são uma exclusividade do chamado tecido literário, já apaziguamos quaisquer ilusões nesse sentido anteriormente. As artes, de maneira geral e sob distintas óticas, são um espaço profícuo para tal exercício. No entanto, ao recortar a nossa discussão e pensar sobre o processo de chegada de estudantes para a carreira de Letras, atestamos como está no literário uma carta-convite de (re) conhecimento de uma língua adicional que passará, a partir de múltiplas negociações e batalhas, a ser também parte constituinte desse sujeito novo, desse sujeito outro.

Pouco a pouco, aula a aula, semestre a semestre, sairemos da ideia cristalizada de dar vida àquele “mundo recente” de um idioma outro apenas *com* e *através* do processo de aquisição de novos significantes. Entre diferentes acordos realizados pelas línguas que nos constituem, a literatura passa a nos ofertar caminhos para romper acordos tácitos, requisitos de gramáticas normativas míopes, deslindando formas de negociar, calibrar e redescobrir. Neste caso,

Na América Latina, espaço no qual ocorreu um enfrentamento da linguagem oral e da linguagem escrita, a literatura é um dos meios mais ricos e extraordinários para apresentar aos alunos os resultados desse choque cultural e dos seus conhecimentos na cultura contemporânea. [...] No universo literário – que pode fazer parte dos espaços em sala de aula – trabalhar a palavra oral se constitui na presença das memórias que são diálogos de formas significantes, textos que são, ao mesmo tempo, a rememoração e o confronto de vozes distantes e presentes.<sup>15</sup>

15 Original: “*En Latinoamérica, espacio en el cual se dio un enfrentamiento del lenguaje oral y el lenguaje escrito, la literatura es uno de los medios más ricos y extraordinarios para presentar a los alumnos los resultados de ese choque cultural y sus conocimientos en la cultura contemporánea. [...] En el universo literario – que puede formar parte del espacio de las aulas – trabajar la palabra*”

Que nossas salas de aula não se tornem a Macondo de *Cem anos de solidão*: espaço colonizado inundado e esquecido na memória. Que possamos sulear em nossos posicionamentos fronteiriços, como nos orienta Kleiman (2003), que possamos ‘*aprenderensinar*’ e “*literaturar*” (Cerdeira, 2023, 2024) nas *grietas* (Walsh, 2017) dos cursos de Licenciatura em Letras, sempre dispostos a ir além, ou melhor, a “*ir más allá*” (Castro-Gómez, 2007, p. 90) para fazer valer nossos esforços e atitudes decoloniais (Silvestre *et al*, 2020) no processo de vivenciar ‘*línguas literaturas*’.

#### DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os dois autores participaram da redação do artigo intitulado “Para descobrir mundos outros, nomear as coisas e (re)inventar(nos): o lugar da literatura ao decolonizar os saberes e sulear a formação inicial docente em Letras”, incluindo a revisão final para a publicação após o recebimento dos pareceres anônimos de avaliação do artigo. Ambos autores procederam à análise dos dados e escreveram a primeira versão do texto. Da mesma forma, os dois pesquisadores, além de realizarem a leitura crítica do manuscrito como um todo, contribuíram significativamente com as discussões teóricoconceituais e com a redação de excertos das demais seções do texto.

#### DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não ter filiação ou envolvimento com instituições que possam ter interesses financeiros ou não financeiros com o assunto discutido no artigo.

#### DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Declaramos que o material empírico da pesquisa foi armazenado em bancos de dados dos autores/pesquisadores e não está disponível ao público. Os participantes consentiram em fazer parte da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre, autorizando as respostas do questionário para fins de publicação científica.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (2019). Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In: Alves, N. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, p. 115-133.
- ANDRUETTO, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Espacios para la lectura. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- BAJOUR, C. (2020). Literatura, imaginación y silencio: lo no dicho como lugar de encuentro entre lectores. In: BAJOUR, Cecilia. *Literatura, imaginación y silencio*. Desafíos actuales en mediación de lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, p. 13-38.
- BOURDIEU, P. (1989-1990). *El campo literario*. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Críterios*, La Habana, n.25-28, p. 20-42. Traducción de Desiderio Navarro.
- CASTILLO, J. (2020). *La lectura como política*. Construyendo políticas y planes nacionales del libro y la lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGUÉL, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGUÉL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

---

*oral se constituye en la presencia de memorias que son diálogos de formas significantes, textos que son a la vez la rememoración y confrontación de voces lejanas y presentes.” (Fleck, 2018, p. 191).*

- CERDEIRA, P. de L. (2024). Del sustantivo al verbo intransitivo: un Manifiesto Nosotros Literaturamos (de los desafíos de ‘aprenderenseñar’ literaturas hispánicas en el siglo XXI). *Revista Abehache*, n. 25, 1 semestre 2024, p. 51-70. Disponível em: <https://www.revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/512/371> Acesso em: 13 maio 2024.
- CERTEAU, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DUBOC, A. P. M. (2023). Sobre flores e náuseas: revisitando a noção de letramento crítico nas brechas da aula de línguas. *Canal Profformação*, 15 de dez 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kdWhTw6NsA>. Acesso em: 10 jun.2024.
- DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. (2022). *Ensinando literatura. A sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FLECK, G. F. (2018). Reflexiones por una enseñanza de lengua extranjera que valore la lectura y la escritura como caminos para la descolonización de América Latina. In: López et al. (Orgs.). *El universo literário en la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil*. Porto Alegre: UNIOESTE – Evangraf/Exclamação, p. 181-198.
- FLECK, G. F. (2023). Enseñar/aprender literatura en América Latina: una acción decolonial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iP-pC3mDVmk&t=18s>. Acesso em: 13 maio 2024.
- FRANCHETTI, P. (2021). *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora UNESP, p. 13-25.
- FREIRE, P. (2005). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez;
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1998). *Cien años de soledad*. 6 ed. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1967). *Cem anos de solidão*. Tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Editora Record.
- KLEIMAN, A. B. (2003). Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita-Lopes, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-58.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (2020). Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias nas relação escola-universidade. In: Mastrella-de-Andrade, M.C. (org.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras (es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.13-20.
- MENEZES DE SOUSA, L. M. T. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R. F; Araújo, V. A. (Org.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140.
- MIGNOLO, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MOITA LOPES, L.P. (2006). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (org.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107.
- PENNAC, D. (1996). *Como uma novela*. Bogotá: Editorial Normal, 1996.
- QUIJANO, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLASO.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- REZENDE, N. L. (2013). O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

- SILVESTRE, V. P.; SABOTA, B.; PEREIRA, A. L.(2020). Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. In: Mastrella-De-Andrade, M.R.(org.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras (es) de línguas*.Campinas, SP: Pontes Editores, p.103-121.
- VALLEJO, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela.
- WALSH, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales*. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Editora Abya-Yala: Equador. (Serie Pensamiento Decolonial). Tomo I.
- ZILBERMAN, R. (2012). *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IbpeX, 2012.

**APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO – ENTRE “NOSOTRES”**

Este questionário corresponde a mais uma atividade de reflexão realizada por dois professores, professora doutora Denise Akemi Hibarino (UFPR) e professor doutor Phelipe de Lima Cerdeira (UERJ), circunscritos, respectivamente, às áreas de Linguística Aplicada e Estudos Literários. Ambos são Professores Adjunto em suas instituições. No que diz respeito a este formulário, trata-se, pois, de um interesse contínuo para cotejar as nossas pesquisas e filiação teórica, a partir da observação e da vivência pragmática em nossos lugares de enunciação. Da mesma forma, exaltamos que as perguntas a seguir estão no foco do interesse do Projeto *Nosotros Literaturamos*, liderado pelo professor doutor Phelipe de Lima Cerdeira, no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dito Projeto foi selecionado a partir do Edital de Seleção nº 35/2021.

Aclaremos que as perguntas arroladas a seguir buscam registrar as narrativas e memórias de discentes recém-ingressantes no Curso de Letras e, ainda, aqueles que seguem em formação. Reforça-se que todas as respostas poderão gerar dados para a construção de artigos científicos, mas jamais serão apresentadas de maneira que a sua autoria seja identificada. Em caso de transcrição de fragmentos ou de todas as respostas, haverá sempre o crivo do SIGILO DA AUTORIA, a partir do uso de iniciais aleatórias.

Sabemos que um dos eventuais inconvenientes é o próprio tempo de preenchimento desta aqui. Por isso, desde já, agradecemos imensamente a sua participação, valorizando o andamento de pesquisas que entretecem as áreas da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários, este com interesse pontual nos eixos do ensino e da mediação literária. Caso não se sinta à vontade para responder a uma das questões, é possível pulá-la.

\* **IMPORTANTE:** A qualquer momento do preenchimento deste questionário, caso haja alguma dúvida ou necessidade de entrar em contato com os pesquisadores, basta escrever aos seguintes endereços eletrônicos: Denise Akemi Hibarino (denisehbarino@gmail.com) e Phelipe de Lima Cerdeira (phelipecerdeira@gmail.com).

AUTORIZO que as respostas geradas a partir dos minhas reflexões possam vir a ser utilizadas como conteúdo para o desenvolvimento de artigo, capítulos de livros, entre outros, sempre com a preocupação de que a minha identidade seja preservada a partir do uso de iniciais aleatórias.

( ) SIM ( ) NÃO

- 1) De forma breve, reflita sobre como foi a sua relação com a literatura no contexto da Educação Básica. De que maneira lhe foram apresentados os textos literários? Quais são as suas lembranças mais marcantes neste sentido?
- 2) Qual foi a relação estabelecida entre o ensino de literatura e as aulas na Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio) em sua época?
- 3) Na universidade, como são construídas as experiências entre o(s) texto(s) literário(s) e você, enquanto estudante de Letras?
- 4) Em sua opinião, qual é o lugar da literatura na sua formação também enquanto estudante de Letras em uma habilitação dupla (Português-Espanhol, Português-Inglês, Português-Francês, Português-Italiano etc.)?
- 5) De que maneira um texto literário contribui com a sua formação como falante de uma língua adicional?
- 6) Que características de um texto literário lhe ajudam a pensar nas diferenças e/ou semelhanças das línguas que atravessam a sua formação?
- 7) Caso possível, compartilhe uma experiência pessoal em que um texto literário e/ou projeto poético de um(a) autor(a) estudado acabou lhe ajudando também no seu processo como falante de uma nova língua.
- 8) Registre aqui qual é o carreira/curso que você está cursando neste momento.

Recebido: 14/6/2024

Aceito: 26/9/2024

Publicado: 2/10/2024