

O SUJEITO DOCENTE COMO REPENTISTA: ENSAIO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

THE TEACHER AS A *REPENTISTA*: AN ESSAY ON TEACHING LITERATURE

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19877

Laísa Marra¹

Resumo: Este ensaio foi lido na mesa *Literatura e Ensino*, no âmbito do Seminário de Avaliação do Curso de Letras, ocorrido em março de 2025 no Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp. Dois aspectos do ensino de literatura na escola são discutidos: a problematização da literatura enquanto discurso e instituição e, principalmente, a necessidade do contato direto de estudantes com os textos literários. A partir desse segundo aspecto, ensaiam-se algumas ideias sobre a especificidade da atuação de professoras/es de literatura – seus objetivos e métodos em sala de aula –, aproximando metaforicamente o *ethos* desse profissional ao do repentista.

Palavras-chave: literatura; ensino; leitura literária.

Abstract: This essay was presented at the Literature and Teaching panel, as part of the Seminar on the Evaluation of the Letters Course, which took place on March, 2025 at the Institute of Language Studies, Unicamp. It discusses two aspects of teaching literature in schools: the problematization of literature as a discourse and institution, and, primarily, the need for students to have direct contact with literary texts. Focusing on this second aspect, the essay explores ideas regarding the specificity of the work of literature teachers – their objectives and methods in the classroom – metaphorically bringing the ethos of this professional closer to that of the *repentista*.

Keywords: literature; teaching; literary reading.

Introdução

O ensaio aborda alguns aspectos da prática e das expectativas do ensino de literatura. As reflexões aqui apresentadas se baseiam na minha experiência como professora, na Unicamp e anteriormente na UECE, de diversas disciplinas que tratam diretamente de Literatura e Ensino, e procuram dialogar com as questões que são feitas com mais insistência pelos professores em formação. Optei por manter a forma original do texto, com seus traços de oralidade e com seu caráter algo fragmentado, já que ela dialoga bem com o objeto das reflexões

¹ Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora de pós-doutorado e professora colaboradora no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: laisamarra@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-3401>.

apresentadas. Segue abaixo a reprodução da fala, apresentada em palestra no IEL/Unicamp, com pequenos acréscimos, e com notas de rodapé sempre que necessário para situar o/a leitor/a em alguma informação que era evidente para os participantes presenciais do encontro.

Preparando uma fala para essa mesa me vi em um labirinto de problemáticas que a relação entre ensino e literatura suscita. Como no IEL/Unicamp temos um avanço curricular notável, que é o de destinar três disciplinas² para se pensar diferentes dimensões da literatura em contexto escolar, não me sinto na obrigação de fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema. Meu objetivo, então, é mais ensaístico: pensar sobre dois aspectos do ensino de literatura: 1) o macroscópico, que envolve compreender a literatura enquanto discurso; e 2) o aspecto mais subjetivo e mais difícil, que diz respeito à ideia de que o/a professor/a tem por função estimular o gosto literário numa sociedade em que a concepção de literatura passa por enormes transformações. A propósito, quando, logo a seguir, eu me referir a texto/arte tenham em mente a acepção mais ampla desses termos.

1 Literatura: aspectos institucionais e subjetivos

Vamos ao primeiro aspecto. Quero começar enfatizando que a literatura é mesmo uma "estranha instituição", como pensou Derrida (2014), e que conhecê-la enquanto tal é, sim, tarefa da escola. Nesse sentido, "ensinar literatura" significa reconhecer que não conseguimos isolar essa partícula que os formalistas chamavam de literariedade, não existe essência literária, nem alma do texto. Tratamos, então, da instituição literatura como uma convenção social³ e um discurso cujos efeitos podemos examinar historicamente na sua relação com o poder, com determinadas concepções de escrita, oralidade, tempo, sujeito. Como sabemos, a literatura não se restringe à representação de um mundo pronto e acabado, ela enraíza sentimentos, cria realidades e podemos, através dos textos, perceber as sutilezas de como isso ocorre – é o que fazem, apesar de estarem ligados a correntes críticas distintas, Erich Auerbach (1976) e Edward Said (2007a) nos instigantes *Mimesis* e *Orientalismo*. Essa é uma parte do ensino da literatura,

² São elas: TL404 – Literatura e Ensino, TL405 – Seminário de Literatura e Ensino, TL 406 – Laboratório de Ensino em Literatura. De modo simplificado, a primeira tem caráter um pouco mais teórico; a segunda tem como objetivo principal fazer com que os grupos preparem e deem aula de literatura para a turma; e a última está voltada para a preparação de materiais didáticos e/ou projetos de leitura que possam guiar o ensino de literatura na educação básica.

³ "É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra em si, como um componente ou uma camada intencional, a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais - sociais, em todo caso". (Derrida, 2014, p. 64)

que, aliás, é bem mais complexa do que parece, na medida em que implica alguma clareza da/o docente quanto à sua própria constituição ideológica, seu papel social e seus sonhos políticos.

Em especial no Brasil do século XXI, considerando a pertinência da luta de diversos movimentos sociais pela cidadania plena, é urgente refletir no ensino básico sobre como, à maneira de um "arquivo", a instituição literatura guarda, exclui, cataloga, hierarquiza, sendo a dicotomia canônico/não canônico um dos resultados desse processo (Derrida, 2002; Duarte, 2009). Nessa chave, a leitura de textos e sujeitos historicamente excluídos se coloca como valiosa possibilidade de percepção e, esperançosamente, de superação do legado colonial que atravessa a literatura e a subjetividade modernas⁴, e como busca pela construção, por meio da leitura, de um humanismo pós-colonial – conforme discutido por Said (2007b), em sua revisão do Humanismo. Para Toni Morrison: "A ficção narrativa proporciona uma selva controlada, uma oportunidade de ser e de se tornar o Outro. O estrangeiro. Com empatia, clareza e risco de uma autoinvestigação" (2019, p. 121).

Aprofundar nessa dinâmica me parece ser uma chave fundamental para o ensino de literatura, para ir além de uma história literária linear e além de uma falsa, ou pelo menos superficial, valorização do não-canônico. Chamo de falsa valorização aquele tipo de trabalho com o não-canônico que o lê como exemplar de um grupo socialmente exótico, uma prática politicamente perniciosa se esses textos e seus produtores permanecem marginalizados no campo literário, como adereços à ótica dominante, a qual, assim, fica inabalada. Em confronto a isso, e pensando em sua própria escrita e na de outras artistas negras, Conceição Evaristo provoca: "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (2007, p. 21).

Em síntese, acredito que para entender o que é literatura, nesse sentido a que me refiro, é preciso expandir o campo de visão, contrastar gêneros e formas de expressão, e ao mesmo tempo desnaturalizar nossas perspectivas a partir da reflexão histórica, crítica e teórica. Em outras palavras, o conhecimento teórico sobre literatura é essencial e se liga a todas as dimensões da prática de ensino de literatura. É inconcebível que um/a professor/a entre em sala sem ter um posicionamento crítico sobre o seu objeto de ensino, sem conhecer a formação da sua própria área de atuação.

Concomitantemente a esse aspecto do ensino de literatura, gostaria de me concentrar com mais vagar na reflexão sobre outra dimensão do que se espera de uma aula de literatura na

⁴ Refiro-me ao sistema Moderno/Colonial (conf. Lugones, 2007; Mignolo, 2017).

escola, o que vem sendo pensado dentro do conceito de letramento literário, e é chamado por Annie Rouxel (2012) de "leitura cursiva", por Rildo Cosson (2021) de "leitura horizontal", e pelos documentos oficiais de leitura por "fruição", significando prazer e deleite (Brasil, 2018). Recorrentemente, somos questionadas sobre como instigar o gosto pela literatura nos jovens, que, supostamente, não leem ou leem pouco. É uma questão antiga e, sinceramente, complicada, então vamos tatear algumas ideias, a começar pela constatação da inadequação do termo "ensino de literatura" quando nos referimos à expectativa de leitura literária na escola. Percebam que aqui não se trata de falar sobre a literatura, mas de deixar a literatura falar. E é exatamente nesse ponto que repousa a maior parte das ansiedades dos professores em formação: como priorizar o texto literário? Como fazer com que a obra seja protagonista da aula, ao invés de exemplo de um contexto sócio-histórico? E, ainda, qual a utilidade desse tipo de método?

Nesse quadro, ensinar literatura parece ser uma meta desconcertante porque, como interrogava a poeta Marina Tsvietaieva, num ensaio de 1932: "Que ensina a arte? O bem? Não. A sensatez? Não. [...]. Não há nada que a arte não ensine; como não há nada contrário que a arte também não ensine; como também não há nada que a arte ensine exclusivamente" (1993, p. 84). Não é uma ideia original, entre muita/os outras/os artistas que poderiam ser citados, também André Gide dizia que em literatura, "o mais importante, sem contornos, escapa à captura" (apud Rouxel, 2012, p. 277). Interpreto isso que Gide chama de "o mais importante" como o prazer. E, de fato, o prazer doce-amargo da leitura e da escrita, assim como o prazer ligado a Eros, não é algo que se ensine, embora possamos considerar que todos nós compartilhamos instintivamente um desejo pelo prazer e uma capacidade de sentir prazer que, na literatura como em Eros, se encontra, simultânea e paradoxalmente, 1) no reforço ao que é há muito tempo conhecido, 2) no reconhecimento de algo que parecia até então desconhecido, e, em menor medida, 3) no contato com o desconhecido. Desejo e prazer compõem uma dimensão central da literatura, inclusive, é claro, da literatura em contexto escolar – e aí vamos percebendo porque essa problemática é tão complexa: afinal, como relacionar ensino, desejo e prazer?

Fala-se positivamente de um leitor como aquele que devora livros – o que sugere que essa pessoa está sempre faminta, que lê não por necessidade, mas por um desejo desenfreado, glutão. O prazer de devorar se mostra, nessa metáfora, como algo quase doentio, porque o desejo em si não pode ser absolutamente saciado. Gostar de ler, amar literatura, nesse cenário, implica uma busca infinita por alguma coisa que não se sabe bem o que seja. Em seu ensaio sobre a natureza de Eros, Anne Carson (2022) enfatiza seu caráter paradoxal, o doce-amargo

de que falava Safo: "A palavra grega Eros denota "querer", "falta", "desejo por aquilo que falta". O amante deseja o que não tem. É, por definição, impossível para ele ter o que deseja se, assim que o possui, não lhe falta mais". Além de Safo e de Platão, Carson (2022) observa a recorrência do paralelo entre desejo e falta também Simone de Beauvoir, Lacan e tantos outros. Volto, então, à Marina Tsvietaieva, que dizia que:

Todas as lições que obtemos da arte, somos *nós* que as projetamos nela. Uma série de respostas para as quais não há perguntas. Toda a arte não é mais do que a potencialidade de uma resposta. Desse modo, no *Banquete em tempos de peste* [de Pushkin] a arte respondeu antes de lhe terem perguntado; encheu-me de respostas. Toda a *nossa* arte consiste em lograr (ter tempo para) contrapor cada resposta, antes de ter desaparecido, a *nossa* pergunta" (1993, p. 84-85, grifo no original).

Gosto de como Tsvietaieva (1993) coloca a questão da arte por inserir nela o investimento do leitor/ouvinte/espectador em contraponto com o objeto artístico, o qual traz várias respostas para perguntas que ainda não foram formuladas, ou "potencialidade" de resposta. E entre uma coisa e outra, entre pergunta e respostas (ou potencialidade de resposta), Tsvietaieva (1993) enfatiza o tempo e o contato. Ou seja, ainda que o ato da leitura possa ser entendido como desejo de respostas, a relação entre pergunta e resposta está **temporalmente** desorganizada, seja porque a resposta do texto antecede a pergunta do leitor, seja porque as respostas, surpreendentemente, fazem desaparecer nossa pergunta. Não posso deixar de notar que isso é exatamente o que acontece com Édipo quando ele vai, ainda jovem, ao oráculo perguntar sobre sua origem e obtém uma resposta que, apesar de verdadeira, o confunde ao obscurecer a pergunta inicial (Sófocles, 2009). Além disso, o **contato** de um sujeito com o texto nos faz pensar que o prazer só pode ser alcançado dependendo do investimento do leitor, do sujeito desejante – de fato, o prazer nunca está numa exterioridade e nem numa interioridade, mas numa fricção, num encontro, cujos efeitos costumam perdurar por muito tempo depois da leitura, vivendo entre as muitas camadas da memória.

Que conclusão tiramos disso? Em primeiro lugar, acredito que devemos calibrar nossas expectativas em sala de aula, porque não podemos simplesmente valorar estudantes que, naquele momento, têm prazer com os textos apresentados e censurar os que não têm. Se o objetivo de uma aula de literatura é oportunizar o contato com os textos literários, então temos que considerar que uma aula bem sucedida não é aquela em que todos gostam do que foi lido, mas aquela em que houve contato com o texto. Em segundo lugar, a familiaridade com a literatura, a construção de um cânone próprio, subjetivo, e a esperada apropriação íntima das

leituras por parte dos alunos são ações que ocorrem de maneira lenta e absolutamente heterogênea. Estamos falando de um projeto de formação a longo prazo, não é algo que se possa verificar a cada bimestre da mesma maneira que se averigua a compreensão sobre um período literário. Quando o que está em jogo é a leitura, a própria noção de averiguação, que corresponde a um tipo de avaliação, é equivocada.

Visto por esse ângulo, percebemos que o trabalho com a leitura em sala não é exatamente o de transmissão de conhecimento, nem de criação de um determinado gosto literário erudito, nem da validação de um gosto que os estudantes, hipoteticamente, já teriam cristalizado. Qual é, então, o lugar da/o docente? Penso que é o de oportunizar (ao invés de obstaculizar) experiências através da leitura coletiva, garantir que princípios constitucionais sejam cumpridos. Em particular, o direito à educação de qualidade e até mesmo o direito ao lazer – e aqui fica evidente a agudeza de Antonio Candido (2004) ao situar a discussão sobre ensino de literatura no quadro mais amplo dos direitos humanos.

Não me parece pouca coisa insistir para que o contato com os livros, o tempo de leitura e a imaginação sejam matéria de política pública. Insistir para que um dos momentos da educação, que tem como principal objetivo preparar para o mercado de trabalho, não se traduza somente em habilidade mercantil. Indo mais diretamente ao ponto: o professor de literatura, pra mim, é a pessoa responsável por levar o texto literário para a sala de aula, a pessoa que deve se utilizar de sua posição institucional, de sua liberdade de cátedra para garantir que todos ali terão um momento de leitura e de discussão, de abertura para o prazer estético a partir do contato com uma diversidade de gêneros discursivos, pensando a posição de cada texto em sua relação com o centro do sistema literário. Além disso, não queria deixar de mencionar que temos reclamado recorrentemente da falta de tempo para ler em sala de aula, e talvez ainda estejamos guiados por um paradigma do século XIX em que literatura era quase sinônimo de romance. A verdade é que temos tempo de sobra para, em sala, experimentar poesia, canção, conto, crônica, carta, letra de música, folheto de cordel, diário, gêneros dramáticos.

Estimular a leitura literária, então, não é nada mais do que garantir a possibilidade contínua e diversa da leitura, o que não se faz somente com a iniciativa individual do professor, mas com políticas públicas, por exemplo aquelas voltada para o fomento das bibliotecas escolares, municipais, estaduais que sejam bem abastecidas e geridas; e com investimento na formação de mediadores de leitura nas bibliotecas e de professores de literatura, que devem ser bem remunerados e dispor de tempo para ler tudo o que for desejado. Sobre isso, cabe pontuar que apesar das críticas que existiam ao PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola),

especialmente no que dizia respeito à falta de programas de formação de leitores e de capacitação de mediadores de leitura (Paiva; Berenblum, 2009), sua substituição pelo Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) é um retrocesso na medida em que se retoma a concepção de que os livros literários são materiais didáticos, úteis para se trabalhar determinados temas ou formas.

Nesse ponto da conversa, cabe voltar à atenção para a figura do/a professor/a. Como um/a repentista, na aula de literatura espera-se que o/a docente esteja seguro de seu conhecimento teórico (que deve ser sólido), de seu repertório literário (que deve ser diverso) e da sua capacidade de escuta (que deve ser solidária) para, então, dar vazão à sua própria sensibilidade e poder orquestrar as vozes e a imaginação dos estudantes no espaço coletivo da sala de aula. De acordo com Edmilson Santos, a cantoria de repente (comum em várias regiões do Brasil, e em particular na região Nordeste) "realiza-se através de performance de dois repentistas, dispostos lado a lado, cantando estrofes improvisadas, cada um tocando uma viola devidamente afinada, geralmente diante de um público interessado." (2019, p. 21). Como vocês sabem, o repentista está absolutamente atento ao seu público, não quer agradá-lo servilmente; quer provocar, desafiar, chamar a atenção para o som e para o artesanato da linguagem, ao mesmo tempo em que espera, para tanto, ser desafiado, provocado. Nesse sentido, a aula de literatura, como a performance de um repente, envolve saber encadear as próprias referências em sintonia com as respostas do grupo, criando lugar para o conflito entre a emoção do texto e dos leitores, para o que temos chamado de fruição. Essa imprevisibilidade de resultados, devido ao caráter presencial e coletivo de uma aula, bem como a necessidade, da parte do docente, de uma relação genuína com o texto literário (que envolve saber "o que eu acho desse texto que estou levando para sala", "por que eu o considero relevante", "onde ele me agrada e incomoda"), tudo isso leva à impossibilidade de se responder de maneira prescritiva à questão de como dar uma boa aula de literatura.

Como eu disse, a falta de uma resposta objetiva acerca dos métodos pode ser compensada pela reflexão sobre a formação do/a docente de literatura e do que se espera desse/a profissional cuja autonomia para escolher o repertório de leituras e sua condução deve ser antes buscada do que temida. Acredito que quaisquer que sejam os nossos objetos de pesquisa e ensino (a linguagem poética de Dante, o rap, a tragédia de Eurípedes, as cartas de refugiados congolezes), estamos atuando a partir de um lugar muito específico: a América Latina. Um lugar marcado pela história da colonização e do neoliberalismo, logo pela vulnerabilidade econômica. A universidade e a escola, as quais reproduzem colonialismos e neoliberalismos,

são também raros espaços pra produzir conhecimentos e experiências que vão na contramão dessas lógicas.

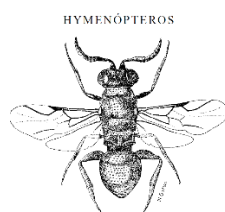
Esse debate sobre pesquisa e ensino de literatura me faz sempre pensar no poema *Áporo*, publicado por Carlos Drummond de Andrade (2000, p. 56-57) em *A rosa do povo*:

Áporo

Um inseto cava
cava sem alarme
perfurando a terra
sem achar escape.
Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite
raiz e minério?
Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:
em verde, sozinha,
antieuclediana,
uma orquídea forma-se.

O vocábulo "áporo", do título, designa tanto um problema difícil de se resolver, um enigma, quanto um inseto da ordem Hymenoptera, que compreende as vespas, as abelhas, marimbondos, formigas – animais extremamente complexos e inteligentes. Segundo Ângelo Costa Lima (1960), no célebre *Insetos do Brasil* (vários volumes que começam a ser publicados em 1938), os insetos hymenópteros são economicamente daninhos, a exemplo da abelha irapuã, considera uma praga para as lavouras, e da saúva. É curioso, porque esses animais são nas fábulas e no nosso imaginário sinônimo de trabalho coletivo e exaustivo, mas na Entomologia da metade do século passado foram classificados, do ponto de vista econômico, como algo pior do que a inutilidade: o dano, o prejuízo – o que é, aliás, tematizado através do drama do personagem Policarpo Quaresma e da máxima de Macunaíma (*pouca saúde e muita saúva, os males do Brasil são*).

Figura 1 - Hymenóptero



Fonte: Costa Lima, 1960.

Voltando às imagens do poema de Drummond (2000), temos esse buraco a princípio confuso, difícil, bloqueado, cavado "sem alarme" pelo inseto. Mas "eis que o labirinto presto se desata". Como se desata? Razão? Mistério? Razão e mistério? O final do poema substitui a imagem dura do buraco inescapável, da raiz, do minério, do exoesqueleto do inseto pela imagem verde e aberta da orquídea: antieuclediana. A orquídea com suas formas não exatas, maleáveis, sensuais, que convidam ao toque, aos sentidos. Uma planta cuja função era considerada como exclusivamente ornamental até que os botânicos aprofundassem suas pesquisas e descobrissem sua importância ecossistêmica. Afinal, a beleza não é inútil. O poema me vem à mente em tantas ocasiões justamente pelo bonito contraste entre as imagens iniciais e finais conectadas pela dúvida, "o que fazer?", e pelo paradoxo - "oh razão, mistério". E porque a imagem do labirinto onde está o inseto faz sentido quando penso na imagem do profissional de Letras trabalhando "sem alarme", dentro da dureza das muitas estruturas que compõem a universidade e a sociedade, em busca de uma saída que se assemelhe a essa orquídea: verde, antieuclediana, não-autoritária, aberta.

Considerações finais

Em suma, o/a professor/a de literatura é, e deve ser, sobretudo uma pessoa atenta à literatura, uma pessoa cujos sentidos (todos eles, inclusive a audição, o tato) precisam estar ativos. Trata-se de aceitar o chamado para se "pensar com delicadeza e imaginar com ferocidade", conforme versos do famoso poema de Herberto Helder (1961). A literatura é lugar de pensamento e imaginação – pra quem escreve, lê, escuta, pesquisa, ensina literatura. A criatividade, indispensável na pesquisa, no ensino, como em tudo na vida, se alimenta das leituras clandestinas – isto é, a leitura do que não tem – ou parecer não ter – absolutamente nada a ver com o tema da aula ou da pesquisa e que, por isso, a gente tende a ler com um pouco de culpa e com muito gosto. Essa característica erótica da leitura é tematizada, por exemplo, em *Felicidade Clandestina*, de Lispector (1998); *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino (1999), *A palavra que resta*, de Stênio Gardel (2021), narrativas em que o corpo do texto que se tem em mãos se transforma em metáfora erótica de um corpo que se deseja possuir completamente, ao mesmo tempo em que esse corpo/corpus se mantém ontologicamente distante, porque é um outro.

Termino dizendo que, pra mim, o que ensina a ensinar literatura não é exatamente a teoria, apesar de que tentei deixar clara a importância de um aprofundamento teórico para

conhecer nossa própria área de atuação. Acredito, porém, que o que mais ensina a ensinar literatura é a familiaridade com os textos literários, que, mesmo depois de lidos, vão se transformando na nossa interioridade pela ação do tempo e do convívio no mundo.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo; Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. Trad. George Bernard Sperber. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CARSON, Anne. *Eros, o doce-amargo: um ensaio*. Trad. Julia Raiz. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022.
- COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 28 maio 2025.
- COSTA LIMA. *Insetos do Brasil: Hymenópteros*. [S.l.]: Escola Nacional de Agronomia, 1960. v. 11.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- DUARTE, Constância Lima. Arquivos de mulheres e mulheres anarquizadas: histórias de uma história malcontada. *Revista Gênero*, Niterói, v. 9, n. 2, p. 11-17, 1. sem. 2009. DOI <https://doi.org/10.22409/rg.v9i2.78>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30901/17989>. Acesso em: 28 maio 2025.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- GARDEL, Stênio. *A palavra que resta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- HELDER, Herberto. *Poemacto*. [S.l.]: Contraponto, 1961.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUGONES, María. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, Oregon, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/Heterosexualism-Maria_Lugones.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Rev. Bras. Ciências Sociais*, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2025.

MORRISON, Toni. Narrar o outro. In: _____. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. Trad. Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 9-19.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): um diagnóstico. *Pro-posições*, Campinas, v. 20, n. 58, p. 173-188, jan./abr. 2009. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000100010>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/WSnjQJ7PWctJPmpXLcGtTLJ/>. Acesso em: 28 maio 2025.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2025.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

SAID, Edward. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

SANTOS, Edmilson Ferreira dos. *Desafio do repente: a poética da cantoria na contemporaneidade*. Teresina: Gráfica e editora Halley, 2019.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.

Recebido em 30 de maio de 2025

Aceito em 27 de dezembro de 2025