

Projeto de cooperação universitária
Ensino – Pesquisa – Extensão
UFBA – UFSB – UFAC – UFOP – UFMG – UFPA

**Intervenções Bárbaras:
o ensino como ato poético**

2020 – 2022

Resumo

Este projeto representa o esforço conjunto de professores visitantes e permanentes, bem como de bolsistas do PNPd, para criar ações concretas, a partir da oportunidade de atuação conjunta, possibilitada pela UFBA. Ao receber os professores visitantes, com suas propostas individuais e coletivas, a UFBA abre espaços para pensar criticamente o desenvolvimento da educação e propor novos métodos, relacionados aos diversos contextos em que a universidade pode atuar. Nesse sentido, este projeto pode ser considerado como um desdobramento, que também se estabelece com uma continuidade da política proposta pela universidade, ao criar o Programa de Professores Visitantes.

A oportunidade de trabalhar junto à UFBA também nos possibilitou interações com o contexto local e a observação de demandas socioculturais específicas. O desenvolvimento de atividades em Salvador, em colaboração com a Casa do Benin e o Mafro – Museu Afro-brasileiro, bem como as oficinas junto a comunidades do Estado da Bahia, motivaram-nos a propor ações que promovam a inclusão e a diversidade de conhecimento, com foco na produção indígena e afro-brasileira.

Sugerimos, como primeira ação do projeto, um Encontro de Convergências entre os professores visitantes e os professores permanentes interessados. O encontro será realizado durante o primeiro semestre de 2020, em data acordada com a Reitoria da UFBA, e tem o propósito de criar um espaço de diálogo para:

- a) construir metas que contemplem interesses dos docentes visitantes e dos docentes permanentes e em convergência com objetivos dos respectivos Programas de Pós-Graduação;
- b) identificar resultados esperados, a partir das metas construídas;
- c) planejar cronograma para os dois anos de projeto;
- d) planejar orçamento e identificar possíveis fontes de financiamento.

As metas podem contribuir, por exemplo, para o estabelecimento de relações entre Programas de Pós-Graduação e colaborações interinstitucionais, a realização de cursos e eventos acadêmicos abertos às comunidades docente e discente, a construção de conhecimento transdisciplinar, a integração da universidade nas cidades e nos contextos de seus habitantes, a internacionalização da universidade.

Professores proponentes

Lucia Castello Branco (Professora visitante do Programa de Pós-graduação em Letras – PPLitCult -- UFBA e Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Letras – FALE -- UFMG)

Maria Inês de Almeida (Professora visitante do Programa de Pós-graduação em Letras – UFAC)

Lia Krucken (Professora visitante do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV – UFBA – CAPES/PNPD)

Patrícia Kauark Leite (Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da FAFICH – UFMG)

Cinara de Araújo (Professora permanente da Pós-graduação lato-sensu Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural – EPartes - UFSB)

Janaína de Paula (Professora visitante do Programa de Pós-graduação em Letras– UFOP – CAPES/PNPD)

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPA)

Sumário

Resumo	2
Professores prononentes	3
Alguns pressupostos	5
Justificativa	8
O ensino Llansol –	13
Nosso ensino –	18
a) A prática da letra –	18
b) Os laboratórios interculturais –	20
c) Intraduções –	23
Metodologia	25
Objetivos	30
Bibliografia	32

“É raríssimo que uma coisa feita na Universidade possa ter consequências, uma vez que a Universidade é feita para que o pensamento nunca venha a ter consequências.”

Jacques Lacan

“Eis, portanto, o que poderíamos, valendo-nos dela, chamar a Universidade sem condição: o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo.”

Jacques Derrida

Alguns pressupostos

Tomemos as duas epígrafes que abrem este projeto como eixos que nortearão nosso pensamento e nossa proposta de cooperação entre seis universidades públicas brasileiras, no campo do ensino das Humanidades – literatura, artes visuais, filosofia, psicanálise, linguística, antropologia –, em sua articulação com a pesquisa e a extensão.

Tomemos a ideia de “universidade sem condição”, elaborada por Derrida, articulando-a à crítica de Lacan, quando este afirma a universidade como inconsequente, como o espaço de um pensamento sem consequências. Lembremos que Derrida, em sua vertente desconstrutivista, propõe que a universidade seria o espaço do pensamento incondicional – o espaço do livre pensar –, ao mesmo tempo em que esse livre pensar é sem condição, na universidade, uma vez que ela é como uma cidadela exposta, sempre pronta a capitular: “Por não aceitar que lhe imponham condições, às vezes ela é compelida, exangue, abstrata, a se render também sem condição”. (Derrida, 2003, p. 21).

Entre o sem consequências e o sem condição, situa-se, paradoxalmente, o incondicional, e é este, aqui, o que nos interessa: abraçar o projeto da universidade pública brasileira de maneira incondicional, tensionando ao máximo o que poderia ser o pensamento sem consequências e sem condição, para transformá-lo numa *práxis*, que então denominaremos de “prática da letra”.

Como fazer para transformar o que parece ser da ordem da pura abstração em uma prática que afinal venha a ter efeitos sobre a comunidade que a ela se abre? Como fazer o “sem condição” ser atravessado pela força de resistência do incondicional? Ou, nas

palavras de Derrida, como fazer da independência da universidade uma independência soberana?

Pode a Universidade (e de que maneira?) afirmar uma independência incondicional, reivindicar uma forma de soberania, uma espécie bem original, uma espécie excepcional de soberania, sem nunca se arriscar ao pior, a saber, em função da abstração impossível dessa soberana independência, ter que se render e capitular sem condição, deixar-se conquistar ou comprar a qualquer preço? (Derrida, 2003, p, 21-2)

Arrisquemo-nos, pois, a buscar a soberania excepcional da universidade numa prática de ensino tão difundida quanto desconhecida -- a prática da letra – que tem, na escrita de alguns escritores, o seu norteamento. E arrisquemo-nos a pensar essa prática a partir do que neste projeto chamamos de “ato poético”. O que é um ato poético? Melhor dizendo, sem nos precipitarmos na necessidade de adjetivar: o que é um ato?

Ouçamos Lacan, em sua conferência “Lugar, origem e fim do meu ensino”, proferida em 1967, no asilo Vinatier, em Lyon: “Um ato não é simplesmente alguma coisa que sai da gente assim, uma descarga motora, como diz volta e meia e sem cerimônia uma certa teoria analítica” (Lacan, 2003, p. 30). Em todo um seminário proferido na mesma época, com o nome de “O ato analítico (1967- 1968)”, Lacan procurará cernir a ideia do “ato analítico” como uma intervenção que, para além da interpretação, produz um corte que, por sua vez, produz efeitos sobre o paciente. O ato, assim, tem a ver com o corte e com a palavra, mas se distingue justamente a partir dos efeitos que produz: “A psicanálise, espera-se, pelo menos em princípio, supõe-se, ao menos pelo fato de que vocês estão aqui para me ouvir, que a psicanálise, isso faz alguma coisa”.(Lacan, 1967-8, s.p.)

Pensemos, então, no ensino que desejamos, na universidade. Dele esperamos que faça alguma coisa. Que coisa é essa? Digamos que, para nós, que nos situamos no campo das Humanidades, mesmo quando buscamos uma articulação dessas Humanidades com o campo da Ciência, o que esperamos é que esse ensino possa produzir efeitos análogos aos de um “ato poético”. Resta-nos, portanto, precisar o que um ato poético é capaz de fazer, pois, como observa o próprio Lacan, sabemos ainda muito pouco sobre seus efeitos:

A psicanálise, espera-se, pelo menos em princípio, supõe-se, ao menos pelo fato de que vocês estão aqui para me ouvir, que a psicanálise, isso faz alguma coisa. Isso faz, isso não basta, é, está no ponto central, é a visão poética propriamente dita da coisa, a poesia também faz alguma coisa. Por ter ultimamente me interessado um pouco pelo campo da poesia, notei assim, de passagem, quão pouco temos nos perguntado sobre o que faz a poesia e a quem e sobretudo – por que não? – aos poetas. Talvez, indagar sobre isso seja uma forma de introduzir em que

consiste o ato na poesia. Mas isso não é nossa preocupação hoje, já que se trata da psicanálise, que faz algo, mas certamente não no nível, no plano, no sentido da poesia. (Lacan, 1967-8, s.p.)

O que propomos, então, para um ensino universitário que tem a pretensão de tomar como seus pressupostos as idéias de Jacques Lacan e de Maria Gabriela Llansol, como veremos adiante, e que tomará como método as práticas da letra, tendo como referencial a prática de alguns escritores, é que ele também faça alguma coisa e ainda mais: que essa coisa, não sendo certamente do mesmo nível daquela que a psicanálise faz, possa a ela se aliar, produzindo consequências que, afinal, chamaremos de “efeitos psicopoéticos”.

Às ações afirmativas que vamos propor como ramificações do ensino que entendemos como ato poético, chamamos, neste projeto, de “intervenções bárbaras”, entendendo o “bárbaro” em sua variada acepção: desde o radicalmente outro, o estrangeiro, por excelência, e mesmo o não civilizado, até o que pode vir a ser extremamente interessante, extraordinário. Lembremo-nos, a esse respeito, das palavras de Bataille:

Esses extremos são recobertos pelos termos civilização e barbárie – ou selvageria. Mas o uso dessas palavras, ligado à ideia de que há bárbaros de um lado e civilizados do outro, é enganador. Com efeito, os civilizados falam, os bárbaros se calam, e aquele que fala é sempre civilizado. Ou, mais exatamente, a violência é silenciosa, já que a linguagem é, por definição, a expressão do homem civilizado. Essa parcialidade da linguagem tem muitas consequências: não apenas civilizado, a maior parte do tempo, quis dizer ‘nós’, e bárbaro ‘os outros’, mas civilização e linguagem se constituíram como se a violência fosse exterior, *estranha* não apenas à civilização, mas ao próprio homem (o homem sendo a mesma coisa que a linguagem). (Bataille, 2013, p. 214)

O que nos interessa, afinal, como propõe Augusto Joaquim para a pedagogia da escola comunitária que veio a dirigir com Maria Gabriela Llansol, na Bélgica, é “uma nova barbárie que não tenha vergonha do seu nome” (Joaquim, 2019, p. 125). Veremos, portanto, onde essas ideias e métodos podem nos levar. Por ora, deixemos ressoar as palavras de Derrida, em *A universidade sem condição*:

Em suma, o que quer dizer professar? E que ainda está em jogo nesta questão, relativamente ao trabalho, ao ofício (profissional, professoral ou não), à Universidade de amanhã e, nela, às Humanidades?

Palavra de origem latina, “professar” (...) significa em francês, como também em inglês, declarar abertamente, declarar publicamente (...). A declaração de quem professa é uma declaração de algum modo performativa (...). Professar é dar um penhor, empenhando sua responsabilidade (...) E o que conta aqui essa promessa, esse compromisso de responsabilidade.

Vê-se que ele não é redutível nem à teoria, nem à prática. Professar consiste sempre num ato de fala performativo, embora o saber, o objeto, o conteúdo do que se professa, do que se ensina ou se pratica permaneça de ordem teórica ou constatativa (...).

Que relação há entre professor e trabalhar? Na Universidade? Nas Humanidades? (Derrida, 2003, p. 30)

Justificativa

Por que trazer as ideias de um psicanalista e de um filósofo, e ainda mais articulá-las ao pensamento de alguns escritores, quando, de fato, há tantos educadores que pensam o ensino, para problematizarmos o ensino na universidade, propondo como método as práticas da letra? E, ainda, por que trazer a psicanálise como coadjuvante no cenário da universidade pública brasileira, quando a psicanálise, por sua própria natureza, faz resistência ao discurso universitário?

Talvez porque quase todas as educadoras que assinam este projeto sejam também escritoras e, conhecendo a “experiência literária”¹, permitam-se pensar a prática pedagógica a partir dessa experiência. Ou talvez porque, mesmo não sendo todas escritoras, as professoras que assinam este projeto tenham sido, ainda assim, por sua própria experiência pedagógica, interpeladas pela provocação colocada por Guattari: “Como uma aula pode ser uma obra de arte?”(Guattari citado por Bourriaud, 2009, p. 144)

O fato é que foi por iniciativa dos professores visitantes da UFBA, ao lado de professores visitantes e permanentes de outras universidades brasileiras, que propusemos, em novembro de 2019, a organização de uma jornada na UFBA, que teve como título “4 inutilidades para um mundo bárbaro: poesia, arte, filosofia, psicanálise”². E um dos efeitos dessa jornada foi justamente a idealização deste projeto de cooperação em rede.

Ao sugerir que seja a UFBA a sede dessa cooperação, pretendemos deixar aqui, através de uma de suas professoras visitantes, nossa contribuição efetiva no âmbito desse programa que foi inicialmente criado por esta universidade e que serviu de modelo às

¹ Expressão cunhada por Maurice Blanchot e que nos permite pensar a literatura não apenas como sistema, mas sobretudo a partir do viés da experiência.

² Website do evento: <https://4inutilidades.wordpress.com>

demais universidades públicas brasileiras³. Sendo um projeto no campo das Humanidades a ser encabeçado pela UFBA, fazemos valer também as palavras do Reitor dessa universidade, Prof. João Salles, em entrevista concedida à TV UFMG, na recente “Conferência Internacional das Humanidades”:

As Humanidades não são apenas o espaço de uma reflexão solta. Sim, sem dúvida são um lugar privilegiado do pensamento crítico (...) Somente um detalhe: a Ciência, como um todo, não se mede apenas pela aplicação. Há uma certa inutilidade do útil e uma utilidade do inútil que nós devemos preservar no espaço da universidade.⁴

Perguntamos se não seria este justamente o limite que nos permite acatar a crítica de Lacan, quando este afirma a inconsequência da universidade, articulando-a ao pensamento de Derrida, quando este afirma a incondicionalidade do pensamento na universidade, em conjunção/disjunção com o pensamento “sem condição” que aí se descortina. É, portanto, este o limite que aqui colocamos em xeque, ao propor a prática da letra como um método de ensino, como uma intervenção bárbara na universidade sempre pronta a capitular, mas que, agora, neste momento mais do que nunca, precisa mostrar a sua capacidade de resistência.

O ensino Lacan –

Jacques Lacan nunca foi professor e nem pretendeu sê-lo. No entanto, grande parte da teoria e da prática da psicanálise lacaniana foi transmitida por Lacan em seus seminários, que lotavam salas e auditórios, mesmo depois de ele ter sido impedido de atuar como analista didata pela IPA. Há quem diga, inclusive, que o maior desejo de Lacan não residia exatamente na clínica, mas na transmissão da psicanálise. Esta é, por

³ Parece-nos que esse programa, criado pelo Reitor João Salles, corresponde a um movimento que já faz parte de uma certa tradição da UFBA de trazer para o contexto da universidade sujeitos que são reconhecidos como notório saber em suas áreas de atuação. Destacamos aqui um período bastante efervescente da universidade, sob a direção do reitor Edgard Santos e do vice-reitor Orlando Gomes, na década de 50, que trouxe para a UFBA músicos de altíssimo nível, como o maestro Koelreutter, responsável pela prática dos “seminários livres”, por entender que a educação musical deveria evitar qualquer formalismo, mesmo em ambiente universitário. Os seminários livres, por sua excelência, passaram a atrair alunos promissores de todo o Brasil, e mesmo do exterior. A concepção de universidade dessa reitoria não se confinava ao ensino e à investigação tecnológica, mas entendia que ali se construía uma nova ordem econômico-política, em que as ciências humanas deveriam ter lugar de destaque. Ou, nas palavras de Edgard Santos, “Ordem eminentemente democrática, a universidade livre poderá levantá-la agora, utilizando as ciências do homem, sobre uma ideia real da natureza humana e, portanto, sobre uma concepção objetiva do povo, considerados assim todos os homens, detentores, não de simples direitos abstratos, mas de prerrogativas fundamentais de vida, praticamente asseguradas e, sem as quais – tenhamos certeza – nenhuma democracia poderá subsistir. SANTOS, Edgard. Discurso de posse como Ministro da Educação e Cultura, em 7 de junho de 1954. In: SANTOS, 2008, p. 73-99.

⁴ Transcrição de trecho da entrevista do Reitor João Salles, em programada da TV UFMG, por ocasião da “Conferência Internacional das Humanidades”, em dezembro de 2019.

exemplo, a posição de Shoshana Felman, a teórica da literatura que teria sido responsável pelo convite que fez com que Lacan fosse uma única vez aos Estados Unidos e ali proferisse as conhecidas “Conferências aos norte-americanos”. Segundo Felman,

Para ter o que é necessário para se tornar um analista, cada candidato deve se submeter a uma psicanálise para, nos termos de Sócrates, aprender a conhecer a si mesmo, antes de tudo. Isso é chamado de “psicanálise didática”, que tem duas partes. Numa delas, os candidatos devem ter cursos de psicanálise. Mas, se essa psicanálise é didática, eles devem ser treinados por um “analista didata”. Cada instituto nomeia seus analistas que têm mais autoridade no domínio da psicanálise, os mais experientes – e são apenas esses nomeados autoridades que, em um instituto de psicanálise, terão o direito de autorizar os futuros analistas praticantes. Cada instituto tem cerca de dez analistas didatas, enquanto a escola deve ter cerca de cem ou duzentos analistas. Essa é a estrutura internacional. Então, de certa maneira, os analistas didatas são os mais importantes, aqueles a quem pertence exclusivamente o direito de autorizar. E Lacan era um analista didata dessa sociedade antes de deixá-la. Então, ele e seu grupo de amigos, ou colegas, deixaram esse instituto na França, porque não gostavam da direção que ele vinha tomando – eram críticos em relação a ele. Esperavam fundar uma nova sociedade que conseqüentemente seria reconhecida pela IPA, e Lacan seria um analista didata nessa nova sociedade. A psicanálise é cheia de divisões – isso é parte de sua história. Essas divisões ocorrem como resultado de uma disputa, em razão de entendimentos diferentes. Então eles se dividem e formam novas sociedades. Foi isso o que Lacan fez, com vários outros, em 1963. (Felman, no prelo)

Acontece que a coisa não se dá bem assim. A IPA decidiu reconhecer a nova instituição criada por Lacan e seus colegas, desde que, nessa instituição, Lacan não fosse mais reconhecido como analista didata. Então, mesmo destituído dessa função, Lacan continuou a proferir palestras e seminários, lotando salas e auditórios, falando sempre hermeticamente, de maneira quase incompreensível, mas tendo como plateia grande parte dos intelectuais europeus de sua época. A que se deve esse sucesso de Lacan, senão, segundo Felman, à chama de seu desejo pelo ensino, pela transmissão da psicanálise?

Diferentemente de Freud, Lacan não manifestava seu desejo de ser um “homem de letras”. Seus seminários não eram escritos, eram proferidos publicamente e anotados por vários de seus discípulos. Apenas posteriormente, Jacques-Alain Miller concluiu que seria importante transcrevê-los e começou a fazer isso, tendo sido autorizado pelo próprio Lacan. E os textos escritos por Lacan são em número tão reduzido que chegaram a ser reunidos, por ele mesmo, num único volume, ironicamente intitulado *Escritos*. Depois de sua morte, Jacques-Alain Miller, como seu herdeiro, inspirou-se no gesto lacaniano,

reunindo, em novo volume, *Outros Escritos*. Entretanto, apesar da pouca produção escrita de Lacan, a própria escrita viria a ocupar um lugar central na teoria do psicanalista.

Mas, se seu desejo pela escrita permanece um tanto ambíguo, é nítido seu desejo pela transmissão da psicanálise, em seus seminários, conferências, intervenções públicas. Ou, nas palavras de Shoshana Felman, a insistência de Lacan em ensinar, mesmo depois de não poder mais exercer sua atividade de analista didata, é comparável a de Sócrates, que teria dito: “Se você me condena a cem mortes e me obriga a parar de ensinar sob a condenação de cem mortes, eu me submeteria a todas essas mortes em lugar de parar de ensinar o que quero ensinar.” (Felman, no prelo) Assim, sua insistência termina por “forçar” outra qualidade de ensino, na qual verificamos o ato analítico, em confluência com o ato poético:

Lacan quer dar um seminário... depois diz que nunca vai dar... depois dá com nomes diferentes... e depois permanece o enigma do que é impronunciável em Lacan. Esse título autocensurado permanece sendo a única referência dele a algo que é impronunciável, embora a censura contra ele não funcione – ele não é silenciado.

Está verdadeiramente recuperando sua voz. Mas muda sua audiência. Em lugar de se endereçar apenas aos analistas profissionais, agora se endereça à coletividade dos intelectuais – à inteligência parisiense como tal. Os cientistas, os filósofos, os artistas, os escritores de literatura e, é claro, os psiquiatras também, agora todos vinham para os seminários de Lacan. Tive a chance de estar em alguns deles, e eram realmente incríveis. Isso foi na última fase, quando vinham seiscentas pessoas. Ele tinha um auditório onde cabiam trezentas, e vinham seiscentas. Fazia isso duas vezes por mês, das doze às duas da tarde. Então, se você queria entrar naquela sala, tinha que ir às nove. Eu ia às nove – e não sou uma pessoa das manhãs. Mas eu queria estar lá. Você tinha que chegar às nove, se quisesse sentar.

Depois, tinha gente em pé. E era realmente uma tortura ficar naquela sala, de nove a meio-dia. A sala ficava tão cheia de fumaça que você não podia respirar.

Verdade, eu estava realmente imprensada ali e ficava até as doze. Lacan chegava e falava por duas horas. E era absolutamente ininteligível até os quinze minutos que antecediam a última hora. De repente, havia uma iluminação – algo do gênio o atingia. Você não ia até ali com a ideia de que entenderia cada palavra que fosse dita. Quero dizer, era um discurso notoriamente ininteligível – discurso difícil (...)

Mas havia alguma coisa misteriosa ali. Meu entendimento é que Lacan *não podia falar simplesmente*, primeiro porque o que tinha a dizer era muito complicado; depois, porque tudo o que tinha a dizer era combativo. Então, ele só podia falar de maneira tortuosa – não é que escolhesse ser difícil (...). (Felman, *op. cit.*)

Mas é o próprio Lacan quem vai afirmar não ser “poeta o bastante”. Talvez por isso, algo de seu ensino tenha permanecido mais na dimensão do ato que propriamente na dimensão do poético; mais na dimensão de um “ato de fala”, que é sempre performativo, do que na dimensão do gesto de escrita. E talvez seja essa tendência à transmissão oral de suas ideias o que nos permita falar, hoje, do “impulso pedagógico” de Lacan, embora ele próprio certamente viesse a recusar essa expressão para situar seu ensino:

Quando você estava nos contando sobre como costumava ir e ouvir Lacan, me fez pensar na conexão que vejo entre todas as pessoas que lemos: é que eles têm esse impulso pedagógico. Acho que é interessante que Lacan não tenha sido realmente excomungado, *per se*, mas apenas proibido de ser um analista didata. Essa exclusão era tão importante para ele... ele não poderia ser mais parte da comunidade se não pudesse ensinar.⁵

O que seria, então, um ensino que não se definisse como uma pedagogia? Talvez tão somente o ensino que tem, na linguagem, o seu fundamento: “Com efeito, meu ensino é muito simplesmente a linguagem, nada além disto”.(Lacan, 2006, p, 34) E este é seu axioma fundamental: “Não apenas o homem nasce na linguagem exatamente como nasce no mundo, como também nasce pela linguagem.” (Lacan, 2006, p. 36)

Talvez por isso o ensino lacaniano nos interesse, aqui. Pois é das Humanidades que se trata. E é nas Humanidades que podemos situar, com soberania, um ensino que tem por fundamento a linguagem. E ainda mais se o lugar dessa linguagem for o da literatura. Pois, como assinala Derrida, as novas Humanidades tratarão de dar à literatura um lugar soberano:

Essas novas Humanidades tratariam, no mesmo estilo, da história da literatura. Não somente do que se chama correntemente história das literaturas ou a literatura mesma, com a grande questão de seus cânones (objetos tradicionais e incontestados das Humanidades clássicas), mas a história do conceito de literatura, da instituição moderna chamada literatura, de seus vínculos com a ficção e a força performativa do ‘como se’, de seu conceito de obra, de autor, de assinatura, de língua nacional, de sua ligação com o direito de dizer tudo (ou de não dizer tudo) que funda tanto a democracia quanto a ideia de soberania incondicional, reivindicada pela Universidade e, nela, o que se chama, dentro e fora dos departamentos, as Humanidades. (Derrida, 2003, p. 35)

Lacan não se interessou exatamente por essas questões da literatura, mas verdadeiramente pela “experiência literária” e pelo que ele chamou, referindo-se a

⁵ Intervenção de um aluno, Lauren, no seminário de Shoshana cujos trechos citamos aqui. In FELMAN, *Op. cit.*

Marguerite Duras, de “prática da letra”. Porque, segundo ele, essa prática “confina com o uso do inconsciente”. (Lacan, 2003, p. 200) Tampouco se interessou pela literatura canônica, mas antes pelo que ele mesmo chamou de “laturaterra”⁶: a escrita que faz rasura no cânone e que traz a marca do real. Aí, talvez, no osso desta linguagem – a de laturaterra – resida o cerne de seu ensino: numa espécie de “não saber” (ou saber inconsciente), que apenas a linguagem levada a seu limite – como na laturaterra – é capaz de pronunciar. Para quem professa Lacan, quando transmite esse “não saber”, tomando-o como seu ensino?

Que coisa incrível! Vocês ouviram?

Vocês ouviram? Estou falando com a capela. É esta a resposta. Estou falando com a capela, quer dizer, com as paredes. Tem cada vez mais sucesso o ato falho. Agora sei com quem vim falar, é aquilo com que sempre falei no Sainte-Anne – com as paredes. Faz um bom tempo.”⁷

Passamos, aqui, do ato analítico ao ato poético e, finalmente, ao ato falho. E é mesmo como um “saber em fracasso”, tal como o ato falho, que a psicanálise opera. Mas, lembremos, o saber em fracasso não implica o fracasso do saber. Antes, dá-se o contrário: é de uma insistência no (não) saber que se trata. Mas o saber inconsciente, sendo de outra ordem, requer outro tratamento. A ele chegaremos, talvez, com a prática da letra, na experiência da Escola da Rua de Namur – “a escola dos contra-grupos”--, dirigida pela escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol ao lado de seu marido, Augusto Joaquim, em seus anos de exílio, na Bélgica. Vejamos, então, aonde nos leva essa escola, aonde nos leva esse exílio, aonde nos leva essa escrita.

O ensino Llansol –

Na rua de Namur éramos uma Escola inteligente, mas a nossa opção era híbrida. Havia causerie [conversas] perfeitamente adaptada a seus fins: confrontação do corpo, ora com uma explosão ora com uma economia de movimentos. Abertura do caminho de acesso a vários planos e realidades simbólicos, o que permitia deslocamentos e reajustamento da vida emotiva das crianças, e conseqüentemente uma maior mobilidade psíquica. Havia longas horas em que crianças e adultos desenhavam a brincar como amigos que jogando descobrem que deram seus passos e estão agora um pouco mais além. (Llansol, 2019, p. 18-9)

⁶ Termo criado por Lacan, que dá título a um de seus textos. LACAN. Laturaterra, 2003, p. 15-25..

⁷ LACAN, 2011, p. 79. Nessa conferência, proferida em 1971-72, na capela do Hospital Sainte-Anne, onde fizera, no passado, sua residência em psiquiatria, Lacan está se dirigindo prioritariamente aos psiquiatras, mas não deixa de considerar, em sua fala, a presença eventual, na plateia, de pacientes da saúde mental.

Deste trecho de caderno de Maria Gabriela Llansol, em que se leem anotações sobre a Escola da Rua de Namur, destaquemos os seguintes significantes: “corpo”, “deslocações”, “mobilidade psíquica”. Eles nos parecem importantes não só por marcarem uma modalidade peculiar de ensino, mas também por se aproximarem diretamente da psicanálise. De toda forma, é também do radicalmente outro que o ensino proposto por Llansol e Augusto Joaquim se aproxima: a escola, antes concebida para abrigar crianças psicóticas, terminou por acolher crianças filhas de exilados, e propunha, antes de tudo, um agrupamento em comunidade que evitasse a homogeneização:

Desejando sempre, no íntimo, manter-me estranha e estrangeira (afasto sempre a horizontal homogeneização dos grupos), descubro que essa realidade de grupo finalmente criou uma constituição interna e um sentido – é espontaneamente original (...). (Llansol, 2019, p. 56)

De fato, Maria Gabriela Llansol, que nunca antes havia exercido atividades no campo da Pedagogia – campo de sua formação, assim como o campo do Direito --, termina por dirigir, nos anos 70, junto a Augusto Joaquim e um grupo de pais, uma escola na Bélgica, país onde se exilou por mais de vinte anos, buscando escapar à ditadura salazarista. Nessa escola comunitária, que tinha como base a teoria de Freinet, dentre outros, o exercício da democracia era aprendido através de ateliês que estimulavam a liberdade de expressão, de aulas-passeio que estimulavam o trabalho de campo, e de atividades que envolviam a confecção de livros, estimulando o desenho e a escrita, mesmo com crianças muito pequenas, que ainda não sabiam escrever.

Curiosamente, é a experiência dessa escola que, como observa a própria Llansol, aproxima-se muitas vezes de uma psicanálise, levando-a a transformar sua escrita e a romper com a narratividade, em direção ao que ela viria a chamar de “textualidade”. Assim, a textualidade nasce com o *O livro das comunidades*, de 1977, terceiro livro publicado por Llansol, como efeito “da tentativa inabalável de reconduzir à fala e à experiência de grupo uma criança espanhola aparentemente autista”. (Llansol, 2019, p. 43) Por isso, esse livro, embora sendo o terceiro da autora, é considerado por ela o “livro-fonte”, a fonte da textualidade.

Ora, trazer uma criança autista à fala não é pouca coisa, mesmo quando isso se dá no ambiente de uma escola preparada para receber filhos de exilados, certamente marcados pelos traumas do exílio, como a separação de sua língua e de seu país. Mas o passo de Llansol é ainda mais ousado: ela atribui o nascimento da textualidade a essa experiência de cura de uma criança autista. Assim, pode-se dizer que há, na textualidade, uma certa propriedade de cura, ao mesmo tempo que essa modalidade de texto tangencia

a loucura. Por outro lado, a escola que sustenta esse tensionamento – entre cura e loucura, mas sobretudo entre ensino e texto – não será uma escola qualquer. Pois, como observa Edgard Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*,

A loucura é também um problema central do homem e não apenas seu dejetivo ou sua doença. O tema da loucura humana foi evidente para a filosofia da Antiguidade, a sabedoria oriental, os poetas de todos os continentes, os moralistas, Erasmo, Montaigne, Pascal, Rousseau. Volatilizou-se não somente na euforia ideológica humanista que destinou o homem a reger o universo, mas também nas ciências humanas e na filosofia.

A demência não levou a espécie humana à extinção (só as energias nucleares liberadas pela razão científica e só o desenvolvimento da racionalidade técnica dependente da biosfera poderão conduzi-la ao desaparecimento). Entretanto, tanto tempo parece ter-se perdido, desperdiçado com ritos, cultos, delírios, decorações, danças e muitas ilusões... A despeito disso, o desenvolvimento técnico, em seguida o científico, foi fulgurante; as civilizações produziram filosofia e ciência; a Humanidade dominou a Terra.

Isso significa que os progressos da complexidade se fazem ao mesmo tempo, apesar, com e por causa da loucura humana.” (Morin, 2000, p. 60)

Lembremo-nos, já de início, de uma das máximas llansolianas: “Não há literatura. Quando se escreve, só importa saber em que real se entra, e se há técnica adequada para abrir caminho a outros”. (Llansol, 1985, p. 57) Então, é possível que uma escritora “de literatura”, que afirma que “não há literatura”, termine por se responsabilizar por um ensino que não se enquadre muito bem nos moldes de uma pedagogia, mas que possa, enfim, sustentar as questões que animam sua textualidade:

Como continuar o humano?

Que vamos nós fazer de nós?

Que sonho vamos nós sonhar que nos sonhe?

Para onde é que o fulgor se foi?

Como romper estes cenários de ‘já visto’ e ‘revisto’ que nos cercam? (Llansol, 1904, p. 120)

Estas questões, todas realçadas pelo negrito, são aquelas que Maria Gabriela Llansol enumerou em seu conhecido discurso “Para que o romance não morra”, proferido em Troia, em 1991, por ocasião da atribuição do prêmio da Associação Portuguesa dos Escritores a um de seus livros, que dificilmente se enquadraria no campo do romance: *Um beijo dado mais tarde*. Mas o prêmio era justamente o “Grande Prêmio do Romance

e da Novela” e, naturalmente, a premiação foi bastante questionada. Então, a escritora que afirmava a inexistência da literatura defendeu publicamente que seu texto se escrevia justamente para que o romance não morresse, mesmo se viessem a duvidar se aquele texto era romance, mesmo que o texto viesse a “atravessar territórios desconhecidos” e a “contemplar paisagens que lhe são tão difíceis de nomear”. (Llansol, 1994, p. 116)

Também Freud, em dado momento, afirmou a impossibilidade de três profissões: educar, psicanalisar, governar: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar —, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas”. (Freud, v. 19, p. 341) Então, a partir mesmo de Freud, podemos concluir que o impossível se afirma. E talvez seja mesmo importante afirmar a impossibilidade do ensino para exercê-lo com alguma radicalidade, no ponto de seu impossível.

Este, ao que nos parece, sempre foi o projeto de Maria Gabriela Llansol, seja na literatura, seja no ensino, seja na vida. Porque estas instâncias, para Llansol, nunca se distinguiram. “Escrever é o duplo de viver” (Llansol, 1985, p. 79) – ela afirmava. E ensinar não estará também neste mesmo lugar? Parece ter sido assim a experiência da Escola da Rua de Namur. Ali, entre outras atividades, Llansol ensinava também a fazer o pão. Pois, como ela mesma dizia, “é preciso meter a mão no pensamento” (Llansol, 2004, s.p.).

Que pensamento pode se produzir numa escola que tem como princípio “meter a mão no pensamento”? Talvez um pensamento advindo de uma prática, como o da psicanálise, ou o da escrita, ambos provenientes de uma prática da letra. Antes mesmo que a prática da letra tivesse seu lugar no campo das oficinas de literatura⁸, Maria Gabriela Llansol já a praticava, nos chamados ateliês da Escola da Rua de Namur. E as crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, “escreviam”, à sua maneira, as suas histórias.

É possível deduzir, portanto, que não foi apenas a textualidade que, para Llansol, nasceu da experiência dessa Escola da Rua Namur, mas também que, para Llansol e a comunidade que ali se reunia, a própria escola nasceu (e se desenvolveu) a partir da experiência da textualidade. Assim, podemos pensar não só na existência de “A Escola A

⁸ As oficinas de literatura são uma prática comum que reúne grupos de escritores, há diversos anos, em festivais de literatura e em cursos da chamada escrita criativa. O que denominamos “prática da letra”, entretanto, são oficinas que desenvolvem-se no campo da psicanálise, e não visam exatamente ao bem escrever, mas à escrita como uma prática que “confina com o uso do inconsciente”, como observa Lacan.

Casa”, como os alunos costumavam chamá-la (“L’École La Maison”), mas também de “A Escola A Escrita”, como o demonstra a experiência de Llansol e seus alunos na escola:

Também por essa época faço parte, em Lovaina, de um grupo de belgas e portugueses, fundadores da Escola da Rua de Namur, em que se inscreve pela vitalidade, invenção, desejo de conhecimento, a própria qualidade do texto. O que da escrita passou à educação, o que do convívio e saber das crianças passou à escrita, não o consigo determinar. Tendo em vista dar livre curso às minhas possibilidades mais íntimas e, conseqüentemente, tornar-me fonte para as crianças, inicio uma psicanálise. (Llansol, 2015, p. 10)

O mais interessante a destacar nesse trecho é não só a confluência entre escrita e educação, mas a entrada da psicanálise nessa confluência e, evidentemente, na experiência dessa escola comunitária, criada para abrigar crianças em situação de exílio. Nessa direção, podemos pensar que Llansol alinha, como Freud, três ofícios impossíveis: escrever, educar, psicanalisar. E o que aproxima radicalmente esses três ofícios é justamente sua natureza de “práticas” e não exatamente de teorias. Ou, como assinala Augusto Joaquim, “a pedagogia é uma prática, um conjunto regulamentado de saberes (ciências e ideologias) aplicados (em ação)”. (Joaquim, 2019, p.158)

No entanto, é com eles que se faz escola. E, nesse ponto extremo de uma escola comunitária que Augusto e Llansol nomearam de “a escola dos contra-grupos”, podemos nos voltar para a universidade pública brasileira, pensando-a menos como o “universal” e mais como o “universo”: múltiplo, multifacetado, plural. Aí, talvez, residam sua verdadeira potência e sua excepcional soberania.

Trazer para a universidade a perspectiva de um ensino textuante, que tenha na “qualidade do texto” e na prática da letra um de seus fundamentos, pode ser a nossa contribuição de educadoras escreventes, que apostam na força de transmissão dos atos poéticos e ainda mais em sua potência ética e política. Trata-se, afinal, como propunha a Escola da Rua de Namur, de “abrir-se à poética, à alegria não sentimental e à sua rigorosa disciplina.” (Joaquim, 2019, p.226) Eis aí, verdadeiramente, a poesia expandida. Com ela talvez possamos, então, “abrir no real da política actos mais frequentes de dom poético, de compaciência pelos corpos que sofrem, e de alegria pelos que amam.” (Llansol, 2018)

Nosso ensino –

Como proposta de cooperação entre algumas universidades federais brasileiras – UFBA, UFSB, UFAC, UFPA, UFMG e UFOP –, buscaremos traçar uma “geografia dos rebeldes”⁹, que funcione através de práticas da letra, disciplinas-oficinas, laboratórios de edição de livros e laboratórios interculturais, envolvendo o ensino em comunidades específicas, a tradução (interlingual e intersemiótica), a escrita, a filosofia, as artes visuais.

Fazemos a seguir uma breve descrição de três experiências de trabalho que já temos desenvolvido, ao longo de vários anos, na tentativa de alcançarmos, a partir deste projeto que propõe intervenções em rede e em contextos variados, desenvolver uma metodologia que tenha no ato poético seu principal vetor. O projeto, portanto, deverá se desenvolver nos eixos do ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo produzir resultados nos campos da Educação Básica e Superior, fazendo convergir suas atividades para a produção de novas propostas curriculares e novas experiências de ensino.

a) A prática da letra –

Antes mesmo que encontrássemos a afirmativa lacaniana de que “a prática da letra converge com o uso do inconsciente”, tínhamos lançado a aposta de que as então chamadas oficinas de letras poderiam se constituir em espaços interessantes para que a poesia e a psicose mostrassem sua estranheza e sua aproximação, seus pontos de tangência e seus pontos de atrito. Isso foi em 1991, quando a obra de Arthur Bispo do Rosário vinha a público, sob a curadoria de Frederico de Moraes. E, na época, mesmo que Haroldo de Campos afirmasse ser aquela loucura mondrianesca, havia muita gente séria que dizia que Arthur Bispo do Rosário não era artista, pois não tinha tido a intenção de fazer arte.

Havia tempos já que a “intenção do artista” não era considerada como medida de valor, no campo da literatura, mas parece que no campo das artes visuais esta seria ainda uma convicção: a de que a arte e a intenção do artista coincidiam harmonicamente, na

⁹ Nome da primeira trilogia de Llansol, que reúne *O livro das comunidades* (1977), *A restante vida* (1982) e *Na casa de julho e agosto* (1984). Apropriamo-nos do nome da trilogia para pensar numa geografia que reúna os estados de Minas Gerais, Bahia, Acre e Pará, em práticas transdisciplinares.

construção do objeto artístico. É evidente que essa certeza desconsiderava, em parte ou completamente, a existência do inconsciente e, mais ainda, a importância do trabalho inconsciente na elaboração de qualquer objeto de arte. Para além disso, a discriminação da loucura terminava por desqualificar o que então viemos a chamar de “coisa de louco” (Branco, 1998), apagando aí a clara confluência dessa coisa com o que Shoshana Felman teria denominado, anos antes, de “coisa literária”.

Para nós, escritores e professores de literatura, que habitávamos desde sempre o campo da palavra poética, que entrávamos na psicanálise com a ousadia e a autorização da coisa literária, não seria difícil admitir que a poesia e a loucura tocavam-se num ponto muito sutil, mas também muito material, que mais tarde chamaríamos de “ponto de p”: ponto de poesia, ponto de psicose. (Branco, 1998, p. 33-47)

Havia, como propunha Shoshana Felman, uma loucura do texto e essa loucura se localizava exatamente naquilo que, do texto, resistia à interpretação, caracterizando-se por um “*ritmo* imprevisível, incalculável, inarticulável”(Felman, no prelo). Por isso, talvez, pudéssemos oferecer àqueles que habitavam a loucura exercícios práticos de escrita que se abrissem às experiências literárias com esse *ritmo* outro, que supúnhamos ser aquele que encontrávamos na poesia e em alguma prosa poética.

Fomos fiéis ao encontro com dois textos que, de fato, funcionaram como matéria prima das oficinas: **Manoel de Barros e Maria Gabriela Llansol**. Foi com a poesia de Manoel e com a textualidade de Gabriela que as práticas, em sua grande maioria, foram sendo elaboradas. E foi o pensamento poético desses escritores, em sua literalidade, o que norteou nosso trabalho. Mas foi também o pensamento de um grande escritor e de um não todo poeta, ambos do campo da psicanálise, que nos serviram como suporte: Freud, que nunca negou seu desejo de “homem de letras”; e Lacan, que dizia não ser poeta o bastante, mas cuja prosódia foi desde sempre atravessada por Mallarmé e, mais tarde, por Joyce.

O que significou, afinal, ter a prática da letra como método? Significou, acima de tudo, acreditar que o uso do inconsciente é de todo sujeito falante, mas que o “abuso do inconsciente” é de apenas alguns: aqueles que são atravessados radicalmente por essa experiência, seja na loucura, seja na poesia. E se, como afirma Lacan, “não é louco quem quer”, a prática da letra nunca se propôs a “salvar da loucura” aqueles que a habitam, nem tampouco a “formar poetas”, fornecendo-lhes receitas de poemas, ou doses regulares de loucura.

Hoje, com a proposta de levarmos a prática da letra para as universidades, assumimos que é de um certo saber advindo da loucura e incorporado por nós como um “não saber”, ou saber inconsciente, que essa prática nasce. E é, assim, na experiência de uma disciplina-oficina que ele talvez possa se transmitir no contexto da universidade. Como plano-piloto, propomos, então, a disciplina-oficina “Mulheres em Trânsito”, oferecida pelas professoras Lucia Castello Branco e Lia Krucken, nos programas de Pós-graduação em Literatura e Cultura e em Artes Visuais, da UFBA, no primeiro semestre de 2020.

Ainda no campo das oficinas, propomos a visita à UFBA da poeta Alice Ruiz, em junho de 2020, com a oferta de uma oficina de haikai para os alunos matriculados na disciplina-oficina “Mulheres em trânsito”, mas também aberta à comunidade como atividade de extensão. Alice Ruiz, poeta em trânsito, ao nos oferecer uma oficina sobre uma modalidade arcaica da poesia japonesa, insere-se na “geografia dos rebeldes” que pretendemos traçar, com a contribuição acerca de uma face “desocidentada” da poesia e da lógica que, de modo geral, se distancia do fonocentrismo ocidental, quando a escrita não se restringe à escrita da língua, mas seus sistemas a colocam mais próxima da partilha do sensível.

b) Os laboratórios interculturais –

“A experiência de cada um na sua singularidade é uma escrita”. (Lopes, 1994, p. 460) Tomemos esta afirmativa de Silvina Rodrigues Lopes como uma direção e entremos no universo proposto por Maria Inês de Almeida, em *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. (Almeida, 2009) Nitidamente inspirado em Lacan e Llansol, o pensamento da autora se abre às comunidades indígenas, num ensino que não se desenvolve exatamente como transmissão de conhecimento, por parte da professora, mas antes como tentativa de incorporar o conhecimento que advém do outro, aprendendo com a experiência do outro: Sigo aqui o ensaio de pensar, retornar, tentando aprender com os índios o que eles muito melhor do que nós, ocidentados: a dança, o canto, a leitura. E sabem porque aprendem com os mais velhos. A educação é a coisa mais admirável numa sociedade indígena.” (Almeida, 2009, p. 10)

O livro reúne experiências que se passaram ao longo de 12 anos, envolvendo, sobretudo, os professores indígenas de Minas Gerais. Muitas delas se reúnem em torno

de um núcleo de pesquisas que nasce na UFMG, inscrito também no CNPq, de nome “Literaterras”, cujo trabalho “consistirá numa infundável reescritura” e que, por isso, se agrupa em torno da ideia de “tradução”, já que é esta a natureza do fazer que reuniu o grupo, ao longo de tantos anos. E o que o norteou, mais que a ideia de uma escrita alfabética, “ocidentada”, foi a noção de grafia:

Cada grafia – unidade com que designamos as diversas textualidades, ou seja, os resultados das diversas escrituras – se apresenta como um trabalho de tradução, cópia, e não palimpsesto (...) Ao buscarmos a origem no gesto escritural, o fazemos para encontrar a fonte – o que está sempre a começar, e não o que já está em circulação: este, nós o deixamos viver sem importunações. (Almeida, 2009, p. 23)

É nesse sentido que um livro de Maria Gabriela Llansol – *O começo de um livro é precioso* (Llansol, 2003) –, composto de 365 começos de livro (um para cada dia do ano), pôde ser também fonte de inspiração desse trabalho, além de tantas ideias da autora, propostas por sua textualidade. Porque tratou-se, sempre, de uma certa posição em relação à escrita (e ao livro) o que guiou as oficinas orientadas por Inês Almeida, no trabalho com os índios:

era uma vez um animal chamado escrita que devíamos, obrigatoriamente, encontrar no caminho; dir-se-ia, em primeiro, a matriz de todos os animais; em segundo, a matriz de plantas e, em terceiro, a matriz de todos os seres existentes. Constituído por sinais fugazes, tinha milhares de paisagens, e uma só face, nem viva, nem imortal. Não obstante, o seu encontro com o tempo, apaziguara a velocidade aterradora do tempo, esvaindo a arenosa substância da sua imagem. (Llansol, 1984, p. 160)

Na perspectiva llansoliana, é na paisagem que a escrita nasce, como “matriz de todos os seres existentes”. E é também pela “perspectiva paisagística” que os indígenas escrevem, mimetizando, em seus mitos, “a experiência de homens na terra, traçando geografias”:

O corpo ou a matéria desse real será a própria superfície terrestre. Corpo múltiplo, toda espécie de existentes: no dizer de Maria Gabriela Llansol, as figuras se multiplicam visível ou sinestesticamente. A rede se dá no múltiplo, porque a natureza do real é a diferença e é isso o que o mantém inteiro. Todos os mitos não tratam da metamorfose? Eles

mimetizam a experiência de homens na terra, traçando geografias.
(Almeida, 2009, p. 26-7)

Dez anos depois da publicação desse livro, Maria Inês de Almeida, agora atuando como professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco, cria o Laboratório de Interculturalidade (Cf. <http://labintercult.com.br/>), com apoio da CAPES e do CNPq. A proposta estruturante desse laboratório transdisciplinar é apoiar a formação de pesquisadores e educadores sócio-ambientais indígenas. Tendo como herança as ideias desenvolvidas em seu projeto de pós-doutorado, desenvolvido em 2006, no PPGAS do Museu Nacional do Rio de Janeiro, sob a orientação de Eduardo Viveiros de Castro – na interseção entre a literatura e a antropologia –, a pesquisadora toma como princípio a “estética orgânica”, extraída da textualidade llansoliana, para reunir pesquisadores portugueses, brasileiros e indígenas, na tentativa de “formar comunidades de textos, a partir dos usos poéticos da língua”. (Almeida, 2006, s.p.)

Partindo, portanto, “dos usos poéticos da língua”, a pesquisadora conduz suas oficinas com indígenas, criando, com esse procedimento, uma modalidade de ensino. É assim que podemos ler, hoje, nos *Cadernos textuantes*, produzidos no Laboratório de Interculturalidade da UFAC, esta definição de “Escola indígena”:

Escola indígena é um conceito que devemos investigar por motivos éticos e estéticos. Éticos porque a educação passa pela aliança entre o que somos e o que desejamos ser; pelo ambiente em que as pessoas se formam e a imagem de sociedade em que todos possam se incluir, com suas diferenças irreduzíveis. Estéticos porque a ‘desconstrução’ do civilizado passa por sua inserção na paisagem, uma felicidade que chamamos de Beleza. E só os índios, os poetas, os artistas, os que se encontram de certo modo fora do Ocidente, possuem a chave desse reencontro com a natureza do vivo e das nascentes. (Almeida, 2019, s.p.)

E assim retornamos ao ponto “desocidentado” desse ensino. Pois, como já previra Lacan, no texto “Lituraterra”, que inspira diretamente o pensamento proposto por essa ética-estética, “não há esperança para um ocidentado” (Lacan, 2003, p. 20). É preciso, portanto, “desocidentar”, na mesma medida em que é preciso “decolonizar”. Esta é a direção proposta por esse ensino de uma escola indígena que busca, antes de tudo, a “perspectiva paisagística”, “de fora do sujeito, sem excluir o ponto de vista, aliando, ao contrário, o olho que vê à paisagem.” (Almeida, 2009, p. 27)

Este projeto propõe, no intercâmbio com a UFAC, a participação de alguns dos professores da UFBA, da UFSB, da UFMG, da UFPA e da UFOP em atividades de formação de educadores sócio-ambientais indígenas do Laboratório de Interculturalidade, coordenado pela profa. Maria Inês de Almeida, em aldeias das 36 Terras Indígenas do Acre¹⁰. Essa participação se daria com a realização de oficinas de tradução, no intuito de fazer dialogarem diferentes formas de produção e transmissão de conhecimentos, o que resultaria em textualidades em diferentes suportes, formando acervos de novos materiais de leitura capazes de contribuir para a existência de uma “escola indígena”, no seu sentido literal (na sua dimensão lituraterra, ou seja, vebivocovisual, concreta). Como sugere Morin, a “educação do futuro” no ambiente brasileiro seria, para nós, proponentes deste projeto, uma educação “indígena”, portanto, "desocidentada".

c) Intraduções –

Chegamos, finalmente, às “Poéticas da tradução”, linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, que se articula perfeitamente à linha de pesquisa “Estudos de tradução cultural e intersemiótica”, do Programa de pós-graduação em Literatura e Cultura do Instituto de Letras da UFBA. Se sugerimos que duas linhas de pesquisa desses dois programas funcionem como tronco dos ramos que se situam em outros programas – do Programa de pós-graduação em Filosofia da FAFICH- UFMG, e dos projetos da UFAC, da UFSB, da UFPA (grupo de pesquisas *Tradução e Recepção*, coordenado pela profa. Izabela Guimarães Leal do Programa de Pós-Graduação em Letras) e da UFOP –, é porque insistimos na dimensão de “ato poético” deste projeto e ainda na possibilidade de fazer reverberar esse ato, a partir de gestos escriturais de tradução poética, de tradução intersemiótica, de poesia expandida, de sobreimpressões, enfim, de propostas de novas epistemologias em que o pensamento selvagem¹¹, ao lado de outros, seja incluído.

¹⁰ A população indígena é bastante significativa no Estado do Acre. São 16 etnias vivendo em 36 Terras Indígenas. Além do português, são faladas 13 línguas. Todas as aldeias possuem escolas com professores indígenas contratados pelo Estado ou pelas prefeituras que, no entanto, não lhes oferece formação adequada: a maioria não completou sequer o Ensino Médio.

¹¹ Termo emprestado de Lévi-Strauss, ao se referir ao que denomina “ciência do concreto”, prática atribuída aos povos do Neolítico, por exemplo, em contraposição ao “pensamento científico”. Cf. LEVI-STRAUSS, 1962.

Preferimos, portanto, o conceito de “intradução”, criado por um dos maiores poetas e tradutores da língua portuguesa, para marcar esse gesto em direção ao impossível da tradução, ao mesmo tempo que a entrada no campo do outro, como o sugere o prefixo “in”.¹² Sugerimos, assim, com estas “intervenções bárbaras”, que é preciso “intraduzir”, tanto quanto descolonizar.

E porque este projeto busca também pensar a dimensão propriamente filosófica das práticas interculturais, a partir do conceito de “intradução”, nos cabe pensar as relações, muitas vezes conflituosas e contraditórias, entre os saberes, sobretudo entre o saber científico, o mítico, o poético e o psicanalítico. Por ser a universidade o lugar do saber científico por excelência, um projeto como este, que visa estabelecer pontes entre a ciência e o que lhe é absolutamente bárbaro, tem também como meta desenvolver pesquisa no âmbito de novas epistemologias, que ampliem o conceito de *episteme*, na perspectiva da “intradução”.

Como nos sugere Lévi-Strauss, em seu texto “Pensée mythique et pensée scientifique” (Lévi-Strauss, 2013), talvez venha da ciência do infinitamente pequeno uma possível ponte entre o pensamento selvagem e o pensamento científico. Isso porque a física quântica, mais do que qualquer outra ciência, lida com o problema da intraduzibilidade para a linguagem ordinária de suas proposições derivadas de raciocínios matemáticos sofisticados e de experiências muito complicadas, violando leis da lógica clássica. Essa ciência produz no senso comum um estranhamento à maneira das construções míticas mais extravagantes. A partir da perspectiva mítica, Lévi-Strauss reconhece que “entendemos melhor por que um dos pais da física quântica, Niels Bohr, convidou seus contemporâneos para superar as aparentes contradições desta última, voltando-se para os etnólogos e poetas” (Lévi-Strauss, 2013, p. 159).

Talvez venha do mito e da poesia a chave para se lidar com uma dimensão do saber científico até então desconhecida pelos físicos, por escapar a qualquer esforço de representação ou de descrição direta. Isso porque, tal como se passa na física quântica, tanto o mito quanto a poesia se valem de imagens diferentes e muitas vezes contraditórias,

¹² O conceito de “intradução” é construído por Augusto de Campos, em diversos de seus textos. Preferimos esse conceito ao de “transcrição”, também de sua autoria e de Haroldo de Campos, pois ele marca, na dupla acepção do prefixo, tanto a impossibilidade do gesto tradutório quanto a entrada no campo do outro, como pretendemos marcar, com este projeto. Cf. CAMPOS, 2012.

multiplicam perspectivas, justapõem palavras com significados incompatíveis, a fim de identificar os contornos de um objeto que permanece indescritível.

Além disso, a própria narrativa do mito, assim como a espessura do poema, são material propício para a condução das práticas da letra, pois, como assinala Augusto Joaquim, o mito, “enquanto palavra”, é “veículo de inúmeras variantes”; “enquanto ação, gera produções concretas”; “enquanto domínio do saber, permite interessantes entradas em domínios afins” e “enquanto materialidade textual, fornece motivações para o bloco operacional de base”. (Joaquim, 2019, p. 178)

Talvez, então, com uma proposta de ensino, no âmbito da universidade pública brasileira, que alie poesia e psicanálise aos saberes extra-ocidentais, em busca de novas epistemes que priorizem as múltiplas grafias dos “desocidentados”, possamos, um dia, anunciar: “À luz do sol, sua escrita será finalmente legível e iluminará a cara do homem branco, a ponto de trazer sua cura.” (Almeida, 2009, p. 127)

Metodologia

Em sua *Aula* inaugural no Colégio de França, Roland Barthes nos apresenta a ideia de que a língua, como desempenho de toda linguagem, é fascista, pois obriga a dizer de um único modo, servindo assim ao poder e ao gregarismo da repetição. Como a linguagem humana é sem exterior, a única possibilidade de subtrair-se ao poder é operando uma espécie de “revolução permanente da linguagem”. Para Barthes, essa revolução que permitiria ouvir a língua fora do poder é a literatura. (Barthes, s.d.)

Propomos, neste projeto, estender a revolução barthesiana para o campo do poema, pensado como ato radical *da* e *na* linguagem. Lugar da paixão do sentido, recusa da representação e afirmação da singularidade: o poema é ato que altera quem escreve e quem se relaciona com ele. Como gesto de resistência, algumas poéticas abrem sulcos por onde a vida pode correr. Como gesto de insistência num mundo bárbaro, algumas poéticas sustentam o desejo de que a linguagem possa voltar a significar o real.

Assim, buscaremos, na rede de pesquisadores que este projeto quer instaurar, uma *poiesis* relativa à interculturalidade, ao bilinguismo, às múltiplas linguagens, em territórios fertilizados pela diversidade cultural. E a condição fundamental para a interculturalidade acontecer de fato no ensino é a perspectiva transdisciplinar. Por isso,

há compreensão de que urge desenvolver mais pesquisas que aprofundem tais conceitos. Um projeto de pesquisas em rede, voltado para os processos tradutórios, linguageiros, necessariamente se inclina à transdisciplinaridade, na medida em que a linguagem é uma noção muito mais ampla que a língua e o conhecimento se constitui a partir da alteridade. Sem atrito -- de corpos, de linguagens, de pensamentos -- não há conhecimento.

Não é , portanto, à especialização que visamos, mas à ampliação da comunidade textual. Se Babel é o mito bíblico da diversidade linguística, o Jacaré que se fez ponte é o mito dos povos da família linguística Pano, para explicar a tradução. Inclinando-se para a imagem da ponte, nossa proposta terá na leitura e na tradução os termos para essa transdisciplinaridade entre tradições e áreas do conhecimento, línguas e linguagens. A exemplo do já vivenciado no *Núcleo de Pesquisas Transdisciplinares Literaterras: escrita, leitura, traduções*, em que alguns dos pesquisadores aqui proponentes atuaram na UFMG, uniremos pesquisa, extensão e ensino, numa perspectiva transdisciplinar, para que diversos níveis de formação, diversas áreas do conhecimento e diversas culturas, em permanente fricção, produzam suas marcas textuais.

Uma parte da pesquisa em epistemologia da mecânica quântica e sua interlocução com a arte, desenvolvida pela professora Patricia Kauark Leite, dentro da Linha de Pesquisa Lógica, Ciência, Mente e Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFMG, pretende se vincular a esse projeto, desenvolvendo aqui um viés específico sobre a relação entre o pensamento selvagem e o pensamento científico.

Outra parte desta pesquisa procurará responder especificamente a uma questão, proposta pelo Laboratório de interculturalidade da UFAC (<http://labintercult.com.br/>), criados pela professora Maria Inês de Almeida: **Como nos instrumentalizar com os professores indígenas para que haja realmente um diálogo entre saberes tradicionais e científicos?** Nossa aposta reside, a princípio, na experimentação, no registro das manifestações orais, na documentação e na reflexão, através de pesquisas de campo, oficinas e seminários, como bases para a produção e a edição de tais textos/textualidades. Compõem também o Laboratório de Interculturalidade, que, embora esteja sediado na UFAC, é transdisciplinar e interinstitucional, as professoras Izabela Guimarães Leal, Beatriz de Almeida Matos e Marília Ferreira, da Universidade Federal do Pará (UFPA), respectivamente das áreas de tradução, antropologia e linguística. Assim, a inserção da UFPA na rede torna-se possível e desejável, uma vez que as referidas professoras já desenvolvem textualidades e projetos de ensino no âmbito do Laboratório.

Há ainda uma parte da proposta deste projeto que se relaciona diretamente às textualidades afro-brasileiras, e que vem sendo desenvolvida pelas professoras Lia Krucken (UFBA) e Cinara de Araújo (UFSB), no contexto das artes visuais e do poema expandido. A perspectiva transdisciplinar e a ideia de “movência”¹³ são as bases para a proposta de várias oficinas, em realização desde 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFBA. A elas gostaríamos de dar continuidade nesta colaboração.

Assim, para o período de 2020 a 2022, propomos uma série de oficinas relacionadas a investigar os traços afro-brasileiros nos processos de criação artística, em especial nas textualidades e trânsitos. Por meio de práticas da letra e da imagem, propomos também a “movência”: o deslocamento do corpo, o deslocamento do olhar, o inventar de novos caminhos, o trocar de águas. Como parte dos resultados dessas práticas, propomos a realização de exposições e mostras temporárias dos trabalhos dos participantes. As atividades, que preveem a participação de docentes e discentes das áreas de artes e literatura, propõem, além das oficinas, a realização de disciplinas a serem oferecidas junto ao PPGAV (“O artista em deslocamento: textualidades Afro-brasileiras”) e, em colaboração com Lucia Castello Branco, uma disciplina no PPLitCult (“Escrita em processos criativos: trânsitos e deslocamentos”), no primeiro semestre de 2020.

Para pensar trânsito e mobilidade em processos de criação de textualidades afro-brasileiras, buscaremos inspiração nos trabalhos de pesquisadores, escritores e artistas que abordam espacialidades, linguagens e práticas, a partir de perspectivas decoloniais. Achille Mbembe, em seu estudo sobre a África contemporânea destaca que “a história cultural do continente (africano) não pode ser compreendida fora do paradigma da viagem, da mobilidade e do deslocamento” (Mbembe, 2019, p. 233). Falar sobre essa “cultura de mobilidade”, como a nomeia o autor, significa “falar das misturas, dos amálgamas, das sobreposições – uma estética do entrelaçamento” (*ibidem*). O autor propõe pensar nas “formas inéditas de territorialidade e figuras inesperadas de localidade” (Mbembe, 2019, p. 178) que foram ocasionadas pela história de trânsitos e deslocamentos africanos no mundo, ao longo do século passado. Evidencia, ainda, que esses movimentos vêm provocando mudanças estruturais “que ocorrem segundo outras lógicas: as da

¹³ A definição de “movência” é proposta por Maria Gabriela Llansol: “As crianças, como, aliás, todos os seres humanos, não crescem: deslocam-se, de uma posição para a outra.” In: LLANSOL, 2019. P. 169.

dilatação, dos pontos de fuga, das escapadas (...)", e que, a partir daí, "outras formas de montagem da vida" têm surgido como maneira de ser no mundo (Mbembe, 2019, p. 208).

É esse ponto de sobreimpressões de culturas, línguas, lugares e histórias que nos interessa. Sobre a produção de conhecimento em processos de cruzamento, podemos citar Leda Maria Martins, com seu livro *Afrografias da memória*. A autora aponta a encruzilhada como "locus tangencial e instância simbólica e metonímica" (Martins, 1997, p. 28), a partir da qual se processam diversas elaborações discursivas, intertextuais e interculturais:

"O termo encruzilhada, utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos." (Martins, 1997, p. 28)

Buscar esses lugares de cruzamento, por meio de práticas da letra e da imagem, é um dos propósitos da colaboração proposta junto ao PPGAV. Nas oficinas transdisciplinares, as técnicas propostas são sobreimpressão e transposição¹⁴. As oficinas serão realizadas na UFBA e também junto à Casa do Benin e ao Museu Afrobrasileiro, em Salvador, com a proposta de estimular trocas entre diversos grupos.

Vários pesquisadores vêm sustentando a importância de projetos pedagógicos inovadores, e não poderíamos deixar de citar Frantz Fanon, com a obra *Pele negra, máscara branca*, publicada originalmente em 1952, e Bell Hooks, com *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de 1994. São estes pensadores, dentre outros, que vêm inspirando artistas contemporâneos a buscar novas linguagens artísticas – como propõe a artista Grada Kilomba, ao criar interseções entre "leitura, oralidade e escrita, entre o corpo a ação e a imagem", na construção de discursos contra-hegemônicos (Grosso, 2017, p. 29). A autora reforça que é preciso pensar "um novo modelo de produção e circulação da cultura e da arte, um modelo orgânico, mutável e dinâmico, que se adapte à condição itinerante e migratória das práticas artísticas atuais".

¹⁴ Transposição ou tradução inersemiótica, segundo Jakobson (1975, p. 64), é uma "interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais". Consiste, portanto, na passagem "de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, dança, cinema ou pintura" (Jakobson, 1975, p. 65).

A esta proposta, podemos acrescentar, em lugar da ideia de “modelo”, a criação de novos modos e métodos¹⁵.

Numa direção também transdisciplinar e em constante movência, desenvolve-se, já há alguns anos, o trabalho da professora de Cinara de Araújo, que atua no campo das artes, na UFSB, trazendo o poema e a poesia expandida, em deslocamento, para esse campo. Atuante no trabalho das práticas da letra com os pacientes psicóticos, no Instituto Raul Soares, de Belo Horizonte, ao qual esteve ligada durante mais de cinco anos, através do Coletivo A4¹⁶, e ainda dos laboratórios de oficinas de texto e de edição de livros indígenas, no núcleo de pesquisas “Literaterras”, do qual foi também vice-coordenadora, a professora desenvolve, na Universidade do Sul da Bahia, em Porto Seguro, oficinas de escrita e imagem, que se deslocam também para outras comunidades, como a de Vale Verde, em busca de outras localidades, outras textualidades e outras sobreimpressões.

O que se objetiva, com esse trabalho, é sobretudo sistematizar um método constituído pelos modos de incorporação da experiência biográfica de sujeitos e/ou de coletividades, em práticas de grafias e textualidade expandidas, na confecção de objetos poéticos ou trabalhos poéticos na comunidade e em ateliê coletivo. Assim, os alunos e a professora se deslocam para comunidades periféricas e ali compõem, com alguns habitantes dessa comunidade, os chamados “objetos poéticos”, num ateliê coletivo e em constante deslocamento.

Propõe-se, neste projeto, que essa experiência do ateliê coletivo e em movência possa se deslocar até comunidades da periferia de Salvador, transpondo, para o contexto da UFBA e das comunidades locais, o trabalho de tradução da poesia expandida. Como caminho metodológico, além da práxis do poema no ateliê, seguimos os passos já traçados pela professora com a elaboração de Cadernos de Criação (individuais e coletivos). Esses cadernos reúnem apontamentos referentes a processos artísticos, roteiros e notações teóricas que, compilados, funcionam como registro da experiência poética realizada, de modo a permitir a reprodutibilidade dessa experiência como prática de pesquisa-ensino-

¹⁵ Sobre esse aspecto, gostaríamos de destacar o Fórum Negro das Artes, uma iniciativa proposta por docentes e discentes, que vêm se ampliando a cada ano, desde 2017, e envolve os cursos de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, com foco na produção de conhecimento interdisciplinar.

¹⁶ O Coletivo A4, composto por Cinara de Araújo, Wilson Avelar, Paulo de Andrade e Cynthia Barra foi o primeiro a levar adiante as práticas da letra, iniciadas por Lucia Castello Branco, no Instituto Raul Soares, de Belo Horizonte, na década de 90. Como produto desse trabalho, fizeram exposição e um CD ROM de nome “Livro, tempo, página, parede”, onde se registram muitas dessas práticas.

extensão no campo das artes, e como memória material de poéticas da região para a qual os grupos de pesquisa (reunindo professores e alunos) se deslocam. (Araújo, 2019)

Por fim, não poderíamos deixar de incluir as pesquisas no campo do poema e da tradução, desenvolvidas sobretudo pelas práticas da letra com pacientes psicóticos, introduzidas pela professora Lucia Castello Branco, em 1991, e desdobradas por alguns de seus orientandos, ao longo dos anos, dentre os quais a professora Janaína de Paula, hoje atuando na Universidade Federal de Ouro Preto. A proposta atual dessas pesquisas incorpora diretamente a tradução como método das práticas da letra, mesmo para aqueles que não possuem o domínio da língua estrangeira. A aposta é, antes de mais nada, no transporte – que aqui traduzimos oportunamente por “movência” — e em sua capacidade de funcionar como estabilização, oferecendo-lhes um “chão de letras”¹⁷ (Branco, 2011) razoavelmente sólido. Como experiência do absolutamente outro, a loucura nos interpela e nos faz avançar em novas epistemologias, sobretudo em pesquisas que têm na “coisa literária” um de seus eixos fundamentais.¹⁸

Objetivos

Gerais:

- a) Criar uma rede interinstitucional de pesquisadores em torno de práticas da letra, na escrita, no ensino, nas traduções e nas transposições para o campo das artes;
- b) Acolher estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas para desenvolverem pesquisas em uma perspectiva transdisciplinar, no âmbito de novas epistemologias dos saberes interculturais, ampliando as possibilidades de compreensão das relações entre mito, ciência e poesia;
- c) Disseminar uma práxis inovadora, que tem se mostrado fecunda no âmbito dos estudos em Literatura Comparada e Teoria da Literatura, na Saúde Mental e na Psicanálise: a prática da letra.

¹⁷ BRANCO, Lucia Castello. *Chão de letras: as literaturas e a experiência da escrita*. BH: Editora UFMG, 2011.

¹⁸ Remetemos, aqui, ao atual projeto de produtividade em pesquisa da professora Lucia Castello Branco, intitulado “Deslocamentos da ‘coisa literária’: a tradução entre a literatura e a psicanálise”(2018-2022 – Pesquisadora 1C do CNPq).

Específicos:

- a) Realizar oficinas de leitura, escrita e tradução interlingual e intersemiótica;
- b) Criar e realizar projetos editoriais;
- c) Traduzir, em termos teóricos, a partir do escopo da Teoria da literatura e da Psicanálise, aquilo que acontece no âmbito da experiência de escrita com sujeitos psicóticos, usuários da rede e participantes das práticas da letra nos diversos lugares em que ela acontece, avaliando, inclusive, os efeitos;
- d) Criar um grupo de pesquisa em rede, inscrito no CNPq, com o nome de “Tradução e Psicanálise”, reunindo professores deste projeto e ainda de outras universidades federais brasileiras, além de alunos e psicanalistas envolvidos com a tradução;
- e) Contribuir para a formação de educadores sócio-ambientais indígenas;
- f) Apoiar a formação de pesquisadores e de tradutores indígenas;
- g) Realizar, no contexto da UFOP e das cidades de Ouro Preto e Mariana, o seminário “Poéticas da resistência/Políticas da insurreição”, com a presença de alguns pesquisadores vinculados a este projeto de cooperação, tendo como eixo do encontro a ideia da "sobrevivência" das línguas e da literatura nos lugares da sua prática: a escrita, a tradução, o pensamento e o ensino;
- h) Realizar oficinas transdisciplinares e mostras de processos de criação poética, como foco nas textualidades afrobrasileiras, no contexto da UFBA, em Salvador, dentro e fora do contexto universitário, de maneira a estimular o vínculo, às vezes um pouco longínquo, da universidade com a cidade.
- i) Realizar oficinas e mostras em que se possam reconhecer traços afro-indígenas, armazenamentos histórico-culturais singulares, pequenas dicções e marcas estéticas próprias do lugar, dos sujeitos e das comunidade envolvidas na experiência.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Inês e QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz. As edições da narrativa oral no Brasil*. BH: Autêntica/FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Maria Inês de. *Experiência literária e 'estética orgânica' em comunidades indígenas*. Projeto de pós-doutorado. RJ: PPGAV-Museu Nacional, 2006.

ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. BH: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês de. Formação Intercultural de Educadores Indígenas na área de Língua Arte e Literatura na UFMG. In: Daniel Mato. (Org.). *Educacion Superior, colaboracion intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir - Experiencias en America Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês de. Experiência literária em terra indígena, In *Textos do Brasil*, v. 19. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012.

ALMEIDA, Maria Inês de. (Ed. e org.). *Samaúma - Edição comemorativa dos 20 anos da categoria dos Agentes Agrofloretais Indígenas*. Ano 1. N. 1. Rio Branco, AMAAIAC, 2017.

ALMEIDA, Maria Inês de. Indigenous and juvenile: when books from villages arrive at bookstores. In Stephens, John et alii (org.). *The Routledge Companion to International Children's Literature*. Londres: Routledge – Taylor and Francis Group, 2017.

ALMEIDA, Maria Inês de. Nesse lugar. In: ALMEIDA, Maria Inês (org.). *Caderno textuante*. I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena. Acre: Aldeia Morada Nova, 2019. [Prefácio]

ARAÚJO, Cinara de, BRANCO, Lucia Castello. *Livro do método*. BH: Cas'a Edições, 2019.

ARAÚJO, Cinara de. *Biografia como método: a escrita da fuga em Maria Gabriela Llansol*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. (Tese, Doutorado em Literatura Comparada)

ARAÚJO, Cinara de. *Tinha medo de ver, num mesmo olhar, um trem e um passarinho: a escrita íntima em Maura Lopes Cançado*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. (Dissertação em Literatura Brasileira)

BARTHES, Roland. *Aula*. SP: Cultrix, s.d.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. BH: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. *A tarefa do tradutor: quatro traduções para o português*. BH: FALE/UFMG, 2008. [Cadernos Viva Voz, org. Lucia Castello Branco].

- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. SP: Martins Fontes, 2009.
- BRANCO, Lucia Castello. *Coisa de louco*. BH: Mazza Edições, 1998.
- BRANCO, Lucia Castello. *Chão de letras: as literaturas e a experiência da escrita*. BH: Editora UFMG, 2011.
- BRANCO, Lucia Castello. *Deslocamentos da 'coisa literária': a tradução entre a literatura e a psicanálise*. Brasília: CNPq, 2018-2022. [Projeto de Produtividade em Pesquisa, em andamento]
- BRANCO, Lucia Castello. *Os invios caminhos: escrever, ler, psicanalisar*. BH: Cas'a Edições, 2019.
- CAMPOS, Augusto de. 'Intradução: Salamandra de Gôngora', por Augusto de Campos, em 03/01/2012. Disponível em: <http://www.musarara.com.br/intraducao-salamandra-de-gongora>. Acessado em 12 jan 2020.
- COSSA, Dulcídio; KRUCKEN, Lia. Abrir caminhos pelo texto: a experiência do corpo e as textualidades Afrobrasileiras. In: Livro do II Seminário Regional de Ensino e Educação Etnico-Raciais – *Aquilombar-se: Desafios e Perspectivas de Resistência no Sul da Bahia*. Itabuna: Editora Oya, 2019.
- DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. SP: Estação Liberdade, 2003.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscara branca*. RJ: Fator, 1983.
- FELMAN, Shoshana. *Shoshana Felman e a coisa literária: escrita, loucura, psicanálise*. [BH: Editora UFMG. No prelo. Trad. Lucia Castello Branco]
- FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. O ego, o id e outros trabalhos. 1923-1925. V. 19. RJ: Imago, 1976.
- GROSSO, Inês. Quiet as it's kept (or not). In: KILOMBA, Grada. *Secrets to tell*. Lisboa: MAAT, 2017.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. SP: WMF Martins Fontes, 2013.
- KAUARK-LEITE, Patricia. Às margens do filme "Nom à la mer", de Safaa Fathy. *Revista da UFMG*, v.22, n.1.2, 2015.
- KAUARK-LEITE, Patricia. *Théorie quantique et philosophie transcendantale: dialogues possibles*. Paris: Hermann, 2012.
- KAUARK-LEITE Patricia. Partícula - seu duplo - seu contexto: interfaces entre a teoria quântica e a escrita poética llansoliana. In M. I. ALMEIDA (ed.). *Da Cópia ao Canto: Seminário na Serra do Cipó*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG/Edições Cipó Voador, 2009.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, 1962.

- KRUCKEN, L. Das coisas que você pode ler com o corpo. In: Cavalcante Jr., Francisco. *Leveza e escrita experimental*. Fortaleza: Coletivo Insopitáveis, 2019.
- KRUCKEN, Lia; BRITTO, Ludmila. Insurgências, Resistências e re-existências: modos de resistir e reinventar relações. *Revista Miolo*, UFBA, v.2, dez/2019, pp. 75-81.
- LACAN, Jacques. *Seminário 15. O ato analítico* (1967-1968). [Inédito]
- LACAN, Jacques. *Outros escritos*. RJ: Zahar, 2003. P. 198-205: Homenagem a Marguerite Duras pelo *Arrebatamento de Lol V Stein*.
- LACAN, Jacques. *Outros escritos*. RJ: Zahar, 2003. P. 15-25: Litteraterra.
- LACAN, Jacques. *Meu ensino*. RJ: Zahar, 2006.
- LACAN, Jacques. *Estou falando com as paredes*. RJ: Zahar, 2011.
- LAGROU, Els. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica* (Kaxinawá, Acre). RJ: Topbooks, 2007.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale deux*. Paris: Plon, 1973.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Pensée mythique et pensée scientifique. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Nous sommes tous des cannibals*, Paris: Editions du Seuil, 2013.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Causa amante*. Lisboa: Afrontamento, 1984.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Um falcão no punho*. Lisboa: Rolim, 1985.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Lisboaleipzig I: o encontro inesperado do diverso*. Lisboa: Rolim, 1994. P. 116-123: Para que o romance não morra.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *O começo de um livro é precioso*. Lisboa: Relógio D'Água, 2003.
- LLANSOL, Maria Gabriela. Dizer com o Lugar 1 de O Livro das Comunidades. In: LLANSOL et al. *À beira do rio da escrita*. Lisboa-Sintra: GELL – Grupo de Estudos Llansolianos, 2004. p.12-26. (Jade – Cadernos Llansolianos 1.)
- LLANSOL, Maria Gabriela. *O caderno do exílio*. VII Jornadas Llansolianas de Sintra. Sintra: Espaço Llansol, 2015.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Carta a Eduardo Prado Coelho*. BH: Coletivo Ourisso, 2018. S.p.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Caderno das Escolas*. Lisboa: Espaço Llansol, 2019. [Caderno 2.08. P 18-9.]

LLANSOL, Maria Gabriela, JOAQUIM, Augusto. *A escola dos contra-grupos: uma nova geografia pedagógica e social*. Lisboa: Espaço Llansol/Mariposa Azul, 2019.

LOPES, Silvina Rodrigues. *A legitimação da literatura*. Lisboa: Cosmos, 1994.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. SP: Perspectiva; BH: Mazza Edições, 1997.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Vozes, 2019.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. SP: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. P. 60.

PAULA, Janaína de . *Tradução e transposição no campo da pulsão de morte*. SP: AnnaBlume, 2012.

SANTOS, Roberto Figueira. *Vidas paralelas: 1894-1962*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2008, P. 73-99: Edgard: a reitoria da universidade – 1946 a 1961.

STEINER, George. *Después de Babel*. Aspectos del lenguaje y la traducción. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. SP: Cosac & Naify, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. SP: Cosac & Naify, 2002.