

Ensino de literatura afro-americana no curso de Letras: uma análise dialógica de *Still I rise* de Maya Angelou

Orison Marden Bandeira de Melo Júnior*
Josiene de Melo Silva**

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de contribuir para as discussões sobre o ensino de literatura e, em especial, o ensino de literatura afro-americana. Para tal, por meio da assunção da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como viés teórico para a análise de textos literários e para o ensino de literatura em língua inglesa, buscamos mostrar as implicações práticas desse posicionamento teórico-metodológico, a saber: (i) o estudo a partir do texto literário, que busca difusão social; (ii) o estudo do texto literário em seu original em inglês e (iii) o diálogo entre os elementos verbais e extraverbais, exigindo uma mobilização de grande material. Por meio da análise do poema *Still I rise*, de Maya Angelou, percebemos que não só a analista articulou os elementos internos e externos do texto, em constante diálogo, como também apropriou-se da própria teoria, permitindo uma análise fluida do poema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Análise dialógica do discurso; Literatura afro-americana; Curso de Letras

ABSTRACT

This article aimed to contribute to the ongoing discussion on the teaching of literature and, especially, of African-American literature. In order to do that, based on the Dialogical Discourse Analysis (DDA) as the means to analyze literary texts and to teach literature written in English, we tried to show the implications of this theoretical-methodological stand, namely, (i) the study of literature from the literary text, which strives for social breadth, (ii) the study of the literary text in its original language, and (iii) the dialogue between verbal and extraverbal elements, which mobilizes a huge amount of material. Based on the analysis of the poem *Still I rise* by Maya Angelou, we were able to notice that not only did the analyst articulate the internal and external elements of the text in a constant dialogue, but she also embodied the theory, allowing her to do a spontaneous analysis of the poem.

KEYWORDS: Literature teaching; Dialogic discourse analysis; African-American literature; Undergraduate program in Languages

* Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, na Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG; junori36@uol.com.br

** Aluna do Curso de Letras da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; jomelo859@gmail.com

Introdução

A literatura em língua inglesa nos cursos de Letras é parte integrante da sua matriz curricular nas licenciaturas em inglês ou em português/inglês. Um exemplo é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Letras: Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2012) da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Segundo o documento, as disciplinas de literatura em língua inglesa encontram-se no eixo Fundamentos e Aprofundamentos em Estudos Literários, o que inclui as disciplinas de literatura em língua portuguesa e em língua inglesa. No perfil do egresso, lê-se que se é esperado desse aluno o domínio ativo e crítico de um “repertório representativo da literatura brasileira, literatura portuguesa, literatura americana e literatura inglesa” (2012, p. 26). Apesar da exclusão de outras literaturas de língua inglesa, fica claro a preocupação do documento quanto à formação do aluno de Letras no que tange à literatura nessa língua estrangeira. É objetivo específico desse curso “formar professores de Literatura com desempenho em Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Inglesa, Literatura Americana e Letramento Literário” (2012, p. 18).

Essa preocupação, claro, está embasada e advém do documento-guia dos cursos de Letras, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que é a combinação dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001. Apesar de esses pareceres terem sido estabelecidos como as DCN de Letras pela Resolução CNE/CES 18/2002, o Parecer que nos interessa nesse momento é o CNE/CES 492/2001, que trata das competências e habilidades do egresso de Letras.

Segundo as DCN, o egresso de Letras precisa dominar o uso da língua em seu aspecto estrutural, funcional e cultural, sabendo refletir criticamente sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos e literários. Para obter esse perfil, ele precisa desenvolver competências e habilidades durante a sua formação acadêmica que envolvem o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, em contextos orais e escritos bem como na recepção e produção de textos. Ademais, ele deve ter uma concepção de língua que extrapole os limites puramente estruturais, percebendo-a “como um fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001, p. 30). Por fim, precisa ter uma visão crítica de

diferentes perspectivas teóricas ligadas aos estudos linguísticos e literários, pois elas fundamentam a sua formação profissional.

Entretanto, como diretrizes, as DCN não consideram os diversos contextos em que os cursos de Letras são criados no Brasil nem tampouco como se dá a implementação das matrizes curriculares desses cursos. Isso é possível constatar por meio de uma rápida análise das matrizes curriculares dos Cursos de Letras das universidades brasileiras. Sobre isso, Vera Menezes de Oliveira Paiva, em *O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras* (2005), ao fazer um estudo histórico dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, chega a algumas conclusões pertinentes à nossa discussão. Para ela, os cursos de licenciatura, sobretudo os que são de licenciatura dupla, terminam por privilegiar os conteúdos voltados à língua portuguesa, ficando os conteúdos voltados à língua estrangeira relegados a um pequeno espaço na matriz curricular. Segundo Paiva (2005), as literaturas em língua estrangeira ficam, em geral, limitadas a duas disciplinas de 30 ou de 60 horas.

Somada a esse fato – de que não há uma equidade de carga horária conferidas às disciplinas relacionadas à língua materna (LM) e à língua estrangeira (LE) e suas literaturas (PAIVA, 2005) – está a realidade de que muitos alunos de Licenciatura em Letras Português/Inglês iniciam o curso de habilitação dupla com conhecimento mínimo da língua inglesa. Isso, obviamente, trará consequências graves quando fizerem disciplinas de literatura em língua inglesa. Uma abordagem de ensino de literatura em língua inglesa foi apresentada como pesquisa de doutorado de Melo Jr. (2014), cuja tese foi intitulada *Análise de texto literário em Língua Inglesa no curso de Letras: uma perspectiva dialógico-pragmática*. Nessa pesquisa, buscou-se, por meio da Pragmática e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), em cooperação, auxiliar alunos com conhecimento limitado da língua inglesa a melhor analisar obras literárias em seus textos originais.

O objetivo deste artigo, no entanto, é discutir o ensino da literatura afro-americana no curso de Letras a partir do aporte teórico da Análise Dialógica do Discurso, buscando apresentar as implicações da assunção dessa perspectiva no ensino de literatura em língua inglesa. A discussão parte, dessa forma, do que foi apresentado na tese (MELO JR., 2014), mas toma um contorno mais específico, tendo em vista que enfatizaremos o ensino de literatura afro-americana por meio de uma disciplina optativa

oferecida aos alunos de graduação em Letras da UAG/UFRPE a partir do aporte teórico da ADD.

Para cumprir o objetivo proposto, então, em primeiro lugar, visitaremos alguns conceitos desta perspectiva teórico-metodológica pertinentes a este trabalho. Feito isso, mostraremos como se deu a criação e o desenvolvimento da disciplina optativa em literatura afro-americana para, por fim, apresentarmos uma análise do poema *Still I Rise* da autora afro-americana Maya Angelou (2001) feita por Josiene Silva, aluna de graduação matriculada nessa disciplina optativa.

1 ADD e as implicações ao ensino de literatura afro-americana

Gostaríamos de iniciar esta seção apontando para o fato de que, ao mencionarmos o ensino de literatura em Língua Inglesa e as limitações linguísticas dos alunos de Letras, indicamos o campo primeiro da nossa reflexão: a Literatura. Há vários trabalhos de pesquisa em que a literatura é utilizada como meio para se ensinar a Língua Inglesa. Como exemplo, encontram-se as obras *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*, de Gillian Lazar (1993), *Language through literature*, de Susan Bassnett e Peter Grundy (1995), e *Ensino de Língua Inglesa através do texto literário*, de Laura P.Z. Izarra e Michela R. di Candia (2007). Entretanto, esse caminho teórico-metodológico não é o nosso direcionamento: é exatamente o seu oposto, tendo em vista que o que buscamos aqui é o ensino de Literatura em Língua Inglesa e, para tal, a necessidade de os alunos analistas de textos literários escritos em inglês (no caso deste trabalho, da literatura afro-americana) conhecerem o material usado pelo escritor, ou seja, a língua inglesa.

Essa relação entre língua e literatura tem sido objeto de estudo de Beth Brait, que, a partir da obra do Círculo de Bakhtin, apresenta elementos de confluência entre essas duas “instâncias de expressão e conhecimento”, buscando demonstrar “o quanto que a interface entre essas duas áreas do conhecimento pode iluminar cada uma delas, sem arranhar identidades” (2003, p. 13). Para Brait, em *Literatura e outras linguagens* (2010), ainda, não entender a articulação que Bakhtin e o Círculo fazem entre literatura e língua é não entender a própria percepção dialógica da linguagem e, conseqüentemente, os pilares dos estudos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev. Nessa

mesma obra, a autora afirma que, apesar do fato de que “línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata” (2010, p. 15), muitas vezes é operada uma dicotomia entre língua e literatura, entre estudos linguísticos e estudos literários que dissimulam a natureza incontestável dessa confluência. É exatamente por essa razão que Brait (2010) explora três artigos de Volochínov pouco conhecidos no Brasil, a saber *Que é linguagem*, *A construção da enunciação* e *A palavra e suas funções sociais*¹, para apresentar como o autor russo, em obras que, em uma análise superficial, seriam classificadas como pertencentes aos estudos linguísticos, usa a literatura como elemento importante da sua reflexão.

A partir dessas ponderações iniciais e com base nelas, gostaríamos de trazer duas reflexões que envolvem o pensamento bakhtiniano e que nos interessam neste estudo: a relação da literatura com a língua e a relação da literatura com os elementos extraliterários.

Bakhtin, em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (2003a), afirma que “a compreensão de uma obra [literária] em uma língua bem conhecida (ainda que seja a materna) sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como sistema” (p. 316). Para entendermos essa afirmação, precisamos partir do conhecimento de que os membros do Círculo, fugindo à dicotomia língua/linguagem literária e língua/linguagem cotidiana defendida por formalistas russos, como Eikhenbaum, em *A teoria do “método formal”* (1976), entendem que “a linguagem poética adquire características poéticas apenas em uma construção poética concreta. Essas características não pertencem à língua na sua qualidade linguística, mas justamente à construção, seja ela qual for” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 142). Diante disso, declara que um enunciado cotidiano mais elementar pode, sob determinadas circunstâncias, ser percebido como um enunciado poético a partir da sua relação com um contexto e com um tema ou com outros elementos, tendo em vista que os elementos linguísticos são indiferentes à verdade cognitiva ou à beleza poética.

Esse pensamento é corroborado por Bakhtin, em *O discurso do romance* (2014). Para ele, o plurilinguismo da vida, com seus “dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de

¹ Esses artigos encontram-se na obra *A construção da enunciação e outros ensaios*, organizado por João Wanderley Geraldi (2013).

certos dias e certas horas” (p. 74), é organizado pelo romancista, permitindo que os temas, o mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo sejam orquestrados na obra romanesca. Dessa forma, os discursos (do autor, dos narradores, das personagens) e os gêneros intercalados são unidades composicionais que, com a ajuda do plurilinguismo, penetram o mundo do romance. Cada uma dessas unidades, adiciona Bakhtin (2014), permite uma multiplicidade de vozes sociais e uma variedade de ligações e inter-relações dialogizadas em diferentes graus.

A fim de melhor explicitar esse plurilinguismo da obra literária, o autor russo utiliza-se de dois conceitos da física para mostrar o funcionamento da língua, a saber as forças centrípetas e centrífugas. As forças centrípetas, para Bakhtin (2014), são responsáveis pela unificação e centralização das ideologias verbais, resultantes dos processos de centralização social, política e cultural, enquanto as centrífugas, que caminham ao lado das centrípetas, são responsáveis pelos processos de desunificação e descentralização da língua.

O romancista, para o filósofo russo, é aquele que acolhe falas e linguagens da vida literária e extraliterária em sua obra: ele não higieniza o seu discurso das intenções e tons dos discursos de outrem; ele não destrói o plurilinguismo social; pelo contrário, “ele utiliza-se de discursos já povoados pelas intenções sociais de outrem, obrigando-os a servir às suas novas intenções” (BAKHTIN, 2014, p. 105). É por essa razão que a estilística adequada para o romance é a estilística sociológica, tendo em vista que “a dialogização interna do discurso romanesco exige a revelação do contexto social concreto” (p. 106). Esse contexto social concreto, para Bakhtin (2014), é o que determina a estrutura estilística, a ‘forma’ e o ‘conteúdo’ do romance. É imperiosa a lembrança de que, para o autor, essa determinação não é de fora para dentro, mas de dentro para fora, “pois o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam eles de ‘conteúdo’ ou de ‘forma’” (p. 106).

Esse pensamento nos leva, então, ao nosso segundo elemento de reflexão e, para tal – apesar de podermos apontar a relação entre os elementos literários e extraliterários em várias obras do Círculo, ater-nos-emos, a princípio, ao artigo *Discourse in life and discourse in poetry: questions of sociological poetics* (VOLOSHINOV, 1983). Nele, o autor declara que a situação extraverbal não é, de forma alguma, uma causa externa do enunciado (literário ou não). Por ela não ser uma forma mecânica, ela não determina o

elemento literário de fora. Pelo contrário, ela se integra ao próprio enunciado como uma parte constitutiva da sua estrutura. Ele adiciona que *a vida*, não afetando o enunciado de fora, permeia-o de dentro, enquanto unidade. Por essa razão, para Brait, em *Perspectiva dialógica* (2012), o texto (literário ou não) só pode ser visto como um enunciado singular, constituído de dois polos: o elemento repetível, no campo da sua materialidade, e o não repetível, no campo do discurso, das relações dialógicas.

Diante disso, Voloshinov (1983) estabelece uma *metodologia* de análise da obra literária, que chama de análise sociológica. Para ele, esse tipo de análise só é possível se o ponto de partida for o texto, a obra literária em sua materialidade. Entretanto, ela não se confinará a essa materialidade, uma vez que o leitor/analista é levado para além das fronteiras do verbal. Essa *metodologia* só é entendida a partir da análise de conceitos, tais como palavra, enunciado, texto, conforme apresentados pelo Círculo de Bakhtin, tendo em vista que todos eles partem da compreensão do signo como ideológico e, da palavra, como neutra; ou seja, segundo Bakhtin/Volochinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), a palavra é aquela que “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (p.37) e está “*sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (p. 99, grifos do autor).

Portanto, uma análise literária sob essa perspectiva não descarta os elementos linguísticos do texto. Pelo contrário, para Bakhtin, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010), deve-se, inclusive, aplicar os resultados das análises puramente materiais. Entretanto, a análise da extramaterialidade é feita no campo da Metalinguística (ou Translinguística), ou seja, de um “estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2010, p. 207).

Diante disso, a compreensão de um texto literário (ou não literário) é definida por Bakhtin, em *Metodologia das ciências humanas* (2003b), como um processo em que se fundem quatro atos particulares. É importante a menção de que esse desmembramento é feito por questões metodológicas, já que o autor afirma que esses atos se fundem “indissolúvelmente em um processo único de compreensão” (p. 398). Eles são: (1) a percepção fisiológica do signo; (2) o reconhecimento do signo (conhecido ou desconhecido), levando à compreensão do seu significado; (3) a

compreensão do seu sentido (o significado em dado contexto), e (4) a compreensão ativo-dialógica. Bakhtin (2003b) adiciona que “a compreensão é sempre dialógica” (p. 316), já que a relação com o sentido é também dialógica. Diante disso, a compreensão é caracterizada pela responsividade e, subsequentemente, pelo juízo de valor. Como o texto (enunciado concreto) é uma unidade de comunicação discursiva, o seu sentido (e não o seu significado apenas) está relacionado a valor (verdade, beleza etc.), o que requer responsividade da compreensão. Para o autor, em *Os gêneros do discurso* (2003c), essa é uma posição responsiva ativa em relação ao texto: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (p. 271).

É possível, então, compreendermos o porquê da declaração de Bakhtin (2003a) de que a compreensão de uma obra literária enriquece o próprio conhecimento da língua usada como material para a construção artística. Como vimos, esse pensamento está presente tanto no “processo de compreensão” de Bakhtin (2003b), já que, para o analista compreender o texto literário inevitavelmente precisará conhecer a sua materialidade no nível do significado, quanto na “metodologia” apresentada por Voloshinov (1983), ao afirmar que a análise literária parte do texto, da materialidade, pretendendo, como diz Bakhtin (2014), certa difusão social.

A fim de terminar essa seção, faz-se necessário, então, explicitar as implicações desse tipo de perspectiva ao ensino da literatura afro-americana em um curso de Letras. Em primeiro lugar, se a análise literária parte da sua materialidade, é necessário que o centro do trabalho com a literatura seja o texto literário. Isso pode até parecer óbvio, mas se o ensino de literatura parte, por exemplo, de um viés sócio-determinista, segundo Bonet, em *Crítica literária* (1969), “a valorização estética é negócio secundário, e se fosse possível, prescindiria dela” (p. 95).

A segunda implicação da assunção desta teoria no ensino de literatura afro-americana está relacionada com o uso das obras em seu original em inglês. Se as palavras, como signo ideológico, são carregadas de conteúdo ideológico ou vivencial (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), a análise da materialidade da obra literária não deve ser feita a partir de suas traduções, uma vez que a própria ideia de fidelidade objetiva da tradução não condiz com a perspectiva teórica aqui assumida, tendo em vista que ela descarta o sujeito tradutor, aquele cuja interpretação e subsequente tradução é

refratada a partir de vários elementos, como os apontados por Arrojo, em *Oficina de tradução: a teoria na prática* (1986): o tradutor não será fiel ao texto ‘original’, mas àquilo que ele considera ser o texto original, ou seja, à sua interpretação; além disso, para a autora, ele será fiel à sua própria concepção de tradução, que o guiará em todo o percurso tradutório, bem como à própria concepção de texto da comunidade interpretativa a que pertence.

A terceira e última implicação refere-se ao fato de que, como apontado por Bakhtin (2014) e Voloshinov (1983), inevitavelmente, o estudo dessa materialidade demanda que o contexto social concreto (extraliterário) seja revelado. Bakhtin explica, em *Apontamentos de 1970-1971* (2003d), que a primeira tarefa do analista é compreender uma obra como a compreendeu o seu autor para, depois, distanciar-se temporal e culturalmente dela. O autor russo reconhece que isso “costuma exigir a mobilização de um imenso material” (p. 381). Para Bakhtin, em *Os estudos literários hoje* (2003e), esse distanciamento “é a alavanca mais poderosa da compreensão” (p. 366). Diante disso, para o autor, “se não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade” (p. 362). Esse fechamento, para Bakhtin (2003e), elimina a vida histórica das obras, tendo em vista que as obras vivem no que o autor chamou de *grande tempo*. É esse, portanto, o desafio do professor que trabalha a literatura afro-americana com seus alunos: em um processo dialógico entre obra e contexto social, auxiliar os alunos na análise de obras literárias em seus originais em inglês, ajudando-os a conhecer todo o contexto social e histórico do negro americano, desde o período da escravidão, passando pelo período pós-abolição, mas de segregação legalizada, chamada de *Jim Crowism*, e pelo período dos movimentos civis que buscaram a quebra dessa segregação *de jure* até a nossa atualidade.

Com base, portanto, nessas implicações, na próxima seção, mostraremos como se deu a criação da disciplina optativa Literatura Afro-Americana para, então, apresentarmos a análise feita por Josiene Silva, aluna de graduação matriculada nessa disciplina, do poema *Still I rise* de Maya Angelou (2001), a partir desse aporte teórico.

2 Literatura Afro-americana na sala de aula do curso de Letras

No primeiro semestre de 2014, foi oferecida a disciplina optativa Literatura Afro-Americana no curso de Letras da UAG/UFRPE. Essa disciplina, criada para compor o rol das disciplinas optativas do curso, teve como objetivo levar os alunos a ter uma visão panorâmica da literatura afro-americana desde a literatura biográfica do período da escravidão às obras contemporâneas. Foram contemplados, também, nas discussões, a segregação *de jure* (*Jim Crowism*) e o seu impacto na produção e na recepção literária afro-americana. Por fim, trabalharam-se obras em que se buscava a construção de uma identidade literária afro-americana.

O conteúdo do semestre foi, então, dividido em três unidades temáticas: em busca da liberdade, desafios e mudanças e construção de uma nova identidade. Na primeira unidade, foram trabalhados excertos das obras *Narrative of Sojourner Truth* (1997) e *Narrative of the life of Frederick Douglas, an American slave* (2005), alguns poemas de Phillis Wheatley (2005) e o conto *Poetry and politics*, de Charles Johnson (2009). Na segunda unidade, foram trabalhados dois contos: *The doll*, de Charles Chesnutt (1998), e *Color on the brain*, de Langston Hughes (2002). Na terceira e última unidade temática, os alunos trabalharam os contos *The outing*, de James Baldwin (1965); *Recitatif*, de Toni Morrison (2006); *Everyday use*, de Alice Walker (2001), e o poema *Still I rise*, de Maya Angelou (2001). É importante fazer ainda duas observações: (1) os aspectos extraverbais relacionados à história do negro americano foram contemplados por meio de vídeos [e.g. *Slavery and the making of America*, da Ambrose DVD (2005)] e de leituras, como excertos da dissertação de mestrado de Melo Jr (2007), intitulada *Paralelo entre O Mulato de Aluizio de Azevedo e The House behind the Cedars de Charles Chestnutt: preconceitos e contradições*², em especial as seções voltadas à questão da linha de cor e ao *Jim Crowism*.

Em termos dos conceitos da ADD, os alunos tiveram contato “formal” (além da constante menção feita pelo professor ao aporte teórico do Círculo em sala de aula) por meio de dois trabalhos. No primeiro, os alunos teriam de apresentar o conceito de enunciado e historicidade do discurso a partir do capítulo *Enunciação e comunicação* (FIORIN, 2012) e os conceitos de significação e tema a partir do capítulo *Significação e tema* (CEREJA, 2010). A partir do entendimento desses conceitos, precisariam apontar as aproximações teóricas entre os textos e analisar os poemas *On being brought from*

² Essa dissertação de mestrado foi transformada em livro e publicada pela Editora Universitária da UFPE com o título *Literatura e racismo: uma análise intercultural* (2013).

Africa to America e *Isaiah lxiii.1-8*, de Phillis Wheatley (2005). Em relação ao segundo trabalho, os alunos teriam de ler *Categorias de análise em Bakhtin* (FIORIN, 2010), apresentar essas categorias e analisar o poema *Still I rise*, de Maya Angelou (2001) a partir delas.

É, portanto, a análise do poema de Angelou feita por Josiene Silva, matriculada nessa disciplina, o foco da próxima seção. É necessário a menção de que o conteúdo do trabalho (apresentação das categorias e análise) teria de ser apresentado em, no máximo, 05 (cinco) laudas. A transcrição do poema para cotejo e apreciação encontra-se no Anexo 1.

3 *Still I rise*, de Maya Angelou

O poema *Still I Rise*, cuja autoria é reconhecida a Maya Angelou, uma das escritoras mais notáveis do século XX e romancista fundamental na história da Literatura Afro-Americana, é o objeto de análise deste trabalho. O poema está dividido em nove estrofes, comportando 43 versos.

O poema contempla aspectos da história política, social e cultural do negro em solo norte-americano, os quais podem ser inferidos, a princípio, mediante a análise das palavras dispostas no texto. Para a inferência desses aspectos, deve-se considerar que esses atuam como parte constitutiva do enunciado, uma vez que existem os elementos verbais que compreendem a escolha lexical na formatação do texto. Tais elementos cumprem representar diferentes pertencimentos e posicionamentos do discurso que se faz (VOLOSHINOV, 1983). Assim, para se chegar a uma compreensão ativo-dialógica, deve-se considerar que os elementos estruturais do enunciado (mediante o arbítrio do enunciadador) podem ser percebidos no poema em análise quando este aciona valoração específica na produção de sentido. O autor faz determinada escolha lexical porque quer dizer uma coisa e não outra. Pode-se perceber isso já no verso 1 da primeira estrofe “Você pode me inscrever na história”³ 4. Neste fragmento, a palavra *write* pode ser

³ Texto no original: “You may write me down in history”. Utilizamos a tradução em português de

traduzida de várias formas e, assim, assumir posicionamentos bem definidos a depender do projeto intencional do autor. Buscou-se na tradução, considerar a palavra *inscrever* supondo melhor adequação ao discurso do poema.

Sabendo, então, que a palavra é ideológica, é imperiosa a atenção de que só podemos fazer essa inferência se olharmos para as coerções sócio-históricas que o texto evidencia. O homem negro, sujeito histórico e ideológico, teve sua imagem propaganda e *inscrita* na história das sociedades como sendo um ser inferior, incapaz e falto de inteligência. Durante muitos anos, viveu sob a condição marginal e servil, sobre a qual se firmaram, inclusive, teorias pretensiosas que intentaram afirmar cientificamente sua baixa capacidade intelectual como pretexto para a servidão, opressão e segregação.

Outro aspecto relevante no poema é o posicionamento do locutor frente a um auditório potencial. Ora o eu lírico se manifesta como um sujeito individual, ora como sujeito coletivo. Isso fica mais visível quando se identifica que o *eu* (*I*) pode ser inferido como a raça negra e o *outro* (*you*) como os brancos, a quem o discursivo é proferido de forma direta, mostrando o quanto o eu lírico tem consciência da projeção de seu discurso, expondo, sobretudo, que ali está gravada mais do que uma voz solitária, no mais, o grito congregado do povo afro.

Em *Still I Rise*, há uma acentuada quebra da hegemonia do outro – possivelmente o branco – a quem eu lírico dirige seu brado de resistência. O verso que também sinaliza o título do texto, grafado igualmente com *still I rise*⁵, é repetido por diversas vezes, intercalado entre as estrofes. Pode ser traduzido de diversas formas, porém a expressão que melhor se adequa à linha de raciocínio adotada por este trabalho é a tradução “eu me ergo”. De certo modo, o signo linguístico se transforma em ideológico e compreende um conflito, numa arena discursiva, uma vez que o poema evoca a voz social do negro em contraponto à queda. Isso acontece porque, no enunciado, nesse caso, a poesia, as palavras se apresentam como peças: escolhidas, contadas, tratadas. Assim, ao mesmo tempo em que evidenciam o caráter simbólico e abstrato da linguagem, elas dão uma dimensão concreta, palpável para o discurso.

excertos do poema ao longo desta seção, mas é importante a lembrança de que o poema foi trabalhado em seu original em inglês em sala de aula.

⁴ A tradução de excertos apresentada nesta seção foi feita por Francesca Angiolillo e publicada na Folha de São Paulo em 28 de maio de 2014 (<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/05/1461284-leia-traducao-do-poema-still-i-rise-de-maya-angelou.shtml>).

⁵ O título do poema foi traduzido por Francesca Angiolillo como “Ainda assim me levanto”.

Pode-se depreender, com isso, que o poema translinguístico se transforma em um manifesto que expõe o modo, o porquê e a temática sobre o que escreve. Em *Still I Rise*, o eu lírico é o povo negro e, ao apresentá-lo, o poema o legitima e o localiza em um espaço social. Além disso, a descrição do espaço em expressões nas duas primeiras estrofes conduz para a descrição do lugar de opressão ao qual o negro era lançado: “very dirt” [“no pó”]⁶ descreve parte do discurso, propondo que essa completa sujeira seja vista, assim como seu lugar de origem, como feita da miséria, mas também da coragem, da fúria, da ascensão.

Dessa forma, o poema *Still I Rise* se faz por apresentar os desrespeitos e silêncios que ali (história) existem, mas, ao mesmo tempo, por torná-los ícones e sons, transforma-os, repelindo-se e confirmando que a mudança é possível, carregando o seu pertencimento a essa consciência partilhada. No poema, há vozes ressonantes a ecoar o discurso do negro, do branco, das teorias racistas, da esperança, da ousadia. O texto não é monológico porque dialoga com discursos outros, dialoga com a história. É constituído de historicidade e perpassado por posições axiológicas e responsividade que se apropriam de sentidos plausíveis e coerentes em relação a sua situação e seu projeto intencional.

O posicionamento afro descreve, por meio de um discurso reacionário, a sequência de uma voz que se ergue a cada queda ocasionada pela consciência turvada do branco. A gradação observada na repetição contínua de frase *I Rise* evidencia que o eu lírico não se faz observador impotente no cotidiano de massacre do qual faz parte, nem se mostra imobilizado pela irreversibilidade dos fatos. Do contrário, sua dor é tão eloquente quanto sua palavra. Ele adquire voz e ação quando afirma nos versos 19, 27, 29 e 40: “porque eu rio como se tivesse minas de ouro”⁷; “Ao me ver dançar como se tivesse diamantes na altura da virilha”⁸; “Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos”⁹. Ele ri, dança, faz sonhar – ações que causam incômodo ao homem branco. O sentido da cena enunciativa expõe um indivíduo social que, apesar das adversidades e tribulações, mantém-se firme e em plena disposição de se erguer, enfatizando sempre *I Rise!*

⁶ A tradução de Angiolillo não traz a ênfase dada por “very”, usado como adjetivo. Ademais, ao traduzir “dirt” como “pó”, também quebra a ambiguidade da palavra, já que “dirt” também é sujeira.

⁷ Texto no original: “Cause I laugh like I’ve got gold mines”.

⁸ Texto no original: “That I dance like I’ve got diamonds at the meeting of my things”.

⁹ Texto no original: “I am the dream and the hope of the slave”.

O discurso é estruturado linguisticamente, mas só faz sentido na interação com a translíngua dentro de uma consciência criadora autoral, inscrita sócio-historicamente. Diante disso, pode-se dizer que as categorias de análise consideraram sujeito, espaço e tempo.

Assim, o poema caminha para seu fim, assim como caminham os negros no afã contínuo que se instaura entre o ímpeto de serem livres e a capacidade constante de se erguer, “Trazendo os dons dos meus antepassados”¹⁰. Atua enquanto porta-voz de sua gente, que não desiste e se ergue a cada queda. O eu lírico declara que é sonho e esperança para os seus: “Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos”¹¹, e há uma possível interpretação de que a escuridão da consciência social do branco opressor é mais negra que a cor da pele dos próprios negros: “Por que você afunda no pesar?”¹² Existem fronteiras bem definidas entre o *eu* e o *tu*, entre o cárcere histórico e a liberdade roubada, idealizada. Com isso, demonstra-se a disposição constante do homem negro de se manter firme a ponto de trazer à memória o flagelo de sua alma e, em extensão, de sua raça: uma necessidade contínua de desabafar, percebendo que apagar tudo isso significaria apagar a história e, portanto, a si mesmo.

O presente trabalho partiu de uma análise dialógico-discursiva do poema *Still I Rise*, tendo como objetivo, compreender as relações dialógicas presentes no discurso poético. Por meio da análise translíngua, percebeu-se como se constituem as relações dialógicas sociais na formação de sentido do enunciado e como se tipificam na situação de interação. Em um segundo momento, a análise demonstrou como este gênero se constrói discursivamente por elementos historicamente situados, culturalmente construídos e ideologicamente saturados, sendo, com isso, compartilhados por uma consciência social. Foi possível invocar um possível mapeamento das condições sócio-históricas que perpassam o discurso poético, aqui inferido a partir de elementos extraverbais sinalizados na estrutura verbal do texto.

Em síntese, procuramos apresentar informações ao interlocutor acerca das relações históricas, sociais e potencialmente dialógicas no poema *Still I Rise*, atentando para os

¹⁰ Texto no original: “bringing the gifts that my ancestors gave”.

¹¹ Texto no original: “I am the dream and the hope of the slave”.

¹² Texto no original: “Why are you beset with gloom?” Ao trazer o significado de “pesar” para o substantivo “gloom”, Angiolillo elimina as outras possibilidades semântico-ideológicas da palavra, como “escuridão”.

períodos históricos em que os negros sofreram as mais variadas e vis formas de repressão e segregação.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo participar das discussões referentes ao tema proposto pela revista *Fronteiraz*, i.e., “Literatura e ensino: territórios em diálogo”. Concordando com os seus editores que a literatura é “um saber cujo ensino possui uma função social determinante para a constituição do humano e do cidadão no século XXI”, buscamos apresentar um posicionamento teórico-metodológico-analítico dessa relação entre a literatura (em especial, a literatura em língua inglesa) e o seu ensino no curso de Letras.

Para tal, em primeiro lugar, reconhecendo tanto o que é proposto no PPC do Curso de Letras da UAG/UFRPE e nas próprias DCN, quanto a realidade apresentada por Paiva (2005), ou seja, a de menor ênfase nas disciplinas de língua inglesa e de literatura em língua inglesa nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em português/inglês nas universidades brasileiras, buscamos responder (bakhtinianamente falando) eticamente ao desafio proposto por meio da criação de uma disciplina optativa em literatura afro-americana.

A partir desse reconhecimento e da assunção da perspectiva dialógica do discurso tanto para a análise de obras da literatura afro-americana como para o próprio ensino da literatura, buscamos mostrar as implicações do ensino dialógico da literatura em língua inglesa. Percebemos, então, que (i) o ensino/a análise do texto literário deve iniciar-se com o texto, buscando, nele e a partir dele, a sua difusão social; (ii) o ensino/a análise do texto literário em inglês deve ser feito(a) no seu original em inglês; e (iii) o ensino/a análise do texto literário deve auxiliar o aluno a compreender, de forma ativo-dialógica, a relação entre os elementos literários e extraliterários.

De forma prática, pudemos perceber que a criação da disciplina Literatura afro-americana levou a certas tomadas de decisão. Como vimos, Bakhtin (2003d) reconhece que compreender uma obra como a compreendeu o autor mobiliza um imenso material. Conseqüentemente, o ensino de literatura afro-americana também exigiu a mobilização não só de elementos linguísticos (em especial porque o nível de conhecimento da língua

inglesa é bastante heterogêneo entre os alunos de Letras – desde os que têm o mínimo conhecimento da língua até os que já são professores dessa língua estrangeira em escolas de idiomas), mas, também, dos extralinguísticos, auxiliando os alunos a conhecer a história do negro americano, desde o período da escravidão até a contemporaneidade. Por essa razão foi necessário o estudo dessa história por meio de vídeos e de leituras. No entanto, essa mobilização não parou por aí, uma vez que os alunos precisariam conhecer a perspectiva teórica que balisava o próprio estudo da literatura. Isso foi feito por meio de trabalhos em que os alunos tiveram contato com textos teórico-analíticos e tiveram a oportunidade de analisar obras literárias a partir desse aporte teórico.

Um excelente exemplo de análise nos foi dado por Josiene Silva, coautora deste artigo. Percebemos, na análise do poema *Still I rise*, de Maya Angelou, que o diálogo constante entre os elementos verbais e extraverbais foi estabelecido, de forma a auxiliar o leitor a compreender os sentidos produzidos por meio dos signos ideológicos que remetem não só ao período de escravidão e a todo o sofrimento a que foram subjugados os negros americanos, mas, em especial, à sua disposição de se erguer, de *rise*. Ademais, constatamos que, na análise, não houve só a compreensão dialógica da obra literária em estudo, mas a apropriação da própria teoria, levando a analista a um diálogo fluido entre teoria e prática, entre os conceitos da ADD e a análise do texto literário.

Por fim, é importante a menção de que o trabalho aqui apresentado não assume a posição de ser a “solução” para os desafios propostos pelas DCN do curso de Letras e pelos projetos pedagógicos dos cursos. Pelo contrário, Medviédev (2012) afirma que “um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro” (p. 194). Diante disso, colocamo-nos na posição de estar em constante devir, quer como analistas quer como professores de literatura, esperando que as reflexões ora trazidas possam contribuir para esses “territórios em diálogo”.

REFERÊNCIAS

ANGELOU, Maya. *Still I rise*. New York: Random House, Inc., 2001.

ANGELOU, Maya. Ainda assim me levanto. Tradução de Francesca Angiolillo. Folha de São Paulo, São Paulo, 28 mai 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/05/1461284-leia-traducao-do-poema-still-i-rise-de-maya-angelou.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 307-335.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 393-410.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 367-392.

_____. Estudos literário hoje: resposta a uma pergunta da Revista Novi Mir. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003e. p. 359-366.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2014. p. 71-210.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALDWIN, James. The outing. In: _____. *Going to meet the man*. London: Corgi Books, 1965. p. 20-48.

BASNETT, Susan; GRUNDY, Peter. *Language through literature: creative language teaching through literature*. Harlow, Essex, England: Longman Group UK Limited, 1995.

BONET, Carmelo M. *Crítica literária*. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (Org.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-23.

_____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Marília Cecília (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 09 jul. 2001, seção 1e, p. 50.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1363/2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 29 jan. 2002, seção 1, p. 60.

CEREJA, William R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

_____. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHESNUTT, Charles W. The doll. In: _____. *Tales of conjure and the color line: 10 stories*. Mineola, NY: Dover Publications, 1998. p. 109-117.

DIRETRIZES curriculares para os cursos de Letras. In: Parecer CNE/CES 492/2001. *Ministério da Educação*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

DOUGLAS, Frederick. *Narrative of the life of Frederick Douglas: an American slave*. San Diego, CA: Icon Classics, 2005.

EIKHENBAUM, Bóris Mikhailovich. A teoria do “método formal”. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Trad. Ana Mariza Ribeiro et al. Porto Alegre: Globo, 1976.

FIORIN, José L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: Inclassificável; v.2).

_____. Enunciação e comunicação. In: FÍGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

HUGHES, Langston. Color on the brain. In: _____. *The collected works of Langston Hughes: the later simple stories*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press, 2002. p. 85-87.

IZARRA, Laura P.Z.; CANDIA, Michela R di (Org.). *Ensino de Língua Inglesa através do texto literário*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007.

JOHNSON, Charles. Poetry and politics. In: AFRICAN American literature: teacher’s manual. New York: Holt, Rinehart and Winston, 2009. p. 81-88.

LAZAR, Gillian. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press, 1993.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO JR. Orison M. B. de. *Paralelo entre O Mulato de Aluísio de Azevedo e The House behind the Cedars de Charles Chestnutt: preconceitos e contradições*. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELO JR. Orison M. B. de. *Literatura e racismo: uma análise intercultural*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. (Coleção Étnico Racial).

MELO JR. Orison M. B. de. *Análise de texto literário em língua inglesa no curso de Letras: uma perspectiva dialógico-pragmática*. 2014, 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MORRISON, Toni. Recitativo. In: JARRET, Gene A. (Ed.). *African American literature beyond race: an alternative reader*. New York: New York University Press, 2006. p. 386-403.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. et al (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PROJETO pedagógico do curso Letras – Licenciatura: reestruturação. Garanhuns, PE: UFRPE, 2012. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/uag/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=67>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SLAVERY and the making of America. Direção: William R. Grant. Produção: Dante J. James. Narração: Morgan Freeman. New York: Ambrose Video Publishing, 2005. 4 DVDs (4 horas), widescreen, color.

TRUTH, Sojourner. *Narrative of Sojourner Truth*. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org. e trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in poetry: questions of sociological poetics. In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT Publications, 1983. p. 5-30.

WALKER, Alice. Everyday use. In: _____. *In love & trouble: stories of Black women*. Orlando, Florida: Harcourt, Inc., 2001. p. 47-59.

WHEATLEY, Phyllis. *Poems on various subjects, religious and moral*. New York: Cosimo, 2005.

Data de submissão: 17/02/2015

Data de aprovação: 26/03/2015

Anexo 1

Still I Rise
Maya Angelou

You may write me down in history
With your bitter, twisted lies,
You may tread me in the very dirt
But still, like dust, I'll rise.

Does my sassiness upset you?
Why are you beset with gloom?
'Cause I walk like I've got oil wells
Pumping in my living room.

Just like moons and like suns,
With the certainty of tides,
Just like hopes springing high,
Still I'll rise.

Did you want to see me broken?
Bowed head and lowered eyes?
Shoulders falling down like teardrops.
Weakened by my soulful cries.

Does my haughtiness offend you?
Don't you take it awful hard
'Cause I laugh like I've got gold mines
Diggin' in my own back yard.

You may shoot me with your words,

You may cut me with your eyes,
You may kill me with your hatefulness,
But still, like air, I'll rise.

Does my sexiness upset you?
Does it come as a surprise
That I dance like I've got diamonds
At the meeting of my thighs?

Out of the huts of history's shame
I rise
Up from a past that's rooted in pain
I rise
I'm a black ocean, leaping and wide,
Welling and swelling I bear in the tide.
Leaving behind nights of terror and fear
I rise
Into a daybreak that's wondrously clear
I rise
Bringing the gifts that my ancestors
gave,
I am the dream and the hope of the
slave.
I rise
I rise
I rise.

(ANGELOU, 2001, p. 3-30)