

AFTER DEI: O ENSINO DA LITERATURA BRASILEIRA NO QUE RESTA DAS HUMANIDADES ESTADUNIDENSES

AFTER DEI: TEACHING BRAZILIAN LITERATURE IN WHAT IS LEFT OF AMERICAN HUMANITIES

Recebido: 09/10/2025 Aprovado: 30/06/2026 Publicado: 31/07/2026

DOI: 10.18817/rlj.v10i01.4290

Marcela Lemos¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2124-9828>

Resumo: Este artigo parte da prática do ensino de literatura brasileira na educação superior nos Estados Unidos para fazer uma reflexão teórica acerca do lugar dos estudos culturais brasileiros nas decadentes humanidades estadunidenses. Discute-se, primeiramente, o surgimento dos estudos brasileiros nos Estados Unidos e a relação entre seu fortalecimento inicial e esforços hegemônicos, de um lado, e ações afirmativas, do outro. Em seguida, aborda-se o declínio desse campo em face da instrumentalização da educação superior e da polarização política recente, oferecendo-se, então, uma reinterpretação dessa marginalização e um redirecionamento prático. Propõe-se que a periferia para qual os estudos culturais brasileiros estão deslocados, enquanto participante das letras, artes e humanidades, é seu lócus de maior potencial de subversão. Dessa reflexão oriunda da prática surgem, ao fim, opções praticáveis para o futuro do ensino de literatura brasileira no contexto de interrupção e proibição de políticas e ações universitárias relacionadas à diversidade, à equidade e à inclusão.

Palavras-chave: estudos brasileiros; educação superior nos estados unidos; marginalidade; ação afirmativa; teoria e prática pedagógica.

Abstract: This article draws from the practice of teaching Brazilian literature the United States higher education to offer a theoretical reflection about the place of Brazilian cultural studies in what is left of the American humanities. First, it discusses the beginnings of Brazilian Studies in the United States and the relationship between the emergence of this field and hegemonic efforts, on the one hand, and affirmative action, on the other. Then, it addresses the field's decline in the face of the instrumentalization of higher education and the recent political polarization, offering a reinterpretation of this marginalization and as well as a practical rerouting for the field. I argue that the periphery to which Brazilian cultural studies are displaced, as part of the arts, humanities, and letters, is its locus of greatest potential for subversion. From this theoretical reflection informed by practice stem feasible options for the future of teaching Brazilian literature in a context of interruption and prohibition of university policies and actions related to diversity, equity, and inclusion.

Keywords: Brazilian studies. U.S. higher education. Marginality. DEI. Pedagogical theory and practice.

¹ Marcela Lemos é professora adjunta de na Utah State University. Ela tem doutorado em Português pela Indiana University e doutorado e mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ministra cursos de literaturas, artes visuais e culturas luso-afro-brasileiras, bem como de tradução, interpretação e língua portuguesa. Sua pesquisa enfoca o uso da linguagem e das imagens na memória e pós-memória coletiva luso-afro-brasileira. Seus trabalhos aparecem em ALEA: Estudos Neolatinos, Journal of Lusophone Studies, Hispania, O Eixo e a Roda, Aletria e Spanish and Portuguese Review, bem como em coleções de ensaios como The Amazon Beyond Extractivism: Indigenous Perspectives and an Aesthetics of Resistance (editado por Patricia Vieira, no prelo, University of Florida Press). Seu primeiro livro, Transatlantic Decolonial Memory in Literature and Other Arts: Portugal, Lusophone Africa, Brazil está sob contrato com a SUNY Press. E-mail: marcela.lemos@usu.edu

Trazendo no título o jogo entre *after DEI* (o momento após a supressão das políticas universitárias de diversidade, equidade e inclusão, ou *Diversity, Equity, and Inclusion*) e *afterday* (o futuro), este artigo parte da prática do ensino superior de literatura brasileira nos Estados Unidos para fazer uma reflexão teórica acerca do lugar dos estudos culturais brasileiros nas decadentes humanidades estadunidenses. Propõe-se que a periferia para qual os estudos culturais brasileiros estão deslocados, enquanto participante das letras, artes e humanidades, e talvez mais intensamente que outras áreas aí incluídas, é seu lócus de maior potencial de subversão. Dessa reflexão oriunda da prática surgem, ao fim, opções praticáveis para o futuro do ensino de literatura brasileira no contexto de interrupção e proibição de políticas e ações universitárias relacionadas à diversidade, à equidade e à inclusão. Para cumprir esses objetivos, discute-se, primeiramente, o surgimento dos estudos brasileiros nos Estados Unidos e a relação entre seu fortalecimento inicial e esforços hegemônicos, de um lado, e ações afirmativas, do outro. Em seguida, aborda-se seu declínio em face da instrumentalização da educação superior e da polarização política recente, oferecendo-se, então, uma reinterpretação dessa marginalização e um redirecionamento prático.

Os panoramas traçados por Almeida, Levine, Young, Chaves Tesser e Jackson (2005) para o guia *Envisioning Brazil: A Guide to Brazilian Studies in the United States, 1945–2003* descrevem os estudos brasileiros nos Estados Unidos como um campo pequeno, dedicado principalmente ao ensino de português como língua adicional e à pesquisa em estudos culturais, e incluído dentro dos estudos sul e latino-americanos, nos quais predominam o uso do espanhol e o interesse por países da América espanhola. Como aponta Almeida (2005), as primeiras participações dos que hoje se conhecem como brasilianistas no conjunto de reflexões sobre o país datam do fim do século XVIII e início do século XIX, com figuras europeias como Southey, von Humboldt, von Martius e Agassiz. Nos Estados Unidos, Almeida (2005, p. 6) adiciona,

[T]he appearance of the first U.S. Brazilianist may be dated to 1916 when Latin Americanist historians met during a conference of the American Historical Association (AHA) and founded the Hispanic American Historical Review (HAHR) [...] HAHR counted on several intellectual Brazilian diplomats, like Manuel de Oliveira Lima.²

² “[O] surgimento do primeiro brasilianista estadunidense pode ter se dado em 1916, quando historiadores latino-americanistas se encontraram durante conferência da American Historical

Mais tarde, em 1928, formou-se, dentro da AHA, o Comitê de História Latino-Americana (*Committee on Latin American History*), o qual “gave decisive impetus to the creation, a few years later [1936], of the *Handbook of Latin American Studies (HLAS)*” (Almeida, 2005, p. 8),³ bibliografia que o volume editado por Almeida hoje integra. Reconhecendo essas manifestações iniciais, Almeida e Eakin (2005), apontam, entretanto, que os estudos latino-americanos e brasileiros cresceriam dramaticamente apenas nos anos 1960–70, isto é, já durante a Guerra Fria. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a explosão de conflitos satélites entre os poderes capitalista estadunidense e socialista soviético, como a Revolução Cubana em 1959, desenvolveram-se, desde o governo de Harry Truman, medidas institucionais de garantia da hegemonia americana. No campo educacional, uma dessas medidas foi a aprovação da Lei de Educação de Defesa Nacional (*National Defense Education Act*, NDEA), de 1958, que promoveu investimentos não apenas em ciência e tecnologia, mas também em línguas adicionais e culturas estrangeiras, principalmente as de áreas de interesse nacional, como a América Latina e a África. De acordo com Almeida (2005, p. 5),

[U]ntil the 1960s and 1970s the twentieth century had never seen such a rapid development and advantageous proliferation of foreign specialists in Brazilian topics as occurred after passage of the National Defense Education Act of 1958. Title VI of this act, as approved by the U.S. Congress, provided generous funding to U.S. universities for teaching and research on Latin American subjects. From that time on, the famous “Brazilianists” appeared in U.S. academia as a subspecies of the more abundant Latin Americanists.⁴

Até hoje (ou até bem recentemente), o suporte advindo do Título VI da NDEA contribui significativamente para a manutenção das matrículas em cursos de português e literatura brasileira na educação superior através bolsas estudantis como as de Estudos de Área e Língua Estrangeira (*Foreign Language and Area Studies*,

Association (AHA) e fundaram a Hispanic American Historical Review (HAHR) [...] A HAHR contou com vários diplomatas intelectuais brasileiros, como Manuel de Oliveira Lima.”

³ “deu um impulso decisivo à criação, alguns anos mais tarde [1936], do *Handbook of Latin American Studies (HLAS)*.”

⁴ “[A]té as décadas de 1960 e 1970, o século XX nunca testemunhara um desenvolvimento tão rápido e uma proliferação tão vantajosa de especialistas estrangeiros em temas brasileiros como ocorreu após a aprovação da Lei de Educação de Defesa Nacional de 1958. O Título VI dessa lei, aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos, garantiu financiamento generoso às universidades americanas para o ensino e a pesquisa sobre temas latino-americanos. A partir de então, os famosos ‘brasilianistas’ surgiram no meio acadêmico americano como uma subespécie dos latino-americanistas, mais abundantes.”

FLAS), administradas pelos Centros Nacionais de Recursos (*National Resource Centers*, NRCs) universitários, como o Centro de Estudos Latino Americanos e Caribenhos da Universidade de Indiana. O futuro dessas bolsas e centros é, entretanto, incerto. No fim de agosto de 2025, o portal *Inside Higher Ed* divulgou que, com a dissolução da secretaria internacional de Educação em Língua Estrangeira (*International and Foreign Language Education*) em março do mesmo ano, os fundos para o ano letivo 2025–26 pareciam ainda não ter alcançado todos os NRCs. Além disso, apesar desse ano letivo ser o último do ciclo quadrianual, informações sobre renovações e novas candidaturas para os órgãos agora denominados Centros Alinhados às Áreas de Necessidade Nacional (Centers Aligned with Areas for National Need, CAANN) surgiram apenas em junho de 2026 com o período de submissões fechando no início de julho de 2026.

O Título VI foi tão importante para os estudos brasileiros nos Estados Unidos que Almeida atribui àquele momento de expansão do campo nos anos 1960–70 o afloramento do termo “brasilianista,” “amid concerns about imperialism that involved the possible destabilization of the principal country in South America” (2005, p. 4).⁵ Também por conta dessas preocupações, na área de inteligência e segurança militar, instituía-se, paralelamente, a Lei de Segurança Nacional (*National Security Act*) de 1947. Entre outras disposições, essa lei estabeleceu a criação da Agência Central de Inteligência (*Central Intelligence Agency*, CIA) e do Conselho de Segurança Nacional (*National Security Council*). Esses órgãos são importantes para esta discussão por terem promovido e/ou apoiado as Operações Brother Sam e Condor visando à desestabilização de governos democraticamente eleitos na América do Sul. A participação estadunidense na queda de João Goulart e na instauração do regime militar no Brasil em 1964 está amplamente documentada em estudos como *O golpe começou em Washington*, de Morel (2014), *1964 visto e comentado pela Casa Branca*, de Sá Corrêa (1977), e *Presença dos Estados Unidos no Brasil*, de Moniz Bandeira (1973). Morel caracteriza as várias bases do golpe de 1964, implicando latifundiários brasileiros, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), uma organização anticomunista fundada em 1959 e incorporada ao Serviço Nacional de Informações (1964–1990) em 1963, e empresas estadunidenses como a Electric Bond and Share Company e a M. A. Hanna Company, cujos interesses no Brasil seriam prejudicados

⁵ “em meio a preocupações com o imperialismo que envolviam a possível desestabilização do principal país da América do Sul.”

pelas políticas reformistas de Goulart. Morel oferece, ademais, depoimentos e reportagens sobre encontros entre o embaixador americano no Brasil, Lincoln Gordon, e o presidente americano, Lyndon Johnson, para articulação de planos de contenção do comunismo no Brasil. Já Corrêa explora documentos liberados nos anos 1970 pela Biblioteca Lyndon B. Johnson da Universidade do Texas, Austin, que registram tais planos, especificamente a operação militar Brother Sam. Essa operação, acionada no dia 31 de março de 1964, objetivava “‘marcar a presença dos Estados Unidos’ no litoral brasileiro durante os dias em que o Governo Goulart caía” (Sá Corrêa, 1977, p. 15), oferecendo apoio logístico às ações militares brasileiras. O plano, que incluía a possibilidade de desembarque das forças americanas no território brasileiro e de estabelecimento tanto de um governo provisório quanto do estado de beligerância, foi suspenso quando o golpe encontrou pouca resistência. Por sua vez, a operação Condor, amplamente discutida nos trabalhos de Dinges (2004) e McSherry (2005), designa uma campanha internacional de repressão política e terror estatal implementada pelos governos ditatoriais chileno, brasileiro, argentino, uruguaio, paraguaio, peruano e boliviano entre 1975 e 1981. Dinges (2004) explica que a chancela estadunidense e a participação de agentes americanos na Operação só vieram a público após a queda dos regimes. McSherry documenta e ressalta o papel dos Estados Unidos em promover “organizational, intelligence, financial, and technological sustenance [...], acting as a secret partner and sponsor” (2005, p. 4)⁶ para os aliados sul-americanos. Como é de relevância para este artigo, o período que Dinges (2004) denomina os anos Condor corresponde à época de crescimento dos estudos das línguas e literaturas latino-americanos, incluindo a brasileira, na educação superior estadunidense. Já o fim daqueles anos é também um período de declínio de interesse, pelo menos, nos estudos brasileiros.

Ao apontar aqui a relação entre a consolidação dos estudos brasileiros nos Estados Unidos, com a NDEA, e o estabelecimento e manutenção de ditaduras militares na América do Sul, com a Lei de Segurança Nacional de 1947, não pretendo igualar o financiamento da educação a intervenções antidemocráticas; apenas reconheço que essas medidas compartilham uma mesma força propulsora—os esforços hegemônicos estadunidenses durante a Guerra Fria—, ainda que seus propósitos e consequências sejam não só diferentes, mas frequentemente

⁶ “sustentação organizacional, de inteligência, financeira e tecnológica [...], atuando como parceiro secreto e patrocinador.”

contrastantes. Afinal, é por conta do trabalho de brasilianistas situados nos Estados Unidos, como Moniz Bandeira, Skidmore (1967) e Parker (1977), que se conhecem as intromissões estadunidenses na governança brasileira e se pode criticá-las em suas intenções, efeitos e repetições. Porém, quando a existência do campo em que se trabalha (os estudos) é fruto da mesma ideologia que, anos depois, o quer arruinar, surge um questionamento sobre a capacidade da educação, especialmente em artes e humanidades, de efetivamente se desviar de interesses hegemônicos.

Além do Título VI, o ensino da literatura brasileira nos Estados Unidos se beneficiou do crescimento dos estudos culturais e do surgimento de políticas de ação afirmativa na academia nos anos 1960–70, impulsionados por movimentos contrários aos interesses hegemônicos detrás do Título VI. No contexto do movimento dos direitos civis (*Civil Rights Movement*), estudantes universitários, sobretudo latinos e negros, reclamaram representação tanto no corpo discente quanto nos conteúdos estudados nas instituições de ensino que frequentavam ou gostariam de frequentar. Como resposta, estabeleceu-se na Universidade Estadual de São Francisco (então chamada de *San Francisco State College*) o primeiro departamento de estudos negros, em 1968. Local da mais longa greve estudantil da história estadunidense, de protestos inflamados e de repressão violenta, essa universidade também adotou políticas de admissão baseada em raça (algo similar ao sistema de cotas brasileiro) e inaugurou, nos anos seguintes, outros departamentos de estudos culturais, bem como cursos relacionados. Diversas instituições de ensino superior seguiram esse caminho, estabelecendo políticas de admissão, recrutamento e retenção voltadas para estudantes e docentes pertencentes a grupos minoritários, incluindo mulheres, afro-estadunidenses, asiático-estadunidenses, chicanxs, latinxs, povos originários, estudantes internacionais e estudantes de primeira geração universitária. As esperadas reações dos setores sociopolíticos conservadores não demoraram a surgir. Ao longo das últimas três décadas de processos judiciais e batalhas políticas públicas, dez estados baniram ações afirmativas, entre eles, Flórida, Geórgia, Michigan e a própria Califórnia, de acordo com levantamento da Universidade de Michigan. Além disso, em 2023, a Suprema Corte dos Estados Unidos determinou que as políticas de admissão de Harvard e da Universidade da Carolina do Norte violam o princípio de proteção igualitária da constituição nacional. Embora esse processo envolva especificamente a discriminação de estudantes asiático-estadunidenses, que seriam admitidos apenas até que se atingisse uma cota de equilíbrio étnico do corpo discente,

a decisão configura precedente para o desfavorecimento institucional de estudantes de grupos minoritários.

Em um cenário de embate entre movimentos civis por DEI e defesas reacionárias, os estudos culturais, particularmente os brasileiros, voltaram a crescer no fim dos anos noventa e nas primeiras décadas do século XXI (Milleret, 2012), principalmente durante os governos de Barack Obama, nos Estados Unidos, e Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil. Enquanto a administração de Obama apoiava esforços em diversidade e inclusão, como o incentivo aos estudos de jovens contemplados com Ação Diferida para Chegadas na Infância (Deferred Action for Childhood Arrivals, DACA), o governo Lula promovia o aumento da relevância do Brasil no cenário político-econômico internacional (Milleret, 2012, p. 140). Publicados a cada três ou quatro anos, os relatórios da Modern Language Association (MLA) sobre matrículas em nível universitário em línguas ademais do inglês nos Estados Unidos indicam um aumento dos alunos de português, tanto nas disciplinas introdutórias de língua quanto nas avançadas, dentre as quais se encaixa o ensino de literatura brasileira, de 1960 a 2013. A partir de 2013, entretanto, o campo dos brasilianistas começa a decrescer. O relatório de 2016 da MLA traz uma queda de 20,8% nas matrículas em português na educação superior estadunidense em relação a 2013. No relatório de 2021, esse número cai 21,8% em relação aos registros já deficientes de 2016. Vale ressaltar que a pesquisa publicada em 2021 se refere ao período da pandemia de COVID-19, quando a transição para a educação à distância, as preocupações com a saúde e as dificuldades financeiras advindas do desemprego afetaram instituições de ensino tecnológico e superior em geral, não apenas os departamentos de língua estrangeiras e modernas. De acordo com o último relatório da MLA (2021, p. 2), as matrículas no ensino superior caíram 8% de 2016 para 2021, enquanto as matrículas em línguas além do inglês diminuíram 16,6% no mesmo período. Notadamente, houve aumentos apenas no estudo da língua americana de sinais (ASL), do coreano e do hebraico bíblico.

Se se pode relacionar o surgimento e a expansão dos estudos brasileiros nos Estados Unidos às tensões hegemônicas da segunda metade do século XX, seu declínio a partir de 2013 também se atribui a questões ideológicas. O desinteresse pelo aprendizado de línguas e culturas salienta o teor cada vez menos acadêmico da universidade estadunidense. Escolas e institutos especializados em negócios, engenharia e informática se multiplicam dentro de universidades ao longo do século

XX, competindo com uma formação tradicional em ciências e artes liberais, mesmo se ainda exigindo o cumprimento de um currículo básico. Porém, no coração de uma economia neoliberal, estudantes agora buscam se especializar mais, em menos tempo e com menos custos, de forma a ingressar tão rapidamente quanto possível em um mercado progressivamente exíguo, à medida que indústrias desenvolvem e integram automação e internacionalização do trabalho. Esse comportamento se reflete em políticas públicas e é retroalimentado por elas. A nível federal, o governo de Donald Trump atualmente encoraja investimentos em escolas vocacionais, isto é, cursos de dois anos, similares ao grau de tecnólogo brasileiro, voltados para jovens adultos interessados em desenvolver algumas poucas habilidades necessárias para a performance de trabalhos industriais. De acordo com a revista *Fortune* (2025),

Multiple US colleges are trying to hammer out financial agreements with the White House to settle charges of political bias and regain access to vital research grants. Many are reluctant to pay outright fines. But investment in career and technical training—a stated priority for Trump, who wants to revive US manufacturing—looks like a compromise both sides can abide.⁷

Segundo a revista, mesmo universidades da chamada Ivy League, consideradas bastiões da erudição, estariam se rendendo às tendências vocacionais. A Universidade de Brown, por exemplo, teria concordado em investir 50 milhões de dólares ao longo de 10 anos no treinamento de trabalhadores especializados. Ainda no âmbito federal, a secretária Linda McMahon anunciou, em 25 de setembro de 2025, que o Departamento de Educação prioriza, em competições por fundos discricionários, aplicações que visem à educação vocacional, além da educação patriótica e o do uso da inteligência artificial. A nível estadual, legisladores têm aprovado planos de sequestro e reinvestimento de recursos financeiros em áreas chamadas estratégicas. Em Utah, a assembleia legislativa e o executivo aprovaram, em 2025, um projeto de lei (*HB 1: Higher Education Base Budget*) para retenção de 10% (cerca de 60 milhões de dólares) do orçamento estadual destinado a universidades públicas, exigindo cortes de despesas de até 12,5 milhões de dólares na Universidade Estadual de Utah (USU), por exemplo. Outro projeto de lei (*HB 265: Higher Education Strategic Reinvestment*), aprovado em 2025, prevê o

⁷ “Várias faculdades americanas estão tentando fechar acordos financeiros com a Casa Branca para resolver acusações de parcialidade política e recuperar o acesso a bolsas de pesquisa vitais. Muitas relutam em pagar multas diretas. Mas o investimento em treinamento profissional e técnico—uma prioridade declarada por Trump, que quer reavivar a indústria manufatureira dos EUA—parece um compromisso que ambas as partes podem aceitar.”

reinvestimento, em cada instituição afetada, de fundos equivalentes aos cortes, desde que se dediquem a programas com altas taxas de matrícula, conclusão e colocação no mercado de trabalho local. Por todo o país, cortes similares atingiram, sobretudo, as letras, humanidades, artes e ciências liberais, com eliminação de programas e diluição de outros, bem como demissão ou incentivo à aposentadoria de docentes permanentes e temporários.

Além do sucateamento financeiro das artes e humanidades, o ensino superior de línguas e culturas nos Estados Unidos é presentemente atingido pelas investidas governamentais contra ideias e práticas de DEI. Em 2024, a assembleia legislativa de Utah aprovou um projeto de lei (*HB 261: Equal Opportunity Initiatives*) para proibir práticas discriminatórias em instituições de ensino superior e no sistema de educação pública. Tais práticas incluem a obrigatoriedade de **certas** submissões e treinamentos para fins de admissão e contratação, a consideração de **certas** características na tomada de decisões sobre admissão e contratação e a existência de escritórios responsáveis por **certas** ações. A indefinição, com o uso da palavra *certain*, no texto de abertura se dissolve quando o projeto esclarece que as submissões, treinamentos e escritórios então proibidos são todos aqueles relacionados a “[p]ersonal identity characteristics,” tais como “an individual’s race, color, ethnicity, sex, sexual orientation, national origin, religion, or gender identity.”⁸ Dessa forma, o que o projeto considera práticas discriminatórias proibidas abrange

[E]ngaging in or maintaining a policy, procedure, practice, program, office, initiative, or required training that:

(A) asserts that one personal identity characteristic is inherently superior or inferior to another personal identity characteristic;

(B) asserts that an individual, by virtue of the individual’s personal identity characteristics, is inherently privileged, oppressed, racist, sexist, oppressive, or a victim, whether consciously or unconsciously; [...]

(E) asserts that an individual, by virtue of the individual’s personal identity characteristics, bears responsibility for actions committed in the past by other individuals with the same personal identity characteristics;

(F) asserts that an individual should feel discomfort, guilt, anguish, or other psychological distress solely because of the individual’s personal identity characteristics;

(G) asserts that meritocracy is inherently racist or sexist;

(H) asserts that socio-political structures are inherently a series of power relationships and struggles among racial groups; [...] or

(L) is referred to or named diversity, equity, and inclusion.⁹

⁸ “características de identidade pessoal [...] a raça, a cor, a etnia, o sexo, a orientação sexual, a nacionalidade, a religião ou a identidade de gênero de um indivíduo.”

⁹ “[E]nvolver-se ou manter uma política, procedimento, prática, programa, secretaria, iniciativa ou treinamento obrigatório que:

Tornam-se, portanto, proibidas ações baseadas na noção de que grupos historicamente desprivilegiados ainda sofrem os efeitos políticos, educacionais e socioeconômicos, por exemplo, da escravidão, da segregação racial e das consequências do imperialismo estadunidense em outros países. Assim, escritórios dedicados ao recrutamento e à retenção de estudantes marginalizados e à valorização de sua cultura nos espaços universitários predominantemente brancos, cristãos, heterossexuais, cisgênero e masculinos dos Estados Unidos desapareceram de um ano letivo para outro, deixando vulneráveis aqueles que contavam com seu apoio.

Embora projetos de lei como a HB 261 de Utah prevejam a manutenção da liberdade acadêmica de ensino e pesquisa, docentes relatam os efeitos negativos dessas medidas em sua prática. Andrea Baldwin, professora da Universidade de Utah relatou, em palestra na Universidade Estadual de Utah em 2024, que suas aulas sobre feminismo negro foram gravadas por estudantes não registrados no curso em busca de retaliações administrativas (informação verbal).¹⁰ Outros colegas de profissão têm compartilhado a relutância de alguns estudantes em sequer utilizar palavras relacionadas à identidade, como gênero, sexo, raça e religião. Em relação à pesquisa, cabe lembrar que cortes de financiamentos federais têm mirado especificamente em projetos relacionados a diversidade, inclusão, equidade, acessibilidade e cultura. Dessa forma, a liberdade acadêmica que ainda existe no papel é, na prática, tolhida pela progressiva e programática decadência do ensino e pesquisa públicos em artes, letras e humanidades.

Qual é, pois, o lugar da literatura brasileira em um contexto universitário cada vez mais utilitarista e menos diverso? A trajetória dos estudos brasileiros em geral e, por conseguinte, do ensino de literatura brasileira nos Estados Unidos sugere a

(A) afirme que uma característica de identidade pessoal é inerentemente superior ou inferior a outra característica de identidade pessoal;

(B) afirme que um indivíduo, em virtude de suas características de identidade pessoal, é inerentemente privilegiado, oprimido, racista, sexista, opressor ou vítima, consciente ou inconscientemente; [...]

(E) afirme que um indivíduo, em virtude de suas características de identidade pessoal, é responsável por ações cometidas no passado por outros indivíduos com as mesmas características de identidade pessoal;

(F) afirme que um indivíduo deve sentir desconforto, culpa, angústia ou outro sofrimento psicológico unicamente por causa de suas características de identidade pessoal;

(G) afirme que a meritocracia é inerentemente racista ou sexista;

(H) afirme que as estruturas sociopolíticas são inerentemente uma série de relações de poder e lutas entre grupos raciais; [...] ou

(L) refira-se a diversidade, equidade e inclusão, ou seja assim denominado.

¹⁰ BALDWIN, Andrea. **A decolonial black feminist theory of reading and shade**: feeling the university. 25 set. 2024. Palestra.

passagem desse conhecimento de instrumentalizado a marginalizado. Inicialmente enredada na estratégia hegemônica de se conhecer o outro para melhor o dominar, a institucionalização da literatura brasileira—juntamente à afro-americana, de países africanos, caribenha, escrita por mulheres, queer, chicanx, oriental, latinx e outras—serviu, por décadas, como alicerce para a produção da ilusão de diversidade, equidade e inclusão no ensino superior estadunidense. Nesse sentido, García Peña denuncia, a partir de sua experiência em Harvard e outras universidades, que a valorização de DEI na academia estadunidense é, sobretudo, retórica e envolve, na prática, a exploração da imagem e do trabalho dos poucos membros de grupos historicamente desprivilegiados que conseguem penetrar e ocupar esses espaços. Segundo García Peña, o cargo de professora adjunta de estudos latinx em Harvard lhe demandava horas de serviço e extensão comunitária como solitária figura representativa de mulheres negras e latinas. Implicava também mais estudantes em suas aulas e orientandos em comparação com seus pares, que dividiam entre si os alunos interessados em campos tradicionais e, por conseguinte, com mais professores. Incumbidos de avaliar a qualidade de sua produção acadêmica, esses mesmos pares, que lhe exigiam representatividade, julgavam sua pesquisa como excessivamente pessoal e divorciada de métodos científicos, e acabaram por negar a efetivação de García Peña em Harvard. O caso de García Peña sugere que, se em algum momento tentou verdadeiramente, a academia estadunidense nunca se tornou diversa, igualitária e inclusiva, apenas pareceu o ser às custas de algumas figuras simbólicas. Destituídos, agora, até mesmo desse pertencimento ilusório, os estudos culturais, como os brasileiros, talvez tenham finalmente alcançado sua posição de maior potência: o lócus do “não pertencimento” (*unbelonging*, García Peña, 2022, p. XV), a margem, a fronteira, o espaço quase fora desse sistema.

Pode-se dizer que a teorização em torno desse lócus já é tradição nos estudos culturais, pós-coloniais/decoloniais e desconstrucionistas. Afinal, em 1987, Anzaldúa se propõe a pensar esse espaço e falar a partir dele através de uma língua selvagem e mestiça. Na mesma época, Bhabha argumenta que o lugar da cultura na contemporaneidade é o além, não enquanto posição adiada e inalcançável, nem como fronteira rígida entre passado, presente e futuro, mas enquanto espaço liminar fluido para troca e articulação de diferenças. Para Bhabha (1998), a “esfera do além” (p. 19) é “um espaço de intervenção no aqui e no agora” (p. 27), ou seja, uma leitura constante do futuro que permite um retorno revisionista ao presente para sua reconfiguração. De

forma semelhante, no âmbito da filosofia da linguagem, Agamben pensa a potência não apenas como aquilo que precede o ato, mas como o estado dialético em que coexistem o que será realizado ou dito e o que não será. Além disso, para Agamben, no que é subsequentemente realizado permanece suspensa a possibilidade do não dito, do não acontecido, do não realizado. Para esta discussão, essa ideia implica que, na exclusão, no arruinamento dos estudos culturais, lê-se a permanência da sua sombra e o assombramento do centro pela margem. A situação de proscrição da literatura brasileira na academia estadunidense a coloca de volta em um lugar de onde ela só parece poder sair quando complacente com um sistema educacional que a instrumentaliza e a busca neutralizar. Assim, tomada como inútil e subversiva, a literatura brasileira, seu ensino e pesquisa se tornam foco de resistência. Sem dúvida, essa é uma posição precária. Porém, o prazer em detrimento da utilidade e a irreverência são mesmo valores comuns à própria literatura brasileira, com o meneio de Caldas Barbosa, a ironia de Machado, o deboche modernista, a ousadia concretista e a rebeldia da poesia marginal, entre outras formas de dizer a verdade ao poder.

Quem estuda, ensina e pesquisa literatura brasileira nos Estados Unidos pós DEI é um grupo diminuto de pessoas que, embora integrem ambientes acadêmicos, de certa forma ainda recusam assimilação, complacência e participação em suas tendências. Não busco romantizar essa resistência: esse é um grupo sem fundos, sem investimentos, com poucos alunos, praticamente invisível e sempre à beira da extinção. Em comparação com disciplinas de literaturas em línguas mais instrumentais, como espanhol e chinês, ou tradicionais, como francês, temos meramente alunos suficientes para manter um ou dois cursos abertos por semestre. Dentre os programas de pós-graduação que permanecem abertos, alguns precisaram recentemente eliminar o mestrado para manter o financiamento de estudantes de doutorado, enquanto outros se juntaram aos programas de espanhol, por exemplo. Ocupar a margem, o lócus da potência exige constante vigilância, criatividade e reinvenção. Assim, chegamos, finalmente, à apresentação de opções praticáveis para o ensino de literatura brasileira nas ruínas das humanidades estadunidenses do presente e do futuro próximo.

A primeira prática a apontar é a insistência. É preciso continuar a oferecer cursos em literatura, cinema, música e artes visuais e plásticas brasileiras paralelamente às aulas utilitaristas de português para negócios, português para profissionais de saúde e tradução e interpretação em português, pois há estudantes

ainda interessados naquelas disciplinas, ou pelo menos necessitados de créditos em português, que as cursarão. Embora menos desejável, este último cenário é frequente e configura uma oportunidade de intervenção crítica na educação superior de quem, de outra forma, não buscaria uma formação em estudos culturais. Os docentes engajados nessa insistência devem agir de forma estratégica e solidária, alternando-se entre cursos utilitários e culturais—geralmente mais alinhados as suas áreas de pesquisa—, evitando coincidir os dias e horários em que as aulas são ofertadas e buscando variar os modos de instrução (presencial, híbrido, virtual) e duração (meio semestre, período completo) dos cursos. Insistir também implica esforços constantes a nível administrativo para criar novos cursos, requerer que cursos existentes contem para integralizações e requerimentos gerais e reformulá-los para atender a mais estudantes, por exemplo, oferecendo-os em inglês.

Outra forma pela qual o ensino de literatura brasileira pode ocupar a margem da academia e perturbar seu centro é ao se inserir em contextos dos quais geralmente está removida. Ao ensinarmos cursos de língua portuguesa, composição em português, tradução, história e política brasileira, podemos incluir leituras literárias e tarefas que envolvam sua discussão. Por exemplo, a universidade de Yale oferece aulas em que se aprende português, mesmo em nível iniciante, através de leituras literárias. Cursos de tradução, por sua vez, são espaços ideais para a introdução ao importante conceito e exercício da transcrição, pensada por Haroldo de Campos, enquanto poeta e tradutor, para descrever a relação entre autores literários, tradutores e seus textos. Nesse contexto, em que se consideram os atos criativos em língua de partida e de chegada, o uso de corpora paralelos (coleções de textos traduzidos entre português e inglês) dialoga também com o estudo da literatura comparada. Já em cursos de composição, cabe a leitura de exemplos dos diferentes gêneros literários estudados. Em aulas de história e política, a literatura entra como representação alternativa que ressalta o caráter de construto, de texto, desses outros discursos. Ademais, em suas possibilidades interdisciplinares, a literatura brasileira pode penetrar a discussão de literaturas mais frequentemente estudadas, como a *latinx* e a americana escrita por imigrantes. Afinal, aumentam no mercado estadunidense dos últimos anos a poesia e a narrativa de origem brasileira escrita em inglês. É o caso de autoras como Kathleen de Azevedo (*Samba Dreamers*, 2006), Ananda Lima (*Mother/land*, 2021, e *Craft: Stories I Wrote for the Devil*, 2024), Bruna Dantas Lobato (*Blue Light Hours*, 2024, autotraduzido como *Horas azuis*, 2025) e Gabriella Burnham

(Wait, 2024). Essas escritoras tratam de questões vitais para o campo brasilianista, como a relação entre o Brasil e os Estados Unidos, a internacionalização da cultura e o pertencimento do Brasil e dos brasileiros à noção de América Latina.

A interdisciplinaridade também se pode praticar a nível organizacional através de colaborações com outros programas e departamentos. É essencial construir redes de ajuda mútua, principalmente em momentos de incerteza e vulnerabilidade como o atual. O isolamento e a infundada culpa pelas salas vazias e cursos cancelados experimentados em programas pequenos são alienantes, e contribuem para a impressão de que os problemas são individuais e não sistêmicos, coletivos. Essa alienação se combate com a formação de comunidades. Primeiramente, a comunidade acadêmica, frequentemente apática e enterrada em seus escritórios, aulas, artigos e dossiês de promoção, mas que se pode movimentar através de grupos de estudo, clubes de livro e eventos transdisciplinares, por exemplo. Séries de palestras, oficinas e discussões de livros sobre literatura, pesquisa e tradução são instrumentais nesse contexto. Usar os recursos da universidade para trazer para dentro do ambiente universitário quem ele busca excluir configura uma prática resistente em que a margem opera como fronteira fluida entre o exterior e o centro. Levar esses recursos para a comunidade ao redor da universidade, bem como para outras universidades e escolas vocacionais, através de projetos de extensão é outra forma de ocupar a periferia acadêmica do período pós DEI. Finalmente, é preciso destacar a importância da organização de classe para o docente de literatura brasileira e outras letras e humanidades. O mercado acadêmico estadunidense é individualista e meritocrático, e é fácil crer na ilusão de que, se temos uma posição dentro dele, talvez até sejamos melhores professores e pesquisadores que alguns, mas permanecemos em eterna competição com outros por publicações, bolsas, prêmios e honras que ocupa todas as horas dos nossos dias e aniquila qualquer consciência de classe. É preciso reconhecer-se como parte da roda para tentar pará-la. É necessário entender-se e organizar-se como classe, a classe simultaneamente privilegiada e explorada dos professores universitários, para habitar criticamente a ruína da nossa área e profissão. Insistir no ensino de literatura brasileira, inseri-la em diferentes contextos e fazê-la elo de uma rede solidária maior é diferente de adequá-la, domesticá-la ao sistema de valor que ela questiona. Em vez disso, o que essas práticas evidenciam é a capacidade de penetração do ensino dessa literatura, seu

potencial para denunciar esse sistema, torná-lo óbvio aos nossos olhos e, assim, interpelá-lo.

Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Trends, perspectives, and prospects. *In*: ALMEIDA, P. R.; EAKIN, M. C. (eds.). **Envisioning Brazil**: a guide to Brazilian studies in the United States. Madison: The University of Wisconsin Press, 2005, p. 3-29.

ALMEIDA, Paulo Roberto de; EAKIN, Marshall C. (eds.). **Envisioning Brazil**: a guide to Brazilian studies in the United States. Madison: The University of Wisconsin Press, 2005.

ALMEIDA, Paulo Roberto de; EAKIN, Marshall C. Introduction: envisioning Brazil and Brazilianists. *In*: ALMEIDA, P. R.; EAKIN, M. C. (eds.). **Envisioning Brazil**: a guide to Brazilian studies in the United States. Madison: The University of Wisconsin Press, 2005, p. xiii–xvi.

ALONSO, Johanna. Grant delays threaten cultural and language studies programs. **Inside Higher Ed**, [s. l., s. n.], 25 ago. 2025. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/faculty-issues/research/2025/08/25/federal-grants-area-studies-and-foreign-language-risk>. Acesso em 30 ago. 2025.

ANZALDÚA, Gloria E. **Borderlands/La Frontera**: The New Mestiza. São Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

AZEVEDO, Kathleen de. **Samba dreamers**. Tucson: University of Arizona Press, 2006.

BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BURNHAM, Gabriella. **Wait: a novel**. Nova Iorque: One World, 2024.

DANTAS LOBATO, Bruna. **Blue light hours**. Nova Iorque: Grove Press, 2024.

DANTAS LOBATO, Bruna. **Horas azuis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

DINGES, John. **The Condor years**: how Pinochet and his allies brought terrorism to three continents. Nova Iorque: The New Press, 2004.

ESTADOS UNIDOS. Supreme Court. **Certiorari to the United States Court of Appeals for the First Circuit nº 20–1199**. Students for fair admissions, INC. v. President and fellows of Harvard College. Washington, D.C.: Supreme Court, [2023]. Disponível em: https://www.supremecourt.gov/opinions/22pdf/20-1199_l6gn.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

KNOX, Liam. Trump's Ivy League deals are set to funnel cash to trade schools. **Fortune**, [s. l., s. n.], 14 set. 2025. Disponível em:

<https://fortune.com/2025/09/14/trump-ivy-league-deals-trade-schools-brown-harvard-columbia/>. Acesso em 30 set. 2025.

GARCÍA PEÑA, Lorgia. **Community as rebellion**: a syllabus for surviving academia as a woman of color. Chicago: Haymarket Books, 2022.

LIMA, Ananda. **Craft**: stories I wrote for the devil. Nova Iorque: Tor Books, 2024.

LIMA, Ananda. **Mother/land**. Mount Vernon: Black Lawrence Press, 2021.

MCSHERRY, J. Patrice. **Predatory states**: Operation Condor and covert war in Latin America. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2005.

MILLERET, Margo. Portuguese study in higher education in the United States. **Hispania**, v. 95, n. 1, p. 135-150, 2012.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. **Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education**, fall 2021. Nova Iorque: MLA, 2023.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. **Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education**, summer 2016 and fall 2016: final report. Nova Iorque: MLA, 2019.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto de Vianna. **Presença dos Estados Unidos no Brasil** (dois séculos de história). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MOREL, Edmar. **O golpe começou em Washington**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PARKER, Phyllis R. 1964: **o papel dos Estados Unidos no golpe de 31 de março**. Tradução: Carlos Nayfield. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

SÁ CORRÊA, Marcos. **1964 visto e comentado pela Casa Branca**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1977.

SKIDMORE, Thomas E. **Politics in Brazil, 1930-64**: an experiment in democracy. Oxford: Oxford University Press, 1967.

UNIVERSITY OF MICHIGAN'S COLLEGE OF LITERATURE, SCIENCE, AND THE ARTS (Estados Unidos). **The history of diversity in higher education**, ALI series part I. Ann Harbor, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://sites.lsa.umich.edu/leadership-institute/2021/06/25/the-history-of-diversity-in-higher-education-ali-series-part-i/?form=MG0AV3&form=MG0AV3>. Acesso em: 9 set. 2025.

UTAH. **HB 1**, de 7 mar. 2025. Higher Education Base Budget. Utah: State Legislature, [2025]. Disponível em: <https://le.utah.gov/~2025/bills/static/HB0001.html>. Acesso em: 1 out. 2025.

UTAH. **HB 261**, de 1 mar. 2024. Equal Opportunity Initiatives. Utah: State Legislature, [2024]. Disponível em: <https://le.utah.gov/~2024/bills/static/HB0261.html>. Acesso em: 1 out. 2025.

UTAH. **HB 265**, de 7 mar. 2025. Higher Education Strategic Reinvestment. Utah: State Legislature, [2025]. Disponível em: <https://le.utah.gov/~2025/bills/static/HB0001.html>. Acesso em: 1 out. 2025.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. U.S. Department of Education Releases **Secretary McMahon's Meaningful Learning and Workforce Readiness Supplemental Priorities**. Washington, D.C., 25 set. 2025. Disponível em: <https://www.ed.gov/about/news/press-release/us-department-of-education-releases-secretary-mcmahons-meaningful-learning-and-workforce-readiness-supplemental-priorities>. Acesso em: 30 set. 2025.